UNIVERSITÄT SALZBURG

[Endbericht]

Ferdinand Eder &
Gabriele Hörl (Hrsg.)

[EVALUIERUNG BESTEHENDER SCHULMODELLE]

[inkl. Expertisen und Peer Review Kooperative Mittelschule]

Projekt P_139001_09

Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft
Akademiestraße 26, 5020 Salzburg
0043/(0)662/8044-0

Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder (Projektleitung)
ferdinand.eder@sbg.ac.at, DW 4201

MMag. Gabriele Hörl (Projektassistenz)
gabriele.hoerl@sbg.ac.at, DW 4204

Ferdinand Eder & Gabriele Hörl (Hrsg.)

Evaluierung bestehender Schulmodelle

Endbericht

Inhalt:

Teil A: Evaluierung bestehender Schulmodelle – Projektbeschreibung

1 Ausgangssituation und Auftrag 4
2 Vorerhebung 4
3 Verfahrensentscheidung und Projektkonzeption 5
3.1 Untersuchungseinheiten 5
3.2 Themenbereiche 7
3.3 Übergreifende Themen 10
3.4 Konzeption der Evaluation 11
4 Verfahrensbeschreibung: Expertisen und Peer Review 12
4.1 Expertisen zu allgemeinen Fragen 12
4.2 Peer Review Kooperative Mittelschule 15
5 Zur Arbeitsweise bei der Durchführung der Evaluation 16
5.1 Kooperation und Koordination 16
5.2 Ergebnisse: Zielerreichung, Nutzung und Gesamtbericht 17
5.3 Zum Aufbau des Gesamtberichts 17

Teil B: Expertisen

6 Expertisen 20
6.1 Themenbereiche und AutorInnen der Expertisen 20
6.2 Expertisen zur Sekundarstufe I 21
I: Leistungsvergleiche (F. Eder & K.Dämon) 22
II: Vergleiche von nicht-kognitiven Prozess- und Output-Merkmalen (F. Hofmann) 68
III: Unterrichtsvergleiche über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I (F. H. Müller) 126
IV: Funktion und Wirkung der äußeren Differenzierung (F. Eder & J. Mayr) 178
V: Berufsvorbereitung, Chancengerechtigkeit und Einmündung in anschließende Schul, Bildungs- und Berufslaufbahnen (M. Laux) 212
VI: Wahlgründe, Zufriedenheit, Einstellungen der Eltern (E. Schmidinger & P. Siwek) 260

Teil C: Peer Review Kooperative Mittelschule

7 Peer Review Kooperative Mittelschule 316
7.1 Schulstandorte und Review Teams 316
7.2 Selbstberichte der Schulen 317
7.3 Endberichte der Review Teams 324
7.3.1 NMS 10 Cooperative Middle School for Modern Languages Georg Wilhelm Pabst-Gasse 2a, 1100 Wien (A. Arlhofer, K. Hauer, A. Pölczer) **324**
7.3.2 OKMS 11 Offene Kooperative Mittelschule FLO-HE Florian-Hedorferstraße 22, 1110 Wien (E. Repolusk, M. Wimmer, F. Eder) **332**
7.3.3 KMS 23 ÖKO SCHULE Anton-Baumgartner-Straße 119, 1230 Wien (H. Grath, H. Kaserer, K. Grinner) **342**
7.4 Die KMS – eine Antwort auf aktuelle Herausforderungen an die Schule? Analyse und Interpretation von Review Berichten (J. Thonhauser) 353

Teil D: Bewertung der bestehenden Schulmodelle

D.1 Vergleichende Analyse 371

8 Schulmodelle als differenzielle Entwicklungsmilieus 371
9 Bewertung der Schulmodelle im Hinblick auf ihre Zielerreichung (Bewertungskriterien, Zielebenen) 384
10 Zusammenfassende Einschätzung 393

D.2 Bewertung der bestehenden Schulmodelle im Hinblick auf die künftigen Anforderungen an die Schule 397

11 Schule im Wandel 397
12 Zielsetzungen und Prinzipien wirksamer Lernumgebungen 402
13 Strukturen 405
14 Inwieweit entsprechen die Schulmodelle der Sekundarstufe I den neuen Anforderungen an das Lernen? 406

Zusammenfassung 419

Executive Summary 423

AutorInnen 427

Teil A: Evaluierung bestehender Schulmodelle – Projektbeschreibung

1 Ausgangssituation und Auftrag 4

2 Vorerhebung 4

3 Verfahrensentscheidung und Projektkonzeption 5

3.1 Untersuchungseinheiten 5

3.2 Themenbereiche 7

3.3 Übergreifende Themen 10

3.4 Konzeption der Evaluation 11

4 Verfahrensbeschreibung: Expertisen und Peer Review 12

4.1 Expertisen zu allgemeinen Fragen 12

4.2 Peer Review Kooperative Mittelschule 15

5 Zur Arbeitsweise bei der Durchführung der Evaluation 16

5.1 Kooperation und Koordination 16

5.2 Ergebnisse: Zielerreichung, Nutzung und Gesamtbericht 17

5.3 Zum Aufbau des Gesamtberichts 17

Literatur 18

Teil A: Evaluierung bestehender Schulmodelle – Projektbeschreibung

Ferdinand Eder & Gabriele Hörl

1 Ausgangssituation und Auftrag

Der Auftrag für die Evaluierung bestehender Schulmodelle geht auf das Regierungsprogramm für die Legislaturperiode 2007 – 2010 zurück. Die entsprechende Passage lautete (Bundeskanzleramt 2007):

> *„Evaluierung bestehender Schulmodelle wie der Hauptschule im ländlichen Raum sowie von Schulversuchen wie Kooperative Mittelschule, Bildungscluster und Schulverbund, Überprüfung der Anwendbarkeit in den verschiedenen Regionen"*

Es geht also um die Bewertung bestehender Schulmodelle, von denen einige direkt benannt sind, auch unter regionalem Aspekt. Konkrete Fragestellungen blieben aber weitgehend offen.

Angesichts der Bedeutung dieser Evaluierung für die laufende Diskussion um die Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems erschien es besonders wichtig, dass sie möglichst zielgenau jene Fragen beantwortet, an denen die involvierten Gruppen bzw. Personen interessiert sind bzw. die sie für besonders bedeutsam halten.

Im Auftrag des BMUKK wurde daher zunächst eine Vorerhebung zur Vorbereitung dieses Evaluierungsvorhabens durchgeführt, um die relevanten Fragestellungen zu sammeln. Auf der Grundlage dieser Erhebung wurde in der Folge das Projekt „Evaluierung bestehender Schulmodelle" konzipiert (Eder & Hörl, 2007).

2 Vorerhebung

In diese Vorerhebung waren folgende Gruppierungen einbezogen:

- Sekretariat der Frau Bundesministerin
- Leiter/innen der schulführenden Abteilungen der Sekundarstufe I
- Amtsführende Präsident/innen der Landesschulräte bzw. des Stadtschulrates für Wien
- Vertreter/innen der Schulaufsicht
- Bildungssprecher/innen der im Parlament vertretenen Parteien
- Standesvertretungen der Lehrer/innen (Pflichtschule und AHS)
- Elternvertreter/innen
- Schülervertreter/innen
- Repräsentant/innen von Interessenvertretungen (insbes. WK, AK, IV)
- Vertreter/innen der Bildungsforschung
- Repräsentant/innen der Bildungsberichterstattung
- Städtebund, Gemeindebund
- Vertreter/innen privater Schulerhalter

Die Vertreter/innen der genannten Gruppierungen wurden ersucht, jene Fragestellungen zu übermitteln, die ihnen im Zusammenhang mit dieser Evaluierung besonders dringlich erschienen. Diese Übermittlung erfolgte zum Großteil per E-Mail, teilweise gab es auch postalische Zustellung und telefonische Kontakte zur weiteren Klärung. Insgesamt fand die Erhebung unter großer Beteiligung der angefragten Personengruppen statt.

Die gesammelten Rückmeldungen wurden schließlich in intensiver Auseinandersetzung kategorisiert, zu einem Fragenkatalog zusammengefasst und dem BMUKK übermittelt. Er bildete die Grundlage für die konkrete Ausformulierung des Gesamtprojekts.

Insgesamt sollte durch diese Vorgangsweise erreicht werden, dass die relevanten Sachfragen möglichst umfassend einbezogen werden, um auf diese Weise eine breite Akzeptanz und Nutzung der Evaluationsergebnisse zu ermöglichen.

Die Vorerhebung ergab zu jedem Schulmodell, das vorgegeben bzw. genannt wurde, eine Liste mit Fragen und zu überprüfenden Meinungen. Diese 12 Listen sowie ein Sammeldokument mit Kommentaren und nützlichen Hinweisen wurde dem Auftraggeber und in der Folge auch den beteiligten Personengruppen übermittelt.

3 Verfahrensentscheidung und Projektkonzeption

Der Großteil der Evaluationsfragen, die in der Voruntersuchung von den einzelnen Teilnehmer/innen übermittelt wurden, bezog sich nicht auf einzelne Schulmodelle, sondern – ausgehend von einzelnen Schulmodellen – auf übergreifende Probleme der Sekundarstufe I bzw. des Schulsystems insgesamt. Sie ließen sich daher auch nicht einfach einem bestimmten Schulmodell zuordnen. Für die Konzeption der Evaluation wurden daher zwei Ebenen unterschieden:

- Fragen, die sich speziell auf *einzelne Schulmodelle* beziehen.
- *Übergreifende Themen*, die sich eher auf das System der Sekundarstufe I als Ganzes beziehen.

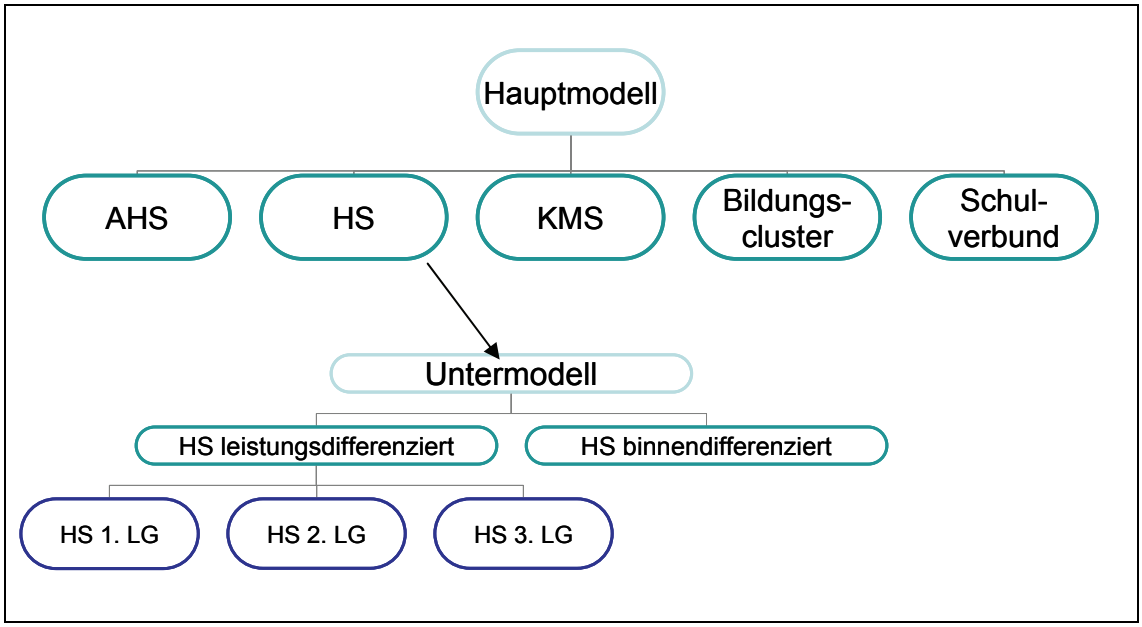


Abbildung 1: Zwei-Stufen-Modell der Untersuchungseinheiten im Projekt Evaluierung bestehender Schulmodelle (Haupt- und Untermodell).

Die Beiträge der befragten Personen und Personengruppen *zu einzelnen Schulmodellen* zeugen durchwegs von recht konventionellen Vorstellungen diesbezüglich. Wir haben deshalb entschieden, die Untersuchungseinheiten entsprechend festzulegen und in ein *Zwei-Stufen-Modell* (Abbildung 1) einzubetten:

3.1 Untersuchungseinheiten

Der Begriff „Schulmodell“ beschreibt eine Verbindung von Organisationsform und Didaktik einer Schule.

- *Organisationsformen* beziehen sich auf die äußere und innere Struktur einer Schule, in Hinblick auf Bildung und Auswahl der Lehrpersonen, Zuteilung der Lehrpersonen auf Fächer, Kooperation innerhalb des Lehrkörpers, Selektion/Rekrutierung der SchülerInnen (Sprengel vs. freie Schulwahl vs. Selektion durch die Schule), innere/äußere Differenzierung des Unterrichts, Vergabe von Berechtigungen u. ä.
- Der Begriff *Didaktik* beschreibt inhaltliche und methodische Aspekte des Unterrichts an der Schule. Dazu gehören der Lehrplan und seine Umsetzung, Fragen der Leistungsbeurteilung, aber auch die grundsätzliche Ausrichtung des Bildungszieles, also ob stärker in-

tellektuell-forschende und sprachlich-künstlerische oder berufsbezogene (praktisch-technische und wirtschaftliche) Interessen bedient werden.

Es sind in dieser Evaluierung einerseits Schulversuche ausgeschlossen, die in einer herkömmlichen Schulform (Hauptschule oder AHS-Unterstufe) auf eine bestimmte didaktische Erneuerung abzielen (Schulversuche zu alternativen Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung, …), andererseits organisatorische Sonderformen jeglicher Art (etwa Schulen in privater Trägerschaft etc.), welche sich im Wesentlichen an der Didaktik der Regelformen orientieren.[1]

Insgesamt geht es um Verbindungen von Organisationsform und Didaktik, die nicht nur regionale Bedeutung haben, sondern als mögliche Modelle für öffentliche Schulen in ganz Österreich dienen können.

Hauptschule und AHS-Unterstufe

Die Regel-Hauptschule und AHS-Unterstufe sind in diesem Sinn die zwei wichtigsten Schulmodelle der Sekundarstufe I und bilden daher auch den Kern der Evaluation. Alle neuen Schulmodelle, die in der bildungspolitischen und öffentlichen Diskussion stehen, müssen sich in erster Linie dem Vergleich mit den beiden herkömmlichen Formen unterziehen.

Darüber hinaus sollen drei Modelle in allen Expertisen Beachtung finden, sofern die vorliegenden bildungswissenschaftliche Befunde und Datensätze das zulassen:

Schulverbund

Beim Schulverbund – einem dem Namen nach nunmehr historischen Schulversuch – erklären sich eine AHS und jeweils mehrere Hauptschulen dazu bereit, als faktisch gemeinsame Schulen der 10-14-Jährigen in ihrer Region zu fungieren und somit den VolksschulabgängerInnen zu ermöglichen, im gleichen sozialen Verband weiter die Schule zu besuchen.

An allen Standorten eines Schulverbunds werden SchülerInnen mit unterschiedlichen Begabungen aufgenommen, der Abschluss der 8. Schulstufe erfolgt je nach Leistung mit einem Hauptschulzeugnis der 2. und/oder 3. Leistungsgruppe oder einem dem AHS-Zeugnis äquivalenten Zeugnis, wobei letzteres mit allen Rechten zum Besuch weiterführender Schulen verbunden ist.

Weiters zeichnet sich der Schulverbund durch den wechselseitigen Unterricht von Bundes- und Landeslehrern aus und die beteiligten Schulen bemühen sich um eine gemeinsame pädagogische und schulorganisatorische Entwicklung.

Schulversuche dieser Art gab es seit Mitte der 1980er Jahre mit verschiedenen Bezeichnungen – Mittelschule, Neue Mittelschule, Schulverbund – in Wien und Graz.[2] Die Wiener Verbundsschulen gingen ab dem Schuljahr 2003/04 in die Schulversuche Kooperative Mittelschule mit vertikaler bzw. horizontaler Kooperation über. Noch zum Zeitpunkt dieser Evaluation, nämlich beginnend mit dem Schuljahr 2008/09, wurden die Schulen des Schulverbunds Graz-West vollständig in den (neuen) Schulversuch „Neue Mittelschule“ überführt.

Heute entsprechen Kooperative Mittelschulen mit horizontaler Kooperation bzw. Neue Mittelschulen weitgehend diesem Modell. Zur historischen Form liegen aber mehr Evaluationsberichte vor, etwa Olechowski 2001.

Kooperative Mittelschulen

Alle ehemaligen Wiener Hauptschulen werden heute als Kooperative Mittelschulen geführt. Eine Minderheit davon kooperiert *horizontal* mit einer AHS-Unterstufe und entspricht damit dem oben beschriebenen Modell „Schulverbund“. Die Mehrheit der Wiener KMS bezieht ihre Kooperation auf eine oder mehrere AHS, BHS oder BMS der Sekundarstufe II (vertikale Kooperation). Dieses Modell zeichnet – in der Theorie – eine organisatorische Verknüpfung der Mittelschule mit den kooperierenden Schulen aus, die darauf abzielt, SchülerInnen aus der Mittelschule eine Anschlussmöglichkeit in der Schullaufbahn zu bieten, sofern diese die entsprechenden Voraussetzungen auf-

[1] In einer ähnlich gelagerten Untersuchung (Grogger et al. 2002) wurden die verschiedenen Schulversuche der Sekundarstufe I bilanziert.

[2] Siehe etwa Hopferwieser 1996.

weisen. Auf jeden Fall sollten KMS ab der 7. Schulstufe einen gemeinsamen Unterricht von Bundes- und LandeslehrerInnen aufweisen.

Bildungscluster

Der sehr offene Begriff „Bildungscluster" bezeichnet Schulen der Sekundarstufe I, die in besonderer Weise mit Unternehmen, weiterführenden Schulen und Organisationen ihrer unmittelbaren Region zusammenarbeiten. Dieses kaum spezifizierte Modell steht insofern abseits der bisher beschriebenen Modelle, als solche Schulen keine Wahlmöglichkeit für SchülerInnen oder Eltern darstellen, sondern an einem Standort faktisch gegeben sind oder nicht. Auch die Bedeutung, die der Teilnahme am Bildungscluster innerhalb einer Schule oder in verschiedenen Klassen zukommt, ist nicht klar umschrieben. Mitunter können nur Zweige einer Schule, Schwerpunktklassen oder Projektgruppen in die Kooperation mit ansässigen Unternehmen und Organisationen eingebunden sein.

Die damit getroffene Auswahl an Untersuchungseinheiten – Hauptschule, AHS-Unterstufe, Schulverbund, KMS und Bildungscluster – ist in Bezug auf betroffene Dimensionen, Eindeutigkeit und Ausschließlichkeit nicht erschöpfend, beschreibt aber die wesentlichen Formen von Organisation und Didaktik der Schulen der Sekundarstufe I inklusive der vielfältigen Schulversuche.

Zudem muss gesagt werden, dass zu den vorgestellten Modellen abseits der Regelmodelle nur wenig bildungswissenschaftliche Literatur, Untersuchungen oder verwertbare Datensätze vorliegen.

Auf einer zweiten Ebene können die oben beschriebenen Schulmodelle weiter differenziert werden, etwa nach ihrem Standort in Stadt/Land oder nach Schwerpunkten. In der Annahme, dass neben einer anders gelagerten sozialen Schichtung auch das stärkere Konkurrenzangebot durch AHS auf die städtischen Hauptschulen wirkt, erscheint eine Differenzierungen in

- KMS (Wien),
- Hauptschulen in Hauptstädten mit mehr als 100.000 EinwohnerInnen (Graz, Linz, Salzburg, Innsbruck),
- Hauptschulen in Städten bzw. regionalen Zentren (über 5.000 EinwohnerInnen),
- und ländliche Hauptschulen (unter 5.000 EinwohnerInnen am Standort)

sinnvoll.[3] Eine entsprechende Differenzierung bei der AHS ergibt sich folgendermaßen:

- Wiener AHS,
- AHS in Hauptstädten mit mehr als 100.000 EinwohnerInnen und
- AHS im klein- oder mittelstädtischen Bereich (weniger als 100.000 EinwohnerInnen).

3.2 Themenbereiche

Folgende Themenbereiche, die i. d. R. von einer größeren Anzahl von Rückmeldenden genannt wurden, ließen sich in Bezug auf die einzelne Schulmodelle identifizieren:[4]

Fragen zur AHS

Aufnahmeverfahren

Die AHS-Reife kann für SchülerInnen der 4. VS-Klassen nicht objektiv durch die VS-LehrerInnen beurteilt werden. Eine Selektion mit 10 bzw. 9 ½ Jahren ist sozial diskriminierend und entspricht nicht der kindlichen Entwicklung.

[3] So unterscheiden etwa Eder und Mayr (2001) die ländliche Hauptschule („Unschuld vom Land") und die städtische Hauptschule („Aschenputtel"), um sich den vielfach transportierten Stereotypen in Hinblick auf die Situation der Hauptschule zu nähern und diese zu hinterfragen.

[4] Die genannten Evaluationsfragen und die damit angesprochen Bereiche werden hier nur stichwort- und überblicksartig dargestellt. Die gesamte und detailgetreue Sammlung liegt dem Auftraggeber vor.

Homogenität/Heterogenität der Schülerschaft nach Regionen

Die soziale Zusammensetzung variiert sehr nach Standort, Kinder aus der Unterschicht oder von Eltern mit geringer Schulbildung sind dort kaum vorhanden.

Umgang mit Heterogenität, Individualisierung etc.

Erreichung der Ziele bei hoher Ausschöpfung der Jahrgangskohorte. Inwieweit sind durch die zunehmende Heterogenität der SchülerInnenpopulation (Interkulturalität) die Zielstellungen des Realgymnasiums nicht mehr erfüllbar? Das Leistungsniveau orientiert sich an einem durch die jeweiligen SchülerInnen vorgebenen Mittelmaß – weder werden Begabte besonders gefordert, noch Schwächere ausreichend gefördert, alle müssen zur gleichen Zeit das Gleiche leisten können.

Mobilität (horizontal, vertikal; Verbleib vs. Wechsel)

Wahlgründe

Vergleich der Didaktik mit der HS. Wurden an den AHS didaktische Modelle/fachdidaktische Konzepte weiterentwickelt.

Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Entwicklung aufgrund des SchülerInnenzustroms hat zu einem Niveauverlust geführt.

Kompetenzen der Lehrpersonen für Individualförderung

Folgen der Ausdifferenzierung für die Vergleichbarkeit der Abschlüsse

Wie ist die Validität von schlechten VS-Noten? Welche Bildungsverläufe gibt es z.B. für jene Schüler/innen der 4. Kl. VS, die mit der Note „Befriedigend“ oder schlechter abschließen und trotzdem über Aufnahmeprüfungen etc. in die AHS gelangten?

Erfolg

Wie weit ist Nachhilfeunterricht ein Erfolgsfaktor im Gymnasium? Sind Nachhilfeunterstützungen der richtige Weg um die „falsche Schulwahl“ (Schulabbrecher.., Schulstress..., usw.) im Nachhinein zu korrigieren?

Die Ziele der AHS (-Langform) werden in der Stadt nicht mehr erreicht.

Das Niveau an den städtischen Gymnasien sinkt immer mehr, sie sind in Wirklichkeit eine Gesamtschule, die nur einen Teil der Schüler/innen zur AHS-Oberstufe bringt. - Nur, was ist mit dem Rest vom „gesamten“ SchülerInnen-Pool? („Gesamtgymnasium“)

Die Gymnasien im städtischen Raum leisten mehr als die HS! Stimmt das oder haben sie nur ein anderes Schülerklientel?

Leistungen der AHS (so weit messbar / gemessen) sind auf Basis Schul-Standort untereinander in einer Dimension unterschiedlich, die allein mit regionalen Rahmenbedingungen, Einzugsgebiet, sozialen Hintergrund etc. nicht erklärbar sind. Leistungsvergleiche zwischen AHS und HS (in jeweils unterschiedlichen Kontexten / schulstandortbezogen, ggf. auch klassenweise) ergeben kein konsistentes Bild, das eine durchgehende Differenzierung in AHS und HS leistungsmäßig erklärt.

Fragen zur Kooperativen Mittelschule

Unterricht

Lernfelder (Nutzen hinsichtlich Heterogenität): Schaffen das Lernen in Lernfeldern und die verstärkte Teamarbeit günstige Vorraussetzungen im Umgang mit der extrem heterogenen Schülerpopulation?

Individualisierungsformen

Lehrertätigkeit

Wie erfolgt Kooperation HS-AHS, Folgen der unterschiedlichen Ausbildung

bedeutet das eine Qualitätssteigerung, wer profitiert

Zwei-L-System

Nutzen für den Unterricht? Zusammenhang mit Unterrichtsertrag

Wie erleben Lehrpersonen die laufende Abwertung

Dienstrechtprobleme

Funktion der Standortkoordinator/innen

Zukünftige Perspektiven

Akzeptanz generell

Beweggründe der Eltern für die Schulwahl

Laufbahnen:

Anzahl der Umstiege auf Partnerschulen
Wie viele machen Matura
Die Chancen der AbsolventInnen einer privaten/einer öffentlichen HS sind durch das Modell KMS im Berufsbildenden Bereich (BMS und BHS) gestiegen?

Systemeffekt

Erfolgreiches Modell gegen AHS-Trend?
Unterschiede öff. / konfessionell

Erfolg?

Die kooperative Mittelschule (im Hauptschulgebäude) unterscheidet sich in Wirklichkeit nicht merklich von der Hauptschule. - Ist eigentlich nur Etikettenschwindel – alte HS mit neuem Namen. Die Kinder können nicht mehr als früher.

Fragen zum Schulverbund

Kosten

Lehrereinsatz im Verhältnis zum Ertrag
Prozent der AHS-gleichwertigen Leistungen bei Abschluss

Umgang mit Heterogenität

Unterricht

Evaluation der verbundspezifischen Prozesse (Teamteaching, soziales Lernen, Stufenteam, Elternarbeit, Englisch als Arbeitssprache, Daltonplan ...)

Was sind spezielle Erfolgskomponenten?

Wie erfolgt die Kooperation zwischen den Verbundschulen

Formen und Hauptprobleme
Abwertung der AHS? Wer profitiert mehr

Akzeptanz

Erfolg?

Der Schulverbund unterscheidet sich in Wirklichkeit nicht merklich von der Hauptschule.
Unterstützen Kooperationen in horizontaler und vertikaler Art Individualisierung von Bildungsverläufen und Behebung regionaler Benachteiligungen vor dem Hintergrund zunehmender Interkulturalität? Wie viele Schüler/innen sind z.B. in eine HTL aufgenommen worden? Wie viele haben maturiert? Wie viele haben einen Universitätsabschluss erreicht? etc.
Heterogene Lerngruppen mit Binnendifferenzierung erzielen zumindest die gleichen Lernergebnisse wie homogene Leistungsgruppen
Die Modellversuche Schulverbund waren kein Erfolg. Handelt es sich hier um eine Kuschelschule ohne entsprechenden Erfolg?

Fragen zu Bildungsclustern

Laufbahnen:

Unterstützen Kooperationen in horizontaler und vertikaler Art Individualisierung von Bildungsverläufen und Behebung regionaler Benachteiligungen? Nutzen über die Schulzeit hinaus?

Regionale Abstimmung des Bildungsangebots

Wie erfolgt die Vernetzung der unterschiedlichen Standorte

Erfolg?

Bildungscluster bringen nicht allzu viele Ergebnisse. Die Wirtschaft drängt zu sehr in die Schulen! Der Lehrstoff, der durchzunehmen ist, kommt zu kurz.

Fragen zur ländlichen Hauptschule

Leistungsgruppensystem

Auf- und Abstufungen (Zeitpunkt, Häufigkeit, Prozentanteile etc.)
Einstufungsmodelle, Zuweisungskriterien
Generell Stärken, Schwächen
Erhöhen Leistungsgruppen tatsächlich den Lernstress?
Ist die Zusammenlegung von Leistungsgruppen förderlich? Auswirkungen mit/ohne Leistungsdifferenzierung

Zusammensetzung der Schülerschaft (national, sozial, Geschlecht)
Förderkonzepte, Förderpraxis, Zusammenhang mit Erfolg
Individualisierung und Differenzierung, insbes. Begabungsförderung
Erfahrungen, Umgang mit Heterogenität

Barrieren beim Übergang in AHS, Durchlässigkeit? Ist der Übertritt in weiterführende Schulen (Oberstufe, BHS) ähnlich hoch wie bei der gymnasialen Unterstufe? („Gesamthauptschule")
Ist die Hauptschule im ländlichen Raum nach wie vor ein Garant für die Minderung regionaler Chancenungleichheiten und kann sie der Gesamtpopulation entsprechend gerecht werden?
Haben die SchülerInnen in „guten" ländlichen Hauptschulen tatsächlich die gleichen Bildungschancen wie SchülerInnen eines Gymnasiums?
Besuchen mehr Absolventen einer HS am Land weiterführende Schulen? Haben sie bessere Chancen am Arbeitsplatz? Weiniger Jugendarbeitslose?
Welche „Nachteile" haben begabte SchülerInnen durch den Besuch von HS? (außer formelle – wie z. B. HS-Zeugnis und AHS-Zeugnis für die Aufnahme in weiterführende Schulen).
Ist die Qualifikation der Lehrer (fachlich und pädagogisch) so unterschiedlich, dass es aufgrund der Ausbildungen zu unterschiedlichen Schultypenangeboten kommen muss?
Sind HS-Lehrkräfte methodisch-didaktisch weit besser ausgebildet als AHS-Lehrkräfte?

3.3 Übergreifende Themen

Folgende Themenbereiche, die i. d. R. von einer größeren Anzahl von Rückmeldenden genannt wurden, ließen sich identifizieren:[5]

Leistungen und Noten, Berechtigungen

Vergleichbarkeit zwischen Leistungsgruppen, Schultypen, Regionen mit spezifischen Konstellationen etc.
prädiktive Qualität (Erfolg in anschließenden Schulen)
Zusammenhang mit sozialen Merkmalen
Einstellungen der Schulpartner zum System der Leistungsbeurteilung
Fairness des Berechtigungswesens bei Übergängen

Übergänge

Selektivität
wie erleben Lehrpersonen, Schüler/innen, Eltern den Übergang?

Effizienz der Differenzierungsformen

Leistungsgruppen der HS
Schulzweige der AHS
Mobilität zwischen AHS und HS
Unterrichtliche Wirkung (fehlender) äußerer Differenzierung

Formen der Individualisierung

Förderunterricht, Förderpraxis
Nachhilfe
Vielfalt als Ressource

Unterricht; Lehr-/Lernkultur

Unterschiede in der Unterrichtsform
Rahmenbedingungen des Unterrichtens (Klassengrößen etc.)
Zusammensetzung der Klassen
Verständnis von Leistungsbeurteilung, Formen und Art des Einbaus der Leistungsbeurteilung in den Unterricht
Nutzen schulautonomer Profilierung

[5] Die genannten Evaluationsfragen und die damit angesprochen Bereiche werden hier nur stichwort- und überblicksartig geclustert dargestellt. Die gesamte und detailgetreue Sammlung liegt dem Auftraggeber vor.

Laufbahn
- Bildungslaufbahnen, Chancengleichheit in Abhängigkeit von Region, Schulangebot, SES, familiärem Hintergrund
- Wege nach der Volksschule
- Wege nach der Sekundarstufe I

Schüler/innen
- Belastung und Befinden
- Schutz vor Demütigung, Ausmaß an Wertschätzung etc.
- Ausmaß an Verantwortlichkeit, Möglichkeiten der Eigengestaltung
- Verantwortungsstrukturen zum Schutz der Kinder

Eltern und Schule
- Gründe für die Schulwahl
- Leistungen / Zuarbeit für die Schule
- Kosten für Nachhilfe, je nach Schultyp, Region
- Einstellungen zu Schule und Lehrpersonen

Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer
- zeitliche und psychische Belastung
- Kompetenzen für Individualisierung
- zusätzliche Leistungen

Ökonomische Aspekte
- Verwaltungskosten der Schulen

Systemeffekte
- Beitrag der Schulmodelle zur Erreichung der Lissabon-Ziele
- Qualitätssicherung
- welche Modelle zur Einbeziehung von Veränderungsinitiativen von außen
- wie ist die interne Rechenschaftslegung auf Basis von Daten etc.

3.4 Konzeption der Evaluation

Es erschien nicht sinnvoll, zur Beantwortung der oben aufgelisteten allgemeinen und speziellen Fragestellungen ein eigenes Datenerhebungsprojekt zu organisieren. Ein solches wäre äußerst komplex und zeit- und kostenaufwendig gewesen. Der Großteil der angeführten Fragen erschien auf Basis der schon vorhandenen Untersuchungen sowie mit zusätzlichen Analysen aus bestehenden Datensätzen weitgehend beantwortbar. Lediglich für spezielle Fragen einzelner Schulmodelle wurde es notwendig, eigene Datenerhebungen vorzunehmen. Damit ergaben sich drei unterschiedliche Zugänge zur Evaluation:

- Beantwortung von Fragen auf Basis vorhandener Ergebnisse der Bildungsforschung. Aus den letzten 15 Jahren steht aus nationalen und internationalen Untersuchungen, aus Forschungsarbeiten der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen eine Reihe von Analysen zum Schulsystem zur Verfügung.
- Zusatzauswertungen aus bestehenden Datensätzen der Bildungsforschung. Insbesondere betrifft dies die Daten aus TIMSS 1993, PISA 2000, 2003 und 2006; Befindensuntersuchung 1994 und 2005; Testungen zu den Bildungsstandards in Mathematik und Englisch u.a.m. Viele dieser Datensätze sind noch nicht umfassend ausgewertet und ermöglichen Spezialauswertungen.
- Standortbezogene Erhebungen bei speziellen Schulmodellen zu Aspekten, zu denen keine oder nicht ausreichend Evaluationsberichte vorlagen (insbesondere Fragen der inneren Gestaltung der KMS).

Der Eindruck aus den gesammelten Evaluationsfragen, wonach ein breiter Wissensbedarf zu zahlreichen übergreifenden Fragen der Sekundarstufe I besteht, legte die Beantwortung der Evaluationsfragen mit einer *Fokussierung auf die Sekundarstufe I insgesamt* nahe. Zur *Beantwortung übergreifender Fragestellungen* sollten Expertisen erstellt, zur Erhebung fehlender Daten eine *Evaluationen des Schulmodell KMS* durchgeführt werden.

4 Verfahrensbeschreibung: Expertisen und Peer Review

4.1 Expertisen zu allgemeinen Fragen

Die gesammelten übergreifenden Fragen legten Expertisen (siehe Teil B) zu folgenden Themenstellungen nahe:

(1) Leistungsvergleiche

über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I (unter Einschluss von Regelhauptschule und AHS-Unterstufe) unter möglichst umfassender Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schüler/innenschaft und sonstiger Input-Merkmale sowie von regionalen und sozioökonomischen Gesichtspunkten, um „faire Vergleiche" durchzuführen. – Zentrale Fragen, die durch diese Expertise zu beantworten sind:

- Entsprechen die (gemessenen) Leistungen in den verschiedenen Schultypen und Schulmodellen den durch Schultyp oder Schulmodell gebildeten Erwartungen?
- Erfolgt die Umsetzung der persönlichen / individuellen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulmodellen in vergleichbar effizienter Weise? In welchen Schultypen oder Schulmodellen zeigt sich die größte „Wirksamkeit" der Schule im Sinne eines value added?
- Entspricht die Praxis der Leistungsbeurteilung (Noten) und der damit verbundenen Berechtigungen in den verschiedenen Schultypen und Schulmodellen, Leistungsgruppen den durch Schultyp oder Schulmodell gebildeten Erwartungen?
- Bestehen hinsichtlich der Praxis der Leistungsbeurteilung (Notengebung) regionale Unterschiede, die in den tatsächlichen Leistungen der Schüler/innen keine Entsprechung finden?
- Wie gut sind die Noten in der Lage, den Erfolg in den anschließenden Schulen vorher zu sagen?
- Inwieweit bestehen hinsichtlich der Zulassung zu den weiterführenden Schulen Österreich weit vergleichbare Bedingungen für die Schüler/innen?
- Bestehen in der Praxis der Notengebung Unterschiede, die mit dem sozialen Hintergrund der Schüler/innen zusammenhängen; welche Auswirkungen haben diese Unterschiede gegebenenfalls für Übergänge, Schul- und Berufslaufbahnen u.ä.

(2) Vergleiche von nicht-kognitiven Prozess- und Output-Merkmalen (Befinden, Klima; Vermittlung von Einstellungen und gesellschaftlichen Haltungen, Schlüsselqualifikation)

unter möglichst umfassender Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schüler/innenschaft und sonstiger Input-Merkmale sowie von regionalen und sozioökonomischen Gesichtspunkten, um „faire Vergleiche" zu erreichen. – Zentrale Fragen, die durch diese Expertise zu beantworten sind:

- Unterscheiden sich die Schultypen und Schulmodelle der Sekundarstufe I im Hinblick auf die Wirkungen, die sich im affektiv-emotionalen Bereich der Schüler/innen zeigen, insbesondere
  - in der Belastung und im Befinden ihrer Schüler/innen,
  - in ihrer Einstellung zur Schule,
  - in ihren Lernemotionen und
  - in ihrer Bereitschaft zum lebenslangen Lernen.
- In welchem Ausmaß bestehen für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Partizipation, der Eigengestaltung und Möglichkeiten zur Entwicklung von Verantwortlichkeit?

- Unterscheiden sich die Schultypen und Schulmodelle in ihrem Umgang mit den Schüler/innen im Hinblick auf basale Umgangsqualitäten wie Wertschätzung, Vermeidung von Demütigung, Unterstützung und Förderung?
- Wie entwickeln sich die Selbstkonzepte der Schüler/innen in den verschiedenen Schulmodellen?
- Gibt es Unterschiede in der Vermittlung von gesellschaftlichen Haltungen?

(3) Unterrichtsvergleiche

über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I. Hier geht es primär um Unterschiede in der Art und Weise des Unterrichtens, um die in einzelnen Schulmodellen entwickelten Innovationen und Weiterentwicklungen des Unterrichts. – Zentrale Fragen, die durch diese Expertise zu beantworten sind:

- Unterscheiden sich die Schulformen und Schulmodelle der Sekundarstufe I in relevanten Prozesskriterien für Unterrichtsqualität, insbesondere
    - in der Häufigkeit von Unterrichtsformen
    - in der Gestaltung einzelner Unterrichtsfunktionen (z.B. Verständnis von Leistungsbeurteilung, Formen und Art des Einbaus der Leistungsbeurteilung in den Unterricht)
    - in der Praxis der Förderung der Schüler/innen (innerhalb des Unterrichts; zusätzlicher Unterricht, Nachhilfe etc.)
    - im Ausmaß der Individualisierung des Unterrichts
    - in der Nutzung von Peer-Effekten
- In welchem Ausmaß unterscheiden sich die Schulformen und Schulmodelle der Sekundarstufe I in den Rahmenbedingungen des Unterrichts, insbesondere
    - Klassengrößen etc.
    - Zusammensetzung der Klassen nach soziokulturellen und sozioökonomischen Kriterien
- Wie wirken sich Unterschiede in der Ausbildung der Lehrpersonen auf ihre Unterrichtsarbeit und insgesamt auf ihre berufliche Tätigkeit aus? Zeigt sich die geringere fachliche Kompetenz der Hauptschullehrer/innen in verringerten Lernerträgen der ersten Leistungsgruppen? Haben Lehrpersonen mit AHS-Ausbildung mangelnde Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen (wenn sie z.B. in Regionen mit hoher AHS-Quote unterrichten)?
- Gibt es Unterschiede in der zeitlichen und psychischen Belastung der Lehrer/innen? Wirken sich unterschiedliche Lehrer-Arbeitsformen in Schulmodellen und Schulversuchen positiv im Hinblick auf Belastungen aus?

(4) Funktion und Wirkung der äußeren Differenzierung

unter verschiedenen regionalen Bedingungen sowie unter der Bedingung unterschiedlich zusammengesetzter Schülerschaften. – Zentrale Fragen, die durch diese Expertise zu beantworten sind:

- In welchem Ausmaß fördert das System der Leistungsgruppen in der Hauptschule das Lernen? Trifft eine eventuelle Förderwirkung für alle Bereiche im gleichen Ausmaß zu?
- In welchem Ausmaß werden für die Zuordnung zu den Leistungsgruppen Leistungs- und Förderkriterien angewendet?
- Wie flexibel reagiert das System der Leistungsgruppen auf die in diesem Lebensalter besonders häufig zu erwartenden Veränderungen bei den Schüler/innen (Anzahl der Auf- und Abstufungen, etc.)
- Wie groß ist die Mobilität zwischen Hauptschule und AHS?
- In welchem Ausmaß sind regionale Einflussfaktoren für die Zuordnung zu den Leistungsgruppen ausschlaggebend, und welche Auswirkungen haben diese Faktoren auf das Lernen, die Schullaufbahnen und die Berufslaufbahnen der Schüler/innen?

- Welche Effekte haben schulautonome Schwerpunktbildungen auf das Lernen der Schüler/innen, die Qualität der Schulen und die Qualität des Schulsystems?
- In welchem Ausmaß sind die Schulzweige der AHS Interessen- oder Leistungsdifferenzierungen?
- Wie wirkt sich fehlende Differenzierung (AHS, Hauptschulen ohne oder mit eingeschränkter Differenzierung in Leistungsgruppen) auf die Entwicklung der Schüler/innen aus?

(5) Berufsvorbereitung, Chancengerechtigkeit und Einmündung in anschließende Schul- Bildungs- und Berufslaufbahnen

in den verschiedenen Schulmodellen und unter unterschiedlichen regionalen Bedingungen. – Zentrale Fragen, die durch diese Expertise zu beantworten sind:

- In welchem Ausmaß entspricht der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I den Ansprüchen von sozialer Gerechtigkeit, Fairness und Effizienz? Wie wirken sich hier soziale und soziokulturelle Mechanismen aus? Wie valide sind die Volksschulnoten als Zugangskriterium?
- Welche längerfristigen Auswirkungen hat es – bei sonst gleichen Voraussetzungen – wenn Schüler/innen mit gegebener AHS-Reife eine Hauptschule besuchen (müssen)?
- Wie wirken sich Übergänge generell auf Lernen und Leistung aus?
- Haben Schüler/innen in den bestehenden Schulmodellen oder Schulversuchen vergleichbare oder bessere schulische oder berufliche Chancen?

(6) Wahlgründe, Zufriedenheit, Einstellungen der Eltern

sowie ihre Leistungen (Zuarbeit, Nachhilfe etc.) für die Schule bzw. den Schulerfolg ihrer Kinder; Leistungen der Schulen für die Bedürfnisse der Eltern. – Zentrale Fragen, die durch diese Expertise zu beantworten sind:

- Welche Gründe (Erwartungen) der Eltern sind für die Bevorzugung bestimmter Schultypen bzw. für die Entscheidung für alternative Schulmodelle oder Schulversuche entscheidend?
- Wie ist die Einstellung der Eltern zu zentralen Merkmalen des Schulsystems in der Sekundarstufe I (z.B. Differenziertheit, System der Leistungsbeurteilung; Leistungsgruppen; Repetieren u.ä.)
- Welche Leistungen erbringen die Eltern bzw. Familien für das Funktionieren der Schule in der Sekundarstufe I? (Nachhilfe, Lernunterstützung)
- Inwieweit sind Interaktionen zwischen Eltern und Schule von sozialen und regionalen Faktoren beeinflusst?
- Gibt es Unterschiede in den Einstellungen zu Schule und Lehrpersonen in Abhängigkeit von den Schultypen? Kommt es in Schulversuchen und alternativen Schulmodellen zu einer Veränderung des Verhältnisses zwischen Eltern und Schule?

Neben den angeführten zentralen Fragen gehen die Expertisen jeweils auch auf jene Fragen ein, die zu den einzelnen Schulmodellen und Schulversuche aus der Voruntersuchung vorliegen (siehe Auflistung oben).

Für die angesprochenen Expertisen gab es einen Grundstock an Untersuchungen und wissenschaftlicher Literatur, in der Regel waren aber *Zusatzauswertungen aus bestehenden Datensätzen* notwendig. Der inhaltliche Schwerpunkt wurde einerseits darauf gelegt, ein schlüssiges Gesamtbild der Situation in der Sekundarstufe I zu zeichnen, zugleich wurden die in Frage kommenden Schulmodelle jeweils einander und den Regelformen gegenübergestellt, um dadurch einen Beitrag zur Evaluierung der Schulmodelle zu leisten.

Für die Erstellung der Expertisen wurden österreichische Bildungsforscher/innen gewonnen, die sich bereits eingehend mit Fragen der Sekundarstufe I befasst haben (siehe Teil B).

Während das Auffinden und Aufarbeiten der bestehenden Literatur grundsätzlich Aufgabe der einzelnen Expertisenverfasser/innen war – wobei eine eigens eingerichtete online verfügbare

Arbeitsplattform den Austausch unter den Expert/innen und mit dem Projektteam unterstützte – erschien es sinnvoll, eine für alle Mitarbeiter/innen am Projekt zugängliche Aufbereitung einiger wichtiger Datensätze auf Basis von SPSS vorzunehmen. Das betraf insbesondere die nationalen Zusatz-Daten aus PISA 2000, 2003 und 2006; die Daten aus den bereits durchgeführten Standards-Überprüfungen, die Daten aus den beiden Befindensuntersuchungen u.a.

Die Verfasser/innen der Expertisen wurden insgesamt als Team betrachtet, das seine Arbeit aufeinander beziehen und abstimmen sollte. Dafür waren, neben unterschiedlich intensiven Absprachen zwischen einzelnen Personen via E-Mail, Telefon oder Plattform – insgesamt vier ganztägige Kooperationstreffen erforderlich. Zweck dieser Treffen war der direkte Austausch, die Präsentation und die Diskussion der Arbeitsfortschritte bis hin zum gemeinsamen „Abstecken" von differenziellen Entwicklungsmilieus, bezogen auf die einzelnen Schulmodelle und deren „Unterformen (siehe Teil D).

4.2 Peer Review Kooperative Mittelschule

Zu zentralen Merkmalen einzelner Schulmodelle, insbesondere der KMS, lagen nur vereinzelt wissenschaftlich fundierte Erfahrungsberichte vor. Es wurde also notwendig, zusätzlich zur Auswertung bestehender Schulversuchsberichte, an ausgewählten KMS-Standorten Evaluationen durchzuführen, in denen die Erreichung der Ziele des Schulmodells überprüft und dokumentiert werden konnte. Als methodischer Zugang wurden dazu Peer Reviews gewählt.

Ein *Peer Review Verfahren* erfolgt in mehreren Schritten:

- **Ziele und Kriterien.** Die Gruppe der Peer-Evaluator/innen erstellt einen Katalog von Zielen und Kriterien, die evaluiert werden sollen. Dafür werden vor allem die Ziele des Schulmodells, aber auch die oben berichteten speziellen Fragen herangezogen. Dieser Katalog wird mit dem Auftrag zu einer Selbstevaluation nach diesen Kriterien an den Schulstandort übermittelt.
- **Selbstbericht.** Am jeweiligen Standort werden die Evaluationsfragen in Form eines Berichts mit Dokumentationen beantwortet. In dieser Phase versucht die betreffende Schule, alles Material zu verwenden und zu dokumentieren, das für die Beantwortung der Evaluationsfragen relevant sein könnte.
- **Externe Evaluation.** Der Bericht wird an das Team von Peers (=Sachverständige für das Schulsystem oder den speziellen Schultyp) übermittelt, das ihn analysiert und dazu Fragen stellt. Im Zuge eines Vor-Ort-Besuchs wird versucht die Angaben der Schule zu verifizieren, zu den eigenen Fragen Antworten zu erhalten und allenfalls auf methodisch unterschiedlichen Wegen zusätzlich eigene Erhebungen durchzuführen.
- **Evaluationsbericht des Peer Review-Teams.** Auf Basis der Angaben aus dem Selbstbericht der Schule und der Erfahrungen und Informationen aus dem Vor-Ort-Besuch erstellt das Evaluationsteam einen (vorläufigen) Abschlussbericht, der den Betroffenen zur Stellungnahme vorgelegt wird, bevor er in den Endbericht eingeht.
- **Empfehlungen und Maßnahmen**. Das Review-Team formuliert Konsequenzen und Empfehlungen aus dem Evaluationsbericht, und beschließt mit den Verantwortlichen des Standorts, innerhalb welcher Zeit diese Maßnahmen umgesetzt werden sollen.

Nachdem das erklärte Ziel die Evaluierung des *Schulmodells KMS* (und nicht der einzelnen Standorte) war, waren Empfehlungen des Review Teams für Maßnahmen an der Schule zwar Bestandteil der mündlichen Rückmeldung vor Ort und der Berichte, nicht aber als gesonderte Projektphase eingeplant. Dafür wurde die Zusammenschau der Endberichte im Sinne eines *Cross Casing* durch einen ausgewiesenen Experten für Schulformen der Sekundarstufe I in das Konzept aufgenommen.

- **Cross Casing.** Um zu einem Resümee über das Schulmodell KMS zu kommen, werden die Selbstberichte der Schulen, die Evaluierungsinstrumente (Fragenkataloge) sowie die Evaluierungsberichte der Peer Review-Teams einem externen, aber facheinschlägig bewanderten Experten zur Analyse und Interpretation vorgelegt. Die Aufgabe besteht darin, in der Zusammenschau bildungspolitisch relevante Aussagen über die Wirksamkeit des Modells Kooperative Mittelschule zu treffen.

Besondere Sorgfalt wurde auf die *Zusammensetzung der Evaluationsteams* gelegt. Den Status eines/r Peer hat eine Person, die im Wesentlichen jener Person gleichgestellt ist, deren Leistung Gegenstand der Evaluation ist, in einem vergleichbaren Fachbereich arbeitet oder der gleichen Berufsgruppe angehört, jedoch aus einer anderen Einrichtung kommt. Sie muss über gute Fachkenntnisse und ausreichend Erfahrung verfügen und nach Möglichkeit einen vergleichbaren Qualifikationshintergrund (Ausbildung, Verständnis, Werte etc.) haben wie die evaluierten Personen, sodass sie von ihrer Kompetenz her den Status von Insidern hat.

Ein Peer-Team für die Evaluation eines Schulmodells sollte daher idealerweise auf jeden Fall umfassen

- einen Leiter/eine Leiterin des Teams mit guter erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Ausbildung,
- 1 – 2 Teammitglieder mit Erfahrung aus einer Schulform der Sekundarstufe I,
- 1 Teammitglied mit Erfahrung aus einer möglichst ähnlichen Schule,
- 1 Person mit einer speziellen Qualifikation (z.B. Eltern, Interessenvertreter/innen, Abnehmer/innen, Schulaufsicht).

Peer-Evaluationen eignen sich besonders zur Evaluierung der inneren Prozesse in einer Organisation sowie zur Überprüfung von Zielerreichungen. Sie erfordern eine grundsätzlich kooperative Haltung von Seiten der Evaluierten. Ihr Vorteil liegt darüber hinaus auch darin, dass der Evaluationsprozess ein diskursiver Prozess zwischen Evaluationsteam und Evaluierten ist, der auch für das Evaluationsteam große Lernchancen enthält.

Für die *Auswahl der Standorte* war zu berücksichtigen, dass es im vorliegenden Fall um das Potential von Schulmodellen ging, nicht primär um die Leistungsfähigkeit eines einzelnen Standortes. Für die Auswahl waren daher Schulen heranzuziehen, die nach Selbst- und Fremdeinschätzung die Möglichkeiten eines Modells besonders gut umsetzen. Die Auswahl „besonders guter KMS“ erfolgte daher auf Vorschlag der Schulaufsicht. Drei verschiedene Schulstandorte erschienen insgesamt ausreichend, die erwünschten Erkenntnisse über das Modell KMS zu gewinnen. Die Leiterinnen der genannten Schulen waren gerne zur Mitarbeit bereit und erhofften sich im Gegenzug Impulse für die Entwicklung ihrer Schule.

5 Zur Arbeitsweise bei der Durchführung der Evaluation

5.1 Kooperation und Koordination

Die in der Vorerhebung zum Gesamtprojekt gesammelten Fragen wurden systematisch auf die einzelnen Expertisen aufgeteilt bzw. Auch dem Peer Review Verfahren in entsprechender Form zu Grunde gelegt. Auf diese Weise sollte es gelingen, den Großteil der Fragen auch tatsächlich zu behandeln.

Die *Verfasser/innen der Expertisen* kooperierten auch untereinander, versuchten, ihre Unterlagen und Ergebnisse auszutauschen und fungierten z. T. wechselseitig als Reviewer/innen.

Die *Peer Review-Teams* wurden nach oben genannten Kriterien zusammengestellt mit dem zusätzlichen Nutzungseffekt der Vernetzung und Weiterbildung der Team-Mitglieder.

Die Zusammenführung der Ergebnisse durch das *Projektteam erfolgte* in enger Kooperation mit den *Verfasser/inne/n der Expertisen.*

5.2 Ergebnisse: Zielerreichung, Nutzung und Gesamtbericht

Das Evaluationsprojekt zielte darauf ab, die Projektprozesse und Ergebnisse so zu gestalten, dass neben der Erfüllung des Auftrags zur Evaluierung bestehender Schulmodelle und Schulversuche[6] eine möglichst breite Nutzung der Evaluationsergebnisse möglich ist. Diesbezügliche Nutzenfunktionen liegen in vier Bereichen:

(1) Wie aus der Vorerhebung ersichtlich, besteht bei *bildungspolitisch* involvierten Personen ein breites Interesse nach gesicherten Informationen zu zentralen Fragen der Sekundarstufe I. Diesem Interesse wird vor allem durch die Expertisen Rechnung getragen. Zu vielen Fragen lagen zwar bereits Untersuchungsergebnisse vor, sie waren aber (offenbar) schwer zugänglich. Selbst parlamentarische Anfragen weisen in die Richtung, dass auch den unmittelbar bildungspolitisch involvierten Abgeordneten einschlägiges Wissen zur Sekundarstufe I nicht oder nur schwer zugänglich ist.

(2) Eine umfassende Beantwortung zentraler Fragen zur Sekundarstufe I erscheint in der gegenwärtigen Phase der Schulentwicklung, die verstärkte *öffentliche Diskussionen* um den Wert verschiedener Organisationsformen erwarten lässt, von besonderer Wichtigkeit. Hier erscheinen authentische Dokumentationen des vorhandenen Wissens von erheblicher Bedeutung. Die Einbeziehung dieser Perspektive hat bereits in der spezifischen Konzeption der Vorerhebung ihren Niederschlag gefunden.

(3) Die Peer-Evaluation (Peer Review) schaffte Erfahrung mit einer im Schulwesen bisher wenig angewendeten Evaluationsmethode[7], die geeignet ist, den dabei beteiligten Personen grundlegendes Know-how zur Evaluationstechnik zu vermitteln und über den konkreten Anlass hinaus prototypische Erfahrungen zu liefern, die vor allem für Vorgangsweisen der Schulaufsicht bei ihren künftigen Aufgaben wichtig sein können.

(4) Bei der Durchführung der Evaluation wurden Bereiche sichtbar, zu denen wenig oder überhaupt keine Daten bzw. Forschungsergebnisse vorliegen. Daraus ergeben sich Hinweise auf weitere Forschungsnotwendigkeiten

5.3 Zum Aufbau des Gesamtberichts

Der Gesamtbericht der Evaluierung ist über die Sammlung der Expertisen und den modellbezogenen Evaluationsbericht zur KMS hinaus eine Expert/innenschrift, die zu zentralen Themenstellungen und Fragen der Sekundarstufe I relativ umfassend Auskunft geben kann. Im Sinne der Voruntersuchung erfolgt die Aufbereitung und Darstellung der Ergebnisse so, dass

- allgemeine Fragen zur Sekundarstufe I unmittelbar beantwortet (Teile B und C),
- die speziell angesprochenen Schulmodelle bzw. Schulversuche in einem jeweils eigenen Kapitel dargestellt (Teil D) und
- wichtige übergreifende Ergebnisse zusammenfassend resümiert werden (Teil D).

Die Expertisen sind als selbstständig lesbare Texte zu den betreffenden Themenstellungen konzipiert und weisen daher erhebliche Überschneidungen auf. Das betrifft sowohl die analysierten Datensätze bzw. untersuchten Merkmale als auch einzelnen Themenstellungen, die aus unterschiedlicher Perspektive dargestellt werden.

---

[6] Schulversuche, alternative Schulformen und spezielle Initiativen von Einzelschulen konnten im Rahmen dieses Projektes nicht berücksichtigt werden. Es ging darum, eine Bestandsaufnahme der Forschung über die hauptsächlich besuchten Schulformen der Sekundarstufe I in Österreich zu bewerkstelligen.

[7] vgl. Gutknecht-Gmeiner, M. (2007). Peer Review als Verfahren zur externen Evaluierung von Schulen – Definition und Gütekriterien. Zeitschrift für Evaluation 1/2007, S. 31-60.
Ein Pilotprojekt mit österreichischer Beteiligung ist dokumentiert in http://www.peer-review-education.net/

Literatur

Bundeskanzleramt (2007). Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode. Wien.

Eder, F. & Hörl, G. (2007). Evaluierung bestehender Schulmodelle. Bericht über die Vorerhebung und Rahmenkonzeption für die Durchführung der Evaluation. Rohfassung. Manuskript: Universität Salzburg.

Eder, F. & Mayr, J. (2002). Die Primadonna, das Aschenputtel und die Unschuld vom Lande: Vergleichende Befunde zu den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.). Sekundarstufe I: Probleme – Praxis - Perspektiven. (S. 101 - 134). Innsbruck: StudienVerlag.

Grogger et al. (2002). ZSE-Report Nr. 60. Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Gutknecht-Gmeiner, M. (2007). Peer Review als Verfahren zur externen Evaluierung von Schulen – Definition und Gütekriterien. Zeitschrift für Evaluation 1 (2007), S. 31-60.

Hopferwieser, G. (1996). Neue Mittelschule, Schulverbund Graz-West. Die Entstehungsgeschichte des Schulmodells. Graz: Schulverbund Graz-West.

Olechowski, Richard; Hanisch, Günter; Weidinger, Walter (2001): Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.

Teil B: Expertisen

6 Expertisen **20**

6.1 Themenbereiche und AutorInnen der Expertisen *20*

6.2 Expertisen zur Sekundarstufe I *21*

E I: Leistungsvergleiche (F. Eder & K. Dämon) **22**

E II: Vergleiche von nicht-kognitiven Prozess- und Output-Merkmalen (F. Hofmann) **67**

E III: Unterrichtsvergleiche über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I (F. H. Müller) **126**

E IV: Funktion und Wirkung der äußeren Differenzierung (F. Eder, & J. Mayr) **178**

E V: Berufsvorbereitung, Chancengerechtigkeit und Einmündung in anschließende Schul, Bildungs- und Berufslaufbahnen (M. Laux) **212**

E VI: Wahlgründe, Zufriedenheit, Einstellungen der Eltern (E. Schmiedinger & P. Siwek) **260**

Teil B: Expertisen

Die Durchführung der Expertisen erfolgte durch BildungsforscherInnen, deren Aufgabe die systematische Auswertung von bereits vorliegenden Ergebnissen der Schulforschung sowie die Durchführung von Sekundäranalysen an bestehenden Datensätzen war. Dazu mussten insbesondere Aufbereitungen der Datensätze aus PISA 2000, 2003 und (soweit möglich) 2006 und weiterer Datensätze erfolgen. Neben veröffentlichter Literatur wurden auch akademische Qualifikationsarbeiten und graue Literatur herangezogen. (Vgl. Kapitel 4.1)

6 Expertisen

6.1 Themenbereiche und AutorInnen der Expertisen

Die Erstellung der Expertisen erfolgte auf Basis oben genannter und weiterer Daten bzw. durch Zusatzauswertungen bestehender Datensätze. Eine eigene Datenerhebung war nicht vorgesehen. Auf diesem Wege sollten Fragen zu fol-genden Themen geklärt werden:

I: Leistungsvergleiche

Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder & Mag. Konrad Dämon

Leistungsvergleiche über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I (unter Einschluss von Regelhauptschule und AHS-Unterstufe) unter möglichst umfassender Berücksichtigung der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft und sonstiger Input-Merkmale sowie von regionalen und sozioökonomischen Gesichtspunkten, um „faire Vergleiche“ durchzuführen.

II: Vergleiche von nicht-kognitiven Prozess- und Output-Merkmalen

ao.Univ.-Prof. Dr. Franz Hofmann

Vergleiche von nicht-kognitiven Prozess- und Output-Merkmalen (Befinden, Klima; Vermittlung von Einstellungen und gesellschaftlichen Haltungen, Schlüsselqualifikationen) unter möglichst umfassender Berücksichtigung der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft und sonstiger Input-Merkmale sowie von regionalen und sozioökonomischen Gesichtspunkten, um „faire Vergleiche“ zu erreichen.

III: Unterrichtsvergleiche über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I

Ass.-Prof. Dr. Florian H. Müller

Unterrichtsvergleiche über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I. Hier geht es primär um die Unterschiede in der Art und Weise des Unterrichtens zwischen den verschiedenen Schulmodellen, um die in einzelnen Schulmodellen entwickelten Innovationen und Weiterentwicklungen des Unterrichts.

IV: Funktion und Wirkung der äußeren Differenzierung

Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder & Univ.-Prof. Dr. Johannes Mayr

Funktion und Wirkung der äußeren Differenzierung unter verschiedenen regionalen Bedingungen sowie unter der Bedingung unterschiedlich zusammengesetzter SchülerInnenschaft. Im Zentrum steht hier die Frage nach der Förderwirkung äußerer bzw. innerer Differenzierung.

V: Berufsvorbereitung, Chancengerechtigkeit und Einmündung in anschließende Schul, Bildungs- und Berufslaufbahnen

MMMag. Marina Laux

Berufsvorbereitung, Chancengerechtigkeit und Einmündung in anschließende Schul, Bildungs- und Berufslaufbahnen in den verschiedenen Schulmodellen und unter unterschiedlichen regionalen Bedingungen.

VI: Wahlgründe, Zufriedenheit, Einstellungen der Eltern

Dr. Elfriede Schmiedinger & MMag. Petra Siwek

Wahlgründe, Zufriedenheit, Einstellungen der Eltern sowie ihre Leistungen (Zuarbeit, Nachhilfe, etc.) für die Schule bzw. den Schulerfolg ihrer Kinder; Leistungen der Schulen für die Bedürfnisse der Eltern.

6.2 Expertisen zur Sekundarstufe I

Für den Zweck der Berichtlegung werden die Expertisen im Folgenden im Originaltext wiedergegeben, dh es gibt mitunter Überschneidungen zwischen den Expertisen, dafür bleiben die Texte selbstständig lesbar.

Expertise I: Leistungsvergleiche

Ferdinand Eder & Konrad Dämon

I.1 Einleitung und Zielsetzungen 24
I.1.1 Ein breites Verständnis von Leistung 24
I.1.2 „Schulmodelle" als Analysegegenstand 25
I.1.3 Regionale Strukturierungen 26
I.1.4 Zielsetzungen 27

I.2 Datengrundlagen 27

I.3 Die Leistungen einzelner Schulmodelle 29
I.3.1 Schulerfolg und Retentionsquoten 29
I.3.2 Notenerfolge und Berechtigungen 31
I.3.3 Gemessene Schulleistungen (Fachleistungen) 33
I.3.3.1 Unterschiede zwischen den Differenzierungsgruppen in den Regelformen ***33***
I.3.3.2 Regionale Unterschiede in den Fachleistungen ***35***
I.3.3.3 Auswirkungen unterschiedlicher AHS-Quoten in den Schulbezirken ***36***
I.3.3.4 Einflüsse sozialer und familiärer Determinanten ***40***
I.3.3.5 Wie liegen, im Vergleich dazu, die Leistungen in Kooperativen Mittelschulen bzw. im Schulversuch „Neue Mittelschule" ***43***
I.3.4 Problemlösen 44
I.3.5 Arbeitszeit für die Schule und Nachhilfe 45

I.4 Vertiefende Analysen zu Fragen der Leistungsbeurteilung / Noten 45
I.4.1 Wie sind Noten in der Sekundarstufe I generell verteilt? 46
I.4.2 Wie gut ist die Entsprechung zwischen Noten und gemessenen Leistungen? 47
I.4.3 Wie groß sind die individuellen Leistungsstreuungen bei gleichen Noten und – damit zusammenhängend – wie groß ist allgemein die Korrelation zwischen Noten und gemessenen Leistungen? 48
I.4.4 Zeigen sich in den individuellen Benotungen systematisch verzerrende Einflüsse, die in den Leistungen keine Entsprechung haben? 50
I.4.4.1 Geschlechtsunterschiede in Benotung und Leistung 50
I.4.4.2 Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Familienform, Bildungsstatus, Nationalität, Schüler-Lehrer-Beziehung und Notendurchschnitt 52

I.5 Die Leistungen der Lehrer/innen im Vergleich 54

I.6 Beantwortung vorliegender Fragen 55

I.6.1 Entsprechen die (gemessenen) Leistungen in den verschiedenen Schultypen und Schulmodellen den durch Schultyp oder Schulmodell gebildeten Erwartungen? 55
I.6.1.1 Erwartungen 55
I.6.1.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen 55
I.6.1.3 Aussagen zu KMS und Schulverbünden 56
I.6.2 Erfolgt die Umsetzung der persönlichen / individuellen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulmodellen in vergleichbar effizienter Weise? In welchen Schultypen oder Schulmodellen zeigt sich die größte „Wirksamkeit" der Schule im Sinne eines value added? 57
I.6.2.1 Erwartungen 57
I.6.2.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen: 57

I.6.2.3 Aussagen zu KMS und Schulverbünden 57
I.6.3 Entsprechen die Notengebung und die damit verbundenen Berechtigungen in den verschiedenen Schultypen und Schul-modellen den jeweiligen Erwartungen des Modells? 57
I.6.3.1 Erwartungen 57
I.6.3.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen 57
I.6.3.3 Analysen zu KMS und Schulverbünden 58
I.6.4 Bestehen hinsichtlich der Praxis der Leistungsbeurteilung (Noten-gebung) regionale Unterschiede, die in den tatsächlichen Leistungen der Schüler/innen keine Entsprechung finden? 58
I.6.4.1 Ausgangshypothese 58
I.6.4.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen 58
I.6.4.3 Aussagen zu KMS und Schulverbünden 59
I.6.5 Wie gut sind die Noten in der Lage, den Erfolg in den anschließenden Schulen vorher zu sagen? 60
I.6.5.1 Ausgangshypothese 60
I.6.5.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen 60
I.6.6 Bestehen in der Praxis der Notengebung Unterschiede, die mit dem sozialen Hintergrund der Schüler/innen zusammenhängen; welche Auswirkungen haben diese Unterschiede gegebenenfalls für Übergänge, Schul- und Berufslaufbahnen u.ä.? 61
I.6.6.1 Ausgangserwartung 61
I.6.6.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen 61
I.6.6.3 Analysen zu KMS und Schulverbünden 63
I.6.7 Inwieweit bestehen hinsichtlich der Zulassung zu den weiterführenden Schulen Österreich weit vergleichbare Bedingungen für die Schüler/innen? 63
I.6.7.1 Ausgangshypothese 63
I.6.7.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen 63

I.7 Zusammenfassung 64

Literatur 66

I.1 Einleitung und Zielsetzungen

Zentrale Aufgabe dieser Expertise ist es, die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I (unter Einschluss von Regelhauptschule und AHS-Unterstufe) unter möglichst umfassender Berücksichtigung der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft und sonstiger Input-Merkmale sowie von regionalen und sozioökonomischen Gesichtspunkten vergleichend miteinander in Beziehung zu setzen, um ihr Potential im Hinblick auf schulische Leistungen einschätzen zu können.

Die Analyse der Schulmodelle orientiert sich dabei an einem weiten Leistungsbegriff, der nicht nur Ergebnismerkmale, sondern auch Aspekte des Prozesses der Leistungserbringung mit einschließt.

I.1.1 Ein breites Verständnis von Leistung

Im Zusammenhang mit Schule wird der Leistungsbegriff sehr unterschiedlich verwendet. Bereits Furck (1961) unterscheidet:

- Leistung als *Forderung der Schule* an den Schüler. Dieser Aspekt kommt in Formulierungen wie "Leistungsschule" oder "die Schule ist zur Leistung verpflichtet" als Selbstverständnis von Schule zum Ausdruck. Von den Schüler/innen wird erwartet, dass sie sichtbare und messbare Leistungen erbringen.
- Leistung als *Tätigkeit* des Schülers. Damit wird auf den Prozessaspekt von Leistungen hingewiesen. Die wichtigste Schülertätigkeit ist das Lernen. Konzentration auf die Sache, Auseinandersetzung mit Inhalten, Erfüllung von aufgetragenen Tätigkeiten (z.B. Lösung von Aufgaben, Erbringung von Hausübungen) kann in diesem Sinne als Leistung verstanden werden.
- Leistung als *Ergebnis* einer Schülertätigkeit. Dies kann verstanden werden als Lernerfolg in einem bestimmten Bereich oder als sichtbares Ergebnis einer Leistungsüberprüfung.
- Leistung als *Beitrag der Schule für die Gesellschaft*. Gemeint ist hier primär die „Erzeugung“ von Qualifikations-, Selektions- und Integrationsleistungen, wie sie z. B. von Fend (1982) als gesellschaftliche Funktionen von Schule herausgearbeitet werden, ebenso der durch schulische Erziehung unterstützte Aufbau der Persönlichkeit.

Leistung mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler ist in der Regel mit der Vorstellung eines Gütemaßstabs verbunden; erst durch den Bezug auf einen solchen wird aus einer Arbeit oder einem konkreten Produkt eine "Leistung". Als Effekte von Schule können solche Leistungen auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau festgelegt und erfasst werden:

- als *Bewertungen* konkreter Tätigkeiten oder Produkte von Seiten der Schule (z.B. Schulerfolg und Schulversagen; Schulnoten);
- als *Produkte oder Tätigkeiten* selbst, z.B. die konkreten Ergebnisse bei Leistungsfeststellungen; direkte Produkte der Schülertätigkeit wie z.B. Texte, Zeichnungen, Rechnungen, in denen Wissen und Können sichtbar werden („Schulleistungen“);
- in Form von Tätigkeiten oder Prozessen, *die zu schulischen Leistungen beitragen* oder zu diesen führen. Schülerinnen und Schüler verbringen im Unterricht und außerhalb des Unterrichts Zeit mit Denken, Üben, Lernen, Gesprächen, Spielen u.ä., ohne dass dabei das Erzielen von Leistungen im Vordergrund steht. Diese Tätigkeiten können das Erbringen von Leistungen begünstigen oder vorbereiten, zielen jedoch häufig eher auf den Erwerb von Haltungen, Arbeitsstilen oder die Formung der Persönlichkeit ab.

Die *Leistung der Schule für die Gesellschaft* unterliegt in der Regel nicht einer direkten und kontinuierlichen Überprüfung; sie wird vielmehr erst dann thematisiert, wenn soziale Probleme und gesellschaftliche Krisen auftreten, die zu besonderen Erwartungen an die Schule führen. Solche sind in den letzten Jahren insbesondere die vermutete geringere Erziehungsleistung der Schule, das Problem der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Vermittlung wichtiger gesellschaftlicher Werthaltungen (z.B. gewaltfreier Umgang untereinander, Gender mainstreaming) und ganz allgemein der Wunsch nach Steigerung des von der Schule vermittelten Qualifikationsniveaus.

Dieser breite Leistungsbegriff impliziert, dass sich die Expertise nicht nur mit kognitiven Schülerleistungen im engeren Sinne befasst, sondern stellenweise auch die Funktion einzelner Schulmodelle innerhalb der Gesellschaft in den Blick nimmt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich dabei Widersprüche und Dysfunktionalitäten auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems ergeben können.

I.1.2 „Schulmodelle" als Analysegegenstand

Der Begriff „Schulmodell" beschreibt eine Verbindung von Organisationsform und Didaktik einer Schule. Dadurch sind einerseits Schulversuche ausgeschlossen, die in einer herkömmlichen Schulform (Hauptschule oder AHS-Unterstufe) auf eine bestimmte didaktische Erneuerung abzielen (Schulversuche nach §131b SchOG, Schulversuche zu alternativen Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung, …), andererseits organisatorische Sonderformen jeglicher Art (etwa konfessionelle Schulen), welche sich im Wesentlichen an der Didaktik der Regelformen orientieren.[1]

Als *Modell* sollte die Verbindung von Organisationsform und Didaktik nicht nur regionale Bedeutung haben, sondern als mögliche Grundform für Schulen in ganz Österreich dienen können.

Die Regel-Hauptschule und die AHS-Unterstufe sind in diesem Sinn zwei Modelle der Sekundarstufe I, wenngleich sie nicht neu, also keine Schulversuche sind. Da alle neuen Schulmodelle in der bildungspolitischen und öf-fentlichen Diskussion mit den beiden herkömmlichen Formen verglichen werden, ist es notwendig, diese auch in der vorliegenden Evaluation zu betrachten.

Darüber hinaus sollen drei Modelle Beachtung finden, soweit die vorliegenden bildungswissenschaftlichen Befunde und Datensätze dies zulassen:

- *Schulverbund:*

  Beim Schulverbund – einem dem Namen nach nunmehr historischen Schulversuch – erklären sich eine AHS und jeweils mehrere Hauptschulen dazu bereit, als faktisch gemeinsame Schulen der 10 – 14-Jährigen in ihrer Region zu fungieren und somit den VolksschulabgängerInnen zu ermöglichen, im gleichen sozialen Verband weiter die Schule zu besuchen.
  An allen Standorten eines Schulverbunds werden SchülerInnen mit unterschiedlichen Begabungen aufgenommen, der Abschluss der 8. Schulstufe erfolgt je nach Leistung mit einem Hauptschul- oder AHS-Zeugnis, wobei letzteres mit allen Rechten zum Besuch weiterführender Schulen verbunden ist. Weiters zeichnet sich der Schulverbund durch den wechselseitigen Unterricht von – unterschiedlich ausgebildeten – Bundes- und Landeslehrern aus, und die beteiligten Schulen bemühen sich um eine gemeinsame pädagogische und schulorganisatorische Entwicklung.
  Schulversuche dieser Art gab es seit Mitte der 1980er Jahre mit verschiedenen Bezeichnungen – Mittelschule, Neue Mittelschule, Schulverbund – in Wien und Graz.[2] Die Wiener Verbundsschulen gingen ab dem Schuljahr 2003/04 in die Schulversuche Kooperative Mittelschule mit vertikaler bzw. horizontaler Kooperation über. Noch zum Zeitpunkt dieser Evaluation, nämlich beginnend mit dem Schuljahr 2008/09, wurden die Schulen des Schulverbunds Graz-West vollständig in den Schulversuch „Neue Mittelschule" überführt. Heute entsprechen Kooperative Mittelschulen mit horizontaler Kooperation bzw. Neue Mittelschulen weitgehend diesem Modell. Evaluationsberichte (z.B. Olechowski, 2001) liegen hauptsächlich zu den früheren Formen vor.

- *Kooperative Mittelschulen:*

  Alle ehemaligen Wiener Hauptschulen werden heute als Kooperative Mittelschulen geführt. Die Minderheit davon kooperiert dabei mit einer AHS-Unterstufe und somit auf horizontaler Ebene entsprechend dem oben beschriebenen Modell „Schulverbund". Die Mehrheit der Wiener KMS bezieht ihre Kooperation auf eine oder mehrere AHS, BHS oder BMS der Sekundar-

[1] In einer ähnlich gelagerten Untersuchung (Grogger et al. 2002) wurden die verschiedenen Schulversuche der Sekundarstufe I bilanziert.
[2] Siehe etwa HOPFERWIESER 1996.

stufe II (vertikale Kooperation). Dieses Modell zeichnet – in der Theorie – eine organisatorische Verknüpfung der Mittelschule mit den kooperierenden Schulen aus, die darauf abzielt, SchülerInnen aus der Mittelschule eine Anschlussmöglichkeit in der Schullaufbahn zu bieten, sofern diese die entsprechenden Voraussetzungen aufweisen. Wenigstens sollten KMS einen wechselseitigen Unterricht von Bundes- und Landeslehrern ab der 7. Schulstufe aufweisen.

- *Bildungscluster:*

Der sehr offene Begriff „Bildungscluster" bezeichnet Schulen der Sekundarstufe I, die in besonderer Weise mit Unternehmen, weiterführenden Schulen und Organisationen ihrer unmittelbaren Region zusammenarbeiten. Dieses kaum spezifizierte Modell steht insofern abseits der bisher beschriebenen Modelle, als solche Schulen keine Wahlmöglichkeit für SchülerInnen oder Eltern darstellen, sondern an einem Standort faktisch gegeben sind oder nicht. Auch die Bedeutung, die der Teilnahme am Bildungscluster innerhalb einer Schule oder in verschiedenen Klassen zukommt, ist nicht klar umschrieben. Mitunter können nur Zweige einer Schule, Schwerpunktklassen oder Projektgruppen in die Kooperation mit ansässigen Unternehmen und Organisationen eingebunden sein[3].

Die somit getroffene Auswahl an Untersuchungseinheiten – Hauptschule, AHS-Unterstufe, Schulverbund, KMS und Bildungscluster – ist in Bezug auf betroffene Dimensionen, Eindeutigkeit und Ausschließlichkeit nicht taxativ, umfasst aber die wesentlichen in der bildungspolitischen Diskussion stehenden Formen.

Abseits der Regelmodelle liegt allerdings zu den angesprochenen Modellen nur wenig an bildungswissenschaftlicher Literatur, Untersuchungen oder verwertbaren Datensätzen vor. Eine Ausnahme bilden die Schulverbünde, die öfter internen oder extern veranlassten Evaluierungen unterzogen wurden.

I.1.3 Regionale Strukturierungen

In regionaler Hinsicht erscheint eine Differenzierung in die folgenden Kategorien sinnvoll:

Für Hauptschulen (HS)[4]:

- Schulen in Wien (KMS),
- Hauptschulen in Hauptstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern (Graz, Linz, Salzburg, Innsbruck),
- Hauptschulen in Städten bzw. regionalen Zentren (über 5.000 Einwohner),
- ländliche Hauptschulen (unter 5.000 Einwohner am Standort)

Für Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS):

- AHS Wien
- AHS in Hauptstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern
- AHS im klein- oder mittelstädtischen Bereich (weniger als 100.000 Einwohner).

Die Kategorien berücksichtigen nicht nur die Größe der Standorte, sondern charakterisieren jeweils auch das Schulangebot im Hinblick auf das Verhältnis von AHS und Hauptschule. Für differenzierte regionale Analysen wird vereinzelt die konkrete Situation in den einzelnen Schulbezirken herangezogen.

[3] Bildungscluster finden – obgleich kein Schulmodell im eigentlichen Sinn - Erwähnung, weil sie im Regierungsabkommen, das dieser Evaluierung zu Grunde liegt, explizit genannt sind.

[4] So unterscheiden etwa Eder und Mayr (2001, S. 101-134) die ländliche Hauptschule („Unschuld vom Land") und die städtische Hauptschule („Aschenputtel"), um sich den vielfach transportierten Stereotypen in Hinblick auf die Situation der Hauptschule zu nähern und diese zu hinterfragen.

I.1.4 Zielsetzungen

In diesem Rahmen ist das Ziel der Expertise ein dreifaches:

- die Analyse der Schulmodelle unter einem breiten Leistungsbegriff, der nicht nur Ergebnismerkmale, sondern Aspekte des Leistungsprozesses und die Leistungen der Schulmodelle für die Gesellschaft mit einschließt
- die Beantwortung der in der Eingangserhebung zur Evaluierung (vgl. Eder & Hörl, 2007) aufgetretenen direkten Fragen zum Verhältnis von Leistung, Region und Noten in der Sekundarstufe I
- eine Gesamtbewertung der einzelnen Modelle im Hinblick auf die von ihnen erbrachten Leistungen unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen ihrer Erbringung

I.2 Datengrundlagen

Die folgenden Analysen stützen sich wesentlich auf drei Datenquellen, die in den letzten Jahren zum österreichischen Schulsystem bzw. zur Sekundarstufe I erhoben wurden. Es handelt sich (a) um die Daten der Befindensuntersuchungen 1994 und 2005 (Eder 1995; Eder 2007), (b) die Daten der PISA-Erhebungen 2000[5], 2003[6] und 2006[7] sowie (c) die Pilottestungen zu den Bildungsstandards in Deutsch, Englisch und Mathematik, die 2007 durchgeführt wurden.[8] Vereinzelt wird auch auf den Datensatz der TIMSS-Untersuchung 1994[9] zurückgegriffen.

Bei der *Befindensuntersuchung* 2005 (Eder 2007) wurden 7.625 SchülerInnen der 4.-12. Schulstufe in 126 österreichischen Schulen befragt. Sie umfasst 3.378 SchülerInnen der Sekundarstufe I (1.681 HauptschülerInnen in 75 Klassen aus 25 Schulen, 1.697 AHS-Unterstufe-SchülerInnen in 64 Klassen aus 20 Schulen). Die Untersuchung 2005 ist eine Replikation der Befindensuntersuchung von 1994 (Eder 1995). Neben dem schulischen Befinden der Schüler/innen und dem Klima in den Klassen wurden viele personenbezogene Merkmale abgefragt, unter anderem soziale und familiäre Gegebenheiten und solche, die im Prozess der Leistungserbringung eine Rolle spielen, wie Nachhilfe oder Arbeitsaufwand für die Schule. Die Stichprobe ist für Österreich repräsentativ; im Hinblick auf die regionale Verteilung sind allerdings Hauptschulen aus Landeshauptstädten wenig vertreten. Die Befindensuntersuchung enthält keine gemessenen Schulleistungen, sondern lediglich die Schulnoten.

Die *PISA-Testungen* legen den Fokus auf den internationalen Vergleich von Schülerleistungen, wobei die getesteten SchülerInnen in der Regel 15 Jahre alt und damit bereits mehrheitlich in Schulen der Sekundarstufe II sind. Die Angaben in den nationalen Zusatzerhebungen erlauben es, den Besuch von AHS oder Hauptschule in der Sekundarstufe I zu rekonstruieren. In diesen Zusatzerhebungen finden sich auch wichtige personenbezogene Merkmale. Getestet werden die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. 2000 bildete Lesen die Hauptdomäne (ca. 4.700 SchülerInnen aus 213 Schulen), 2003 lag der Schwerpunkt auf Mathematik (rd. 4.600 österreichische SchülerInnen aus 193 Schulen), zusätzlich wurde als eigenes Kompetenzmaß „Problemlösen“ erhoben. 2006 lag der Schwerpunkt auf Naturwissenschaften (rd. 5.000 österreichische SchülerInnen aus 199 Schulen). Da die getesteten Schulstandorte, vor allem aber die Standorte der Schulen der Sekundarstufe I, die von den 15-Jährigen besucht wurden, nicht bekannt sind, können regionale Gegebenheiten nur sehr eingeschränkt in die Analyse miteinbezogen werden.

Als zentrale Fachleistungsvariablen werden in dieser Expertise die Ergebnisse der *Pilottestungen der Bildungsstandards* Deutsch, Englisch und Mathematik in der 8. Schulstufe aus 2007 verwendet. Die Testungen erfolgten an drei unabhängigen Stichproben (Deutsch: 6.323 SchülerInnen aus 90 Schulen,

[5] Grundinformationen in Haider & Lang (2001).
[6] Grundinformationen in Haider & Reiter (2004).
[7] Grundinformationen in Schreiner et al. (2007).
[8] Grundinformationen in Lucyshyn (2007)
[9] siehe http://timss.bc.edi/, zuletzt 14. Mai 2009.

Englisch: 6.052 SchülerInnen aus 86 Schulen, Mathematik: 7.987 SchülerInnen aus 108 Schulen). Die Leistungsergebnisse liegen in Form rasch-modellierter Kompetenzskalen in den jeweiligen Fächern vor. Allerdings wurde nur eine geringe Anzahl fachspezifischer und personenbezogener Merkmale erhoben, die zusätzlich zum Geschlecht der SchülerInnen eine Analyse sozialer und familiärer Einflüsse ermöglichen würden. Damit eignen sich die Standards-Pilottestungen in erster Linie für einen Leistungsvergleich der Schulmodelle, umso mehr als die getesteten Schulstandorte bekannt sind und damit die Einbeziehung regionaler Gegebenheiten möglich ist. Die Schulen (sowohl AHS als auch Hauptschulen) streuen über alle Bundesländer und ländliche/städtische Strukturen. Die diesbezüglichen Verteilungen weisen allerdings Abweichungen zu den Gegebenheiten in der Grundgesamtheit auf.

Tabelle 1: Anzahl der Schulen in den Bildungsstandards-Pilottestungen 2007 nach Region

Fach	Land (<5.000 EW)		Stadt (5.000 – 100.000 EW)		Hauptstadt (>100.000 EW)		Wien	
	HS	AHS	HS	AHS	HS	AHS	KMS	AHS
D	35	2	16	16	3	7	6	5
E	32	2	15	15	4	7	6	5
M	38	2	23	21	5	8	6	5

Quelle: Datensatz zu den Bildungsstandards-Pilottestungen, 8. Schulstufe, 2007

Tabelle 2: Anzahl der Schüler/innen in den Bildungsstandards-Pilottestungen 2007 nach Region

Fach	Land (<5.000 EW)		Stadt (5.000 – 100.000 EW)		Hauptstadt (>100.000 EW)		Wien	
	HS	AHS	HS	AHS	HS	AHS	KMS	AHS
D	1825	212	993	1762	157	690	302	389
E	1663	197	886	1623	222	624	312	525
M	2144	198	1491	2206	286	829	330	503

Quelle: Datensatz zu den Bildungsstandards-Pilottestungen, 8. Schulstufe, 2007

Weder die Verteilung der ausgewählten Schulen noch die Anzahl der getesteten SchülerInnen entspricht in den Hauptstädten und in Wien den realen Verhältnissen des betreffenden Schuljahrs 2006/07 laut Statistik Austria. In Graz, Linz, Salzburg und Innsbruck war das Verhältnis von HauptschülerInnen zu AHS-Unterstufen-SchülerInnen in diesem Schuljahr etwa 1:1,4 – in der Stichprobe sind die HauptschülerInnen mit einem Verhältnis von etwa 1:3 klar unterrepräsentiert. Ebenso ist die deutlich höhere Zahl an AHS-SchülerInnen in Wien nicht entsprechend, es müsste ein Verhältnis von etwa 1:1 vorliegen.

Um seriöse Vergleiche zu ermöglichen, wurden im Folgenden die wenigen SchülerInnen der AHS mit Standort in Gemeinden mit bis zu 5.000 Einwohnern den Kleinstädten hinzugezählt.

Die vermutlich aus statistischen Gründen erfolgte Überrepräsentierung der AHS-Unterstufen-SchülerInnen betrifft alle Bundesländer, besonders aber Kärnten und Vorarlberg. Während im Schuljahr 2006/2007 in Kärnten etwa 31% der Sekundarstufe I-SchülerInnen (nicht eingerechnet sind SchülerInnen an allgemeinen Sonderschulen) die AHS-Unterstufe besuchten, sind in den Testungen 78% - 88% der SchülerInnen aus diesem Bundesland in der AHS.

In der Gesamtverteilung zeigt sich eine leichte Unterrepräsentation der großen Bundesländer Wien, Niederösterreich und Oberösterreich zu Gunsten der kleineren Bundesländer Burgenland, Kärnten, Salzburg und Vorarlberg.

Tabelle 3: Anzahl der Schüler/innen in den Bildungsstandards-Pilottestungen 2007 nach Bundesland

Bundesland *(AHS-Quote)*	D		E		M		Schuljahr 2006/07*	
	HS / KMS	AHS	HS / KMS	AHS	HS /KMS	AHS	HS /KMS	AHS
Burgenland	264	144 *35%*	138	161 *54%*	288	166 *37%*	8.066	3.418 *30%*
Kärnten	83	591 *88%*	151	533 *78%*	106	542 *84%*	17.770	8.016 *31%*
Niederösterreich	566	412 *42%*	547	394 *42%*	562	406 *42%*	49.422	20.591 *29%*
Oberösterreich	698	418 *37%*	576	381 *40%*	701	410 *37%*	53.158	17.219 *24%*
Salzburg	346	350 *50%*	406	294 *42%*	411	351 *46%*	18.397	6.989 *28%*
Steiermark	511	296 *37%*	426	277 *39%*	502	332 *40%*	36.696	14.739 *29%*
Tirol	382	245 *39%*	379	168 *31%*	325	287 *47%*	26.443	7.415 *22%*
Vorarlberg	125	208 *62%*	148	236 *61%*	1026	739 *42%*	14.832	4.345 *23%*
Wien	302	389 *56%*	312	525 *63%*	330	503 *60%*	32.858	33.942 *51%*

Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik

In der vorliegenden Expertise wird nur sehr selten auf die Grundgesamtheit hochgerechnet, Modell- und regionale Unterschiede stehen im Vordergrund. Deswegen werden die oben beschriebenen Verzerrungen kaum relevant. Problematischer ist, dass die für die Pilotphase II der Bildungsstandards in Österreich herangezogenen Schulen nicht randomisiert aus einer Liste gezogen, sondern bewusst – unter Berücksichtigung einer regionalen Streuung – ausgewählt wurden. Daraus resultierende Verzerrungen sind nicht abschätzbar.

I.3 Die Leistungen einzelner Schulmodelle

Im Anschluss an die oben dargestellten Überlegungen zum Leistungsbegriff wird im Folgenden versucht, die Leistung einzelner Schulmodelle nach den folgenden Kriterien darzustellen:

- Schulerfolg bzw. Retentionsquoten (Anzahl der Schüler/innen, die ihre Schullaufbahn in der Sekundarstufe I in der vorgesehenen Zeit erfolgreich abschließen)
- Notenerfolge und Berechtigungen
- Gemessene Schulleistungen
- Arbeitszeit für die Schule
- Nachhilfe

Ausreichend Daten dafür stehen lediglich für die Hauptmodelle (AHS, HS, teilweise KMS) zur Verfügung.

I.3.1 Schulerfolg und Retentionsquoten

Als *Schulerfolg* wird verstanden, wenn ein Schüler/eine Schülerin ein Schuljahr so abschließt, dass die Schullaufbahn in der nächsten Schulstufe fortgesetzt werden kann, bzw. im Falle des Endens der Schullaufbahn der vorgesehene positive Abschluss erreicht wird. Als *Retentionsquote* wird der Anteil jener Schüler/innen bezeichnet, die die eingeschlagene Schullaufbahn in der vorgegebenen Zeit abschließen.

Tabelle 4 zeigt für das Schuljahr 2005/06 den Prozentsatz der Schüler/innen, die auf der jeweiligen Schulstufe das Jahr nicht erfolgreich abschließen konnten, und die daraus berechneten Retenti-

onsquoten. Während die Hauptschule mit einem durchschnittlichen Wert von 1,6% der Schüler/innen pro Schuljahr eine relativ niedrige Misserfolgsquote aufweist, liegt diese in der AHS bei 4%, wobei die sog. „Rückfluter" in die Hauptschule nicht mitgerechnet sind[10]. Über die Stufen zusammengerechnet ergibt dies über die Bundesländer hinweg eine Retentionsquote zwischen 85% und 97% für die Hauptschule und zwischen 82% und 87% für die AHS-Unterstufe.

Tabelle 4: Schulerfolg und Retentionsquoten, differenziert nach Schulformen und Bundesländern

	Öster-reich	Burgen-land	Kärn-ten	Nieder-öster-reich	Ober-öster-reich	Salz-burg	Steier-mark	Tirol	Vorarl-berg	Wien
Hauptschule										
5. Schulstufe	1,2	0,4	0,2	0,7	1,4	0,6	0,6	0,6	1,4	3,6
6. Schulstufe	1,4	0,2	0,7	0,6	1,5	0,8	0,8	1,1	2,0	4,1
7. Schulstufe	1,6	0,5	1,1	1,0	1,7	1,7	0,7	1,4	1,9	3,9
8. Schulstufe	2,1	1,3	1,6	1,6	2,1	2,0	1,5	2,0	2,2	3,9
Alle Stufen	1,6	0,6	0,9	1,0	1,7	1,3	0,9	1,3	1,9	3,9
N=	263.235	8.194	18.187	50.487	54.346	18.848	37.559	26.940	14.702	33.972
Ret.-quote [a)] (%)	93,9	97,6	96,5	96,1	93,5	95,0	96,5	95,1	92,7	85,3
AHS										
5. Schulstufe	2,3	3,6	1,5	2,2	2,8	2,2	1,6	0,9	0,8	3,0
6. Schulstufe	2,9	3,4	2,3	2,3	2,6	3,3	2,3	1,9	2,5	3,8
7. Schulstufe	4,8	3,1	5,2	4,3	4,8	4,3	3,8	3,7	5,4	5,9
8. Schulstufe	6,2	5,9	5,6	5,4	5,1	7,7	6,3	5,8	9,5	6,6
Alle Stufen	4,0	4,0	3,7	3,5	3,8	4,3	3,5	3,1	4,5	4,8
N=	114.700	3.441	8.061	20.001	17.025	6.862	14.622	7.295	4.289	33.104
Ret.-quote (%)	84,8	84,9	86,2	86,5	85,5	83,5	86,7	88,2	82,7	82,0
Gesamt-quote[b)] (%)	91,1	93,8	93,3	93,3	91,6	91,9	93,8	93,6	90,5	83,7

Quelle: Statistik Austria (2008).
Anmerkungen: Eingetragen ist jeweils der Prozentsatz der Schüler/innen, die das jeweilige Schuljahr *nicht* erfolgreich abgeschlossen haben. Die Daten beziehen sich auf „ordentliche" Schüler/innen, d.h. solche, die tatsächlich eine Jahresabschlussbeurteilung erhalten haben.
a) Die konkrete Berechnung der Retentionsquoten erfolgt so, dass die Schülerbasis der 5. Schulstufe um die Misserfolgsquote der 5. Schulstufe verringert wird und in dieser Form dann die Berechnungsbasis für die 6. Schulstufe bildet, usw. Die Retentionsquote zeigt damit die Behaltensquote nach vier Jahren. Es handelt sich also um eine Art Zinseszinsrechnung.
b) Nach Schülerzahl gewichteter Durchschnitt aus HS und AHS

Hochgerechnet auf die Gesamtzahl der Schüler/innen lässt sich eine unmittelbare Schulerfolgsquote am Ende der Sekundarstufe I von durchschnittlich etwa 91% errechnen, die zwischen 83,7% in Wien und 93,8% in der Steiermark und im Burgenland schwankt. Nach Bundesländern bestehen damit erhebliche Unterschiede in der Effektivität der Schulen, die vermutlich einerseits mit lokalen Traditionen, vor allem aber mit den unterschiedlichen Anteilen an AHS- und HS-Schüler/innen zusammenhängen. Vergleichbare bzw. gesonderte Zahlen für die KMS bzw. „Neue Mittelschule" liegen nicht vor.

[10] Diese befinden sich am Ende des Schuljahres ja in der Hauptschule und verringern dadurch die Misserfolgsquote der AHS.

I.3.2 Notenerfolge und Berechtigungen

Noten sind – trotz ihrer aus der Forschung bekannten Nachteile und Schwächen – Ausdruck davon, wie innerhalb eines Teils des Schulsystems (Klasse, Schule, Schultyp) die Leistungen der Schüler/innen wahrgenommen und bewertet werden. Ausgehend von den gesetzlichen Definitionen der Notenstufen besagt zum Beispiel ein „Befriedigend", dass ein Schüler/eine Schülerin „das Wesentliche des Unterrichts" zur Gänze beherrscht. Für die Noten „gut" und „sehr gut" kommen zu dieser Beherrschung des Wesentlichen noch Ansätze von Eigenständigkeit dazu. In einer am Output orientierten Perspektive können daher die Noten 1 - 3 als Indikator für einen erfolgreichen Unterricht betrachtet werden, insofern sie aussagen, dass die Schüler/innen zumindest „das Wesentliche" beherrschen.

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Notenverteilungen in Mathematik und Englisch in der Sekundarstufe I. Nach dem Kriterium des Unterrichtserfolgs gelingt es in der 4. Klasse (8. Schulstufe) der AHS jeweils etwa 30% der Schüler/innen nicht, einen angemessenen Unterrichtserfolg zu erreichen. In der 1. LG der HS sind dies weniger als 20%, in der 2. Leistungsgruppe etwa 25% und in der dritten Leistungsgruppe mehr als ein Drittel der Schüler/innen.

Tabelle 5: Notenverteilungen in der Sekundarstufe I (8. Schulstufe)

Note	AHS		HS 1. LG		HS 2. LG		HS 3. LG	
	M (n=3686)	E (n=2895)	M (n=1525)	E (n=1013)	M (n=1742)	E (n=1122)	M (n=940)	E (n=663)
1	14,4	11,7	12,5	11,5	2,9	2,7	1,6	1,5
2	23,0	24,2	30,7	30,4	28,1	25,8	15,7	17,3
3	31,0	35,9	38,0	41,1	44,1	47,4	41,4	44,6
4	25,0	23,7	18,6	16,9	23,4	23,4	35,4	32,3
5	6,6	4,5	0,2	0,2	1,6	0,6	5,9	4,2

Quelle: Stichprobe Pilotuntersuchungen Bildungsstandards. 8. Schulstufe.
Anmerkungen: E Englisch. M Mathematik. Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen, der jeweils auf die einzelnen Notenstufen entfällt. HS 1. LG = Hauptschule, 1. Leistungsgruppe.

Diese in den Notenverteilungen sichtbar werdende unterschiedliche Zielerreichung verweist – trotz der mit den Noten verbundenen Unschärfen – deutlich auf das Problem, dass die Zugehörigkeit zu einer Leistungsgruppe nicht eo ipso bedeutet, erfolgreich gefördert zu werden. Am ehesten wäre dies in der 1. Leistungsgruppe der Hauptschule der Fall.

Berechtigungen beschreiben die Zugangsmöglichkeiten zu weiteren Bildungsgängen, die einem Schüler/einer Schülerin aufgrund der Zeugnisnoten offen stehen. Grundsätzlich ist der Zugang zu den weiterführenden Mittleren und Höheren Schulen (ausgenommen die Polytechnische Schule) an das Vorliegen bestimmter Notenkalküle gebunden. In der AHS berechtigt ein positives Zeugnis über das letzte Jahr der Unterstufe zum Besuch der Höheren Schulen. In der Hauptschule lassen sich drei Abstufungen unterscheiden:

- Eine Berechtigung für Höhere Schulen ist uneingeschränkt gegeben, wenn in der ersten Leistungsgruppe die Beurteilung in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik positiv und nicht schlechter als ein Gut in der 2. Leistungsgruppe ist.
- Eine Berechtigung für Mittlere Schulen ist gegeben, wenn in allen drei Fächern eine zumindest positive Beurteilung aus der 2. Leistungsgruppe vorliegt.
- Keine Berechtigung ist gegeben, wenn jemand in der 3. Leistungsgruppe eingestuft ist oder eine negative Beurteilung aus einer anderen Leistungsgruppe aufweist.

Für KMS ohne Leistungsgruppen gelten eigene Regelungen, die im Wesentlichen vorsehen, dass mit der Note „Sehr gut" und „Gut" eine Berechtigung für Höhere Schulen verbunden ist, mit Befriedigend im Zeugnis zusätzlich differenziert werden muss, ob die Berechtigung für Höhere oder für Mittlere weiterführende Schulen verbunden sein soll, und mit Genügend jedenfalls keine weiterführende Berechtigung besteht.

Unabhängig vom Notenkalkül können jedoch Aufnahmeprüfungen absolviert werden. Zusätzlich kann die Klassenehrerkonferenz den Zugang zu einer Höheren Schule auch mit einem Befriedigend in der 2. Leistungsgruppe erlauben.

Abschätzungen, welche Berechtigungen erworben werden, lassen sich auf Basis der Notenverteilungen aus den Befindensuntersuchungen vornehmen. Um eine hinreichend große Stichprobe zu erhalten, werden dafür nicht nur die Abschlussklassen, sondern auch die vorletzten Klassen herangezogen. Erfahrungsgemäß sind die Noten innerhalb eines Jahres relativ stabil.

Tabelle 6 erlaubt auf Basis der Notenverteilungen aus der Befindensuntersuchung 2005 (Semesternoten) eine grobe Abschätzung, welche Berechtigungen am Ende der Sekundarstufe I insgesamt und unter verschiedenen regionalen Konstellationen erreicht werden.

Tabelle 6: Berechtigungen am Ende der Sekundarstufe I

Berechtigungen	**Gesamt**		**Land (<5.000 EW)**		**Stadt (5.000 – 100.000 EW)**		**Hauptstadt (>100.000 EW)**		**Wien**		**männlich**		**weiblich**	
Schultyp	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**
n =	865	801		391	430	264	189		246	146	357	380	444	344
keine	10,5	31,0	-	28,6	12,1	36,0	9,0	-	8,9	28,1	10,1	38,4	10,4	23,3
mittlere	-	36,2	-	31,5	-	33,3	-	-	-	54,1	-	36,6	-	34,3
höhere	89,5	32,8	-	39,9	87,9	30,7	91,0	-	91,1	17,8	89,9	25,0	89,6	42,4

Quelle: Datensatz der Befindensuntersuchung 2005, 7. und 8. Schulstufe.
Anmerkungen: Eingetragen ist jeweils der Prozentsatz der Schüler/innen, die auf Basis des Notenkalküls über die jeweilige Berechtigung verfügen. Leere Zellen deuten darauf hin, dass eine Zelle nicht oder nicht ausreichend besetzt ist.
Für die in der Stichprobe enthaltenen KMS ohne Leistungsgruppen wurde das folgende Umrechnungskalkül verwendet: Schüler/innen, die in Deutsch, Englisch und Mathematik ausschließlich Sehr gut oder Gut bzw. höchstens in einem dieser Fächer ein Befriedigend aufweisen, gelten als berechtigt für Höhere Schulen; Schüler/innen mit mehreren Befriedigend oder Genügend, jedoch ohne Nicht Genügend gelten als berechtigt für Mittlere Schulen; Schüler/innen mit einem oder mehreren Nicht Genügend verfügen über keine weiterführende Berechtigung.

Während die AHS unter den unterschiedlichen regionalen Bedingungen jeweils relativ konstante Quoten höherer Berechtigung (88 % – 91 %) und damit auch konstante Quoten nicht erreichter Berechtigungen aufweist, sind die Ergebnisse in den Hauptschulen differenzierter: Unter ländlichen Bedingungen – wo praktisch der gesamte oder zumindest der ganz überwiegende Teil eines Altersjahrgangs die Hauptschule besucht – ist die Quote der Schüler/innen, die keine Berechtigung aufweisen, praktisch gleich groß wie in Wien, wo die Hauptschule von weniger als der Hälfte eines Altersjahrganges besucht wird. Erwartungsgemäß gibt es jedoch Unterschiede beim Erwerb der Berechtigung für Höhere Schulen; hier liegt die Quote im ländlichen Bereich fast doppelt so hoch wie in Wien.

Die Ergebnisse bestätigen ihrer Struktur nach die differenzierten Analysen von Eder & Thonhauser (2006), in denen gezeigt wurde, dass die Chance, die Berechtigung zum Zugang zu höherer Bildung zu erwerben, in einem extrem hohen Ausmaß von den regionalen Gegebenheiten abhängt. Auffällig erscheint auch der große Geschlechtsunterschied im Erwerb höherer Berechtigungen.

Im Sinne einer Kreuzvalidierung wurde zusätzlich überprüft, ob sich bei den Standards-Datensätzen ähnliche Tendenzen feststellen lassen. Allerdings ist dabei zu beachten, dass hier *jeweils nur aus der Note für einen einzigen Gegenstand auf die Berechtigungen* geschlossen wird. Die absolute Größenordnung der Berechtigung wird dadurch mit großer Wahrscheinlichkeit überschätzt.

Tabelle 7: Berechtigungen am Ende der Sekundarstufe I nach Note Englisch

Berechtigungen nach Note Englisch	Gesamt		Land (<5.000 EW)		Stadt (5.000 – 100.000 EW)		Hauptstadt (>100.000 EW)		Wien		männlich		weiblich	
Schultyp	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**
n =	2895	2798		1512	1769	814	612	204	514	268	1367	1387	1503	1326
keine	4,4	24,1	-	22,2	4,5	21,4	3,8	30,4	5,1	37,7	4,7	27,8	4,1	20,1
mittlere	-	28,4	-	29,3	-	28,3	-	19,6	-	30,6	-	30,8	-	24,9
höhere	95,6	47,6	-	48,5	95,5	50,4	96,2	50,0	94,9	31,7	95,3	41,4	95,9	55,1

Quelle: Datensatz der Standards-Pilottestung Englisch 2007, 8. Schulstufe.

Tabelle 8: Berechtigungen am Ende der Sekundarstufe I nach Note Mathematik

Berechtigungen nach Note Englisch	Gesamt		Land (<5.000 EW)		Stadt (5.000 – 100.000 EW)		Hauptstadt (>100.000 EW)		Wien		männlich		weiblich	
Schultyp	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**	**AHS**	**HS**
n =	3686	4207		2127	2369	1469	821	285	496	326	1733	2127	1941	2064
keine	6,6	23,1	-	19,2	6,5	22,4	6,5	38,6	7,3	37,7	7,3	22,9	5,9	23,3
mittlere	-	27,9	-	27,1	-	27,9	-	28,4	-	32,8	-	29,6	-	26,2
höhere	93,4	49,0	-	53,6	93,5	49,7	93,5	33,0	92,7	29,4	92,7	47,5	94,1	50,5

Quelle: Datensatz der Standards-Pilottestung Mathematik 2007, 8. Schulstufe.

Die Standards-Daten zeigen den Effekt in einer deutlich abgemilderten Form: Hier entfallen auf Schüler/innen aus ländlichen Hauptschulen etwas mehr höhere Berechtigungen.

Generell zeigt sich also, dass die AHS ihre Berechtigungen regional unabhängig zuteilt (was auch damit zusammenhängt, dass die Quoten so hoch sind, dass sie regionale Unterschiede kaum noch zulassen), während es in der Hauptschule deutliche regionale Unterschiede gibt, die zum Teil dazu führen, dass Schüler/innen mit geringerer Leistungsfähigkeit bessere Chancen auf höhere Berechtigungen haben als Schüler/innen mit hoher Leistungsfähigkeit.

I.3.3 Gemessene Schulleistungen (Fachleistungen)

I.3.3.1 Unterschiede zwischen den Differenzierungsgruppen in den Regelformen

Fachleistungsunterschiede zwischen den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I wurden erstmals von Eder (2001b, 2002a) bzw. Eder & Mayr (2001) auf Basis der damals vorliegenden Datensätze (TIMSS; PISA 2000; Datensatz Mittelschulversuche) zusammenfassend dargestellt. Unabhängig davon, wie schulnah die getesteten Kompetenzen sind, zeigten sich über die Untersuchungen hinweg gut vergleichbare Abstände:

Tabelle 9: Unterschiede zwischen den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I in den Fachleistungen

		Englisch (1)		Mathematik (2)			
		Listening	**Reading**	**A1 Darstellen, Modellbild**	**A2 Operieren/ Rechnen**	**A3 Interpretieren und Dokumentieren**	**A4 Argumentieren und Begründen**
AHS	**AM**	5,92	5,88	5,16	5,50	5,19	4,48
	SD	*0,93*	*0,74*	*1,76*	*1,92*	*1,86*	*1,73*
	N	*2949*	*2928*	*3734*	*3734*	*3734*	*3734*
HS-1	**AM**	5,53	5,63	5,23	5,74	5,20	4,34
	SD	*0,75*	*0,68*	*1,65*	*1,76*	*1,70*	*1,59*
	N	*1029*	*1023*	*1532*	*1532*	*1532*	*1532*
HS-2	**AM**	4,55	4,51	3,78	3,98	3,48	3,16
	SD	*0,71*	*0,83*	*1,45*	*1,61*	*1,54*	*1,37*
	N	*1233*	*1248*	*1766*	*1766*	*1766*	*1766*
HS-3	**AM**	3,97	3,89	2,69	2,40	2,52	2,34
	SD	*0,60*	*0,73*	*1,24*	*1,47*	*1,53*	*1,15*
	N	*737*	*754*	*950*	*950*	*950*	*950*
HS gesamt	**AM**	4,74	4,74	4,06	4,27	3,89	3,40
	SD	*0,93*	*1,02*	*1,77*	*2,07*	*1,92*	*1,61*
	N	*2999*	*3025*	*4248*	*4248*	*4248*	*4248*
Gesamt	**AM**	5,3	5,3	4,6	4,8	4,5	3,9
	SD	*1,1*	*1,1*	*1,8*	*2,1*	*2,0*	*1,7*
Abstand zur AHS in Standardeinheiten							
AHS – HS-1		0,4	0,2	0,0	-0,1	0,0	0,1
AHS – HS-2		1,2	1,2	0,8	0,7	0,9	0,8
AHS – HS-3		1,8	1,8	1,4	1,5	1,3	1,3

Quelle: Standards-Pilottestungen 2007, 8. Schulstufe, Englisch und Mathematik

Der Unterschied zwischen der AHS und der 1. Leistungsgruppe beträgt im Durchschnitt etwa 2 Standardpunkte (= 0,2 Streuungseinheiten) zu Gunsten der AHS. Die zweite Leistungsgruppe liegt etwa 10 Standardpunkte (= 1 Streuungseinheit) hinter der AHS, die 3. Leistungsgruppe 15-16 Standardpunkte. Ein Abstand in dieser Größenordnung signalisiert einen deutlichen Mittelwertsunterschied, impliziert zugleich aber auch große Überschneidungsbereiche: Die Überschneidungen zwischen benachbarten Leistungsgruppen sind ganz erheblich, bestehen aber auch zwischen der 3. und der 1. Leistungsgruppe bzw. AHS. Manche Schüler/innen der 3. Leistungsgruppe könnten von ihren gemessenen Leistungen her auch in der 1. Leistungsgruppe sein.

Die Analysen zu den Bildungsstandards bestätigen die Abstände zumindest der Tendenz nach (vgl. Tabelle 9): In Mathematik liegen AHS und 1. Leistungsgruppe nahe bei einander, die 3. Leistungsgruppe weist einen Abstand von 1,3 bis 1,5 Standardeinheiten auf. In Englisch sind alle Distanzen erheblich größer (1,8 Standardeinheiten zwischen AHS und 3. Leistungsgruppe).

Wie bereits früher dargestellt (Eder, 2002a) sind die Leistungsgruppen-Unterschiede in den gemessenen Schulleistungen größer als die Unterschiede in den schulleistungsrelevanten Fähigkeiten (z.B. in der allgemeinen geistigen Leistungsfähigkeit). Dies ist ein wichtiger Hinweis auf eine mangelnde Förderwirkung der Leistungsgruppen bzw. darauf, dass sich vor allem in den unteren Leistungsgruppen Entwicklungsmilieus bilden, die dem Erbringen schulischer Leistungen nicht förderlich sind.

I.3.3.2 Regionale Unterschiede in den Fachleistungen

Ein zentrales Problem der Sekundarstufe I hängt mit der Frage zusammen, wie groß die regionalen Unterschiede in den Schülerleistungen sind und wie sich die nach Regionen sehr unterschiedliche Verteilung von Hauptschule und AHS auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Für die entsprechenden Analysen wurden die vorliegenden Schulen nach vier Kategorien regional zugeordnet:

- Ländliche Gemeinden (bis 5.000 Einwohner)
- Kleinstädte (5.000 – 100.000 Einwohner)
- Mittlere Städte (100.000 – 1.000.000 Einwohner)
- Großstadt (Wien)

Tabelle 10 zeigt am Beispiel von zwei Teilskalen aus den Daten zu den Bildungsstandards (Englisch – Reading; Mathematik – Operieren/Rechnen), dass insgesamt in der Sekundarstufe I deutliche regionale Unterschiede bestehen. Sie sind in der AHS eher gering, nehmen in den Leistungsgruppen der Hauptschulen jedoch eine bedeutsame Größenordnung an.

Tabelle 10: Fachleistungsunterschiede zwischen den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I – Englisch und Mathematik

Englisch		AHS	I. LG	II. LG	III. LG	Gesamt
Ländliche Gemeinden	AM	5,8	5,7	4,6	3,9	4,9
bis 5.000 EW	SD	0,7	0,7	0,8	0,7	1,0
	N	196	569	692	370	1827
Kleinstädte	AM	5,8	5,5	4,4	4,0	5,4
5.000 – 100.000 EW	SD	0,7	0,7	0,8	0,7	1,0
	N	1615	333	347	199	2494
Mittlere Städte	AM	6,0	5,3	4,5	4,0	5,6
100.000 – 1.000.000	SD	0,7	0,7	0,7	1,0	1,0
EW	N	622	91	57	71	841
Wien	AM	5,9	5,4	4,4	3,7	5,3
	SD	0,8	0,7	0,8	0,7	1,2
	N	495	30	152	114	791
Gesamt	AM	5,9	5,6	4,5	3,9	5,3
	SD	0,7	0,7	0,8	0,7	1,1
	N	2928	1023	1248	754	5953
Abstand Wien – ländl. Gem.		0,1	-0,3	-0,2	-0,2	0,4
Abstand Wien – Kleinstädte	SE	0,1	-0,1	0	-0,3	-0,1
Abstand Wien – mittl. Städte		-0,1	0,1	-0,1	-0,3	-0,3

Mathematik		AHS	I. LG	II. LG	III. LG	Gesamt
Ländliche Gemeinden	AM	5,7	6,0	4,2	2,6	4,7
bis 5.000 EW	SD	1,9	1,7	1,6	1,5	2,1
	N	198	845	895	403	2341
Kleinstädte	AM	5,5	5,6	3,9	2,3	5,0
5.000 – 100.000 EW	SD	1,9	1,7	1,6	1,5	2,1
	N	2204	558	614	317	3693
Mittlere Städte	AM	5,7	5,5	3,7	2,7	5,2
100.000 – 1.000.000	SD	1,9	1,8	1,5	1,4	2,0
EW	N	829	75	103	108	1115
Wien	AM	5,3	4,1	3,5	1,9	4,4
	SD	1,9	1,4	1,5	1,2	2,1
	N	503	54	154	122	833
Gesamt	AM	5,5	5,7	4,0	2,4	4,8
	SD	1,9	1,8	1,6	1,5	2,1
	N	3734	1532	1766	950	7982
Abstand Wien – ländl. Gem.		-0,4	-1,9	-0,7	-0,7	-0,3
Abstand Wien – Kleinstädte	SE	-0,2	-1,5	-0,4	-0,4	-0,6
Abstand Wien – mittl. Städte		-0,4	-1,4	-0,2	-0,8	-0,8

Quelle: Standards-Pilottestungen 2007, 8. Schulstufe, Englisch und Mathematik

So betragen die regionalen Unterschiede in Englisch bis zu 0,4 Standardeinheiten (1. Leistungsgruppe, 3. Leistungsgruppe), in Mathematik liegen die Ergebnisse der 1. Leistungsgruppe im Mittel in Wien fast eine ganze Standardeinheit hinter den Werten aus ländlichen Gemeinden und mittleren Städten. Ähnliches, wenn auch nicht so ausgeprägt, gilt für die 3. Leistungsgruppe. Damit bestätigen sich bereits früher aufgezeigte Befunde (vgl. Eder & Mayr, 2001: 145). Eine Reduktion der Streuung bei den gezeigten Leistungen lässt sich durch Einbeziehung der regionalen Komponente hingegen nicht feststellen, es gibt also breite Überschneidungen zwischen den Regionen. Da insgesamt die Streuungen der Leistungen innerhalb der einzelnen Regionen nicht wesentlich kleiner sind als in der Gesamtstichprobe, werden durch den Regionaleffekt die bestehenden Überschneidungen zwischen den Regionen nicht geringer.

Die Ergebnisse entsprechen nicht den Erwartungen. Die größten regionalen Unterschiede wären in der AHS zu erwarten. Hier müssten die Durchschnittsleistungen in Wien – wo bereits mehr als die Hälfte eines Altersjahrganges die AHS besucht - deutlich niedriger sein. Zwar gibt es in Mathematik durchaus nennenswerte Differenzen, in Englisch bestehen de facto keine Unterschiede. Dies ist ein wichtiger Hinweis auf das Potential der AHS, regional weitgehend unabhängig gleichbleibend gute Leistungen zu stimulieren.

Hingegen sollte es – wenn die Zuordnung zu den Leistungsgruppen nach sachlichen Kriterien erfolgt – keine nennenswerten regionalen Unterschiede im Leistungsdurchschnitt der Leistungsgruppen geben. Ein regionaler Effekt sollte sich eher darin äußern, dass die Leistungsgruppen unterschiedlich groß sind. Tatsächlich bestehen jedoch in den Leistungsgruppen massive regionale Differenzen, vor allem in der ersten. Wien liegt hier gegenüber den ländlichen Gemeinden um eine Standardeinheit zurück; Ähnliches gilt, wenn auch nicht so ausgeprägt, für die zweite und die 3. Leistungsgruppe. Das Niveau der Leistungsgruppen in Wien ist demnach deutlich niedriger als in allen sonstigen regionalen Abstufungen.

I.3.3.3 Auswirkungen unterschiedlicher AHS-Quoten in den Schulbezirken

Wenn die Annahme zutrifft, dass die jeweils durch das Schulangebot festgelegte Zusammensetzung der Schülerschaft für die regionalen Differenzen verantwortlich ist, dann müssten in Schulbezirken mit niedrigem AHS-Anteil aufgrund der hohen Selektion besonders leistungsfähiger Schüler/innen die Fachleistungen in den wenigen AHS außerordentlich hoch, zugleich aber auch die Leistungen vor allem in den ersten Leistungsgruppen der Hauptschulen überdurchschnittlich gut sein, weil sie in manchen Bezirken überhaupt keine, in anderen nur wenige Schüler/innen an die AHS „abtreten“ müssen. Umgekehrt müssten nach der gleichen Überlegung in Regionen mit hoher AHS-Quote die durchschnittlichen Leistungen der AHS deutlich niedriger sein, weil ja nicht mehr nur die leistungsfähigsten Schüler/innen eines Altersjahrganges die AHS besuchen, sondern auch viele Kinder, die nicht die Voraussetzungen für Höchstleistungen mitbringen. Aufgrund der hohen „Abschöpfung“ durch die AHS sollten in diesen Regionen zugleich aber auch die durchschnittlichen Leistungen in den Hauptschulen deutlich niedriger liegen. Anders formuliert: *Ein regional niedriger AHS-Anteil hat in allen vier Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I vergleichsweise hohe Durchschnittswerte zur Folge; ein hoher AHS-Anteil senkt sowohl das durchschnittliche Niveau der AHS als auch das der Hauptschule.*

Die Überprüfung dieser Annahme erfolgt an den Daten der Standards-Pilottestungen. Zunächst wurde für alle Schulstandorte in der Stichprobe die AHS-Quote des zuständigen Schulbezirks erhoben, um einen relativ guten Indikator für die Relation AHS/HS zu haben. Diese Quote wurde nun mit den Ergebnissen aus den Pilottestungen der Bildungsstandards in Beziehung gebracht. Eine Schwierigkeit war dabei die Formulierung von realistischen Erwartungen. Zwar basiert die gesamte Überlegung auf der Annahme, dass die Schüler/in-nen, die in die AHS gehen, eine von ihrem Leistungspotential her positive Auswahl repräsentieren, insbesondere hinsichtlich ihrer Intelligenz und ihrer Lernbereitschaft. Andererseits ist evident, dass die schulischen Leistungen nicht 1:1 von der Begabung / geistigen Leistungsfähigkeit eines Schülers abhängen, son-dern auch noch von vielen anderen Faktoren. Die vorliegenden empirischen Untersuchungen zum Verhältnis von Intelligenz und Schulleistung weisen in der Regel einen mittleren Zusammenhang nach (vgl. z.B. Kühn, 1983).

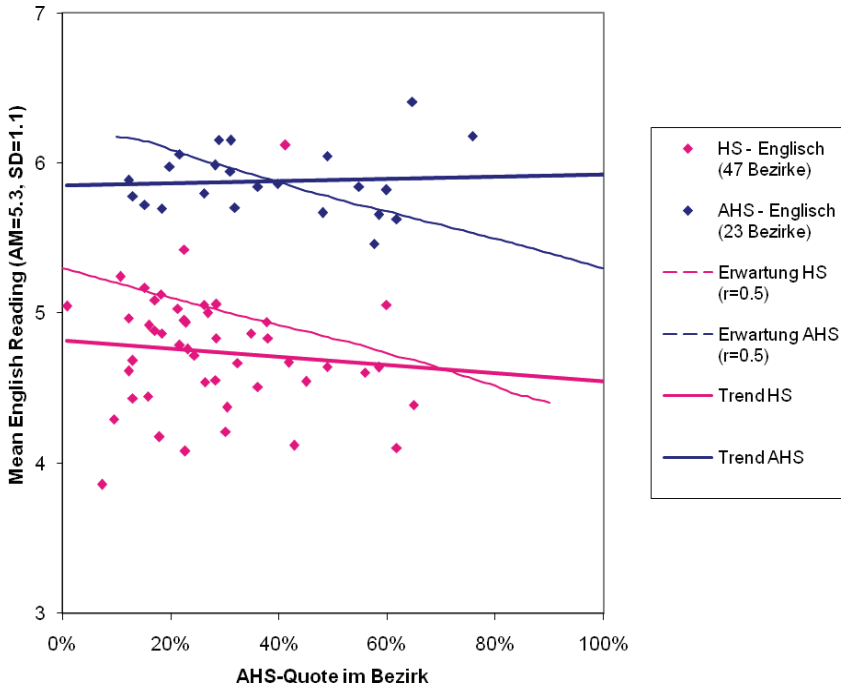
Zur Bestimmung des theoretisch erwarteten Leistungsniveaus musste daher die Frage beantwortet werden, wie sich eine normal verteilte Leistungsvariable verteilen würde, wenn ein Schultyp einen kontinuierlich steigenden Anteil der leistungsstärksten Schüler/innen auf sich vereint und zu-

gleich zwischen der Leistungsfähigkeit und den Leistungsergebnissen eine mittlere Korrelation von etwa r=.50 – .60 besteht. Zur Illustration: Wenn genau die 10% intelligentesten Schüler/innen eines Jahrgangs die AHS besuchen, und zwischen Intelligenz und Schulleistung ein 1:1-Zusammenhang bestünde, dann wäre zu erwarten, dass diese Schüler/innen auch die 10% leistungsstärksten in den gemessenen Schulleistungen repräsentieren. Ihr Durchschnittswert würde dann auf dem 95%-Punkt der Skala liegen. Wenn dieser Zusammenhang nicht 1:1, sondern lediglich auf einem mittleren Niveau gegeben ist, dann wäre zu erwarten, dass die gemessenen Leistungen nicht genau den höchsten 10% entsprechen, sondern deutlich darunter liegen. Bei einer Steigerung der Ausschöpfungsquote auf genau 50% der Leistungsstärksten eines Jahrgangs wäre zu erwarten, dass die gemessenen Leistungswerte nicht beim 75%-Punkt liegen, wie aufgrund der Intelligenz zu erwarten wäre, sondern niedriger, weil der Zusammenhang eben nicht 1:1 ist.

Für die Festlegung der Erwartungen wurde daher eine normalverteilte Variable erzeugt, die mit der gemessenen Leistungsvariable in einem mittleren Ausmaß korreliert. Für diese Variable wurden dann berechnet, welche Mittelwerte zu erwarten sind, wenn sich die Schülerschaft einer AHS jeweils aus einer bestimmten Quote der leistungsfähigsten Schüler/innen eines Altersjahrganges zusammensetzt. Komplementär dazu lässt sich errechnen, welche Durchschnittsleistungen in den Schulen zu erreichen wären, welche die übrigen Schüler/innen aufnehmen.

Abbildung 1 zeigt für *Englisch* den auf Basis dieser Modellrechnung ermittelten Verlauf dieser Variable für AHS und HS in Abhängigkeit von der AHS-Quote im Schulbezirk. Insgesamt zeigt er das erwartete Absinken der Mittelwerte (strichlierte Linie). Ebenso sind die Durchschnittsleistungen an den einzelnen Standorten in die Grafik eingetragen, sowie eine Trendgerade, die deren Verlauf repräsentiert.

Abbildung 1: Englisch-Leistungen (Reading) in Abhängigkeit von der AHS-Quote im Schulbezirk



Mit einer Ausnahme liegen die durchschnittlichen Leistungen der HauptschülerInnen in allen Bezirken *unter* den durchschnittlichen Leistungen der AHS-SchülerInnen[11]. Dies entspricht grundsätzlich dem erwarteten Verhältnis von AHS und HS. Der Trendverlauf im Hinblick auf die AHS-Quote entspricht

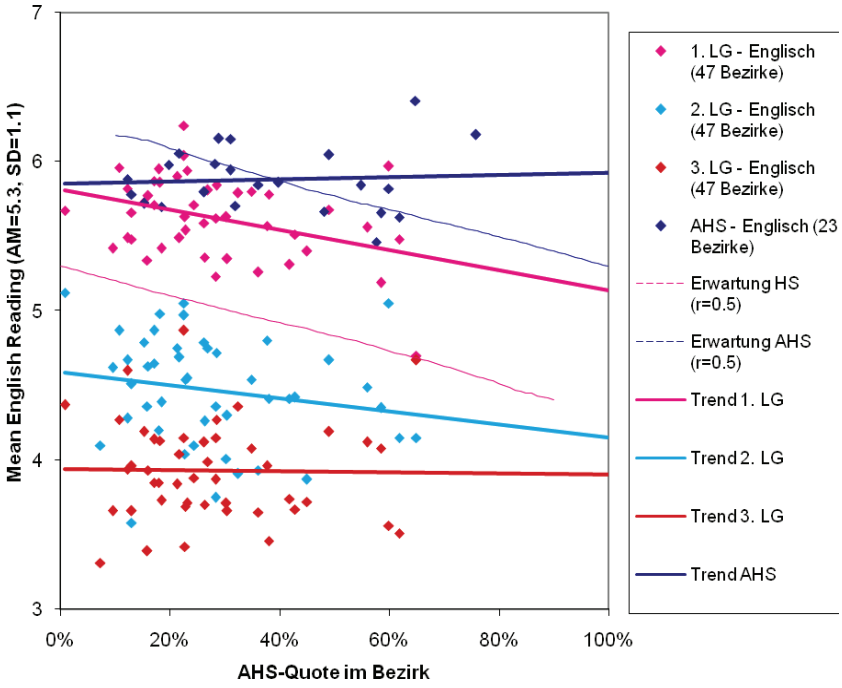
[11] Eine dermaßen deutliche Trennung legt die Annahme nahe, dass zwischen Hauptschule und AHS erhebliche Unterschiede in der Art und Weise des Englisch-Unterrichts bestehen.

hingegen nicht den Erwartungen. In Bezirken mit nahezu 0% AHS sollten die Hauptschulen erwartungsgemäß den Leistungsdurchschnitt aller SchülerInnen aufweisen, liegen aber deutlich darunter. Im Bereich der AHS-Quote von 10-40% streuen die Durchschnittsleistungen der Hauptschüler stark nach Bezirken, liegen teilweise (weit) unter der berechneten Erwartung, teilweise darüber. In den relativ wenigen Bezirken mit höherer AHS-Quote zeigt sich, dass die Durchschnittleistungen der HauptschülerInnen sinken, allerdings nicht so stark wie erwartet.

Die Durchschnittsleistungen der AHS-SchülerInnen bleiben konstant, bei höherer AHS-Quote steigen sie entgegen der Erwartung des errechneten Modells sogar noch leicht an. Da beide Trendgeraden aber fast waagrecht verlaufen, muss man jedenfalls für Englisch von einem sehr geringen faktischen Einfluss der AHS-Quote ausgehen.[12]

Dieses Gesamtbild verändert sich etwas, wenn man innerhalb der Hauptschulen nach Leistungsgruppen differenziert (vgl. Abbildung 2). Für die Leistungen in der ersten und zweiten Leistungsgruppe zeigen die Trendlinien nunmehr einen merklichen Rückgang, die 3. Leistungsgruppe erweist sich als weitgehend unbeeinflusst.

Abbildung 2: Englisch-Leistungen in den Differenzierungsgruppen in Abhängigkeit von der AHS-Quote



Die Ergebnisse für Mathematik zeigen deutlichere Tendenzen (vgl. Abbildung 3 und Abbildung 4). Mit zunehmender AHS-Quote sinken die Durchschnittsleistungen der HauptschülerInnen deutlich ab und entsprechen damit weitgehend den Erwartungen. Ebenso zeigen die Durchschnittsleistungen der AHS-SchülerInnen einen leichten Rückgang und bleiben eher unter dem Niveau des Erwartungsmodells. Die eingangs formulierte These, dass eine hohe AHS-Quote für beide Schultypen nachteilig sein könnte, wird hier ansatzweise belegt.

Der schon für Englisch beobachtete Trend *innerhalb* der Hauptschule ist in Mathematik noch verstärkt: Die Leistungen der 1. LG HS nehmen mit höherer AHS-Quote rapide ab, die der 2. LG leicht, die 3. LG bleibt unbetroffen.

[12] Die Trendlinie für die AHS wird stark durch die beiden Punkte rechts oben in der Grafik bestimmt. Würde man diese beiden Standorte als Ausreißer klassifizieren, ergäbe sich eine eher absteigende Linie.

Abbildung 3: Mathematik-Leistungen (Operieren/Rechnen) in Abhängigkeit von der AHS-Quote im Schulbezirk

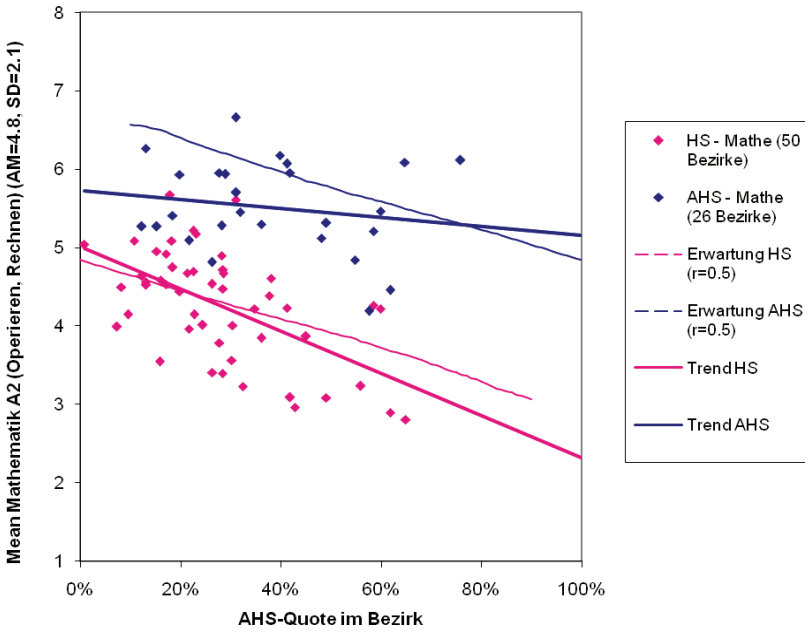
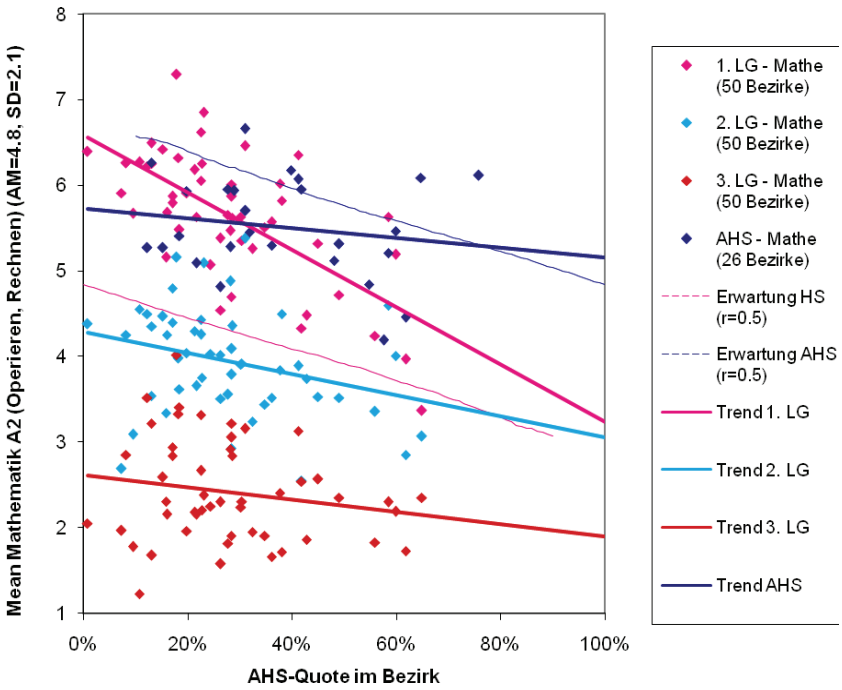


Abbildung 4: Mathematik-Leistungen in den Differenzierungsgruppen in Abhängigkeit von der AHS-Quote



Die Analysen zu den Auswirkungen des regionalen Schulangebots stimmen insofern überein, dass das Leistungsniveau in den ersten und zweiten Leistungsgruppen mit steigender AHS-Quote sowohl in Englisch als auch in Mathematik sinkt. *Der AHS selbst gelingt offenbar unabhängig von der regionalen AHS-Quote in Englisch das Erreichen eines gleichmäßig hohen Leistungsniveaus*; in Mathematik kommt es auch in der AHS zu einem spürbaren Absinken des Niveaus[13].

[13] Da die Stichprobenziehung der Pilotuntersuchungen Mängel aufweist, wäre allerdings auch denkbar, dass aus dem städtischen Bereich (mit hohen AHS-Quoten) eine positiv selegierte Auswahl von Schulen getroffen wurde.

I.3.3.4 Einflüsse sozialer und familiärer Determinanten

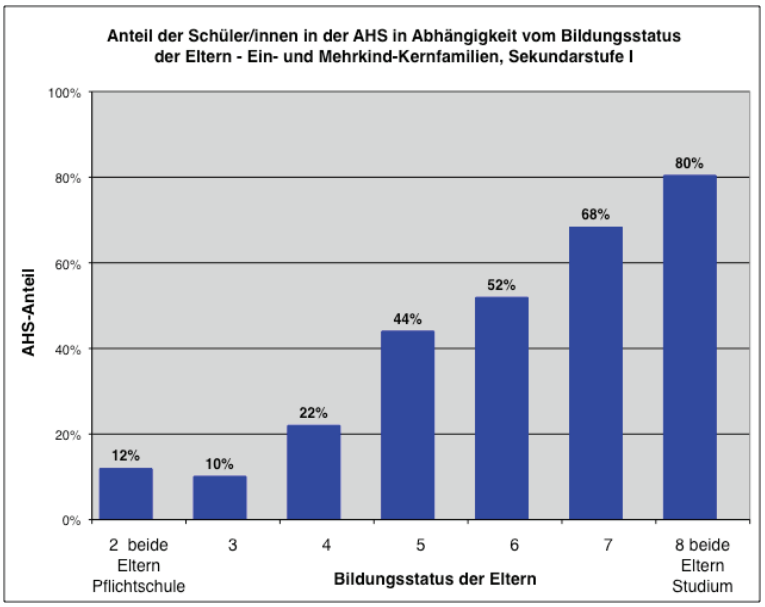
Vor allem in den deutschsprachigen Ländern sind gute Schulleistungen auch ein Resultat davon, in welchem Ausmaß Schüler/innen von ihren Familien unterstützt werden. Dabei spielen der soziale Status und das kulturelle Kapital einer Familie eine wichtige Rolle. Einflüsse sozialer und familiärer Determinanten sind an vier Schlüsselstellen nahe liegend:

- Beim Zugang zur Sekundarstufe I
- Bei der Erbringung der Leistungen
- Beim Erwerb von Berechtigungen
- Bei der Entwicklung von Bildungsaspirationen

a) Bereits die Entscheidung, ob Kinder die AHS oder die Hauptschule besuchen, hängt stark mit dem familiären Hintergrund zusammen. Berücksichtigt man zugleich Familienform und Bildungsstatus der Eltern, ergeben sich klare Trends: Kinder aus „Kernfamilien" mit hohem Bildungsniveau besuchen fast vollzählig die AHS; wo dies nicht der Fall ist, liegt es vermutlich am fehlenden Schulangebot (vgl. Abbildung 5).

Ausschlaggebend dafür ist einerseits, dass bereits die Zuerkennung der AHS-Reife in hohem Ausmaß mit dem sozialen Hintergrund zusammen hängt (vgl. Pointinger & Thonhauser 2008); zugleich erfordert das erfolgreiche Bestehen der AHS-Unterstufe ein Ausmaß an Lernunterstützung, das inhaltlich und finanziell eher von Familien mit hohem Bildungs- und Sozialkapital erbracht werden kann. Daher zeigt sich auch, dass Stiefkinder und Kinder aus unvollständigen Familien in der AHS unterrepräsentiert sind (vgl. Eder 1995, 2007).

Abbildung 5: Anteil der Schüler/innen in der AHS in Abhängigkeit vom Bildungsstatus der Eltern – Ein- und Mehrkindkernfamilien



Quelle: Datensatz Befindensuntersuchung (Eder 2005). N=1826
Anmerkungen: Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen, die beim jeweiligen Bildungsstand der Eltern die AHS-Unterstufe besuchen.

(b) Für den Nachweis, in welchem Ausmaß die fachlichen Leistungen in der Schule vom Unterstützungspotential der Familien im weitesten Sinne abhängen, fehlen aktuelle Daten aus der Sekundarstufe I. Allerdings lassen sich aus den Daten der einzelnen PISA-Testungen relativ verlässliche Hinweise über den familiären Einfluss gewinnen. Zwar werden in PISA 15-Jährige getestet, und demnach befindet sich der Großteil der Schüler/innen nicht mehr in der Sekundarstufe I. Die Kompetenzen, die gemessen werden, wurden aber ganz überwiegend bereits früher erworben und stellen den kumulativen Ertrag der Sekundarstufe I dar. Ein Teil der getesteten Jugendlichen befindet sich ohnehin noch in einer Schule der Sekundarstufe I, von den übrigen ist bekannt, ob sie die SEK I in der AHS oder in der

Hauptschule absolviert haben. Zur Charakterisierung des familiären Status wurde der HISEI (Highest Socio-economical Index) erhoben.

Tabelle 11 zeigt die in PISA erreichten Leistungen in Abhängigkeit vom familiären Status getrennt für AHS, HS und 1. Leistungsgruppe der HS.

Tabelle 11: PISA-Leistungen in Abhängigkeit von Schulform und Bildungsstatus

Kategorie HISEI [a]	**N**	(%) in AHS	**Lesen**[b]				**Mathematik**				**Naturwissenschaften**			
			Gesamt	AHS[c]	HS	HS-1[d]	Gesamt	AHS	HS	HS-1	Gesamt	AHS	HS	HS-1
PISA 2000 [e]														
1 (16-39)	587 (39)	11,4	452 *93*	546 *66*	458 *85*	528 *81*	466 *88*	561 *70*	473 *78*	510 *74*	466 *91*	555 *71*	468 *86*	540 *79*
2 (40-49)	712 (85)	19,8	490 *85*	562 *55*	490 *78*	534 *70*	501 *85*	567 *62*	503 *78*	528 *76*	501 *81*	571 *64*	503 *71*	547 *66*
3 (50-59)	754 (78)	33,8	516 *83*	571 *62*	500 *77*	537 *65*	522 *82*	575 *66*	505 *77*	541 *67*	527 *80*	581 *65*	513 *73*	546 *67*
4 (60-69)	281 (19!!!)	49,2	538 *80*	576 *57*	514 *80*	568 *66*	546 *75*	577 *57*	525 *79*	553 *68*	544 *77*	577 *60*	522 *76*	570 *68*
5 (70-90)	209 (9!!!)	74,6	553 *82*	580 *68*	503 *80*	532 *60*	552 *87*	578 *74*	520 *82*	553 *83*	566 *80*	591 *63*	520 *82*	563 *54*
PISA 2003														
1 (16-39)	1417 (102)	13,1	458 *92*	540 *71*	446 *84*	519 *76*	480 *84*	555 *72*	469 *80*	535 *70*	461 *87*	539 *72*	450 *81*	520 *71*
2 (40-49)	949 (83)	19,6	488 *89*	565 *66*	468 *82*	533 *67*	505 *86*	578 *72*	488 *80*	549 *69*	489 *87*	567 *67*	471 *80*	535 *68*
3 (50-59)	1125 (99)	35,3	520 *81*	567 *62*	495 *79*	536 *57*	531 *81*	572 *68*	510 *80*	556 *61*	518 *80*	563 *65*	495 *78*	537 *59*
4 (60-69)	523 (42)	52,2	544 *82*	580 *59*	507 *85*	554 *76*	547 *83*	580 *70*	512 *83*	561 *73*	537 *81*	573 *63*	502 *82*	548 *62*
5 (70-90)	391 (12!!!)	77,9	565 *73*	584 *59*	512 *82*	561 *58*	566 *77*	582 *69*	525 *85*	559 *64*	559 *76*	580 *62*	507 *85*	548 *68*
PISA 2006														
1 (16-39)	1609 (164)	13,1	458 *101*	538 *78*	448 *97*	515 *79*	475 *92*	545 *73*	467 *89*	521 *80*	478 *94*	552 *73*	469 *91*	531 *82*
2 (40-49)	820 (81)	19,6	482 *95*	550 *79*	468 *91*	536 *66*	500 *85*	561 *73*	486 *80*	537 *74*	503 *87*	563 *70*	489 *84*	548 *68*
3 (50-59)	1278 (129)	37,7	513 *93*	563 *74*	487 *92*	540 *73*	525 *84*	568 *69*	504 *83*	543 *65*	530 *84*	574 *69*	507 *83*	552 *69*
4 (60-69)	512 (29!!!)	49,8	529 *90*	565 *74*	498 *93*	524 *68*	541 *82*	571 *74*	515 *84*	522 *75*	547 *83*	578 *72*	521 *84*	533 *75*
5 (70-90)	571 (34)	69,6	564 *76*	580 *65*	513 *90*	547 *77*	564 *76*	583 *64*	527 *83*	573 *80*	571 *75*	591 *63*	534 *82*	579 *74*

Anmerkungen:

a) Die Kategorisierung des HISEI ist übernommen von BACHER (2005).

b) Eingetragen sind die Mittelwerte der PV1 bis PV5. (Mittelwert 500, SD. 100).

c) Nicht einbezogen sind jene SchülerInnen, die durch einen Wechsel beide Schultypen in der SEK1 besucht haben, sowie jene, die angegeben haben, keinen der beiden Schultypen besucht zu haben. Wo nicht explizit nach dem Besuch der AHS-Unterstufe, sondern nur nach AHS allgemein gefragt wurde (Jahr 2003), wurden die AHS-Unterstufen-SchülerInnen als die nicht-HS- und nicht-ASO-SchülerInnen identifiziert. Für das Jahr 2000 wurde der gleich bleibende Besuch eines Schultyps in den persönlichen Schuljahren 6-8 herangezogen. Damit sind einmalige VS-RepetentInnen auch klassifiziert worden.

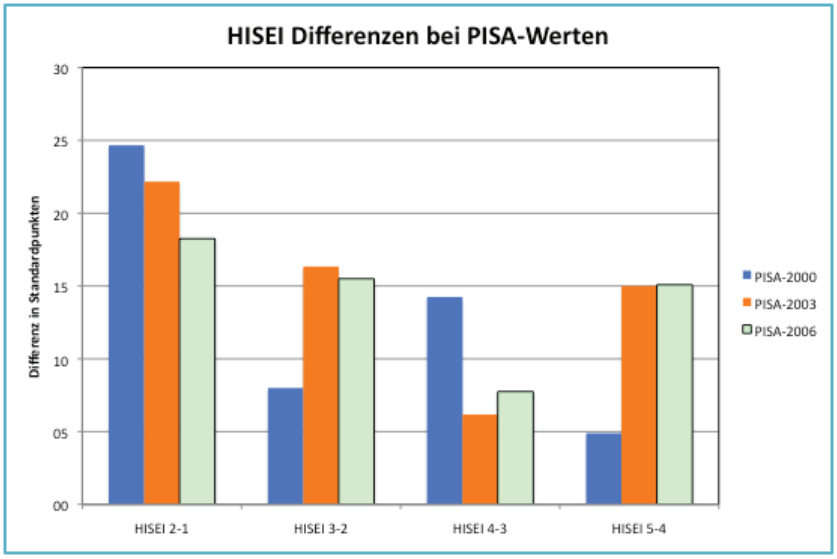
d) HS-1 sind jene SchülerInnen, von denen wir aufgrund von Angaben in einer PISA-Zusatzerhebung wissen, dass sie am Ende der SEK1 in der HS die Berechtigung für den direkten Übertritt in eine AHS-Oberstufe erworben haben (also eine positive Note in der 1. LG in D, M und E oder schlechtestenfalls Gut in einer oder mehreren 2. LG aufweisen). Das führt zu einer Reduktion der Stichprobe (weil die Zusatzerhebung nur bei einem Drittel der Teilnehmer/innen erfolgte). Zusätzlich sind jene SchülerInnen nicht kategorisierbar, die in einer HS ohne Leistungsgruppen waren bzw. diese nicht angegeben haben.

e) Bei PISA 2000 gab es unterschiedliche Stichprobengrößen nach Testdimension, angegeben ist die jeweils minimale Stichprobengröße pro HISEI-Kategorie beim Lesetest ist die Stichprobe stets höher.

Zwei Trends lassen sich deutlich aus den Ergebnissen ablesen:

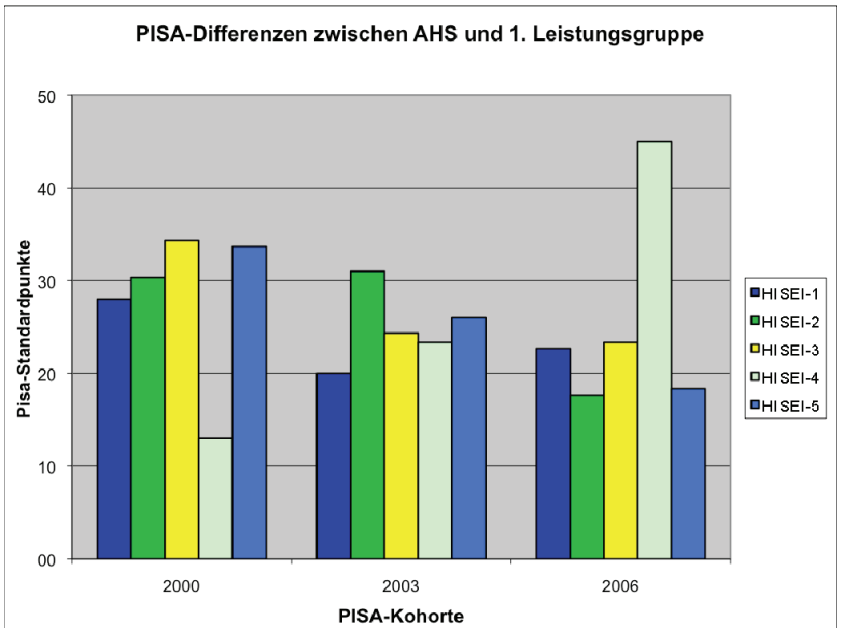
(1) Zwischen den unterschiedlichen Stufen des HISEI-Index bestehen konsistente Unterschiede. Sowohl in der Gesamtgruppe als auch in den dargestellten Teilgruppen zeigen sich – mit ganz wenigen Ausnahmen – in den höheren HISEI-Kategorien auch höhere Werte. In Abbildung 6 sind die über alle Gruppen und PISA-Dimensionen gemittelten Unterschiede zwischen den HISEI-Stufen dargestellt. Demnach bestehen zwischen Stufe 1 und Stufe 2 Unterschiede in der Höhe von etwa 20 Punkten; zwischen den höheren Kategorien sind die Unterschiede etwas kleiner, aber jeweils deutlich ausgeprägt.

Abbildung 6: Durchschnittliche Differenzen zwischen jeweils zwei Stufen des HISEI, PISA 2000 bis PISA 2006



(2) Schüler/innen mit gleichem HISEI-Hintergrund leisten in der AHS deutlich mehr als in der 1. Leistungsgruppe. Abbildung 7 zeigt die zusammengefassten Differenzen aus den Erhebungsjahren 2000, 2003 und 2006. Obwohl die Unterschiede in den beiden letzen PISA-Testungen etwas niedriger sind als in der ersten, beträgt die Differenz im Schnitt jedenfalls etwa 25 PISA-Punkte. Nachdem der familiäre Hintergrund der Schüler/innen bei dieser Art der Analyse konstant ist und damit als Erklärungsfaktor nicht in Frage kommt, fehlen plausible Erklärungen.

Abbildung 7: Leistungsdifferenzen zwischen AHS und 1. Leistungsgruppe bei gleichem Sozialstatus der Eltern.



(c) Die in der Sekundarstufe I erworbenen *Berechtigungen* hängen direkt und indirekt mit dem familiären Hintergrund zusammen. Einerseits impliziert der in Abhängigkeit vom Bildungsniveau erhöhte Zugang zur AHS bereits, dass die in diesem Schultyp besseren Chancen auf eine höhere Bildungslaufbahn besser genutzt werden können, andererseits ist auch der Erfolg innerhalb der Sekundarstufe I direkt vom Bildungsstatus der Eltern abhängig.

(d) *Bildungsaspirationen*: Als Bildungsaspiration kann man das von einem Schüler/einer Schülerin angestrebte höchste oder abschließende Bildungsniveau bezeichnen. Eine relativ gute Datengrundlage für die Analyse von Bildungsaspirationen bildet die TIMSS-Studie 1993/94. Hier wurde eine repräsentative Stichprobe von SchülerInnen der 7. und 8. Schulstufe zu ihrem höchsten angestrebten Bildungsabschluss befragt. Zusätzlich liegen Angaben zum Bildungsniveau ihrer Eltern vor (allerdings mit zahlreichen fehlenden Werten). Bildungspolitisch besonders relevant erscheint, inwieweit sich die 1. Leistungsgruppe der HS und die AHS-Unterstufe, die als äquivalent zu betrachten sind, unter Berücksichtigung des elterlichen Bildungshintergrundes in ihrem Einfluss auf die Bildungsaspirationen unterscheiden.

Tabelle 12 zeigt, dass die Bildungsaspirationen in der AHS deutlich höher sind als in der HS, vor allem auch erheblich höher als in der ersten Leistungsgruppe. Dieser Effekt hält an, wenn man den Bildungsstatus der Eltern konstant hält: wenn die Eltern keine Matura haben, geben immerhin 45% der SchülerInnen in der AHS an, ein Studium anzustreben; in der 1. Leistungsgruppe der HS sind es lediglich etwa 19%.

Tabelle 12: Bildungsaspirationen der SchülerInnen in Abhängigkeit von Schultyp und Bildungsstatus der Eltern.

		Differenzierungsgruppe				Eltern: mit Matura		Eltern: ohne Matura	
Bildungsaspiration	gesamt	AHS	1. LG	2. LG	3. LG	AHS	1. LG	AHS	1. LG
Pflichtschulabschluss	4,0	1,0	2,2	6,3	16,2	0,6	0,5	1,6	2,8
Berufsschul-/Lehrabschluss	17,4	2,2	11,3	32,2	51,2	0,7	6,2	4,2	11,8
Mittlerer Schulabschluss	9,2	2,2	8,4	19,6	20,7	1,2	3,6	2,6	9,6
Matura allgemeinbildend	14,3	22,0	13,2	6,8	1,9	20,6	18,5	21,1	12,2
Matura berufsbildend	25,7	21,8	45,3	26,7	5,6	15,5	43,1	26,0	44,8
Universitätsabschluss	29,4	50,9	19,7	8,4	4,5	61,4	28,2	44,6	18,8
	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Datensatz TIMSS 1993/94. Eigene Berechnung (N=6401)
Anmerkung: Eingetragen ist der %-Satz der SchülerInnen, die jeweils den angegebenen Bildungsabschluss als Ziel angegeben haben. Die Leistungsgruppenzuordnung erfolgt nach der Note in Mathematik.

Die Daten legen die Annahme nahe, dass hohe Bildungsaspirationen bei vergleichbarem familiären Bildungsstatus durch die AHS deutlich stärker unterstützt werden. Der spezifische Effekt der Hauptschule liegt eher darin, die Bildungsaspirationen verstärkt auf die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu lenken.

I.3.3.5 Wie liegen, im Vergleich dazu, die Leistungen in Kooperativen Mittelschulen bzw. im Schulversuch „Neue Mittelschule“

Das Leistungsniveau im Modell „(Kooperative) Mittelschule“ kann nur indirekt erschlossen werden. Die ausführliche Evaluation des Modells „Mittelschule“ durch Olechowski et al. (2001) zeigt als generelles Ergebnis, dass zwischen dem Mittelschulmodell und einer Kontrollgruppe aus dem Regelschulbereich in den schulischen Leistungen kein Unterschied besteht, ausgenommen in Mathematik, wo die Regelschüler/innen besser abschneiden (Olechowski, 2001: 149 f.). Die Schüler/innen erreichen diese

Leistungen mit insgesamt kürzeren Arbeitszeiten, insbesondere unter weitgehendem Verzicht auf Arbeit am Wochenende. Ebenso ist das Ausmaß an Nachhilfe deutlich geringer als in den Kontrollschulen (vgl. Hanisch & Katschnig, 2001: 141). Vergleichbare Ergebnisse lieferte die Evaluation des Schulversuchs Mittelschule in Graz (vgl. Svecnik, 1997). Die verschiedenen Evaluationen belegen in der Regel die Gleichwertigkeit der Schulmodelle im Leistungsbereich, können aber auch bei übergreifenden Kompetenzen i.d.R. keine Überlegenheit der Schüler/innen aus den Verbundmodellen feststellen.

I.3.4 Problemlösen

In PISA 2003 wurde der allgemeine Kompetenzbereich „Problemlösen" mit gesonderten Aufgaben erhoben und ausgewertet. Beim „Problemlösen" geht es darum *„wie die Schüler/innen die Herkunft eines Problems verstehen, das Problem charakterisieren, indem sie spezifische Aspekte und Beziehungen des Problems identifizieren, Repräsentationen des Problems auswählen und ordnen, das Problem lösen, über die Lösung reflektieren und die Lösung letztendlich kommunizieren"* (OECD 2003, zit. in Haider & Reiter 2004: 25f.).

Obwohl die PISA-Studien auf 15-Jährige abzielen, von denen sich nur mehr die wenigsten in der Sekundarstufe I befinden, kann aufgrund der Angaben über den bisherigen Schulbesuch bzw. zum Abschlusszeugnis der Sekundarstufe I, die für ein Drittel der Stichprobe erhoben wurden, diese Kompetenz mit den hier gegebenen Differenzierungsgruppen verknüpft werden.

Tabelle 13: Unterschiede in der Problemlösefähigkeit nach Geschlecht und Differenzierungsgruppen

Kompetenz		AHS	I. LG	II. LG	III. LG	Gesamt
Problemlösen	AM	557	555	497	435	518
	SD	*77*	*62*	*66*	*61*	*81*
	N	*385*	*239*	*382*	*187*	*1193*
Problemlösen, weiblich	AM	556	548	488	433	517
	SD	*71*	*58*	*60*	*61*	*77*
	N	*199*	*147*	*182*	*82*	*610*
Problemlösen, männlich	AM	559	565	506	436	520
	SD	*83*	*68*	*69*	*61*	*86*
	N	*186*	*92*	*200*	*105*	*583*

Quelle: PISA 2003
Anmerkungen: Kompetenzskala Problemlösen: eingetragen sind die Mittelwerte der PVs (AM = 500, SD = 100); aufgegliedert nach Leistungsgruppenzugehörigkeit (I. LG: überall 1. LG, II. LG: nicht schlechter als 2. LG, III. LG: in wenigstens einem Fach 3. LG).

Die bei PISA 2003 gemessene Problemlösekompetenz zeigt geringe Unterschiede zwischen AHS und 1. Leistungsgruppe der HS; es gilt zu beachten, dass es sich hier um die Gruppe derjenigen SchülerInnen handelt, die in Deutsch, Mathematik und Englisch in der ersten Leistungsgruppe waren. Die Unterschiede zwischen 1. und 2., sowie zwischen 2. und 3. Leistungsgruppe fallen ebenso deutlich aus wie jene bei den Fachleistungen. Es zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede: Mädchen in der ersten Leistungsgruppe erreichen niedrigere Werte im Bereich der Problemlösekompetenz.

Das Problemlösen ist auch in hohem Maß von familiären Determinanten abhängig. Die Korrelation mit dem Bildungsgrad der Eltern (gemessen als höchster Bildungsgrad eines Elternteils[14]) beträgt rho = 0,29 (Spearman's rho aufgrund der nicht-metrischen Ausprägung des Bildungsgrades), zum HISEI-Index r = 0,33, zum ESCS-Index[15] sogar r = 0,41. SchülerInnen mit Deutsch als Umgangs-

[14] in den Ausprägungen: kein Schulabschluss, VS-Abschluss, SEK1-Abschluss, SEK2-Abschluss ohne Matura, SEK2-Abschluss mit Matura bzw. Meisterprüfung, Uni/FH-Abschluss

[15] Der ESCS-Index (*Economic, Social and Cultural Status*) ist ein Indikator der sozialen Herkunft zur Quantifizierung sozialer Ungleichheit. Er umfasst im Kontext der Bildungsforschung sozioökonomische und kulturelle Ressourcen des Elternhauses der SchülerInnen. Im Vergleich zum HISEI-Index deckt er das theoretische Konstrukt des sozioökonomischen Status umfassender ab.

sprache schneiden um eine halbe Standardabweichung besser ab als jene mit nicht-deutscher Umgangssprache.

I.3.5 Arbeitszeit für die Schule und Nachhilfe

Zur Analyse der Arbeitszeit für die Schule (außerhalb der Schulstunden) werden zwei Fragen aus der Befindensuntersuchung 2005 herangezogen:

- „Wie viel Zeit wendest du an einem normalen Schultag für die Schule (Hausaufgaben, Vorbereitungen etc.) auf?“, und
- „Arbeitest du normalerweise auch am Wochenende (Sa./So.) für die Schule (außer dem Samstagunterricht)?“

Die Aufschlüsselung der Angaben in Tabelle 14 zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Differenzierungsgruppen: Am meisten für die Schule gearbeitet wird in der AHS (ca. 16% arbeiten täglich mehr als zwei Stunden), gefolgt von der zweiten bzw. dritten Leistungsgruppe (10% bzw. 8%). Am wenigsten gearbeitet wird in der 1. Leistungsgruppe (ca. 7%). Arbeit am Wochenende ist am häufigsten in der AHS (84%), am seltensten in der dritten Leistungsgruppe (61%).

Tabelle 14: Arbeitszeit für die Schule, aufgegliedert nach Differenzierungsgruppen

Wie viel Zeit wendest du an einem normalen Schultag auf für die Schule (Hausaufgaben, Vorbereitung etc.)?						
		AHS	I. LG	II. LG	III. LG	N=
höchstens eine halbe Stunde	%	10,7	9,0	15,3	21,1	256
eine Stunde	%	25,3	36,7	36,2	35,2	600
eineinhalb Stunden	%	27,1	30,3	23,6	23,7	525
zwei Stunden	%	20,5	17,2	15,1	11,9	356
zweieinhalb Stunden	%	10,6	4,5	5,5	4,8	162
drei Stunden oder mehr	%	5,8	2,3	4,3	3,3	95
						1994
Arbeitest du normalerweise auch am Wochenende (Sa./So.) für die Schule (außer dem Samstagunterricht)?						
nein	%	15,9	25,1	27,4	39,3	448
ja	%	84,1	74,9	72,6	60,7	1551
Mädchen ja	%	89	82	79	59	929
Burschen ja	%	79	66	67	60	912
						1999

Quelle: Datensatz der Befindensuntersuchung 2005, eigene Berechnung.
Anmerkung: Eingetragen ist der Spalten-Prozentsatz der Schüler/innen, der auf die einzelnen Antwortkategorien entfällt.

Die Arbeitszeit für die Schule ist weitgehend unabhängig vom Bildungsstand der Eltern und zeigt auch nur geringe regionale Unterschiede. Wohl aber zeigt sich, dass die Mädchen erheblich mehr Zeit für die Schule aufwenden. Sie wenden an einem normalen Schultag in allen Leistungsgruppen mehr außerschulische Lernzeit für die Schule auf als Burschen. Sie arbeiten auch – ausgenommen in der 3. Leistungsgruppe – deutlich häufiger am Wochenende für die Schule.

I.4 Vertiefende Analysen zu Fragen der Leistungsbeurteilung / Noten

Durch den Wegfall der Aufnahmeprüfungen für die weiterführenden Schulen haben die Noten der Sekundarstufe I eine erhöhte rechtliche Bedeutung erhalten. Die Beurteilungen in Deutsch, Englisch und Mathematik entscheiden letzten Endes über die Zulassung zu weiterführenden Schulen, wobei die

folgenden Regelungen gelten: Schüler/innen der AHS-Unterstufe mit einer positiven Beurteilung in diesen drei Gegenständen weisen eine uneingeschränkte Zulassung[16] für die weiterführenden höheren Schulen auf, ebenso Schüler/innen der Hauptschule, die in diesen Fächern eine positive Beurteilung der 1. Leistungsgruppe bzw. keine schlechtere Beurteilung als „gut" in der 2. Leistungsgruppe[17] aufweisen.

Der Wunsch nach Umsetzung sozialer Gerechtigkeit und individueller Chancengleichheit impliziert für diese Situation, dass den einzelnen Noten gleiche Leistungsanforderungen bzw. tatsächlich gleiche Leistungen entsprechen. Eine solche Erwartung erscheint allerdings für ein Schulsystem, in dem Leistungsbeurteilungen ausschließlich von jenen Lehrpersonen erfolgen, die auch den Unterricht erteilen, eher unrealistisch. Zu erwarten wären vielmehr erhebliche individuelle Streuungen, die daraus resultieren, dass die einzelnen Lehrpersonen unterschiedliche Kriterien anlegen, sowie Streuungen zwischen den Schultypen, die daraus resultieren, dass aufgrund spezifischer Traditionen der Schultypen, unterschiedlicher Ausbildung der Lehrpersonen sowie einer unterschiedlichen Heterogenität der Schülerschaft verschiedene Maßstäbe angewendet werden.

Im Folgenden werden daher vier Fragestellungen genauer analysiert:

- Wie sind Noten in der Sekundarstufe I generell verteilt?
- Wie gut ist die Entsprechung zwischen Noten und gemessenen Leistungen?
- Wie groß sind die individuellen Leistungsstreuungen bei gleichen Noten und – damit zusammenhängend – wie groß ist allgemein die Korrelation zwischen Noten und gemessenen Leistungen?
- Zeigen sich in den individuellen Benotungen systematisch verzerrende Einflüsse (z.B. nach Geschlecht, Schultyp, sozialem Hintergrund der Schüler/innen)?

I.4.1 Wie sind Noten in der Sekundarstufe I generell verteilt?

Die schulrechtlichen Bestimmungen sehen eine kriteriumsbezogene Zuordnung der Noten zu den Leistungen der Schüler/innen vor. Schüler/innen, die das Wesentliche des Lehrstoffs unter Bedachtnahme auf den Unterricht zur Gänze beherrschen, erhalten die Note „Befriedigend"; „Sehr gut" und „Gut" sehen zusätzlich eigenständige Leistungen der Schüler/innen bei der Bearbeitung neuer Aufgaben vor, „Genügend" ist zu geben, wenn auch das Wesentliche des Unterrichts nicht ausreichend beherrscht wird.

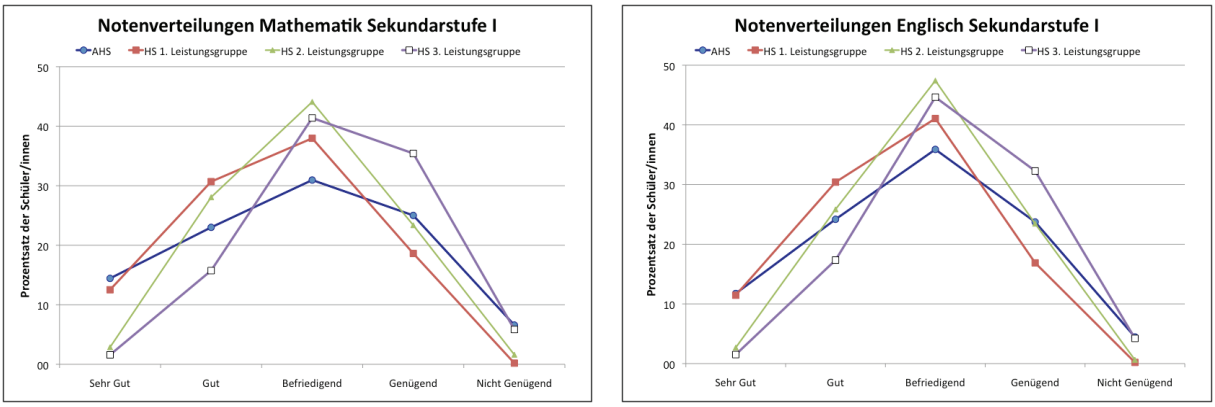
Die Anwendung der gesetzlich vorgesehenen Notenbeschreibungen sollte – unter der Annahme, dass in den Schulen im Großen und Ganzen effizienter Unterricht stattfindet – zur Folge haben, dass Beurteilungen mit „Genügend" und „Nicht genügend" eher selten sein sollten, insbesondere auch deshalb, weil „Genügend"-Schüler/innen aufgrund kumulierter Defizite auf Dauer nicht in der Lage sein sollten, dem Unterricht zu folgen.

Die Daten aus den Pilotuntersuchungen zu den Bildungsstandards (vgl. Abbildung 8) zeigen deutlich, dass eher Normalverteilungen der Noten vorliegen: In allen Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I ist „Befriedigend" die häufigste Note; „Gut" ist in der AHS und der 1. Leistungsgruppe deutlich häufiger als „Genügend", in der 2. und 3. Leistungsgruppe verhält sich das umgekehrt.

[16] Ob eine Aufnahme tatsächlich möglich ist, hängt auch von den vorhandenen Plätzen ab. Zusätzlich können von den einzelnen Schulen je nach inhaltlicher Ausrichtung noch Noten aus anderen Fächern für die Aufnahmeentscheidung herangezogen werden.

[17] Auf Beschluss der Klassenkonferenz kann die Zulassung auch mit einem „Befriedigend" in der 2. Leistungsgruppe gewährt werden.

Abbildung 8: Notenverteilungen (Semesternoten) für Mathematik und Englisch. Quelle: Daten der Standards-Pilotuntersuchungen. N= 5693 (Englisch) bzw. 7893 (Mathematik)

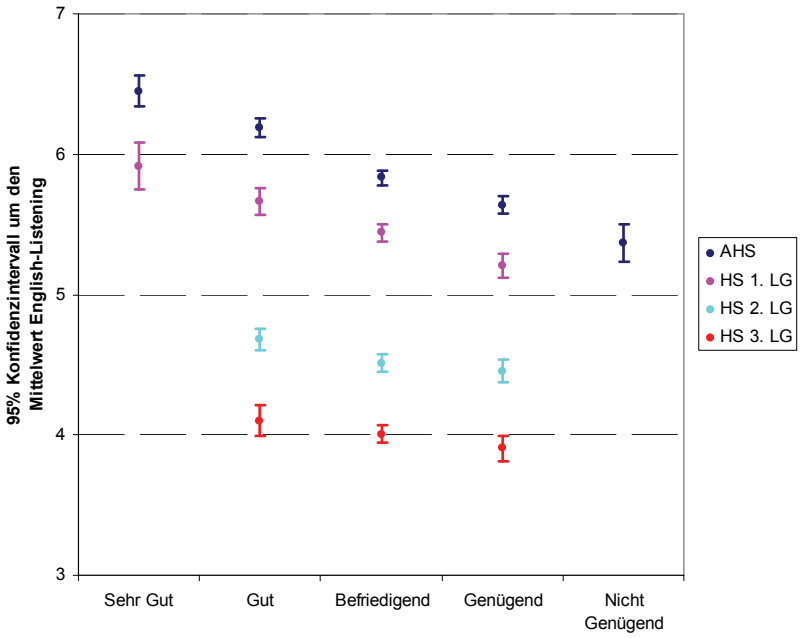


Die Daten aus den Befindensuntersuchungen ergeben ein analoges Bild (vgl. Eder, 1995, S. 76; Eder 2007, S. 69). In AHS und Hauptschule kommt es während der Sekundarstufe I zu einer Verschlechterung der Durchschnittsnoten (Eder, 2007, S. 70), d.h. den Schüler/innen gelingt es immer weniger, die Anforderungen der Schule zu erfüllen.

I.4.2 Wie gut ist die Entsprechung zwischen Noten und gemessenen Leistungen?

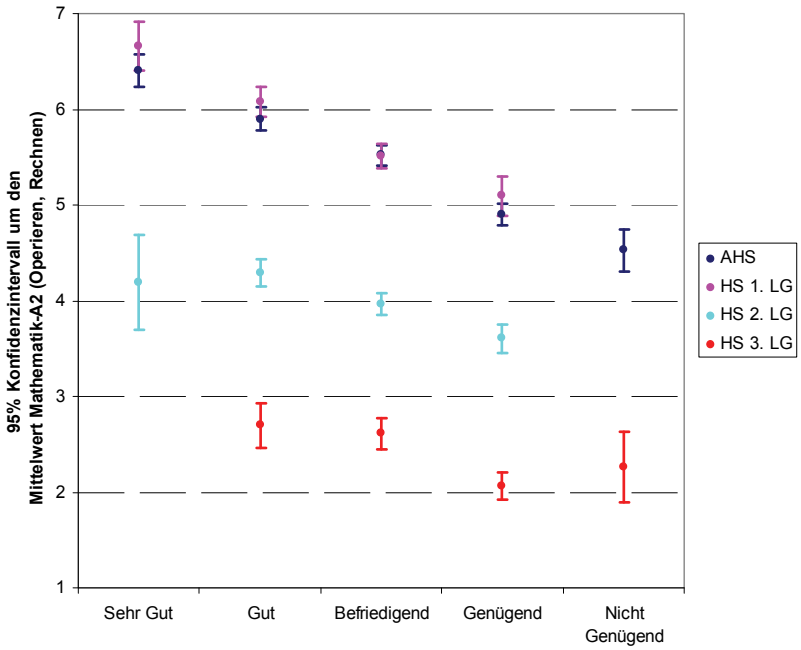
Frühere Untersuchungen zeigen, dass es auf der Ebene von Mittelwerten erwartungsgemäße Unterschiede zwischen den Notenstufen gibt. Die beiden folgenden Grafiken sollen diesen Sachverhalt exemplarisch darstellen. Beim Listening-Gesamtscore der Englisch-Bildungsstandards ist der beschriebene Sachverhalt am deutlichsten zu sehen (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Zusammenhang zwischen Semesternote und gemessener Leistung in English-Listening. Quelle: Daten Bildungsstandards. N jeweils > 30.



Anmerkungen: Der Fehlerbalken zeigt den Mittelwert und ein 95% Konfidenzintervall, das von der Streuung und Größe der Gruppe abhängt. Seltene Konstellationen mit wenigen Personen (N<30) wurden für die Darstellung entfernt (Nicht-Genügend in der HS (1./2./3. LG) und Sehr Gut in der HS (2./3. LG)). Diese Konstellationen sollten eigentlich in der Praxis nicht oder eben sehr selten vorkommen.

Abbildung 10: Zusammenhang zwischen Semesternote und gemessener Leistung in Mathematik (Operieren, Rechnen). Quelle: Daten Bildungsstandards. N jeweils > 30.

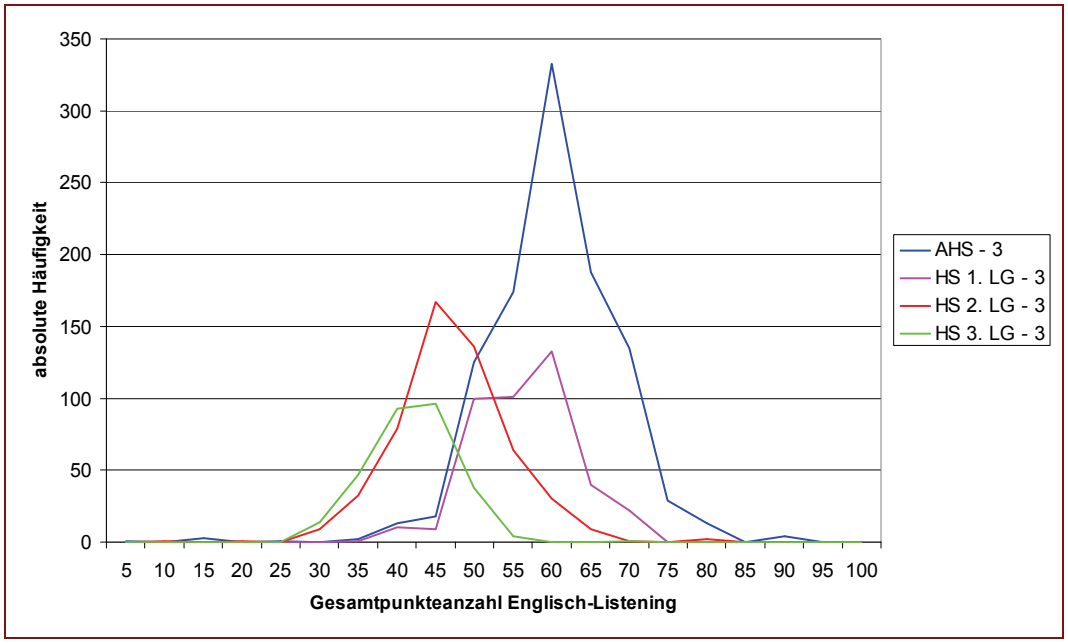


Die Noten in der AHS beschreiben voneinander signifikant unterscheidbare Leistungsgruppen, die sich auch deutlich von der 1. LG der HS absetzen. In der 2. und 3. LG der HS deutet sich ein unterschiedliches Leistungsniveau nach Schulnote zwar noch an, die Unterschiede fallen aber sehr niedrig aus und sind statistisch nicht signifikant. Ähnliches gilt für den Zusammenhang in Mathematik: Bei der Kompetenzskala A2 (Operieren, Rechnen) übertrifft die 1. LG HS die AHS im Mittel leicht, insgesamt werden aber auch hier sowohl in der AHS als auch in der 1. Leitungsgruppe durch die Noten zumindest im Mittel relativ klare Leistungsunterschiede abgebildet. In der zweiten Leistungsgruppe trifft dies ansatzweise noch zu, in der dritten verschwimmen die Unterschiede.

I.4.3 Wie groß sind die individuellen Leistungsstreuungen bei gleichen Noten und – damit zusammenhängend – wie groß ist allgemein die Korrelation zwischen Noten und gemessenen Leistungen?

Im Folgenden wird am Beispiel der Note „Befriedigend“ dargestellt, mit welchen individuellen Leistungen diese Note verbunden sein kann (vgl. Abbildung 11). Primär wird sichtbar, dass die Note „Befriedigend“ auf einer Punkteskala mit einer Reichweite von 0 bis 100 und dem Mittelwert 50 – von einigen Ausreißern abgesehen – im Wesentlichen auf einem Wertebereich von etwa 25 bis 85 abgedeckt wird.

Abbildung 11: Das Leistungsspektrum der Note „Befriedigend“, differenziert nach Leistungsgruppen. Quelle: Daten Bildungsstandards. Englisch: Reading. N=2283.



Das Leistungsspektrum der 1. LG HS deckt sich – bis auf die Spitzenleistungen – mit dem der AHS-SchülerInnen. Die 2. Leistungsgruppe in der HS zeigt ein anderes, niedrigeres Leistungsspektrum, doch sind die Überschneidungen zur AHS und 1. LG HS sehr groß. In der Stichprobe erreichen ca. 250 SchülerInnen dieser Leistungsgruppe 50 oder mehr Punkte – ein Wert, der die schlechtesten AHS-Leistungen deutlich übersteigt und bis zum Mittel der AHS (Befriedigend) – welches bei ca. 66 Punkten liegt – reicht. Diese SchülerInnen würden in der AHS mit einem Befriedigend auch nicht weiter auffallen.

Wenn auch geringer, so gibt es doch Überschneidungen zwischen den SchülerInnen mit Befriedigend in der 3. LG HS und den AHS-SchülerInnen mit Befriedigend. Es sind ca. 50 SchülerInnen in der Stichprobe, und damit ein Sechstel dieser Gruppe, welche 50 Punkte oder mehr erreichen. Auch sie könnten in der AHS befriedigend abschneiden.

Ähnlich große Überschneidungen finden sich, wenn jeweils die notenmäßig Besten oder die notenmäßig Schlechtesten aus den verschiedenen Differenzierungsgruppen gegenüber gestellt werden. Sowohl die Mathematik- als auch die Englisch-Ergebnisse zeigen, dass bei Schüler/innen mit der Note „Sehr Gut“ oder „Gut“ in allen Differenzierungsgruppen sehr gute Leistungen, aber auch sehr schlechte Leistungen vorkommen; lediglich in der 3. Leistungsgruppe wird das absolute Spitzenniveau verfehlt. Umgekehrt gilt auch, dass Schüler/innen mit „Genügend“ oder „Nicht Genügend“ zu einem nicht geringen Teil Leistungen aufweisen, die deutlich über dem Durchschnitt liegen.

Eine hohe Streuung der Leistungen bei den einzelnen Noten führt zwingend dazu, dass der berechnete Zusammenhang (Korrelation) zwischen Noten und gemessenen Leistungen gering sein muss. Für eine ökonomische Darstellung dieses Zusammenhangs kann – weil es sich bei den Schulnoten um ordinale Daten handelt – Spearman’s Rho als Maß verwendet werden. Ein hoher positiver Wert von Rho bedeutet, dass zwischen Noten und Leistung innerhalb eines bestimmten pädagogischen Settings ein klarer Zusammenhang besteht. Ein solcher Wert ist nur möglich, wenn sich die Mittelwerte der Notenstufen klar unterscheiden und die Streuung der Werte – und damit die Überschneidungen – gering sind.

Tabelle 15: Spearmans Rho-Korrelation zwischen Note und gemessener Leistung

		Englisch		Mathematik			
Leistungsgruppe		Listening: total score	Reading: total score	Kompetenzskala für A1	Kompetenzskala für A2	Kompetenzskala für A3	Kompetenzskala für A4
AHS	rho	-,328**	-,364**	-,316**	-,290**	-,321**	-,300**
	N	*2895*	*2859*	*3686*	*3686*	*3686*	*3686*
HS 1. Leistungsgruppe	rho	-,284**	-,316**	-,249**	-,278**	-,266**	-,241**
	N	*1013*	*1000*	*1525*	*1525*	*1525*	*1525*
HS 2. Leistungsgruppe	rho	-,135**	-,174**	-,146**	-,143**	-,126**	-,122**
	N	*1120*	*1113*	*1742*	*1742*	*1742*	*1742*
HS 3. Leistungsgruppe	rho	-,107**	-,143**	-,066*	-,161**	-,106**	-,100**
	N	*657*	*651*	*940*	*940*	*940*	*940*

Quelle: Pilotuntersuchungen zu den Bildungsstandards.
Anmerkungen: * Signifikant (2-seitig) bei α=0.05 **Signifikant (2-seitig) bei α=0.01.

Es zeigt sich bei allen Indikatoren, dass der Zusammenhang zwischen Schulnote und erbrachter Leistung bzw. gezeigter Kompetenz in der AHS noch deutlich im erwarteten Sinn ausfällt. Schlechtere Noten deuten hier tatsächlich auf schlechtere Leistung/Kompetenz hin. Geringer, aber noch in erklärbarem Maß, fällt der Zusammenhang in der HS 1. LG aus.

In den Leistungsgruppen 2 und 3 der HS gibt es nur mehr einen schwachen Zusammenhang zwischen der Semesternote und dem Abschneiden bei den Bildungsstandards-Pilottestungen. Die Note kann hier kaum mehr durch die tatsächliche Leistung erklärt werden.

I.4.4 Zeigen sich in den individuellen Benotungen systematisch verzerrende Einflüsse, die in den Leistungen keine Entsprechung haben?

Die teils niedrigen Korrelationen zwischen den Noten und den Leistungen in den Bildungsstandards lassen nicht automatisch den Schluss auf eine niedrige Validität und Messgenauigkeit der Noten zu; in gleicher Weise lässt sich die Annahme, dass die punktuelle Erfassung der Bildungsstandards zu wenig valide und reliabel sei, argumentieren. Für die höhere Validität der Standards spricht, dass überall das gleiche Messinstrument verwendet wird, sodass zwar die insgesamt relativ niedrigen Korrelationen zur Note aus der Unverlässlichkeit des Instruments erklärt werden könnten, nicht aber die unterschiedliche Höhe der Korrelationen in den Differenzierungsgruppen. Dies spricht dafür, dass auf die Beurteilung mit Noten noch andere Einflüsse einwirken müssen, damit eine derart große Streuung der Leistungen innerhalb der gleichen Note möglich wird. Die vorhandenen Daten erlauben für das Geschlecht, die Region und den familiären Hintergrund zusätzliche Analysen.

I.4.4.1 Geschlechtsunterschiede in Benotung und Leistung

Globale Analysen zu den Schulnoten (z.B. Eder, 2007: 70) zeigen, dass zumindest in den Hauptfächern Mädchen bessere Noten aufweisen als Burschen. Tabelle 16 bringt eine differenzierte Darstellung der Beurteilungsunterschiede innerhalb der vier Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe 1.

Die aus der Forschung bekannte deutlich bessere Benotung der Mädchen in den *sprachlichen Fächern* wird durch die Daten aus den Bildungsstandards-Pilottestungen bestätigt und ist über die Leistungsgruppen hinweg klar zu erkennen.

Tabelle 16: Geschlechtsunterschiede in der Notengebung

AHS										
	Daten Befindensuntersuchung 2005, SEK 1						Daten Pilotuntersuchungen			
Note	**D/m**	**D/w**	**E/m**	**E/w**	**M/m**	**M/w**	**E/m**	**E/w**	**M/m**	**M/w**
n	*755*	*794*	*755*	*791*	*757*	*796*	*1367*	*1506*	*1733*	*1941*
1	14,4	25,2	15,1	22,5	17,7	17,2	8,8	14,5	13,1	15,6
2	30,2	33,4	30,5	27,7	30,5	30,9	21,4	26,8	22,0	23,9
3	31,3	27,5	30,9	29,1	32,5	30,7	36,1	35,5	32,8	29,4
4	20,8	12,2	19,2	16,1	15,7	17,3	29,0	19,0	24,8	25,2
5	3,3	1,8	4,4	4,7	3,6	3,9	4,7	4,2	7,3	5,9
1. LG										
	Daten Befindensuntersuchung 2005, SEK 1						**Daten Pilotuntersuchungen**			
	D/m	**D/w**	**E/m**	**E/w**	**M/m**	**M/w**	**E/m**	**E/w**	**M/m**	**M/w**
n	*171*	*306*	*192*	*292*	*248*	*245*	*430*	*575*	*774*	*748*
1	13,5	14,7	9,4	13,0	10,1	16,7	8,8	13,6	11,4	13,6
2	31,0	38,2	33,3	36,6	36,3	42,4	26,3	33,7	28,0	33,4
3	40,4	40,8	39,1	37,7	37,1	31,8	45,6	37,4	38,9	37,2
4	14,6	6,2	17,2	12,7	16,1	9,0	19,1	15,1	21,6	15,5
5	,6		1,0		,4		,2	,2	,1	,3
2. LG										
	Daten Befindensuntersuchung 2005, SEK 1						**Daten Pilotuntersuchungen**			
	D/m	**D/w**	**E/m**	**E/w**	**M/m**	**M/w**	**E/m**	**E/w**	**M/m**	**M/w**
n	*291*	*207*	*278*	*208*	*261*	*245*	*578*	*485*	*878*	*855*
1	,7	1,9	,4	2,4	3,4	1,6	2,8	2,5	3,1	2,6
2	29,2	44,4	21,2	29,8	28,4	32,2	22,3	29,5	24,0	32,2
3	54,0	40,1	57,2	50,5	47,5	48,2	47,4	48,2	47,2	41,1
4	15,8	13,0	20,5	17,3	20,7	18,0	26,5	19,8	24,5	22,2
5	,3	,5	,7				1,0		1,3	2,0
3. LG										
	Daten Befindensuntersuchung 2005, SEK 1						**Daten Pilotuntersuchungen**			
	D/m	D/w	E/m	E/w	M/m	M/w	E/m	E/w	M/m	M/w
n	*178*	*71*	*173*	*81*	*125*	*91*	*379*	*263*	*475*	*461*
1	,6	2,8	2,9	4,9	1,6	1,1	1,3	1,1	1,5	1,7
2	15,7	28,2	19,1	28,4	20,0	17,6	16,6	18,3	13,3	18,2
3	52,8	49,3	43,9	44,4	44,8	50,5	43,5	46,8	43,2	39,7
4	28,7	18,3	28,9	19,8	30,4	27,5	33,2	31,2	35,8	35,1
5	2,2	1,4	5,2	2,5	3,2	3,3	5,3	2,7	6,3	5,2

Quelle: Befindensuntersuchung 2005 (SEK 1) und Bildungsstandards-Pilottestungen, 8. Schulstufe, 2007, eigene Berechnung.
Anmerkung: Semesternoten selbstberichtet; Prozentangaben der Notenverteilung im jeweiligen Fach beim jeweiligen Geschlecht.

In *Mathematik* ist der Befund – abgesehen von der 1. Leistungsgruppe –weniger eindeutig, im Großen und Ganzen liegen aber auch hier die Mädchen bei den Noten vor den Burschen.

Bereits in früheren Analysen wurde gezeigt, dass die Unterschiede in den Noten nicht immer von entsprechenden Unterschieden in den Leistungen begleitet sind. In einer Untersuchung von Eder (2003) zeigten sich für Mathematik in den gemessenen Leistungen deutliche Unterschiede zu Gunsten der Burschen, ebenso noch in der Kompetenzeinschätzung durch die Lehrer/innen; in den vergebenen Noten lagen jedoch die Mädchen vorne. Eine vergleichende Analyse ist für die Pilotuntersuchung zu den Bildungsstandards möglich.

Tabelle 17: Testleistungen bei unterschiedlichen Noten, getrennt nach Geschlechtern

		AHS				1. LG				2+3. LG			
		English – Reading		Mathe-matik – A2		English– Reading		Mathematik – A2		English – Reading		Mathe-matik – A2	
Note		**m**	**w**	**m**	**w**	**m**	**w**	**m**	**w**	**m**	**w**	**m**	**w**
1	**AM**	6,2	6,4	6,7	6,2	5,8	6,2	6,5	6,8	4,1	4,6	3,8	3,8
	SD	*0,8*	*0,7*	*2,1*	*1,8*	*0,8*	*0,7*	*1,8*	*1,8*	*0,9*	*1,3*	*2,0*	*1,6*
	N	*119*	*215*	*227*	*303*	*38*	*76*	*88*	*102*	*21*	*14*	*34*	*30*
2	**AM**	6,1	6,1	6,3	5,6	5,7	5,9	6,3	5,9	4,5	4,6	4,0	3,8
	SD	*0,8*	*0,7*	*1,8*	*1,8*	*0,7*	*0,6*	*1,8*	*1,7*	*0,8*	*0,8*	*1,7*	*1,7*
	N	*293*	*401*	*381*	*463*	*111*	*189*	*217*	*250*	*191*	*189*	*274*	*359*
3	**AM**	5,8	5,8	5,9	5,1	5,5	5,5	5,8	5,3	4,2	4,4	3,6	3,4
	SD	*0,7*	*0,7*	*1,8*	*1,6*	*0,7*	*0,6*	*1,6*	*1,5*	*0,9*	*0,8*	*1,7*	*1,7*
	N	*485*	*526*	*568*	*571*	*195*	*212*	*301*	*278*	*434*	*356*	*619*	*534*
4	**AM**	5,6	5,7	5,2	4,7	5,4	5,3	5,3	4,8	4,1	4,1	3,1	2,7
	SD	*0,6*	*0,6*	*1,9*	*1,7*	*0,6*	*0,5*	*1,8*	*1,6*	*0,8*	*0,7*	*1,6*	*1,6*
	N	*393*	*282*	*430*	*489*	*82*	*87*	*167*	*116*	*276*	*174*	*385*	*352*
5	**AM**	5,4	5,2	4,7	4,3					3,9		2,8	2,9
	SD	*0,8*	*0,6*	*1,7*	*1,7*					*0,7*		*1,7*	*2,0*
	N	*61*	*63*	*127*	*115*					*26*		*41*	*41*
Gesamt	**AM**	5,8	5,9	5,8	5,2	5,6	5,7	5,9	5,6	4,2	4,4	3,5	3,3
	SD	*0,8*	*0,7*	*2,0*	*1,8*	*0,7*	*0,7*	*1,8*	*1,7*	*0,8*	*0,8*	*1,8*	*1,7*
	N	*1368*	*1506*	*1756*	*1958*	*431*	*572*	*778*	*750*	*1022*	*776*	*1372*	*1326*
Gesamt	**AM**	5,9		5,5		5,6		5,7		4,3		3,4	
	SD	*0,7*		*1,9*		*0,7*		*1,8*		*0,8*		*1,7*	
	N	*2928*		*3734*		*1023*		*1532*		*2002*		*2716*	

Quelle: Bildungsstandards-Pilottestungen, 8. Schulstufe, 2007, eigene Berechnung
Anmerkungen: Zellen mit weniger als 10 Fällen wurden vernachlässigt.

Mädchen der AHS zeigen in *Mathematik* bei gleicher Note eine um etwa ein Viertel Standardabweichung geringere Leistung als die Burschen. Dieser Effekt lässt sich in einer 2-faktoriellen Varianzanalyse mit Leistung als abhängiger Variable und mit Semesternote und Geschlecht als Faktoren auch als signifikant ausweisen. In der Hauptschule ist der Geschlechts-Effekt etwas weniger klar ausgeprägt.

In *Englisch* sind hingegen in der AHS die Geschlechtsunterschiede bei gleicher Note gering, dafür erhalten in diesem Fach Burschen der 1. Leistungsgruppe der Hauptschule leichter gute Noten.

I.4.4.2 Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Familienform, Bildungsstatus, Nationalität, Schüler-Lehrer-Beziehung und Notendurchschnitt

Die Daten der Befindensuntersuchung ermöglichen eine zumindest grobe Analyse des Einflusses des Geschlechts, des familiären Hintergrunds (Familienform, Bildungsstatus der Eltern, Nationalität) sowie der Qualität der Beziehung der Schüler/innen zu ihren Lehrpersonen. Als Darstellungsmittel wird wiederum die Korrelation gewählt, weil sie auf eine übersichtliche Weise über bestehende Zusammenhänge Aufschluss gibt.

Die Korrelationen in

Tabelle 18 zeigen zunächst, dass die höchste Korrelation zwischen Note und Beziehung zur Lehrperson besteht. In der AHS ist diese Korrelation deutlich höher als in der Hauptschule. Durchgehende, wenn auch relativ niedrige Einflüsse zeigen das Geschlecht der Schüler/innen und die Familienform. Die Noten sind dann besser, wenn es sich um Mädchen handelt und wenn die Schüler/innen möglichst aus vollständigen Familien kommen. Die Nationalität steht in einem umgekehrten Zusammenhang: Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben etwas bessere Noten. In der AHS ist auch der Bildungsstatus der Eltern von erheblichem Belang.

Tabelle 18: Einflüsse auf die Notengebung

	(a) Geschlecht	(b) Familienform	(c) Bildungsstatus der Eltern	(d) Nationalität der Familie	(e) Beziehung zu den Lehrpersonen
AHS (N=635 – 960)	-,089**	,114**	-,178**	,076*	-,365**
HS 1. LG (N=303 – 453)	-,102*	,118*	-,071	,105*	-,204**
HS – 2+3 Leistungsgruppe	-,190**	,081**	-,047	,046	-,221**

Quelle: Befindensuntersuchung 2005.
Anmerkungen: Als Kriterium wurde die Notensumme aus Deutsch, Englisch und Mathematik verwen-det. In der HS wurde für die 2. Leistungsgruppe der Wert 2 und für die 3. Leistungsgruppe der Wert 4 dazu addiert. (a) 1 = männlich, 2 = weiblich (b) Für die Korrelationsberechnungen wurden Einkindkernfamilie (= 1), Mehrkindkernfamilie (= 2), Einelternfamilie (= 3) und Stieffamilie (= 4) als Kategorien verwendet. (c) Das Bildungsniveau der beiden Elternteile (von Pflichtschulbildung (= 1) bis Universitätsbildung (= 5)) wurde addiert; wenn nur ein Elternteil angegeben wurde, wurde dessen Bildungsstatus verdoppelt. (d) Der Wert 3 wurde vergeben, wenn beide Elternteile Österreicher waren, der Wert 2, wenn ein Elternteil Ausländer war, der Wert 1, wenn beide Elternteile Ausländer waren. (e) Der Indikator ist in Eder (2007, S. 63) beschrieben. Hohe Werte bedeuten eine positive Beziehung.

Insgesamt verweisen diese Ergebnisse darauf, dass neben der tatsächlichen Leistung eine Reihe von Einflüssen auf die Noten sichtbar wird, die konkret dazu führen können, dass Noten besser oder schlechter sind als es der tatsächlichen Leistung eines Kindes entspricht. Diese Einflüsse erscheinen in der AHS etwas stärker als in der Hauptschule. Allerdings: Da es sich um Analysen auf Notenbasis handelt, ist nicht zu unterscheiden, ob diese Einflüsse bereits in der erbrachten Leistung oder erst in der erteilten Note wirksam werden.

I.5 Die Leistungen der Lehrer/innen im Vergleich

Die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer erfolgt an den verschiedenen Schulmodellen der Sekundarstufe I in unterschiedlicher Form. Grund dafür sind unterschiedliche Ausbildung, unterschiedliche dienstrechtliche Bestimmungen, vor allem aber unterschiedliche konkrete Rahmenbedingungen für die Arbeit vor Ort.

Lehrer/innen an Hauptschulen unterrichten im Durchschnitt 23 Stunden, Lehrer/innen an AHS im Durchschnitt 20 Stunden (Wentner & Havranek, 2000: 46). Ihre größte berufliche Belastung sehen sie in der mangelnden Disziplin der Schüler/innen, im Kontakt mit den Eltern und im niedrigen Image des Berufes. Trotzdem sind sie im Allgemeinen mit ihrem Beruf sehr zufrieden; allerdings bestehen hier erhebliche Unterschiede zwischen den Schultypen. Lehrkräfte an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen sind im Vergleich zu ihren Kolleginnen von der AHS seltener „sehr zufrieden“ (25% gegen 31% im Durchschnitt). Hinsichtlich der konkreten Arbeitsbedingungen sind die AHS-Lehrer/innen „insbesondere mit dem Führungsstil ihrer Vorgesetzten und den Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule, aber auch mit der Unterstützung durch Behörden weniger zufrieden als ihre KollegInnen anderer Schultypen. Auch ihre Zufriedenheit mit dem Einkommen und den Weiterbildungsmöglichkeiten ist weniger hoch als die der anderen LehrerInnen.“ (ebenda: 153)

Lehrpersonen an Hauptschulen (und an Polytechnischen Schulen) erleben die beruflichen Belastungen am stärksten. Sie sind häufiger mit Stören, Widerstand, Verweigerung und Verhaltensauffälligkeiten der SchülerInnen konfrontiert als ihre KollegInnen an anderen Schultypen. Die unterschiedlichen beruflichen Belastungen wirken sich allerdings kaum in ihrer gesundheitlichen Belastung aus: Ihre „allgemeine körperliche Leistungsfähigkeit ... liegt deutlich über dem Durchschnitt der Allgemeinbevölkerung“ (ebenda: 197).

Lehrer/innen in der Hauptschule unterrichten in etwas kleineren Klassen (die in den Hauptfächern durch die Aufteilung in Leistungsgruppen häufig noch einmal verkleinert sind). In den Fächern, die nicht leistungsdifferenziert unterrichtet werden, ist ihre Schülerschaft durch das generell breitere

Leistungsspektrum der Hauptschüler/innen und besonders die vereinzelt außerordentlich hohen Quoten von Kindern mit Migrationshintergrund deutlich heterogener.

Die kooperative Mittelschule impliziert aufgrund einiger Modellmerkmale eine Veränderung der Lehrer/innentätigkeit in zentralen Bereichen. Ein zentraler Trend kann mit *Entspezialisierung* umschrieben werden. Während die AHS und in eingeschränktem Maße auch die Hauptschule letzten Endes ein striktes Fachlehrersystem vertreten, bedingt die Einführung von Lernfeldern sowie die Einrichtung von Jahrgangsteams in der KMS, dass Lehrer/innen auch Fächer oder zumindest Themenbereiche unterrichten, für die sie nicht explizit ausgebildet sind. Eine zweite Veränderung der Lehrertätigkeit ergibt sich aus dem Verzicht auf die organisatorische Führung von Leistungsgruppen. Sie wird kompensiert durch Formen des Team-Teaching bzw. durch Innere Differenzierung. Beides erfordert Kompetenzen, die in der traditionellen Lehrerausbildung keinen großen Stellenwert haben.

Die Basis für die hier angesprochene Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalität bilden die Erfahrungen aus den Grazer und Wiener Mittelschulversuchen, in denen diese Kompetenzen zum methodischen Repertoire der Schulen gehören.

Die historische Entwicklung zeigt, dass die gesellschaftlichen Veränderungen im Aufwachsen und neue Anforderungen an die Schulen vor allem von den Hauptschulen aufgefangen und verarbeitet werden müssen. Sowohl die Aufnahme der aufgrund der demografischen Entwicklung gestiegenen und dann wieder gesunkenen Schülerzahlen als auch die Integration der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund erfolgten in erster Linie dort. Aus der Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen stammen erhebliche Beiträge zur Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik des Unterrichtens, die es ermöglichen, auch unter geänderten Rahmenbedingungen effizienten Unterricht zu machen.

Die AHS ist nicht in vergleichbarer Weise innovativ geworden, was vermutlich mit der hohen Stabilität ihrer Rahmenbedingungen zusammenhängt. Vereinzelt werden jedoch methodische Innovationen erprobt (z.B. offener Unterricht, Freiarbeit u.ä.), die jedoch nicht grundsätzlich etwas an der herkömmlichen fachorientierten Didaktik ändern.

I.6 Beantwortung vorliegender Fragen

Im Folgenden wird versucht, einige Fragen explizit zu beantworten, die in den Vorerhebungen für den Leistungsbereich formuliert wurden. Dabei wird primär auf schon durchgeführte Analysen im Text zurückgegriffen; teilweise sind jedoch Zusatzanalysen erforderlich.

I.6.1 Entsprechen die (gemessenen) Leistungen in den verschiedenen Schultypen und Schulmodellen den durch Schultyp oder Schulmodell gebildeten Erwartungen?

I.6.1.1 Erwartungen

Auf Basis der schulrechtlichen und schulorganisatorischen Bestimmungen ist zu erwarten, dass in der Sekundarstufe I vier in sich relativ homogene Gruppen bestehen. Die Leistungen der AHS und der 1. Leistungsgruppe sollten sich dabei nicht unterscheiden. Hingegen sollten nur wenige Schüler/innen der 2. Leistungsgruppe das Niveau der 1. Leistungsgruppe aufweisen (nur die Noten „Sehr gut“ und „Gut“ der 2. Leistungsgruppe sind einer positiven Leistung der 1. Leistungsgruppe bzw. der AHS äquivalent), und keinesfalls sollte es eine Überschneidung zwischen AHS/1. LG und Schüler/innen der 3. Leistungsgruppe geben.

Die Umrechnungsregelungen für die Leistungsgruppen gehen davon aus, dass zwischen den Leistungsgruppen ein Unterschied von 2 Noteneinheiten besteht. Da Noten in Österreich eine Streuung von ungefähr SD = 1 aufweisen, dürfte bei gemessenen Leistungen zwischen AHS und 1. Leistungsgruppe kein Unterschied bestehen; zwischen 1. und 2. Leistungsgruppe ein Unterschied von etwa 2 Streuungseinheiten, zwischen 2. und 3. LG ein zusätzlicher Unterschied von 2 Streuungseinheiten.

I.6.1.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen

Schon frühere Analysen haben gezeigt, dass diese Erwartungen nicht in dieser Höhe zutreffen. Die 1. Leistungsgruppen liegen in ihren Durchschnittswerten gleich oder knapp unter der AHS, die zweiten

Leistungsgruppen liegen gegenüber der AHS weniger als 1 Standardeinheit zurück, die dritten Leistungsgruppen etwa 1,5 Standardeinheiten (vgl. Eder, 2002a). Die zusätzlichen Analysen zu den Bildungsstandards bestätigen diese Ergebnisse: In den Mathematikleistungen gibt es keine Unterschiede zwischen AHS und 1. LG, die zweite LG liegt etwas weniger als 1 Streuungseinheit zurück, die 3. LG um etwa 1,5 Streuungseinheiten. In den Englischleistungen sind die Unterschiede etwas größer.

In allen Gruppen sind die Streuungen der Leistungen relativ groß, sodass es zu hohen Überschneidungen zwischen den Leistungsgruppen kommt (wenn sich die Mittelwerte von AHS und 3. Leistungsgruppe nur um 1,5 Streuungseinheiten unterscheiden, weisen die beiden Verteilungen rein rechnerisch unter Annahme von zwei Normalverteilungen gleicher Streuung ohne Reduktion der Gesamtstreuung einen Überschneidungsbereich von bis zu 45% auf; bei einer Reduktion der Gesamtstreuung auf 80% - wie in Mathematik – ergibt sich ein Überschneidungsbereich von ca. 35% und bei einer Reduktion der Ge-samtstreuung auf 65% - wie in Englisch – ein Überschneidungsbereich von ca. 21%). Die empirisch gefundenen Unterschiede belegen, dass die Umrechnungsregelungen mit einem Abstand von zwei Notenstufen keine sachliche Basis haben, sondern Schüler/innen der 2. und der 3. Leistungsgruppe benachteiligen.

Überraschend erscheint, dass der Vorsprung der AHS – die insgesamt im Vergleich zur 1. Leistungsgruppe eine zumindest sozial und vermutlich auch intellektuell positiv ausgelesene Schülerschaft aufweist – nicht deutlicher ist.

I.6.1.3 Aussagen zu KMS und Schulverbünden

Bisherige Untersuchungen zu Schulverbünden ergaben, dass sich die fachlichen Leistungen von jenen in den Regelschulen nicht signifikant unterscheiden. Für die KMS liegen insgesamt noch wenig Leistungsdaten vor; die regionalen Auswertungen für Wien zeigen, dass an den KMS, an denen die Leistungsgruppen nicht organisatorisch geführt, sondern lediglich im Zeugnis ausgewiesen werden, die Abstände zwischen den Leistungsgruppen nicht wesent-lich anders sind als in den übrigen Regionen.

Tabelle 19: Fachleistungsunterschiede zwischen den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I – Englisch und Mathematik – Wien (KMS)

		Englisch		Mathematik	
		Gesamt	Wien (KMS)	Gesamt	Wien (KMS)
AHS	**AM**	5,9	5,9	5,5	5,3
	SD	*0,7*	*0,8*	*1,9*	*1,9*
	N	*2928*	*495*	*3734*	*503*
I. LG	**AM**	5,6	5,4	5,7	4,1
	SD	0,7	0,7	1,8	1,4
	N	1023	30	1532	54
II. LG	**AM**	4,5	4,4	4,0	3,5
	SD	*0,8*	*0,8*	*1,6*	*1,5*
	N	*1248*	*152*	*1766*	*154*
III. LG	**AM**	3,9	3,7	2,4	1,9
	SD	*0,7*	*0,7*	*1,5*	*1,2*
	N	*754*	*114*	*950*	*122*
Gesamt	**AM**	5,3	5,3	4,8	4,4
	SD	*1,1*	*1,2*	*2,1*	*2,1*
	N	*5953*	*791*	*7982*	*833*
Abstand AHS – I. LG	**SE**	0,3	0,4	-0,1	0,6
Abstand AHS – II. LG	**SE**	1,3	1,3	0,7	0,9
Abstand AHS – III. LG	**SE**	1,8	1,8	1,5	1,6

Quelle: Datensatz zu den Bildungsstandards-Pilottestungen, 8. Schulstufe, 2007, eigene Berechnung

Als einzige Wiener Besonderheit ist anzuführen, dass hier in Mathematik die Schülerinnen und Schüler der KMS, die laut Zeugnis in die 1. Leistungsgruppe klassiert werden, die AHS-SchülerInnen im Durchschnitt nicht übertreffen, wie das in Gesamt Österreich bei den Bildungsstandards-Pilottestungen in geringem Maß der Fall ist. Ansonsten liegen die Abstände zwischen den Leistungsgruppen im Rahmen dessen, was an den Regelhauptschulen zu erwarten ist.

I.6.2 Erfolgt die Umsetzung der persönlichen / individuellen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulmodellen in vergleichbar effizienter Weise? In welchen Schultypen oder Schulmodellen zeigt sich die größte „Wirksamkeit" der Schule im Sinne eines value added?

I.6.2.1 Erwartungen

Die Ausgangserwartung (Nullhypothese) zu dieser Frage würde besagen, dass Schüler/innen mit vergleichbaren individuellen Voraussetzungen – gleiche In-telligenz, gleiche Motivation, gleicher familiärer Hintergrund – als Gruppe betrachtet die gleichen gemessenen Leistungen erbringen, unabhängig davon, in welcher Differenzierungsgruppe der Sekundarstufe I sie unterrichtet werden. Die Alternativerwartung dazu könnte lauten, dass Schüler/innen in der Hauptschule die bessere Förderung erhalten (kleinere Klassen, didaktisch besser ausgebildete Lehrer/innen) und daher mehr lernen, insbesondere wenn sie in einer ihrem Niveau entsprechenden Leistungsgruppe zugeordnet sind. Ebenso könnte allerdings auch argumentiert werden, dass Schüler/innen mit vergleichbaren Voraussetzungen in der AHS mehr lernen; allerdings nur, wenn sie mehr Zeit aufwenden und/oder Nachhilfe erhalten.

I.6.2.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen

Bisherige Analysen auf Basis von älteren österreichischen Datensätzen, in denen auch individuelle Lernvoraussetzungen erfasst wurden, liefern Belege, dass Schüler/innen umso mehr lernen, je höher die Differenzierungsgruppe ist, in der sie eingestuft sind. Sie lernen demnach am wenigsten in der 3. Leistungsgruppe und am meisten in der AHS (vgl. Eder, 2002). Aus den Datensätzen der PISA-Untersuchungen lässt sich rekonstruieren, dass (ehemalige) Schüler/innen der AHS mehr können als Hauptschüler/innen, wenn man den familiären Hintergrund auf Basis des HISEI konstant hält. Der Vorsprung der AHS kann nicht nur auf Nachhilfe zurückgeführt werden (diese wird inzwischen auch in der Hauptschule in hohem Maße in Anspruch genommen), wohl aber zeigt sich, dass die Schüler/innen der AHS mehr häusliche Lernzeit für die Schule aufwenden.

I.6.2.3 Aussagen zu KMS und Schulverbünden

Nach den bisherigen Ergebnissen ist nicht anzunehmen, dass sich KMS und Schulverbünde hinsichtlich der Leistungserbringung von den Hauptschulen abheben. Wohl aber entwickeln die Schüler/innen an diesen Schulen mehr Freude am Lernen bzw. verlieren diese Freude nicht so rasch wie die Schüler/innen in anderen Schulmodellen.

I.6.3 Entsprechen die Notengebung und die damit verbundenen Berechtigungen in den verschiedenen Schultypen und Schulmodellen den jeweiligen Erwartungen des Modells?

I.6.3.1 Erwartungen

Tatsächliche gemessene Leistungsunterschiede zwischen den Schüler/innen werden in den einzelnen Modellen durch die Notenstufen angemessen wiedergegeben. Die Abstände zwischen den einzelnen Noten sind in den verschiedenen Modellen gleich. Es gibt keine regionalen Unterschiede in der Benotung.

I.6.3.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen

Unter Punkt I.4.2 konnte gezeigt werden, dass in AHS und 1. Leistungsgruppe der Hauptschule wenigstens im Mittel Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen durch die vergebenen Noten wiedergegeben werden. Die Notengruppen verringern aber die Streuung der gezeigten Leistung nur in geringem Maß, sodass sich hohe Überschneidungen zwischen den Notengruppen ergeben.

Der Zusammenhang zwischen vergebener Note und Leistung nimmt in den 2. und 3. Leistungsgruppen der Hauptschule stark ab, sodass in diesen Gruppen die Schulnote kaum mehr Leistungsunterschiede wiedergibt.

Ebenso konnte gezeigt werden, dass es in Englisch nicht zu der zu erwartenden Überlappung der mittleren Leistung pro Note zwischen AHS und 1. Leistungsgruppe HS kommt, während die Leistungen in Mathematik als beinahe ident zu bezeichnen sind. Gründe dafür können derzeit nicht angegeben werden.

I.6.3.3 Analysen zu KMS und Schulverbünden

Aufgrund der geringen Zahl vorliegender Daten ist für die KMS lediglich eine Betrachtung des Gesamtzusammenhangs (ohne Berücksichtigung der lediglich rechtlich geführten Leistungsgruppen) sinnvoll. Hier ergeben sich für die KMS folgende Werte:

Tabelle 20: Spearmans Rho-Korrelation zwischen Note und gemessener Leistung in der KMS

		Englisch		Mathematik			
Leistungsgruppe		Listening: total score	Reading: total score	Kompetenzskala für A1	Kompetenzskala für A2	Kompetenzskala für A3	Kompetenzskala für A4
KMS Gesamt	r	-,357**	-,399**	-,368**	-,484**	-,325**	-,265**
	N	270	256	326	326	326	326

Quelle: Pilotuntersuchungen zu den Bildungsstandards. * Signifikant (2-seitig) bei α=0.05 **Signifikant (2-seitig) bei α=0.01.

Die Zusammenhänge liegen hier in jener Höhe, die auch innerhalb der AHS erreicht wird. Zu den Schulverbünden liegen keine diesbezüglichen Daten vor.

I.6.4 Bestehen hinsichtlich der Praxis der Leistungsbeurteilung (Notengebung) regionale Unterschiede, die in den tatsächlichen Leistungen der Schüler/innen keine Entsprechung finden?

I.6.4.1 Ausgangshypothese

Allfällige Unterschiede in den regionalen Notenverteilungen sind aus der unterschiedlichen Zusammensetzung der Schüler/innen und der damit verbundenen unterschiedlichen Leistungsfähigkeit erklärbar.

I.6.4.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen

In einem ersten Schritt kann überprüft werden, ob es in den *gemessenen Leistungen* erhebliche regionale Unterschiede gibt; im Anschluss daran können die Notenverteilungen verglichen werden. In Kapitel 3.3.2 wurden erhebliche regionale Unterschiede in den Leistungen der Differenzierungsgruppen der Hauptschule aufgezeigt, vor allem die 1. Leistungsgruppe an den Wiener KMS schneidet bei den Standards-Pilottestungen in Mathematik im Mittel um eine Standardeinheit schlechter ab als 1. Leistungsgruppen ländlicher Hauptschulen. Die AHS erweist sich regionalen Gegebenheiten und, wie wir unter Punkt 3.3.3 zeigen konnten, auch verschiedenen AHS-Quoten gegenüber weitgehend stabil. Die Situation bezüglich der Notenvergabe ist in Tabelle 21 ausgewiesen:

Tabelle 21: Notenverteilungen nach Differenzierungsgruppe und Region

		Englisch %				Mathematik %			
		Ländl. Gemeinde	Kleinstadt	Mittlere Stadt	Wien	Ländl. Gemeinde	Kleinstadt	Mittlere Stadt	Wien
AHS	1	-	11	12	14	-	15	14	13
	2	-	24	27	21	-	23	24	21
	3	-	36	35	38	-	31	32	30
	4	-	25	22	22	-	25	24	29
	5	-	5	4	5	-	7	7	7
HS 1. LG	1	9	14	14	17	12	12	13	25
	2	30	30	34	37	32	26	45	43
	3	44	40	33	47	40	38	24	32
	4	17	18	20	0	17	24	15	0
	5	0	0	0	0	0	0	3	0
HS 2. LG	1	2	1	4	10	3	3	3	2
	2	26	24	21	30	31	26	18	27
	3	46	51	47	45	44	41	56	50
	4	25	23	28	15	21	28	22	21
	5	1	1	0	0	1	3	1	1
HS 3. LG	1	1	2	2	2	3	2	0	0
	2	22	18	16	4	21	17	7	3
	3	46	47	48	35	47	38	47	28
	4	29	31	26	52	25	39	38	58
	5	3	3	8	8	4	6	8	11

Quelle: Standards-Pilottestungen, 8. Schulstufe, 2007. Eingetragen sind Spaltenprozentwerte. Alle Gruppen n > 30.

Auch in Bezug auf die Notenvergabe zeigt sich die AHS regionalen Gegebenheiten gegenüber relativ stabil.

In Englisch sind die Notenverteilungen in Hauptstädten ohne nennenswerte Unterschiede, die Wiener KMS zeigen etwas andere Notenverteilungen, die aber aus zwei Gründen mit Vorsicht zu interpretieren sind: Einerseits handelt es sich um eine in den Pilotuntersuchungen zu den Bildungsstandards schwach repräsentierte Gruppe, sodass die Werte mitunter auf weniger als 100 Fällen beruhen, andererseits werden die Leistungsgruppen nicht organisatorisch geführt, sondern lediglich im Zeugnis ausgewiesen. Die „Leistungsgruppenzuteilung“ erfolgt sozusagen unmittelbar, eine schlechtere Benotung als Befriedigend kann nicht mit einer Zuordnung in die 1. Leistungsgruppe zusammenfallen. Betrachtet man das unterste Notenspektrum – schlechter als Befriedigend in der 3. Leistungsgruppe bzw. in Schulen ohne Leistungsgruppen – so deckt sich die höhere Häufigkeit in Wien mit den Leistungsergebnissen, die dieser Gruppe auch schlechtere Leistungen als der Vergleichsgruppe am Land attestiert.

Die Mathematiknoten sind diffuser verteilt, so kommt es etwa zu einer deutlich besseren Beurteilung in den 1. Leistungsgruppen in den Hauptstädten Graz, Linz, Salzburg und Innsbruck, die sich nicht mit den Leistungsdaten deckt, während dort trotz gleicher Leistungen in der 3. Leistungsgruppe schlechtere Noten vergeben werden. Für Wien gilt wiederum, was im vorherigen Absatz beschrieben wurde. Die im Vergleich zu ländlichen Regionen sehr gute Beurteilung der 1. Leistungsgruppe in Wien scheint aufgrund der deutlich schwächeren Leistung dieser SchülerInnen in Mathematik jedenfalls nicht gerechtfertigt.

I.6.4.3 Aussagen zu KMS und Schulverbünden

Die obigen Aussagen zu Wien beschreiben die Struktur in den KMS; zu den Schulverbundsschulen gibt es keine entsprechenden Daten.

I.6.5 Wie gut sind die Noten in der Lage, den Erfolg in den anschließenden Schulen vorher zu sagen?

I.6.5.1 Ausgangshypothese

Die prognostische Qualität der Noten am Ende der Sekundarstufe I ist so hoch, dass eine verlässliche Vorhersage des Erfolgs in den anschließenden Schulen möglich ist.

I.6.5.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen

In den PISA-Daten wurden rückwirkend auch die Noten aus der AHS-Unterstufe bzw. der Hauptschule erhoben. Trotz erheblicher Einschränkungen in der Verlässlichkeit dieser Angaben erscheinen Vergleiche mit den Noten in der gewählten Schule sinnvoll.

Zunächst wird aus den angegebenen Abschlussnoten und -leistungsgruppen der SEK1 eine 9-teilige Notenskala errechnet, indem für die 2. und 3. Leistungsgruppe jeweils zwei Notengrade hinzuaddiert werden, um eine höhere Vergleichbarkeit der Noten zu erreichen. Entsprechend der Berechtigungsvergabe kommen so gebildete Abschlussnoten größer fünf in höheren Schulen kaum vor.

Tabelle 22: SEK1-Abschlussnoten in weiterführenden Schulen

Note	Deutsch					Englisch					Mathematik				
	PT	BS	BMS	BHS	AHS	PT	BS	BMS	BHS	AHS	PT	BS	BMS	BHS	AHS
1	3	5	2	18	26	3	5	1	15	21	3	6	6	20	22
2	6	15	12	34	33	6	11	10	29	34	7	13	13	26	23
3	8	13	19	25	26	8	15	18	31	23	13	14	15	30	33
4	17	22	32	17	12	12	24	29	20	20	18	21	28	18	19
5	28	22	21	6	3	29	18	23	5	3	18	18	23	5	3
6	18	11	8	0	-	20	11	9	1	0	22	13	10	1	1
7	11	8	6	1	-	14	11	6	-	-	16	10	4	-	-
8	9	3	1	-	-	9	5	4	-	-	5	5	2	-	-
9	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	1	-	-

Quelle: PISA 2006.
Anmerkungen: Prozentangaben der jeweiligen Notenverteilung in Fach und Sekundarstufe II-Schultyp.
0 sind gerundet 0%, ein Bindestrich bedeutet, dass die Kombination gar nicht vorgekommen ist.

Die Frage ist nun, in welchem Zusammenhang die abschließenden SEK1-Noten zu den Semesternoten in der 9. Schulstufe stehen. Aus schon erwähnten Gründen wird Spearman's rho als Korrelationskoeffizient herangezogen.

Tabelle 23: Zusammenhang zwischen SEK1-Abschlussnoten und Semesternoten in der 9. Schulstufe

		Poly	Berufss.	BMS	BHS	AHS
Deutsch	rho	,439**	,502**	,194**	,479**	,653**
	N	*118*	*251*	*214*	*441*	*315*
Englisch	rho	,384**	,503**	,333**	,479**	,669**
	N	*117*	*253*	*215*	*438*	*313*
Mathematik	rho	,428**	,495**	,268**	,420**	,633**
	N	*119*	*257*	*208*	*434*	*316*
Notensumme	rho	,492**	,546**	,219**	,520**	,703**
	N	117	245	207	424	313

Quelle: PISA 2006.
Anmerkungen: Die Note aus Englisch wurde mit der Note in der 1. lebenden Fremdsprache in den weiterführenden Schulen korreliert. * Signifikant (2-seitig) bei α=0.05 **Signifikant (2-seitig) bei α=0.01.

Zwischen den Vergabezeitpunkten der Noten am Ende der Sekundarstufe I und der letzten Semesternote (Halbjahreszeugnis der 9. Schulstufe) liegt in der PISA-Erhebung natürlich lediglich ein halbes Jahr. Dennoch zeigt sich mit Ausnahme der BMS, die eine unspezifische Eingangsselektion erhalten, ein mittlerer Zusammenhang zwischen Abschlussnote in der Sekundarstufe I und weiterem Schulerfolg. Erwartungsgemäß ist dies am stärksten in der AHS der Fall, die sich beinahe ausschließlich aus ihren eigenen Unterstufen-SchülerInnen rekrutiert. Die prognostische Qualität der Noten ist nach diesen Daten relativ gut hinsichtlich der Vorhersage des Erfolgs in der AHS-Oberstufe, mittel für BHS, BS und PTS, aber niedrig für BMS. Diese Qualität bleibt im Wesentlichen auch dann erhalten, wenn man die Analysen getrennt nach Differenzierungsgruppen durchführt.

I.6.6 Bestehen in der Praxis der Notengebung Unterschiede, die mit dem sozialen Hintergrund der Schüler/innen zusammenhängen; welche Auswirkungen haben diese Unterschiede gegebenenfalls für Übergänge, Schul- und Berufslaufbahnen u.ä.?

I.6.6.1 Ausgangserwartung

Entsprechend den Forschungen zu Einflüssen auf das Lehrerurteil sind vielfältige Einflüsse des sozialen Hintergrundes zu erwarten.

I.6.6.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen

Die Analysen werden dadurch erschwert, dass kein Datensatz vorliegt, der zugleich die Noten, soziale Hintergrundvariablen und gemessene Leistungen in Fächern enthält. Eventuelle Ungleichheiten in der Verteilung stehen daher unter dem Vorbehalt, dass es sich um „wirklich" schlechtere Leistungen, nicht um Verzerrungen handelt.

So zu sehen sind die Ergebnisse unter Punkt I.4.4.2, die auf Basis rein korrelativer Studien durchgehende, aber relativ schwache Zusammenhänge zwischen sozialen Einflussfaktoren (Geschlecht, Bildungsstatus der Eltern in der AHS, Familienform und Beziehung zu den Lehrpersonen) und der Notengebung zeigen.

Aus den PISA Daten (2006) kann ein Design zur Stärkung dieser Aussagen gebildet werden, das sich auf die Annahme stützt, dass die Leistungen in Mathematik zum Testzeitpunkt (Mitte 9. Schulstufe) noch unwesentlich durch den Besuch der Sekundarstufe II-Schule bedingt worden sind, sondern praktisch das Ergebnis der Unterstufenbildung darstellen. Weiters muss davon ausgegangen werden, dass sich die in PISA getesteten Kompetenzen mit Fachleistungen decken. Das scheint am ehesten für die Testung in Mathematik zu gelten.

In einer Kovarianzanalyse wird nun die Hypothese getestet, dass die sozialen Faktoren Geschlecht, Bildungsgrad der Eltern, Umgangssprache zuhause und sozioökonomische Situierung der Familie noch einen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung haben, wenn das Leistungsniveau in Mathematik als kovariierende Variable nivelliert wird. Dabei unterstellen wir der Schulnote metrisches Skalenniveau.

Der Bildungsgrad der Eltern wurde als höchster Bildungsgrad eines Elternteils nach den Kategorien „Pflichtschulabschluss", „Berufsschule/Lehre/BMS", „Schule mit Matura, sowie Akademien und Kolleges" und „Universitäts-/FH-Abschluss" aufgefasst. Die Umgangssprache zuhause wurde aufgrund der geringen Fallzahl anderer Sprachen als Deutsch auf Deutsch/ nicht-Deutsch reduziert, wobei in Kauf genommen wird, dass hier verschiedene Herkunftsgruppen vermutlich unterschiedlicher Auswirkung vermischt werden. Die sozioökonomische Situierung der Familie ist schließlich über eine Kategorisierung des HISEI-Index gegeben, wie sie schon in Tabelle 11 verwendet wurde.

Von 1230 SchülerInnen, die bereits die 9. Schulstufe besuchen, sind alle diese Angaben und die Abschlussnoten und -leistungsgruppen aus der Unterstufe bekannt. Dabei erreichen die 856 SchülerInnen, die eine HS besucht hatten, im Mittel 491 PISA-Punkte beim Mathematiktest (SD: 86), die 374 SchülerInnen, die eine AHS-Unterstufe besucht hatten, im Mittel 574 Punkte (SD: 67). Um die Interpretation zu erleichtern, wurden die individuellen Testleistungen anhand der jeweiligen Gruppenmittelwerte und -streuungen z-standardisiert.

Für die folgenden Parameterschätzungen ist der Referenzfall in der jeweiligen Gruppe (HS/AHS) ein männlicher Schüler, der die genau mittlere Testleistung seiner Gruppe erbracht hat (z-Wert von 0), von dem wenigstens ein Elternteil AkademikerIn ist, der/die zuhause Deutsch spricht und dessen/deren Familie einen hohen sozioökonomischen Status hat (HISEI Kategorie 5: 70-90).

Alle Untergruppen sind ausreichend gesättigt (n>50), mit Ausnahme der niedrigsten Bildungsschicht, Umgangssprache nicht-Deutsch und den beiden niedrigsten HISEI-Kategorien jeweils in der AHS.

Tabelle 24: Zusammenhang zwischen SEK1-Abschlussnoten und Semesternoten in der 9. Schulstufe - Abhängige Variable: Mathematik-Abschlussnote der Unterstufe (9-teilig in HS)

	HS		AHS	
	Parameterschätzung	**partielles Eta²**	**Parameterschätzung**	**partielles Eta²**
Intercept (Referenzfall)	3,50		2,56	
Abweichung von der Norm im Mathematik-Test	-0,99*	0,268	-0,38*	0,118
Geschlecht: weiblich	-0,36*	0,013	-0,34*	0,027
Bildungsgrad: Pflichtschule	0,51	0,016	0,34	0,004
Bildungsgrad: berufliche Bildung	0,43		-0,03	
Bildungsgrad: Matura	0,04		0,02	
Umgangssprache: nicht Deutsch	-0,95*	0,024	-0,60*	0,019
HISEI: 1 (16-39)	0,28	0,006	0,39	0,019
HISEI: 2 (40-49)	0,42		0,35	
HISEI: 3 (50-59)	0,12		0,42*	
HISEI: 4 (60-69)	0,42		0,19	

Quelle: PISA 2006, eigene Berechnung
Anmerkung: * Parameter ist signifikant bei α = 0,05

Die Gesamterklärungskraft des Modells liegt in der HS bei einem korrigierten R^2 von 0,291, in der AHS bei einem korrigierten R^2 von 0,142, also deutlich geringer als in der Hauptschule.

Die Ergebnisse sind wie folgt zu interpretieren: Ein in Mathematik durchschnittlicher (ca. 491 PISA-Punkte) männlicher Schüler mit Eltern mit hoher Bildung, hohem sozioökonomischen Status und deutscher Umgangssprache erhält in der Hauptschule auf der 9-teiligen Notenskala (+2 für 2. LG, +4 für 3. LG) erwartungsgemäß die Note 3,5. Ein um eine Standardabweichung (86 Punkte) besserer Schüler erhält geschätzt eine um etwa einen Grad bessere Note.

Eine Schülerin gleicher Leistung und gleicher sozialer Herkunft schneidet um einen Notenwert von ca. 0,4 besser ab. Dieses Ergebnis ist signifikant und deckt sich mit den Ergebnissen unter Punkt 4.4.2. Verändert sich der höchste Bildungsgrad der Eltern gegenüber dem Referenzfall auf Pflichtschule oder berufliche Bildung, so ist (bei gleicher Leistung!) eine Verschlechterung der Note um 0,4-0,5 zu erwarten. Dieses deutliche Ergebnis muss auf einem Signifikanzniveau von 0,05 bei gegebener Stichprobengröße allerdings verworfen werden (Sig. etwa bei 0,07). Analog gedacht verbessert eine andere Umgangssprache zuhause als Deutsch die Note um etwa einen Notenwert (signifikant), wäh-

rend es sich andeutet, dass ein schlechterer sozioökonomischer Status mit einer schlechteren Note um etwa 0,1-0,4 Grade zusammenfällt.

Analog kann für die AHS interpretiert werden: Hier erhält der Referenzfallschüler erwartungsgemäß die Note 2,5, der Zusammenhang mit der Leistung beim PISA-Mathematiktest fällt geringer aus als in der HS. Dies steht nicht im Widerspruch zu den Befunden unter Punkt 4.3, da hier auch die Leistungsgruppenunterschiede über die Note repräsentiert sind und bezüglich des PISA-Tests die AHS-Gruppe eine deutlich geringere Streuung aufweist. Ein bedeutsamer Einfluss sozialer Faktoren zeigt sich wiederum beim Geschlecht und der Umgangssprache zuhause, weniger ausschlaggebend scheint im Gegensatz zu den erwähnten korrelativen Studien hingegen der Bildungsgrad der Eltern, allerdings sind SchülerInnen mit beiden Eltern ohne Matura in der AHS in der Stichprobe (und wohl auch in der Grundgesamtheit) schwach vertreten. In Bezug auf den sozioökonomischen Status zeigt sich ein ebenso hoher Effekt wie in der Hauptschule, allerdings kommen SchülerInnen mit niedrigem sozioökonomischen Status in der Stichprobe so selten vor, dass die Parameter nicht als gesichert angenommen werden können.

Das partielle Eta², also die Erklärungskraft der Variable im Sinne von Varianzreduktion bei Nivellierung aller anderen im Modell beachteten Einflussfaktoren, zeigt uns an, dass in Hauptschule und AHS vorrangig die Mathematikleistung auf die Mathematik-Schulnote wirkt, darüber hinaus weitere Varianz (in Summe ca. 6% in der HS und 7% in der AHS) durch soziale Faktoren erklärt werden kann.

I.6.6.3 Analysen zu KMS und Schulverbünden

Hierzu gibt es keine ausreichend detaillierten Datensätze.

I.6.7 Inwieweit bestehen hinsichtlich der Zulassung zu den weiterführenden Schulen Österreich weit vergleichbare Bedingungen für die Schüler/innen?

Die Beantwortung dieser Frage ist direkt möglich, indem die gemessenen Leistungen in den Bildungsstandards mit den für die Aufnahme relevanten Notenkonstellationen in Beziehung gesetzt werden.

I.6.7.1 Ausgangshypothese

Das Leistungsspektrum der SchülerInnen mit direkter Berechtigung zum Be-such höherer Schulen unterscheidet sich nicht nach regionalen Gegebenheiten.

I.6.7.2 Analysen auf Basis von Datensätzen zu den Regelschulmodellen

Zum Testen der Ausgangshypothese werden die mittleren Leistungen und deren Streuung bei den Pilottestungen zu den Bildungsstandards mit der aus der Semesternote resultierenden Berechtigung in diesem Fach in Beziehung gesetzt (vgl. Tabelle 27).

Aus der Tabelle lassen sich drei Erkenntnisse ablesen:

- Der Weg zur einer höheren Berechtigung erscheint – was die Fachleistung betrifft – in der Hauptschule durchgehend leichter zu sein als in der AHS. Allerdings war es aufgrund fehlender Daten nicht möglich, eine völlig gleichwertige Vergleichsgruppe (Schüler/innen, die überall in der 1. Leistungsgruppe sind) zu finden. Es kommt daher vermutlich zu einer Überschätzung der Effekte.
- Die AHS-SchülerInnen, die laut jeweiligem Fach die direkte Berechtigung zum Besuch einer höheren Schule erwerben werden, zeigen im Mittel über die Regionen hinweg ähnliche Kompetenzwerte. Der Standort der AHS (Land bzw. Kleinstadt, Hauptstädte – Graz, Linz, Salzburg und Innsbruck – bzw. Wien) ist also für die Leistungserbringung weitgehend unerheblich.
- In den Hauptschulen findet sich auf dem Kontinuum Land - Stadt (Wien) fast durchgehend eine kontinuierliche Absenkung der Leistungen, die für eine höhere Berechtigung notwendig sind. Es ist somit in Wien offenbar *deutlich leichter*, eine Berechtigung für den Besuch einer höheren Schule zu kommen.

Tabelle 25: Leistungen von SchülerInnen mit höherer Berechtigung nach Region

		HS				AHS		
		Land	**Stadt**	**H.-Stadt**	**Wien**	**Stadt**	**H.-Stadt**	**Wien**
English – Reading	**AM**	5,5	5,4	5,3	4,9	5,9	6,0	5,9
	SD	*0,8*	*0,8*	*0,7*	*0,9*	*0,7*	*0,7*	*0,8*
	N	*725*	*407*	*102*	*80*	*1681*	*587*	*466*
English – Listening	**AM**	5,4	5,2	5,3	5,0	5,9	6,1	6,0
	SD	*0,8*	*0,8*	*0,8*	*0,9*	*0,9*	*1,0*	*1,0*
	N	*733*	*410*	*102*	*85*	*1689*	*589*	*488*
Mathematik – A1 (Darstellen, Modellbilden)	**AM**	5,1	4,8	4,9	4,0	5,2	5,4	5,1
	SD	*1,7*	*1,7*	*1,7*	*1,5*	*1,7*	*1,7*	*1,8*
	N	*1141*	*730*	*94*	*96*	*2215*	*768*	*460*
Mathematik – A2 (Operieren, Rechnen)	**AM**	5,6	5,2	5,1	4,0	5,6	5,7	5,4
	SD	*1,8*	*1,8*	*1,9*	*1,5*	*1,9*	*1,9*	*1,9*
	N	*1141*	*730*	*94*	*96*	*2215*	*768*	*460*
Mathematik – A3 (Interpretieren, Dokumentieren)	**AM**	5,0	4,7	4,7	3,9	5,3	5,3	5,2
	SD	*1,8*	*1,7*	*1,6*	*1,5*	*1,8*	*1,8*	*1,9*
	N	*1141*	*730*	*94*	*96*	*2215*	*768*	*460*
Mathematik – A4 (Argument-ieren, Begründen)	**AM**	4,3	3,9	3,9	3,0	4,5	4,7	4,5
	SD	*1,6*	*1,5*	*1,5*	*1,2*	*1,7*	*1,7*	*1,7*
	N	*1141*	*730*	*94*	*96*	*2215*	*768*	*460*

Quelle: Datensatz zu den Bildungsstandards-Pilottestungen, 8. Schulstufe, 2007, eigene Berechnung

I.7 Zusammenfassung

Die in dieser Expertise durchgeführten Leistungsvergleiche beschränken sich weitgehend auf AHS und Hauptschule, weil zu anderen Schulmodellen keine für diese Fragestellung sinnvoll auswertbaren Datensätze vorliegen. Die Analysen gehen von einem sehr breiten Leistungsbegriff aus, der auch leistungsbezogene Stützfunktionen mit einschließt. Die Ergebnisse lassen sich zu einigen wichtigen Aussagen komprimieren:

(1) AHS und Hauptschule unterscheiden sich in ihren *Retentionsquoten*. Ca. 94% der Hauptschüler/innen und ca. 85 % der AHS-Unterstufen-Schüler/innen schließen die Sekundarstufe I in der vorgesehenen Zeit erfolgreich ab. Dabei bestehen allerdings große regionale Unterschiede (in Wien beträgt die Retentionsquote für die AHS lediglich 85% und für die Hauptschule 82%).

(2) Geht man davon aus, dass entsprechend der Definition der Notenstufen in der Verordnung zur Leistungsbeurteilung Schüler/innen mit mindestens Befriedigend „das Wesentliche" des Unterrichts beherrschen, haben in der AHS etwa 30% der Schüler/innen in den Hauptfächern keinen wirklichen *Erfolg im Unterricht*. In der ersten Leistungsgruppe liegt diese Quote bei 20%, in der dritten Leistungsgruppe beträgt sie mehr als ein Drittel der Schüler/innen.

(3) Die nach Abschluss der Sekundarstufe möglichen *Berechtigungen* für den Besuch mittlerer und höherer Schulen werden in unterschiedlichem Ausmaß erreicht. Während in der AHS Österreich weit etwa 90% der Schüler/innen in der 7. bzw. 8. Schulstufe die Notenvoraussetzungen aufweisen würden, um eine Höhere Schule zu besuchen, sind dies in der Hauptschule etwas mehr als 30%, deren Noten in den drei leistungsdifferenzierten Fächern so gut sind (einschließlich einem Gut in der 2. Leistungsgruppe), dass sie ohne Aufnahmeprüfung in eine höhere Schule übertreten können. Ein weiteres Drittel könnte zusätzlich ohne Aufnahmeprüfung zumindest eine mittlere Schule besuchen, ebenfalls etwas mehr als ein Drittel sind zumindest in einem Gegenstand in der 3. Leistungsgruppe, sodass sie letzten Endes nur mit einer Aufnahmeprüfung in eine weiterführende Schule eintreten dürften. Die

höchsten relativen Anteile an Hauptschüler/innen ohne unmittelbare Berechtigungen finden sich in ländlichen Gemeinden.

(4) Die Analyse von *gemessenen Schulleistungen* (PISA, Bildungsstandards) zeigt, dass die Leistungsmittelwerte der vier Differenzierungsgruppen (AHS, HS-1, HS-2, HS-3) zwar insgesamt den Erwartungen nach einem unterschiedlichen Leistungsniveau entsprechen; die Überschneidungsbereiche sind jedoch so groß, dass in vielen Fällen die Zuordnung zu bestimmten Leistungsgruppen den Eindruck der Zufälligkeit hinterlässt. Die erste Leistungsgruppe unterscheidet sich von der AHS um etwa 0,2 Streuungseinheiten (SE), die zweite Leistungsgruppe liegt hinter der AHS 0,8 – 1, 2 SE zurück, die dritte Leistungsgruppe 1,3 – 1,8 SE. Aus anderen Untersuchungen geht hervor, dass die Leistungsgruppenunterschiede in den gemessenen Leistungen größer sind als die Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten der Schüler/innen.

Regionale Unterschiede treten vor allem in der Hauptschule auf. Während die AHS weitgehend unabhängig von der regionalen Situation bzw. der AHS-Quote im jeweiligen Schulbezirk relativ gleich bleibende Leistungen erzielt, liegen vor allem die 1. Leistungsgruppen in Wien um eine Standardeinheit unter dem Leistungsniveau erster Leistungsgruppen in ländlichen Gemeinden. Differenzierte Analysen, in denen nicht Regionen, sondern die AHS-Quote im jeweiligen Schulbezirk mit herangezogen wurde, bestätigen diese Trends: Der AHS gelingt es zumindest in Englisch, weitgehend unabhängig von der AHS-Quote in der Region (und damit auch unabhängig von der Zusammensetzung der Klasse) gleich bleibende und gute Qualität zu stimulieren. In der Hauptschule zeigen sich Trends, dass die Leistungen mit zunehmender AHS-Quote deutlich abnehmen, weniger ausgeprägt in Englisch, aber besonders deutlich in Mathematik in der ersten Leistungsgruppe. Hier kommt es offensichtlich zu einem kontinuierlichen Absinken der Anforderungen.

Einflüsse des *familiären Hintergrundes* lassen sich vielfach aufzeigen. Bereits der Zugang zur Sekundarstufe I ist in hohem Maße durch den familiären Hintergrund geprägt. Kinder aus Kernfamilien mit hohem Bildungsstatus besuchen zu 80% die AHS; wenn beide Eltern einen niedrigen Bildungsstatus aufweisen, sind es lediglich 10% – 15%. Schüler/innen, die der untersten Stufe des HISEI-Index zugeordnet werden, liegen gegenüber jenen aus der obersten Stufe etwa 50 PISA-Punkte zurück; das entspricht einer halben Standardabweichung. Auch die Bildungsaspirationen der Schüler/innen hängen unmittelbar mit dem Bildungsstatus der Familie zusammen: Je höher die elterlichen Bildungsabschlüsse, desto höher generell auch die Bildungsaspirationen der Kinder.

Ähnliche Trends wie bei den gemessenen Schulleistungen zeigen sich auch in der Problemlösekompetenz. Auch hier sind die Mittelwerte der Differenzierungsgruppen verschieden (wobei AHS und 1. Leistungsgruppe sich praktisch nicht unterscheiden), und es besteht ein relativ hoher Zusammenhang mit familiären Determinanten.

(5) Die *Arbeitszeit* für die Schule ist in der AHS deutlich höher als in der Hauptschule; vor allem in der ersten Leistungsgruppe kommen die Schüler/innen mit vergleichsweise wenig zusätzlicher Lernzeit aus.

(6) Vertiefende *Analysen zu den Schulnoten* zeigen, dass diese in der Sekundarstufe I überwiegend nach dem Modell der Normalverteilung vergeben werden (und damit die rechtlichen Vorgaben für die Leistungsbeurteilung, die eine Anwendung dieser Norm ausschließen, verfehlen). Berechnet man den Zusammenhang zwischen Noten und den Mittelwerten der Schulleistungstests, so findet man auch hier für die AHS eine relativ gute Entsprechung zwischen Notenwert und den Mittelwerten im Leistungsergebnis; in der 2. und 3. Leistungsgruppe ist diese hingegen kaum noch feststellbar. Außergewöhnlich groß sind hingegen die Leistungsstreuungen, die bei gleichen Noten auftreten. Das hat unmittelbar zur Folge, dass die Korrelationen zwischen Noten und Schulleistungen nicht hoch ausfallen können. Sie liegen in der AHS etwas über r = .30, sinken in den Leistungsgruppen kontinuierlich ab und liegen in der 3. Leistungsgruppe kaum noch über r = .10. Das bedeutet, dass aus der Note praktisch keine Aussage mehr getroffen werden kann, was Schüler/innen in einem Gegenstand tatsächlich können. Verzerrenden Einfluss auf die Noten haben neben den Leistungsgruppen auch das Geschlecht, der Bildungsstand der Eltern und die Beziehung der Schüler/innen zu den Lehrpersonen.

(7) Auch die Leistungen der Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich zwischen den Schulformen deutlich. Lehrer/innen in der Hauptschule unterrichten länger, haben in der Regel schwieriger zusammengesetzte Klassen und daher auch mehr Anlass, über Kooperation und Weiterentwicklung des Unterrichts nachzudenken. Aus den Hauptschulen und Schulverbünden stammen daher viele praktische Ideen und Anleitungen für wirkungsvolleres Unterrichten und verstärkte Kooperation untereinander.

Im Hinblick auf eine Bewertung der Schulmodelle verweisen die Ergebnisse auf mehrere teilweise höchst problematische Sachverhalte:

a) Das Modell Hauptschule mit den Leistungsgruppen als Unterstruktur ist nicht in der Lage, überregional gleich bleibende Rahmenbedingungen zu erzeugen. Die Anforderungen und Leistungen unter verschiedenen regionalen Bedingungen unterscheiden sich in einem so großen Ausmaß, dass von einer massiven Verzerrung der sozialen Gerechtigkeit gesprochen werden muss.
b) Die unterschiedliche Wertigkeit der beiden Schullaufbahnen führt zu massiven Anstrengungen vor allem von Eltern aus den oberen Bildungsschichten, die Hauptschule zu vermeiden und die AHS für ihre Kinder auszusuchen.
c) Der AHS gelingt es, relativ unabhängig von der regionalen AHS-Quote weitgehend gleiche Leistungen zu erzielen. Sie liegen selbst bei Berücksichtigung des familiären Hintergrundes noch um ca. 30 PISA-Punkte über jenen der Hauptschüler/innen, die als äquivalent zur AHS angesehen werden können (Schüler/innen, die in den leistungsdifferenzierten Fächern überall in der 1. Leistungsgruppe sind oder in der 2. LG keine schlechtere Note als Gut aufweisen).
d) Die Leistungsgruppen entwickeln offenbar eine eigene Dynamik, die aus der Zusammensetzung der Schülerschaft resultiert: Die Zusammensetzung der Leistungsstärksten auf der einen, der Leistungsschwächsten auf der anderen Seite führt zu Selbstverstärkungseffekten, die in der AHS *mehr*, in der 3. Leistungsgruppe *weniger* Lernen stimulieren.
e) Die SchülerInnen orientieren sich nach der Zuordnung am Erwartungsniveau ihrer Gruppe. Das bedeutet, dass gleich befähigte Schülerinnen und Schüler in der 3. Leistungsgruppe am wenigsten, in der 1. Leistungsgruppe bzw. in der AHS am meisten lernen.

Die Art, wie AHS und HS derzeit nebeneinander existieren, erzeugt ein so großes Ausmaß an Folgeproblemen, dass ihre Bewältigung ohne eine grundsätzliche Änderung der Schulorganisation oder zumindest der Zuordnungsstrategien schwer denkbar erscheint.

Literatur

Bacher, J.: Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA-Erhebung 2000. In: SWS Rundschau, Nr. 1, 2005.

Eder, F. (2003). Tests und Lehrerurteil. Wie gut stimmen externe Leistungstests mit Lehrereinstufungen überein? In: Brunner, E.J., Noack, P., Scholz, G. & Scholl, I. (Hrsg.). Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern. Münster: Waxmann, S. 125 – 140.

Eder, F. (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: StudienVerlag.

Eder, F. (Hrsg.) (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck (Studienverlag).

Eder, F. (2001b). *Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe.* In: Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg., 2001). "Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven". Innsbruck: StudienVerlag. S. 135 – 157.

Eder, F. (Hrsg.) (2001a): Sekundarstufe I: Probleme - Praxis – Perspektiven. Innsbruck, Wien (Studienverlag).

Eder, F. (Hrsg.) (2002b): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck et al. (Studienverlag).

Eder, F. (2002a). Fördern Leistungsgruppen das Lernen? Der Förderanspruch von Leistungsgruppen im Lichte von PISA und TIMSS. Erziehung und Unterricht, 152, Heft 7-8, S. 979 – 1000.

Eder, F. & Hörl, G. (2007). Eingangserhebung zum Projekt „Evaluierung bestehender Schulmodelle“. Salzburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Eder, F. & Mayr, J. (2001). *Die Primadonna, das Aschenputtel und die Unschuld vom Lande: Vergleichende Befunde zu den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen*. In: Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg., 2001). "Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven". Innsbruck: StudienVerlag. S. 101 – 134.

Eder, F. & Thonhauser, J. (2006). Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. In: Erziehung und Unterricht, 156. Jg. (2006) Heft 3-4, 275-294.

Grogger et al. 2002: ZSE-Report Nr. 60. Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Graz (Zentrum für Schulentwicklung).

Haider, G. / Reiter, C. (2004): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam.

Haider, G. & Reiter, C. (2001, Hrsg.): PISA 2000 – Nationaler Bericht. Innsbruck, Wien (Studienverlag).

Haider, G. & Reiter, C. (2004, Hrsg.): PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam.

Hanisch, G. & Katschnig, T. (2001). Ergebnisse im Längsschnitt. In R. Olechowski, G. Hanisch & W. Weidinger (Hrsg.). Das Modell „Mittelschule". Evaluationsstudie im Längsschnitt. Innsbruck: Studienverlag. (S. 106 – 147)

Hopferwieser 1996: Neue Mittelschule, Schulverbund Graz-West. Die Entstehungsgeschichte des Schulmodells. Graz.

http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-09-26_Endbericht-Pilotierung.pdf. [18. Februar 2009].

Kühn, R. (1983). Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. Göttingen: Hogrefe.

Lucyshyn, J. (2007): Bildungsstandards in Österreich – Entwicklung und Implementierung. Pilotphase II (2004-2007). Salzburg. Online abrufbar:

OECD (Hrsg.) 2003: The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. Paris: OECD.

Olechowski, R., Hanisch G. & Weidinger, W. (2001; Hrsg.). Das Modell „Mittelschule". Evaluationsstudie im Längsschnitt. Innsbruck: Studienverlag

Olechowski, R. (2001). Gesamtdarstellung der Ergebnisse der Evaluationsstudie. In R. Olechowski, G. Hanisch & W. Weidinger (Hrsg.). Das Modell „Mittelschule". Evaluationsstudie im Längsschnitt. Innsbruck: Studienverlag. (S. 148 – 154)

Svecnik, E. (1997). Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/Schulverbund Graz West" und „Realschule" in der Steiermark. Graz: ZSE-Bericht Nr. 29.

Schreiner, C., Breit, S., Schwantner, U. & Grafendorfer, A. (2007, Hrsg.). PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam.

Statistik Austria (2008). Schulerfolge im Schuljahr 2005/06 in ausgewählten Schultypen. Online-Dokument. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/for males_bildungs wesen/schulen_schulbesuch/index.html [15.5.2009].

Thonhauser, J. / Pointinger, M. (2008): Der Übergang in die Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Chancengleichheit im Bildungswesen. In: Erziehung und Unterricht, Bd. 158.

Wentner & Havranek (2000). *LehrerIn 2000: Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit von LehrerInnen in Österreich*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport, Gewerkschaft Öffentlicher Dienst.

Expertise II: Vergleiche von nicht-kognitiven Prozess- und Output-Merkmalen

Franz Hofmann

II 0 Einleitung 69
II 0.1 Bildungspolitische Bedeutsamkeit des Themas 69
II 0.2 Erkenntnisziel der Expertise und methodisches Vorgehen 69
II 0.3 Bestimmung der Untersuchungseinheiten (Dämon & Eder) 70
II 0.4 Verwendete Daten 72
II 1 Interpretation der Daten aus den Testungen zum Projekt „Bildungsstandards in Österreich (2007)“ 75
II 1.1 Stichprobe „Bildungsstandards in Österreich“ – Mathematik 76
II 1.2 Stichprobe „Bildungsstandards in Österreich“ – Deutsch 82
II 1.3 Stichprobe „Bildungsstandards in Österreich“ – Englisch 86
II 1.4 Resümee aus den Daten zur Stichprobe „Bildungsstandards in Österreich (2007)“ 90
II 2 Interpretation von Daten aus der nationalen Zusatzerhebung bei PISA 2000 (PISA PLUS Österreich) 91
II 2.1 Relevante Items 92
II 2.2 Signifikante Ergebnisse bezüglich des Schulmodellvergleichs 93
II 2.3 Zusammenfassung 99
III 3 Interpretation von Daten aus der Befindensuntersuchung von 2005 (Eder 2007) 100
II 3.1 Überblick über die Konstrukte 100
II 3.2 Ergebnisse im Detail 101
II 3.3 Zusammenfassung 107
II 4 Interpretation der Daten aus der TIMSS-Studie (1995) 109
II 4.1 Skalen und Ergebnisse im Hinblick auf den Schulmodellvergleich 109
II 4.2 Zusammenfassung 112
II 5 Interpretation der Daten aus der Studie „Erziehungsziel Autonomie“ (1995) 113
II 5.1 Fragestellung und methodische Hinweise 113
II 5.2 Wichtige Ergebnisse zur Frage: In welchem Ausmaß fördern HS- und AHS-Lehrpersonen nicht-kognitive Prozess- und output-Merkmale bei ihren Schüler/innen? 114
II 6 Interpretation der Daten aus den Evaluationsergebnissen zur Neuen Mittelschule – Schulverbund Graz-West und zur Realschule in der Steiermark 117
II 6.1 Kurzbeschreibung des Modells „Neue Mittelschule/ Schulverbund Graz-West“ und des Modells „Realschule“ in der Steiermark 118
II 6.2 Für die Expertise 2 relevante Evaluationskategorien (Skalen, Faktoren) 119
II 6.3 Evaluationsergebnisse zu diesen Kategorien (vgl. Svecnik 1997, 29ff und Svecnik 1998, 30ff und 122ff) 120
II 7 Zusammenfassung des für die Expertise 2 relevanten Befundes 120
II 7.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick 120
II 7.2 Offene Forschungsfragen – gravierende Forschungslücken 124
Literatur 124

Franz Hofmann

II 0 Einleitung

II 0.1 Bildungspolitische Bedeutsamkeit des Themas

Aufgrund der Tatsache, dass Österreich zusammen mit Deutschland und den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz eine Schlusslichtposition in der Beseitigung „vertikaler Gliederungen innerhalb der Schulsysteme Europas und auf der gesamten Welt" (zuletzt Olechowski 2008, 599) einnimmt, ist es begrüßenswert, dass parallel bestehende Schulmodelle auf Ebene der Sekundarstufe I im Hinblick auf unterschiedliche Qualitätsdimensionen miteinander verglichen werden. Die für diesen Vergleich ausgewählten Dimensionen sind vielfältig (fokussiert wird u. a. auf Schulleistung, Unterrichtsqualität, Berufsvorbereitung und Chancengerechtigkeit) und enthalten auch den Aspekt der „nicht-kognitiven Prozess- und output-Merkmale". Unter diese Dimension fallen u. a. Vergleiche zur Schüler/innen-Befindlichkeit, zu Möglichkeiten der Partizipation der Schüler/innen, zur Selbstkonzeptentwicklung der Schüler/innen in den unterschiedlichen Schulmodellen sowie zu möglichen Unterschieden im Hinblick auf die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Gerade der letztgenannte Aspekt („lifelong learning") kann als eine Begründung für die dimensionale Ausrichtung dieser Expertise herangezogen werden: Folgt man der EU-weiten Argumentation, der zufolge Menschen sich am Arbeitsmarkt zukünftig insbesondere dann behaupten werden können, wenn sie über ein hohes Ausmaß an Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen verfügen, ist bei einem Qualitätsvergleich von Schulmodellen, die parallel auf der Sekundarstufe I bestehen, auch auf nicht-kognitive Prozess- und output-Merkmale zu fokussieren, die zum Teil mit der Fähigkeit und der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen eng zusammen hängen.

II 0.2 Erkenntnisziel der Expertise und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Expertise soll auf der Grundlage der zur Verfügung stehenden Daten (vgl. Näheres in 0.4) eine verlässliche Antwort auf die Frage geben, in welchem Ausmaß Unterschiede zwischen den auf der Sekundarstufe I existierenden Schulmodellen im Hinblick auf nicht-kognitive Prozess- und output-Merkmale bestehen (vgl. Tab. 1). Die Operationalisierung dieser Dimension erbrachte folgende Kategorien:

- Belastung im Befinden der Schüler/innen
- Einstellung der Schüler/innen zur Schule
- Lernemotionen
- Bereitschaft zum lebenslangem Lernen
- Möglichkeiten für Schüler/innen zur Partizipation, Eigengestaltung und Entwicklung von Verantwortlichkeit
- Wertschätzung, Vermeidung von Demütigung
- Förderung und Unterstützung
- Selbstkonzeptentwicklung
- Förderung bestimmter gesellschaftlicher Haltungen

Das methodische Vorgehen besteht in folgenden Schritten:

- Zunächst werden die zu den oben genannten Kategorien verfügbaren Daten daraufhin geprüft, in welchem Ausmaß sie relevante Informationen enthalten. Es werden sowohl Daten aus (inter-)nationalen Studien als auch solche aus Evaluationen, die nur einzelne Schulstandorte betreffen, berücksichtigt (vgl. nähere Hinweise in 0.4).
- Die den einzelnen Schulmodellen zuordenbaren Daten werden dimensional verglichen, wenn möglich durch die Anwendung statistischer Verfahren. Wenn die Datenqualität es zulässt, wird auch auf entsprechende Fairness bei den Vergleichen geachtet (Zusammensetzung der Schüler/innenschaft; input-Merkmale, regionale und sozioökonomische Aspekte). Bei statistischen Berechnungen wird nicht nur die statistische, sondern auch die praktische Signifikanz durch Einbeziehung der Effektstärke geprüft.

- Die Ergebnisse aus den einzelnen Datenquellen werden abschließend zusammengefasst und überblicksmäßig dargestellt (Expertise-Schritt 1).
- Abschließend wird im Zuge der Interpretation der Ergebnisse eine Antwort auf die Frage versucht, in welchem Schulmodell es Ansätze und Entwicklungen gibt, die in Richtung einer Schule des 21. Jahrhunderts gehen (Expertise-Schritt 2).

Tabelle 1: Darstellung des Arbeitsauftrags für die Expertise 2

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Sekundarstufe I</td></tr>
<tr><td></td><td>Baseline</td><td>Prozess 1</td><td>Prozess 2</td><td>Output</td></tr>
<tr><td></td><td>Messzeitpunkt 1[1]</td><td>Messzeitpunkt 2</td><td>Messzeitpunkt 3</td><td>Messzeitpunkt 4</td></tr>
<tr><td>Schul-modell 1</td><td colspan="4" rowspan="4">- Welche Daten aus welchen Quellen stehen jeweils zur Verfügung?
- In welchem Ausmaß sind „faire“ Vergleiche möglich? (Zusammensetzung der Schüler/innenschaft; input-Merkmale; regionale und sozioökonomische Aspekte)</td></tr>
<tr><td>Schul-modell 2</td></tr>
<tr><td>Schul-modell 3</td></tr>
<tr><td>Schul-modell X</td></tr>
<tr><td>Expertise Schritt 1</td><td colspan="4">Vergleiche der Schulmodelle im Hinblick auf nicht-kognitive Prozess- und output-Merkmale:

Unterscheiden sich die Schultypen und Schulmodelle der Sekundarstufe I im Hinblick auf die Wirkungen, die sich im affektiv-emotionalen Bereich der Schüler/innen zeigen, insbesondere
▪ in der Belastung und im Befinden ihrer Schüler/innen,
▪ in ihrer Einstellung zur Schule,
▪ in ihren Lernemotionen und
▪ in ihrer Bereitschaft zum lebenslangen Lernen?
In welchem Ausmaß bestehen für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Partizipation, der Eigengestaltung und Möglichkeiten zur Entwicklung von Verantwortlichkeit?
Unterscheiden sich die Schultypen und Schulmodelle in ihrem Umgang mit den Schüler/innen im Hinblick auf basale Umgangsqualitäten wie Wertschätzung, Vermeidung von Demütigung, Unterstützung und Förderung?
Wie entwickeln sich die Selbstkonzepte der Schüler/innen in den verschiedenen Schulmodellen?
Gibt es Unterschiede in der Vermittlung von gesellschaftlichen Haltungen?</td></tr>
<tr><td>Expertise Schritt 2</td><td colspan="4">Kritische Würdigung einzelner Schulmodelle vor dem Hintergrund der Frage: In welchem Schulmodell gibt es Ansätze für Entwicklungen, die in Richtung einer Schule des 21. Jahrhunderts gehen?</td></tr>
</table>

II 0.3 Bestimmung der Untersuchungseinheiten (Dämon & Eder)

Der Begriff „Schulmodell“ beschreibt eine Verbindung von Organisationsform und Didaktik einer Schule.

- *Organisationsformen* beziehen sich auf die äußere und innere Struktur einer Schule, im Hinblick auf Bildung und Auswahl der Lehrpersonen, Zuteilung der Lehrpersonen auf Fächer, Kooperation innerhalb des Lehrkörpers, Selektion/Rekrutierung der SchülerInnen (Sprengel vs. freie Schulwahl vs. Selektion durch die Schule), innere/äußere Differenzierung des Unterrichts, Vergabe von Berechtigungen u. ä.

[1] Sofern zu einer bestimmten Dimension Daten aus unterschiedlichen Messzeitpunkten vorliegen.

- Der Begriff *Didaktik* beschreibt inhaltliche und methodische Aspekte des Unterrichts an der Schule. Dazu gehören der Lehrplan und seine Umsetzung, Fragen der Leistungsbeurteilung, aber auch die grundsätzliche Ausrichtung des Bildungszieles, also ob stärker intellektuell-forschende und sprachlich-künstlerische oder berufsbezogene (praktisch-technische und wirtschaftliche) Interessen bedient werden.

Es sind in dieser Evaluierung einerseits Schulversuche ausgeschlossen, die in einer herkömmlichen Schulform (Hauptschule oder AHS-Unterstufe) auf eine bestimmte didaktische Erneuerung abzielen (Schulversuche zu alternativen Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung, …), andererseits organisatorische Sonderformen jeglicher Art (etwa Schulen in privater Trägerschaft etc.), welche sich im Wesentlichen an der Didaktik der Regelformen orientieren.[2]

Als Modell sollte die Verbindung von Organisationsform und Didaktik nicht nur regionale Bedeutung haben, sondern als mögliche Schablone für staatliche Schulen in ganz Österreich dienen können.

Regel-Hauptschule und AHS-Unterstufe

Die Regel-Hauptschule und AHS-Unterstufe sind in diesem Sinn zwei Modelle der Sekundarstufe I. Da alle neuen Schulmodelle in der bildungspolitischen und öffentlichen Diskussion mit den beiden herkömmlichen Formen verglichen werden, ist es notwendig, diese auch in der vorliegenden Evaluation zu betrachten.

Darüber hinaus sollen drei Modelle in allen Expertisen Beachtung finden, sofern die vorliegenden bildungswissenschaftliche Befunde und Datensätze dies zulassen:

Schulverbund

Beim Schulverbund – einem dem Namen nach nunmehr historischen Schulversuch – erklären sich eine AHS und jeweils mehrere Hauptschulen dazu bereit, als faktisch gemeinsame Schulen der 10-14-Jährigen in ihrer Region zu fungieren und somit den VolksschulabgängerInnen zu ermöglichen, im gleichen sozialen Verband weiter die Schule zu besuchen.

An allen Standorten eines Schulverbunds werden SchülerInnen mit unterschiedlichen Begabungen aufgenommen, der Abschluss der 8. Schulstufe erfolgt je nach Leistung mit einem Hauptschulzeugnis der 2. und/oder 3. Leistungsgruppe oder einem dem AHS-Zeugnis äquivalenten Zeugnis, wobei letzteres mit allen Rechten zum Besuch weiterführender Schulen verbunden ist.

Weiters zeichnet sich der Schulverbund durch den wechselseitigen Unterricht von Bundes- und Landeslehrern aus und die beteiligten Schulen bemühen sich um eine gemeinsame pädagogische und schulorganisatorische Entwicklung.

Schulversuche dieser Art gab es seit Mitte der 1980er Jahre mit verschiedenen Bezeichnungen – Mittelschule, Neue Mittelschule, Schulverbund – in Wien und Graz.[3] Die Wiener Verbundsschulen gingen ab dem Schuljahr 2003/04 in die Schulversuche Kooperative Mittelschule mit vertikaler bzw. horizontaler Kooperation über. Noch zum Zeitpunkt dieser Evaluation, nämlich beginnend mit dem Schuljahr 2008/09, wurden die Schulen des Schulverbunds Graz-West vollständig in den (neuen) Schulversuch „Neue Mittelschule“ überführt.

Heute entsprechen Kooperative Mittelschulen mit horizontaler Kooperation bzw. Neue Mittelschulen weitgehend diesem Modell. Zur historischen Form liegen aber mehr Evaluationsberichte vor (bspw. Olechowski 2001).

Kooperative Mittelschulen

Alle ehemaligen Wiener Hauptschulen werden heute als Kooperative Mittelschulen geführt. Die Minderheit davon kooperiert dabei mit einer AHS-Unterstufe und somit auf horizontaler Ebene entsprechend dem oben beschriebenen Modell „Schulverbund“. Die Mehrheit der Wiener KMS bezieht ihre Kooperation auf eine oder mehrere AHS, BHS oder BMS der Sekundarstufe II (verti-

[2] In einer ähnlich gelagerten Untersuchung (Grogger et al. 2002) wurden die verschiedenen Schulversuche der Sekundarstufe I bilanziert.

[3] Siehe etwa Hopferwieser 1996.

kale Kooperation). Dieses Modell zeichnet – in der Theorie – eine organisatorische Verknüpfung der Mittelschule mit den kooperierenden Schulen aus, die darauf abzielt, SchülerInnen aus der Mittelschule eine Anschlussmöglichkeit in der Schullaufbahn zu bieten, sofern diese die entsprechenden Voraussetzungen aufweisen. Wenigstens sollten KMS einen wechselseitigen Unterricht von Bundes- und LandeslehrerInnen ab der 7. Schulstufe vorweisen. Didaktisch soll zumindest partiell mittels Lernfeldern von den Einzelfächern abgegangen werden.

Bildungscluster

Der sehr offene Begriff „Bildungscluster" bezeichnet Schulen der Sekundarstufe I, die in besonderer Weise mit Unternehmen, weiterführenden Schulen und Organisationen ihrer unmittelbaren Region zusammenarbeiten. Dieses kaum spezifizierte Modell steht insofern abseits der bisher beschriebenen Modelle, als solche Schulen keine Wahlmöglichkeit für SchülerInnen oder Eltern darstellen, sondern an einem Standort faktisch gegeben sind oder nicht. Auch die Bedeutung, die der Teilnahme am Bildungscluster innerhalb einer Schule oder in verschiedenen Klassen zukommt, ist nicht klar umschrieben. Mitunter können nur Zweige einer Schule, Schwerpunktklassen oder Projektgruppen in die Kooperation mit ansässigen Unternehmen und Organisationen eingebunden sein.

Die somit getroffene Auswahl an Untersuchungseinheiten – Hauptschule, AHS-Unterstufe, Schulverbund, KMS und Bildungscluster – ist in Bezug auf betroffene Dimensionen, Eindeutigkeit und Ausschließlichkeit nicht taxativ, beschreibt aber die wesentlichen Formen von Organisation und Didaktik der Schulen der Sekundarstufe I inklusive der vielfältigen Schulversuche.

Zudem muss gesagt werden, dass zu den vorgestellten Modellen abseits der Regelmodelle kaum bildungswissenschaftliche Literatur, Untersuchungen oder verwertbare Datensätze vorliegen.

Auf einer zweiten Ebene können die oben beschriebenen Schulmodelle weiter differenziert werden, etwa nach ihrem Standort in Stadt/Land oder nach Schwerpunkten. In der Annahme, dass neben einer anders gelagerten sozialen Schichtung auch das stärkere Konkurrenzangebot durch AHS auf die städtischen Hauptschulen wirkt, erscheint eine Differenzierung in

- KMS (Wien),
- Hauptschulen in Hauptstädten mit mehr als 100.000 EinwohnerInnen (Graz, Linz, Salzburg, Innsbruck),
- Hauptschulen in Städten bzw. regionalen Zentren (über 5.000 EinwohnerInnen),
- und ländliche Hauptschulen (unter 5.000 EinwohnerInnen am Standort)

sinnvoll.[4] Eine entsprechende Differenzierung bei der AHS ergibt sich folgendermaßen:

- Wiener AHS,
- AHS in Hauptstädten mit mehr als 100.000 EinwohnerInnen und
- AHS im klein- oder mittelstädtischen Bereich (weniger als 100.000 EinwohnerInnen).

II 0.4 Verwendete Daten

In folgenden Datenquellen lassen sich Hinweise auf die in dieser Expertise zu beantwortende Fragestellung finden (vgl. Tab. 2 sowie Tab. 3):

- Daten aus den Österreich weit durchgeführten Testungen zu den Bil-dungsstandards 2007 (Mathematik, Deutsch und Englisch);
- Daten zum Schülerfragebogen Österreich zum Thema „Befindlichkeit und Schulerfolg am Übergang von Sekundarstufe I zu II" (PISA PLUS 2000);
- Daten aus der „Befindensstudie" („Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule") der Jahre 1995 und 2005 (vgl. Eder 1995; Eder 2007);

[4] So unterscheiden etwa Eder und Mayr (Eder & Mayr 2001: 101-134) die ländliche Hauptschule („Unschuld vom Land") und die städtische Hauptschule („Aschenputtel"), um sich den vielfach transportierten Stereotypen in Hinblick auf die Situation der Hauptschule zu nähern und diese zu hinterfragen.

- Daten aus der im Frühjahr 1995 durchgeführten TIMSS-Studie (Population 2; AHS- und Hauptschüler/innen der 7. und 8. Schulstufe);
- Daten aus der 1995 durchgeführten Studie „Erziehungsziel Autono-mie“ (vgl. Patry & Hofmann 1998; Hofmann & Patry 1999).

Die hier angeführten und für die Fragestellung der Expertise 2 relevanten Datenquellen erlauben keine Differenzierung in den statistischen Berechnungen im Hinblick auf die Berücksichtigung des Prinzips der Fairness bei den Vergleichen, weil die dafür notwendigen sozioökonomischen Variablen nicht vorliegen.

Über die systematisch im Rahmen von (inter-)nationalen Studien (PISA, TIMSS) oder im Rahmen von Forschungsprojekten erhobenen Daten (Befindensstudien, Bildungsstandards-Testungen; Studie zum Thema „Erziehungsziel Autonomie“) hinaus ist die Datenlage zur Fragestellung der Expertise 2 sehr schmal; lediglich aus den vom Zentrum für Schulentwicklung in Graz durchgeführten Evaluationen zu den Schulmodellen in der Steiermark („Neue Mittelschule/Schulverbund Graz West“) sind Hinweise zu gewinnen.
Einer Mitteilung von LSI Gröpel (Stadtschulrat Wien) zufolge liegen noch keine Evaluationsergebnisse im Hinblick auf die Kooperative Mittelschule vor.

Zum von R. Mitschka initiierten Projekt „Soziales Lernen“ (2002/03) konnten keine analysierbaren Daten eruiert werden.

Tabelle 2: Analysekategorien, Codes laut Arbeitsauftrag für Kategorien sowie Überblick über für Kategorien relevante Datenquellen

	Auftrag	CODE	Datenquelle
Schultypen- bzw. Schulmodellunterschiede im Hinblick auf …	Belastung im Befinden der Schüler/innen	BEL	BSM; BSE; PISA PLUS 2000; BEF 2005; TIMSS 1995; NMS ;
	Einstellung der Schüler/innen zur Schule	EINST	BSM; BSE; PISA PLUS 2000; BEF 2005; TIMSS 1995; NMS ;
	Lernemotionen	L-EMO	BSD; BSE; PISA PLUS 2000; BEF 2005; NMS ;
	Bereitschaft zum lebenslangen Lernen	LLL	keine
	Möglichkeiten für Schüler/innen zur Partizipation, Eigengestaltung und Entwicklung von Verantwortlichkeit	PART-VER	BSM; E-AUT; PISA PLUS 2000 ; NMS ;
	Wertschätzung, Vermeidung von Demütigung	WERT	E-AUT; PISA PLUS 2000; BEF 2005; TIMSS 1995; NMS;
	Förderung und Unterstützung	FÖR	E-AUT; PISA PLUS 2000; NMS;
	Selbstkonzeptentwicklung	SEL	E-AUT; PISA PLUS 2000; BEF 2005; NMS ;
	Förderung bestimmter gesellschaftlicher Haltungen	HALT	BSM, BSD; BSE; E-AUT; NMS;

Legende:
BS=Testungen Bildungsstandards 2007 [M=Mathematik, D=Deutsch, E=Englisch];
E-AUT=Studie Erziehungsziel Autonomie;
PISA PLUS 2000=Schülerfragebogen Österreich „Befindlichkeit und Schulerfolg am Übergang von Sekundarstufe I zu II“ [von Ferdinand Eder];
BEF 2005=Befindensuntersuchung 2005 [von Ferdinand Eder];
TIMSS 1995=Third International Mathematics and Science Study; Frühjahr 1995
NMS=Evaluationsergebnisse zum Schulversuch “Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West” und „Realschule“ in der Steiermark (Svecnik 1997; 1998)

Tabelle 3.: Zuordnung von für die Expertise 2 relevanten Skalen bzw. Items zu den hier relevanten Fragestellungen (Codes für Kategorien) und Überblick über das Vorkommen der Items in den einzelnen für die Expertise 2 relevanten Datenquellen

Nicht-kognitive Prozess und Output-Merkmale (CODE):	Datenquelle:	1. Testungen Bildungs-standards 2007			2. TIMMS 1995			3. Befindensstudie (F. Eder)		4. PISA	5. Erzieh-ungsziel Autono-mie	6. Eval. Schul-verbund Graz-West
		M	D	E	P1	P2	P3	95	05	2000	95	97
Freude an einem Unterrichtsfach (EINST)		X		X				Die Daten aus dem Jahr 1995 wurden zu Vergleichen herangezogen.				
Gefühl der Über-/Unterforderung in einem Unterrichtsfach (BEL)		X		X						X		
Unterstützung durch Nachhilfe (BEL)		X		X								
Freizeitbeschäftigung: Lesen, PC (HALT)		X	X	X								
Arbeitsverhalten in Gruppen (PART-VER)		X										
Anwendung des Gelernten außerhalb des Unterrichts (L-EMO)			X	X								
Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler durch Lehrpersonen (FÖR; SEL)									X		X	
Förderung von Eigenständigkeit und Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler durch Lehrpersonen (FÖR; PART-VER)									X		X	X
Förderung von Fleiß und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler durch Lehrpersonen (FÖR, HALT)									X		X	
Förderung der Schüler/innen im Bezug auf geeignete Lern- und Arbeitstechniken (FÖR; PART-VER)											X	X
Einbezug der Schüler/innen in die Unterrichtsplanung sowie in sie betreffende schul- und klassenbezogene Entscheidungen (WERT, PART-VER)										X	X	X
Vertrauen, dass Schüler/innen fähig sind, Entscheidungen verantwor-tungsbewusst zu treffen (SEL, HALT)											X	
Qualität der Klassengemeinschaft (WERT, BEL, FÖR)						X			X	X		
Zufriedenheit mit der Schule generell (EINST)										X		X
Einstellung der S/S zur Schule und zum Lernen (EINST, L-EMO)						X				X		
Qualität der Interaktion zwischen L/L und S/S (WERT, FÖR)										X		X
Unterstützung bei Entscheidungen die Schullaufbahn oder die Berufswahl be-treffend (FÖR, SEL)										X		
Schulfreude (EINST)						X			X			X
Psychovegetative Beschwerden (BEL)									X			
Kontrolle der Schülerarbeit (FÖR)									X			
Schule als Angstquelle (EINST, BEL)						X						X
Angst vor Lehrertadel (BEL)						X						
Kompetenzen in der Verhaltensmodifikation (PART-VER; HALT)												X

II 1 Interpretation der Daten aus den Testungen zum Projekt „Bildungsstandards in Österreich (2007)“

Tabelle 4: Überblick über die für Expertise 2 relevanten Items aus den Testungen „Bildungsstandards in Österreich“ für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch

Nicht-kognitive Prozess- und output-Merkmale (CODE)	Datenquellen	Testungen Bildungsstandards 2007		
		M	D	E
Freude an einem Unterrichtsfach (EINST)		X		X
Gefühl der Über-/Unterforderung in einem Unterrichtsfach (BEL)		X		X
Unterstützung durch Nachhilfe (BEL)		X		X
Freizeitbeschäftigung: Lesen, PC (HALT)		X	X	X
Arbeitsverhalten in Gruppen (PART-VER)		X		
Anwendung des Gelernten außerhalb des Unterrichts (L-EMO)			X	X

Die Standard-Pilottestungen wurden im Bezug auf alle drei Unterrichtsfächer (Mathematik, Deutsch und Englisch) als Einmalmessung durchgeführt (im Lauf des Jahres 2007). In der Liste der fachspezifischen Begleitfragen finden sich einige Items, die als Indikatoren für nicht-kognitive Prozess- und output Merkmale interpretiert werden können. Aufgrund der großen Fallzahlen bei den Stichproben wird bei statistisch signifikanten Mittelwertsunterschieden zusätzlich die Effektstärke berechnet (vgl. Astleitner 2003).

Die Interpretation der Ergebnisse zu einzelnen Items ist im Bezug auf die hier zu behandelnde Frage nach einem Schulmodell-Vergleich im Hinblick auf nicht-kognitive Prozess- und output-Merkmale nicht unproblematisch, was an einem Beispiel demonstriert werden soll. So stellen sich beispielsweise zum Item „In meiner Freizeit lese ich sehr häufig / häufig / selten / nie“ (Bildungsstandards in Österreich – Mathematik) folgende für die Interpretation der Ergebnisse im Schulmodellvergleich wichtige Fragen: Subsummieren die Befragten unter den Begriff Freizeit auch die Zeit, die sie für die Erledigung ihrer Hausaufgaben benötigen? Wenn das der Fall ist, ist die Lesefrequenz durch unterrichtsbezogene Leseaufgaben mitbestimmt; das Item wäre dann ein schlechter Indikator für die Frage der durch unterschiedliche Schulmodelle (ohnehin nur mit-beeinflussten) Leselust. Da zumindest anzunehmen ist, dass der Begriff Freizeit von den Proband/inn/en unterschiedlich interpretiert wird, ist die Indikatorenqualität des zitierten Items beeinträchtigt. Bei der Interpretation der Ergebnisse wird im Sinne der Berücksichtigung des Aspekts der Validität jedenfalls auf solche Interpretationsschwierigkeiten geachtet werden.

II 1.1 Stichprobe „Bildungsstandards in Österreich“ – Mathematik

Tabelle 5: Für die Expertise 2 relevante Items aus der Testung „Bildungsstandards in Österreich“ - Mathematik

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Sekundarstufe I – „Bildungsstandards in A (2007)“ – Mathematik</td></tr>
<tr><td></td><td>Baseline</td><td>Prozess 1</td><td>Prozess 2</td><td>Output</td></tr>
<tr><td></td><td>Messzeitpunkt 1</td><td>Messzeitpunkt 2</td><td>Messzeitpunkt 3</td><td>Messzeitpunkt 4</td></tr>
<tr><td>HS (n=3898)
AHS (n=3714)
KMS (n=328)</td><td colspan="4">8. Schulstufe; nur ein Messzeitpunkt an den jeweiligen Pilotschulen; Verteilung nach Region und Schulmodell ist unsystematisch; ländliche AHS und städtische Hauptschulen sind unterrepräsentiert (11 nicht-urbane AHS und 11 urbane HS/KMS sind in der Stichprobe).</td></tr>
<tr><td>Expertise Schritt 1</td><td colspan="4">Vergleiche der Schulmodelle im Hinblick auf nicht-kognitive output-Merkmale:

Relevante Items:

- Begleitfrage: Ich habe Freude an Mathematik.
- Begleitfrage: Wenn ich in einer Gruppe arbeite, übernehme ich Aufgaben, für dich ich alleine verantwortlich bin.
- Begleitfrage: Wenn ich in einer Gruppe arbeite, helfe ich anderen Gruppenmitgliedern.
- Begleitfrage: Ich fühle mich in Mathematik meist unterfordert / angenehm gefordert / überfordert.
- Begleitfrage: Ich bekomme (bezahlte) Nachhilfe in Mathematik.
- Begleitfrage: In meiner Freizeit lese ich sehr häufig / häufig / selten / nie.</td></tr>
<tr><td>Expertise Schritt 2</td><td colspan="4">Kritische Würdigung einzelner Schulmodelle vor dem Hintergrund der Frage: In welchem Schulmodell gibt es Ansätze für Entwicklungen, die in Richtung einer Schule des 21. Jahrhunderts gehen?</td></tr>
</table>

II 1.1.1 Relevante Items

Im Rahmen der fachspezifischen Begleitfragen wird u. a. erhoben, in welchem Ausmaß die Schüler/innen Freude an Mathematik haben, wie gut der Schwierigkeitsgrad der unterrichtlichen Aufgabenstellungen für die Schüler/innen gewählt ist, wie häufig sie in Mathematik Nachhilfe beanspruchen, wie ihr Gruppenarbeitsverhalten zu charakterisieren ist und wie häufig sie in ihrer Freizeit zu einer Lektüre greifen (vgl. Tab. 5).

II 1.1.2 Signifikante Ergebnisse aus den Vergleichen zwischen AHS, HS und KMS

Die Ergebnisse zum Item „Ich habe Freude an Mathematik“ zeigen insgesamt, dass es in den einzelnen Schulmodellen nur wenig gelingt, die Schüler/innen für dieses Fach zu begeistern (vgl. Tab. 7). Im Schulmodellvergleich liegen die Schüler/innen der KMS (M=3.38; SD=1.05) vergleichsweise am besten, wenngleich zu bedenken ist, dass sie mit ihrem Votum bekunden, *manchmal* an diesem Fach Freude zu haben. Sie unterscheiden sich damit aber immerhin signifikant von AHS-Schüler/innen (M=2.95; SD=1.09; ES [KMS/AHS] =.41) und von Hauptschüler/innen (M=3.04; SD=1.07; ES [KMS/HS]=.33). Der aus fachdidaktischen Forschungen und internationalen Vergleichsstudien bekannte Befund, dass es im Unterrichtsfach Mathematik geschlechtsspezifische

Unterschiede in der Beliebtheit von Mathematik gibt (vgl. z. B. Schreiner 2006, 242ff), zeigt sich auch im hier analysierten Datensatz, wobei zu betonen ist, dass es in keinem Schulmodell gelingt, die Mädchen stärker für Mathematik zu begeistern, d. h. dass auch in der KMS, in der die Begeisterung für Mathematik insgesamt noch vergleichsweise am höchsten ist, die Mädchen diesbezüglich hinter den Burschen zurückbleiben (vgl. Tab. 9).

Ein ähnliches Bild wie im Fall des Items „Freude an Mathematik" zeigt sich auch im inhaltlich durchaus nahe stehenden Item „Ich fühle mich in Mathematik meist unter-/überfordert bzw. angenehm gefordert". AHS-Schüler/innen fühlen sich in diesem Fach vergleichsweise überfordert (M=2.16; SD=.53); die optimale Passung des Schwierigkeitsgrads scheint in den HS und KMS signifikant besser zu gelingen. Die Unterschiede sind aber auch auf die entsprechenden Mittelwertsunterschiede bei den Mädchen zurückzuführen: So fühlen sich AHS-Schülerinnen mit M=2.24 signifikant stärker überfordert als ihre Kolleginnen in HS und KMS; die Letztgenannten geben aber eine immer noch höhere Überforderung an als AHS-Schüler (vgl. Tab. 10). Interaktionseffekte verhindern in diesem Fall ein klares Schulmodellranking ($F=5.76$; $df=2$; $p<.05$). Analog fällt auch die Auswertung zum Item „Ich bekomme (bezahlte) Nachhilfe in Mathematik" aus: Es lassen sich Schulmodell- aber auch Geschlechtseffekte nachweisen (vgl. Abb. 2). AHS-Schüler/in-nen unterscheiden sich signi-fikant von HS- und KMS-Schüler/innen; die Schülerinnen von HS und KMS liegen aber bezüglich der Frequenz immer noch in der Nähe der AHS-Schüler.

Bezüglich der Lesefrequenz in der Freizeit schneiden hingegen die Schüler/innen an AHS vergleichsweise am besten ab (M=2.27; SD=.94): Sie unterscheiden sich signifikant von den Schüler/innen der KMS (ES [AHS/ KMS]=.55) und von den Schüler/innen der HS (ES [AHS/HS]=.42). Es ist hier jedoch zu berücksichtigen, dass es nicht nur Schulmodelleffekte, sondern auch Geschlechts- sowie Interaktionseffekte gibt (vgl. Abb. 1), sodass für die Lese-frequenz nicht nur Schulmodelleffekte behauptet werden können. Bei den Burschen bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen solchen aus HS und KMS; die AHS-Schüler lesen signifikant häufiger in der Freizeit als ihre Kommilitonen in den HS und den KMS ($F=113.06$; $df=2$; $p=.00$). Bei den Schülerinnen hingegen unterschieden sich alle drei Schulmodell-Gruppen signifikant voneinander ($F=80.92$; $df=2$; $p=.00$).

Im Hinblick auf das Gruppenarbeitsverhalten lassen sich für beide Items (Eigenverantwortung und Unterstützungsverhalten) keine Schulmodelleffekte feststellen.

II 1.1.3 Zusammenfassung

Die Antworten der Schüler/innen auf die Fragen, in welchem Ausmaß sie Freude an Mathematik haben, wie gut die optimale Passung gelingt und wie häufig sie bezahlte Nachhilfe in Anspruch nehmen, zeigen, dass es zwar an den AHS vergleichsweise am wenigsten gelingt, Begeisterung für dieses Fach zu erzeugen bzw. einen möglichst passenden Schwierigkeitsgrad zu erzielen, was sich in den vergleichsweise höheren Nachhilfefrequenzen bemerkbar macht; freilich könnte die höhere Nachhilfefrequenz auch mit der vergleichsweise besseren finanziellen Situation der Eltern, deren Bildungsaspirationen und mit dem größeren Angebot an Förderunterricht in der HS und KMS zusammenhängen. Die jeweiligen Unterschiede zwischen HS und KMS sind demgegenüber vernachlässigenswert; beide Schulmodelle schneiden insgesamt besser ab, wenngleich die Freude am Unterrichtsfach Mathematik auch in diesen Schulmodellen nur mittelmäßig ist.

Geschlechtsspezifische Analysen zeigen zudem, dass große Unterschiede zu Ungunsten der Mädchen nicht nur an AHS, sondern auch an den Schulmodellen HS und KMS festzustellen sind; auch in diesen beiden Schulmodellen gelingt es nicht, die durch zahlreiche Publikationen belegte Geschlechterbias einzuebnen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Schüler**innen** an AHS und HS (nicht an KMS!) vergleichsweise bessere Semesternoten aufweisen als ihre Klassenkollegen, obwohl sie das Fach weniger (als die Burschen) freut und sie sich vergleichsweise stärker überfordert fühlen. Möglicherweise kompensieren Schülerinnen diese Phänomene durch konsequenteres Lernen und mehr Nachhilfe.

Bei der Lesefrequenz schneidet die AHS vergleichsweise am besten ab; aber auch hier sind im Detail deutliche geschlechtsspezifische Effekte festzustellen. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist aber zu bedenken, dass beim Terminus „Freizeit" nicht klar ist, in welchem Ausmaß die Befragten die Zeit, die sie für die Erledigung ihrer Hausaufgaben benötigen, darunter zählen oder nicht.

Der Anteil der durch das Schulmodell aufgeklärten Varianz beträgt im Fall der Lesefrequenz immerhin 4,6%; bei den anderen Items liegt er deutlich unter 1%.

Tabelle 6: Anzahl der im Projekt „Bildungsstandards in Österreich (2007) Mathematik“ getesteten Schüler/innen nach Schulmodellen und Geschlecht

		Geschlecht		
		Männlich	weiblich	Gesamt
Schultyp	AHS	1756	1958	3714
	HS	1991	1907	3898
	KMS	159	169	328
Gesamt		3906	4034	7940

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen für ausgewählte Items nach Schulmodellen (KMS=kooperative Mittelschule); ** = hoch signifikanrt

		N	Mittelwert	Standardab-weichung
Begleitfrage: Ich habe Freude an Mathematik. 1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer **	AHS	3714	2,95	1,093
	HS	3899	3,04	1,066
	KMS	328	3,38	1,045
	Gesamt	7941	3,01	1,081
Begleitfrage: Wenn ich in einer Gruppe arbeite, übernehme ich Aufgaben, für die ich alleine verantwortlich bin. 1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer; n. s.	AHS	3663	2,58	1,249
	HS	3855	2,56	1,205
	KMS	325	2,67	1,201
	Gesamt	7843	2,57	1,226
Begleitfrage: Wenn ich in einer Gruppe arbeite, helfe ich anderen Gruppenmitgliedern. 1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer; n. s.	AHS	3664	3,62	1,295
	HS	3878	3,65	1,211
	KMS	327	3,55	1,199
	Gesamt	7869	3,64	1,250
Begleitfrage: In meiner Freizeit lese ich 1=sehr häufig / 2=häufig / 3=selten / 4=nie. **	AHS	3702	2,27	,935
	HS	3890	2,66	,890
	KMS	327	2,78	,840
	Gesamt	7919	2,48	,931
Begleitfrage: Ich fühle mich in Mathematik meist 1=unterfordert / 2=angenehm gefordert / 3=überfordert. **	AHS	3699	2,16	,526
	HS	3888	2,09	,460
	KMS	324	2,08	,495
	Gesamt	7911	2,12	,494
Begleitfrage: Ich bekomme (bezahlte) Nachhilfe in Mathematik. 1=nie; 2=manchmal; 3=vor jeder Schularbeit; 4=jede Woche; **	AHS	3697	1,45	,864
	HS	3882	1,34	,754
	KMS	325	1,25	,690
	Gesamt	7904	1,39	,807

Mehrfachvergleiche

Tabelle 8: Ergebnisse des Scheffé-Tests zu den ausgewählten Items aus den fachspezifischen Begleitfragen

Scheffé-Prozedur

Abhängige Variable	(I) Schultyp	(J) Schultyp	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz
Begleitfrage: Ich habe Freude an Mathematik.	AHS	HS	-,082(*)	,025	,004
		KMS	-,420(*)	,062	,000
	HS	AHS	,082(*)	,025	,004
		KMS	-,338(*)	,062	,000
	KMS	AHS	,420(*)	,062	,000
		HS	,338(*)	,062	,000
Begleitfrage: Wenn ich in einer Gruppe arbeite, übernehme ich Aufgaben, für die ich alleine verantwortlich bin.	AHS	HS	,022	,028	,748
		KMS	-,095	,071	,407
	HS	AHS	-,022	,028	,748
		KMS	-,117	,071	,258
	KMS	AHS	,095	,071	,407
		HS	,117	,071	,258
Begleitfrage: Wenn ich in einer Gruppe arbeite, helfe ich anderen Gruppenmitgliedern.	AHS	HS	-,031	,029	,558
		KMS	,070	,072	,628
	HS	AHS	,031	,029	,558
		KMS	,101	,072	,376
	KMS	AHS	-,070	,072	,628
		HS	-,101	,072	,376
Begleitfrage: In meiner Freizeit lese ich sehr häufig / häufig / selten / nie.	AHS	HS	-,390(*)	,021	,000
		KMS	-,510(*)	,052	,000
	HS	AHS	,390(*)	,021	,000
		KMS	-,120	,052	,072
	KMS	AHS	,510(*)	,052	,000
		HS	,120	,052	,072
Begleitfrage: Ich fühle mich in Mathematik meist unterfordert / angenehm gefordert / überfordert.	AHS	HS	,067(*)	,011	,000
		KMS	,079(*)	,029	,021
	HS	AHS	-,067(*)	,011	,000
		KMS	,013	,029	,907
	KMS	AHS	-,079(*)	,029	,021
		HS	-,013	,029	,907
Begleitfrage: Ich bekomme (bezahlte) Nachhilfe in Mathematik.	AHS	HS	,109(*)	,018	,000
		KMS	,202(*)	,047	,000
	HS	AHS	-,109(*)	,018	,000
		KMS	,092	,046	,140
	KMS	AHS	-,202(*)	,047	,000
		HS	-,092	,046	,140

* Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Deskriptive Statistiken

Tabelle 9: Geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Freude an Mathematik nach Schulmodellen

Abhängige Variable: Begleitfrage: Ich habe Freude an Mathematik.

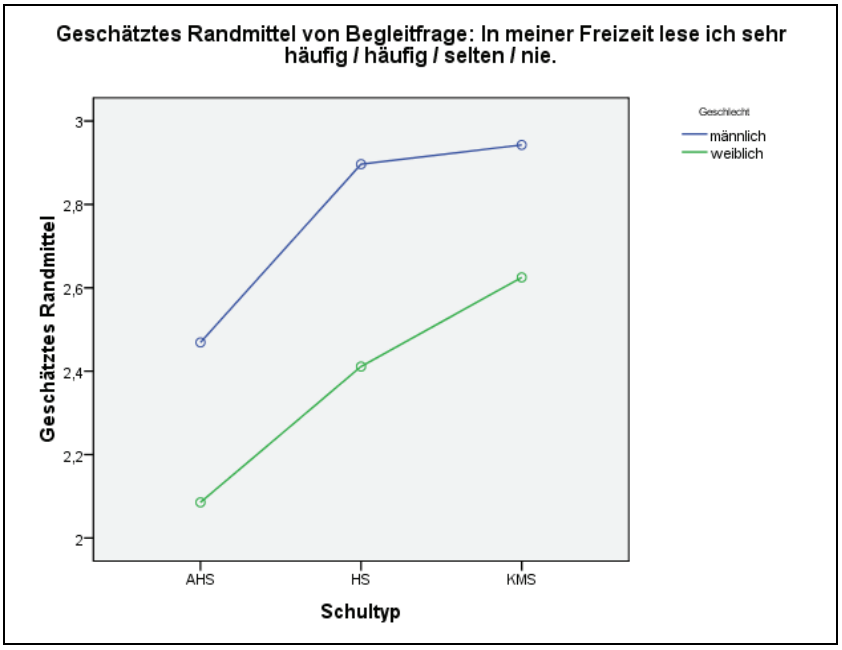
Schultyp	Geschlecht	Mittelwert	Standardabweichung	N
AHS	Männlich	3,04	1,128	1749
	Weiblich	2,88	1,051	1952
	Gesamt	2,96	1,091	3701
HS	Männlich	3,10	1,075	1985
	Weiblich	2,97	1,053	1896
	Gesamt	3,04	1,066	3881
KMS	Männlich	3,52	1,023	157
	Weiblich	3,24	1,048	169
	Gesamt	3,37	1,044	326
Gesamt	Männlich	3,09	1,101	3891
	Weiblich	2,94	1,054	4017
	Gesamt	3,01	1,080	7908

Tabelle 10: Angaben zur Über- bzw. Unterforderung bzw. zur optimalen Passung in Mathematik nach Schulmodellen und Geschlecht

Abhängige Variable: Begleitfrage: Ich fühle mich in Mathematik meist unterfordert / angenehm gefordert / überfordert.

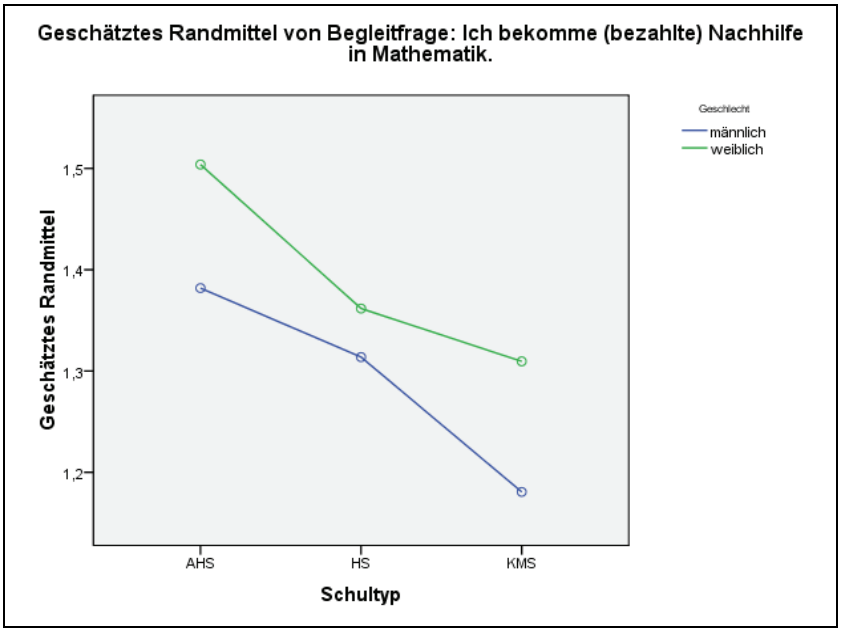
				95% Konfidenzintervall	
Geschlecht	Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	Untergrenze	Obergrenze
männlich	AHS	2,062	,012	2,040	2,085
	HS	2,038	,011	2,017	2,060
	KMS	2,032	,039	1,955	2,109
weiblich	AHS	2,240	,011	2,219	2,262
	HS	2,142	,011	2,120	2,164
	KMS	2,125	,038	2,051	2,199

Abbildung 1: Lesefrequenz in der Freizeit nach Schulmodell und Geschlecht



1=sehr häufig / 2=häufig / 3=selten / 4=nie

Abbildung 2: Inanspruchnahme (bezahlter) Nachhilfe nach Schulmodell und Geschlecht



1=nie; 2=manchmal; 3=vor jeder Schularbeit; 4=jede Woche

II 1.2 Stichprobe „Bildungsstandards in Österreich“ – Deutsch

Tabelle 11: Für die Expertise 2 relevante Items aus der Testung „Bildungsstandards in Österreich“ – Deutsch

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Sekundarstufe I – „Bildungsstandards in A (2007)“ – Deutsch</td></tr>
<tr><td></td><td>Baseline</td><td>Prozess 1</td><td>Prozess 2</td><td>Output</td></tr>
<tr><td></td><td>Messzeitpunkt 1</td><td>Messzeitpunkt 2</td><td>Messzeitpunkt 3</td><td>Messzeitpunkt 4</td></tr>
<tr><td>HS (n=2957)
AHS (n=3040)
KMS (n=297)</td><td colspan="4">8. Schulstufe; nur ein Messzeitpunkt an den jeweiligen Pilotschulen; Verteilung nach Region und Schulmodell ist unsystematisch; ländliche AHS und städtische Hauptschulen sind unterrepräsentiert (11 nicht-urbane AHS und 5 urbane HS sind in der Stichprobe).</td></tr>
<tr><td>Expertise Schritt 1</td><td colspan="4">Vergleiche der Schulmodelle im Hinblick auf nicht-kognitive output-Merkmale:

Relevante Items:

- Begleitfrage: In meiner Freizeit lese ich gerne.
- Begleitfrage: Ich muss sehr viel für die Schule lesen.
- Begleitfrage: Ich verbringe meine Freizeit gerne am PC.
- Begleitfrage: In meiner Freizeit sehe ich gerne fern.
- Begleitfrage: Ich leihe mir von Freunden Bücher aus.

Die Begleitfragen:
- „Ich bekomme (bezahlte) Nachhilfe in Deutsch.“
- „Ich habe Freude an Deutsch.“
wurden nicht gestellt.</td></tr>
<tr><td>Expertise Schritt 2</td><td colspan="4">Kritische Würdigung einzelner Schulmodelle vor dem Hintergrund der Frage: In welchem Schulmodell gibt es Ansätze für Entwicklungen, die in Richtung einer Schule des 21. Jahrhunderts gehen?</td></tr>
</table>

II 1.2.1 Relevante Items

In den Begleitfragen für die Tests zu den Deutsch-Bildungsstandards sind zwei Gruppen von Items relevant (vgl. Tab. 11): Einerseits werden die Schüler/innen genauer nach ihrem Leseverhalten gefragt (4 Items), andererseits wird erhoben, wie stark das Freizeitverhalten durch PC- oder TV-Nutzung geprägt ist. Als wünschenswerte Ausprägungen gelten hier eine möglichst hohe Lesefreude bzw. ein mittleres oder eher niedriges Ausmaß bei der PC- und TV-Nutzung.

II 1.2.2 Signifikante Ergebnisse aus den Vergleichen zwischen AHS, HS und KMS

Bezüglich des Items „In meiner Freizeit lese ich gerne“ sind ein Schulmodell- und ein Geschlechtseffekt zu konstatieren (vgl. Abb. 3): Am liebsten tun das ihren Angaben zufolge AHS-Schüler**innen**, am unbeliebtesten ist diese Be-schäftigung bei KMS-Schüler**n** (ES=.62). Die Schüler/innen der AHS erzielen hier im Schulmodellvergleich die besten Werte (F=127,28; df=2; p=.00); der „Abstand der Geschlechter“ (Mädchen lesen signifikant lieber als Burschen; F=158,78; df= 1;

p=.00) bleibt über die Schulmodelle hinweg beinahe konstant. Das Schulmodell erklärt 4,3% der Varianz, das Geschlecht 6,9%.

Auch bezüglich des Items „Ich leihe mir von Freunden Bücher aus“ sind signifikante Schulmodell- und Geschlechts-, zusätzlich aber auch signifikante Interaktionseffekte festzustellen. AHS-Schülerinnen leihen Bücher vergleichsweise am häufigsten, Schüler aus HS hingegen am seltensten (vgl. Abb. 4; ES=.53). Das Schulmodell erklärt aber nur 3,4% der Varianz, das Geschlecht 2,8%.

Das Item „Ich muss sehr viel für die Schule lesen“ kann auch als Hinweis auf eine Belastung gedeutet werden. Damit kann überprüft werden, in welchem Ausmaß eine ggf. nachweisbare Belastung durch Lese-Haus-aufgaben das Lesen als beliebte Freizeitbeschäftigung beeinträchtigt. Interessanter-weise geben Schüler/innen aus HS und KMS an, das in höherem Ausmaß tun zu müssen als AHS-Schüler/innen, die Effektstärke ist mit .10 aber sehr gering, wenngleich der Unterschied zwischen HS/KMS- und AHS-Schüler/innen signifikant ist ($F=7,41$; $df=2$; $p<.05$). Auch ein signifikanter Geschlechtseffekt ist nachweisbar, der darauf hindeutet, dass sich Schülerinnen dadurch belasteter fühlen als Schüler ($F=4,30$; $df=1$; $p<.05$), die Effektstärke ist allerdings mit .05 äußerst gering. Eine Beeinträchtigung der Lesefreude durch Pflichtlektüre (als Hausaufgabe) kann über die Schulmodelle hinweg nicht nachgewiesen werden ($r=-.01$; $p>.05$).

Bezüglich der Beliebtheit, die Freizeit am PC zu verbringen, gibt es Schulmodellunterschiede zu Gunsten der KMS, allerdings mit geringer Effektstärke (.26) und äußerst geringer Varianzaufklärung. Wieder zeigt sich, dass bei Schüler**innen** der PC als Freizeitbeschäftigung vergleichsweise weniger beliebt ist; die Geschlechtsunterschiede sind in der KMS am geringsten (vgl. Abb. 5). Dasselbe gilt für den TV-Freizeitkonsum (vgl. Abb. 6); auch hier sind signifikante Schulmodell- und Geschlechtseffekte nachzuweisen, allerdings mit geringer Effektstärke (.21) und bescheidener Varianzaufklärung (unter 1%).

II 1.2.3 Zusammenfassung

Folgende Punkte können festgehalten werden:

- Es gibt bezüglich der Leselust überzufällige Schulmodelleffekte mit mittlerer Effektstärke: AHS-Schülerinnen liegen hier eindeutig an der Spitze (worin sich möglicher Weise auch ein Schichteffekt zeigt) und KMS-Schüler weisen vergleichsweise die geringste Lust zum Lesen auf.
- Ein ähnliches Bild ergibt sich beim Item „von Freunden Bücher leihen“: Hier ist ebenfalls der Geschlechtseffekt deutlich sichtbar, und zwar zu Gunsten der AHS-Schülerinnen. Aber auch AHS und KMS unterscheiden sich signifikant (mittlere Effektstärke).
- Bei PC- und TV-Konsum liegen die KMS-Schüler/innen vergleichsweise vorne; AHS-Schüler/innen sind im Vergleich zu KMS-Schü-ler/innen beim TV eher zurückhaltend, Hauptschüler/innen bei der Arbeit am PC; allerdings liegen jeweils nur geringe Effektstärken vor. Zu bedenken ist bei diesen Ergebnissen ferner die Tatsache, dass sämt-liche KMS der Stichprobe in der Großstadt Wien liegen.

Tabelle 12: Anzahl der im Projekt „Bildungsstandards in Österreich (2007) Deutsch“ getesteten Schüler/innen nach Schulmodellen und Geschlecht

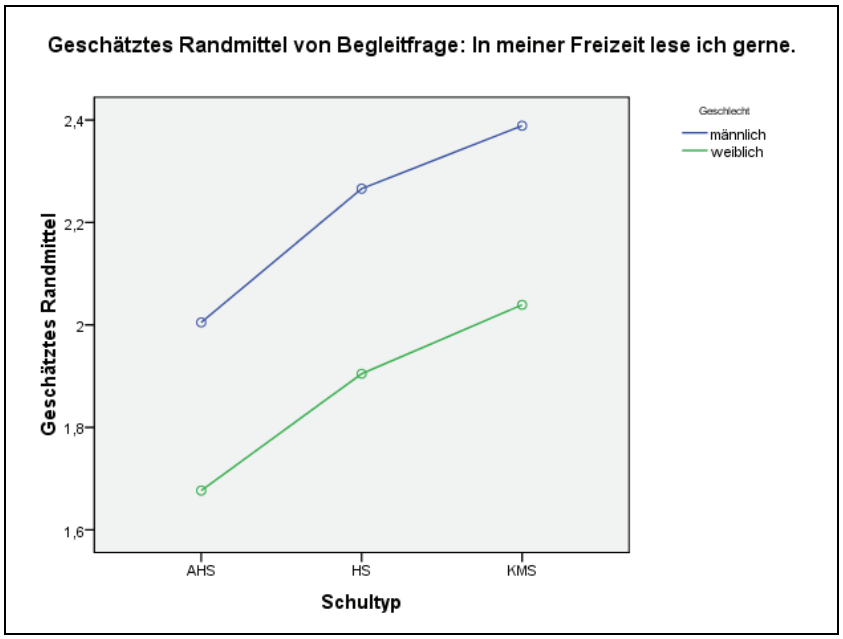
		Geschlecht		
		männlich	weiblich	Gesamt
Schultyp	AHS	1452	1588	3040
	HS	1619	1338	2957
	KMS	144	153	297
Gesamt		3215	3079	6294

Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen für ausgewählte Items nach Schulmodellen (KMS = kooperative Mittelschule)

		N	Mittelwert	Standardab-weichung
Begleitfrage: In meiner Freizeit lese ich gerne. **	AHS	3039	1,83	,698
	HS	2953	2,10	,648
	KMS	300	2,21	,611
	Gesamt	6292	1,98	,685
Begleitfrage: Ich muss sehr viel für die Schule lesen. **	AHS	3036	2,24	,591
	HS	2944	2,18	,606
	KMS	298	2,19	,648
	Gesamt	6278	2,21	,601
Begleitfrage: Ich verbringe meine Freizeit gerne am PC. **	AHS	3033	1,75	,674
	HS	2953	1,77	,705
	KMS	299	1,58	,688
	Gesamt	6285	1,75	,691
Begleitfrage: In meiner Freizeit sehe ich gerne fern. **	AHS	3034	1,69	,622
	HS	2948	1,63	,618
	KMS	298	1,56	,612
	Gesamt	6280	1,66	,621
Begleitfrage: Ich leihe mir von Freunden Bücher aus. **	AHS	3032	2,33	,745
	HS	2952	2,58	,636
	KMS	297	2,64	,588
	Gesamt	6281	2,47	,700

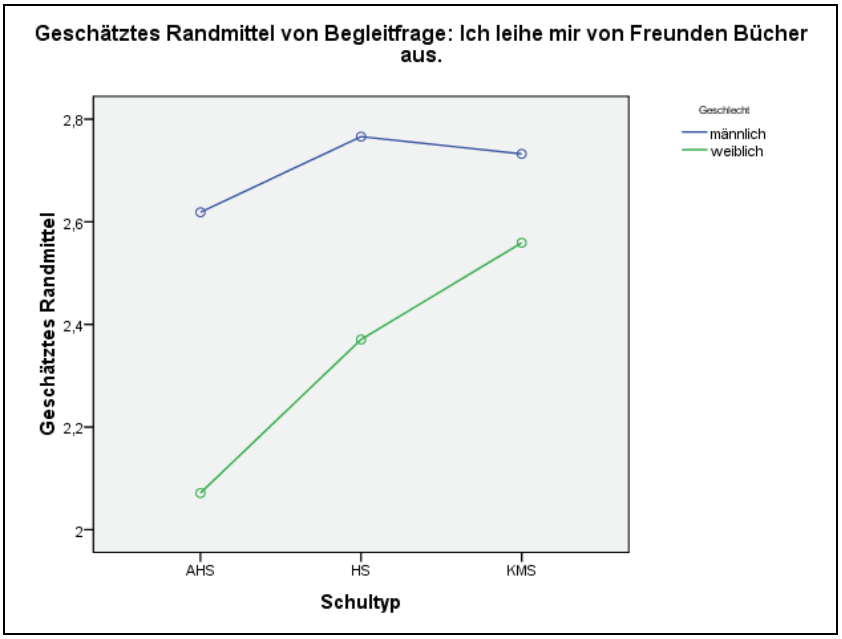
1=trifft genau zu; 2=trifft teilweise zu; 3=trifft nicht zu; ** = hoch signifikant

Abbildung 3: Lesen als beliebte Freizeitbeschäftigung nach Schulmodell und Geschlecht



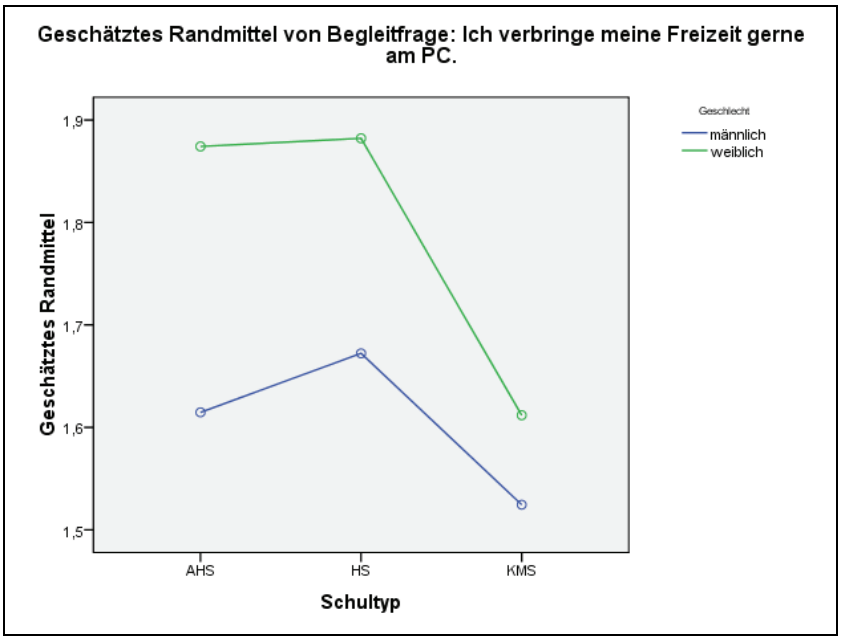
1=trifft genau zu; 2=trifft teilweise zu; 3=trifft nicht zu

Abbildung 4: Ausleihen von Büchern nach Schulmodell und Geschlecht



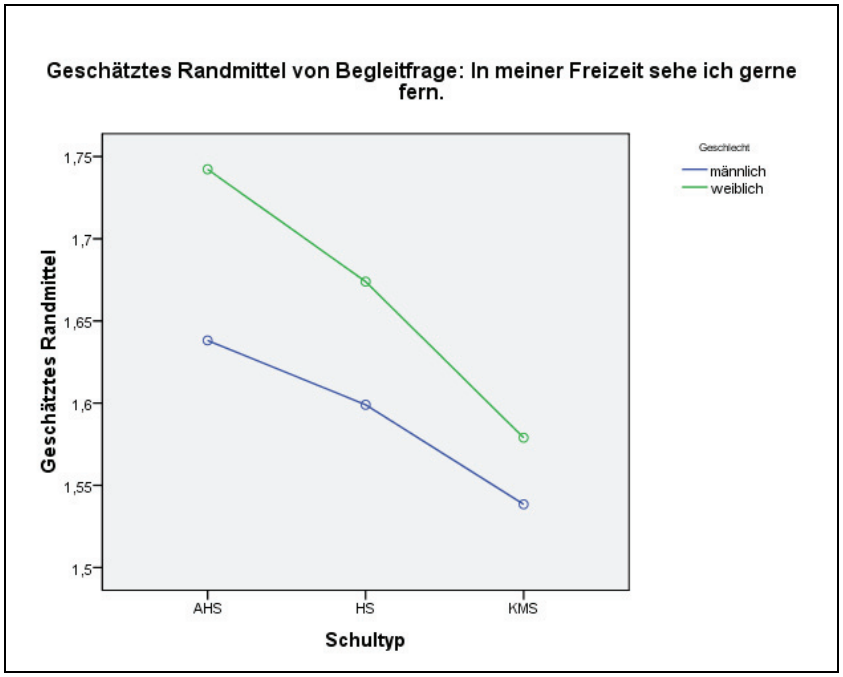
1=trifft genau zu; 2=trifft teilweise zu; 3=trifft nicht zu

Abbildung 5: PC-Freizeitnutzung nach Schulmodell und Geschlecht



1=trifft genau zu; 2=trifft teilweise zu; 3=trifft nicht zu

Abbildung 6: TV-Freizeitnutzung nach Schulmodell und Geschlecht



1=trifft genau zu; 2=trifft teilweise zu; 3=trifft nicht zu

II 1.3 Stichprobe „Bildungsstandards in Österreich“ – Englisch

Tabelle 14: Für die Expertise 2 relevante Items aus der Testung „Bildungsstandards in Österreich“ - Englisch

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Sekundarstufe I – „Bildungsstandards in A (2007)“ – Englisch</td></tr>
<tr><td></td><td>Baseline</td><td>Prozess 1</td><td>Prozess 2</td><td>Output</td></tr>
<tr><td></td><td>Messzeitpunkt 1</td><td>Messzeitpunkt 2</td><td>Messzeitpunkt 3</td><td>Messzeitpunkt 4</td></tr>
<tr><td>HS (n=2555)
AHS (n=2906)
KMS (n=281)</td><td colspan="4">8. Schulstufe; nur ein Messzeitpunkt an den jeweiligen Pilotschulen; Verteilung nach Region und Schulmodell ist unsystematisch; ländliche AHS und städtische Hauptschulen sind unterrepräsentiert (11 nicht-urbane AHS und 5 urbane HS sind in der Stichprobe);</td></tr>
<tr><td>Expertise Schritt 1</td><td colspan="4">Vergleiche der Schulmodelle im Hinblick auf nicht-kognitive Prozess- und output-Merkmale:

Relevante Items:
- Begleitfrage: Fühle mich im Englischunterricht meist (unterfordert/angenehm gefordert/überfordert)
- Begleitfrage: Habe Freude an Englisch
- Begleitfrage: Habe Nachhilfe in Englisch
- Begleitfrage: Lese in Englisch außerhalb Schule
- Begleitfrage: Höre in Englisch außerhalb Schule
- Begleitfrage: Schreibe in Englisch außerhalb Schule
- Begleitfrage: Spreche in Englisch außerhalb Schule</td></tr>
<tr><td>Expertise Schritt 2</td><td colspan="4">Kritische Würdigung einzelner Schulmodelle vor dem Hintergrund der Frage: In welchem Schulmodell gibt es Ansätze für Entwicklungen, die in Richtung einer Schule des 21. Jahrhunderts gehen?</td></tr>
</table>

II 1.3.1 Relevante Items

In den Begleitfragen zu den Bildungsstandards-Testungen im Unterrichtsfach Englisch findet sich eine Reihe von Items, die die Bereitschaft der Anwendung der Fremdsprache außerhalb der Schule thematisieren (vgl. Tab. 14); mit dieser Anwendungsbereitschaft ist ein nicht-kognitives output-Merkmal angesprochen, das hier im Schulmodellvergleich genauer analysiert werden soll. Zudem besteht über das Item „Habe Nachhilfe in Englisch" die Möglichkeit, mangelnde Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht bzw. mangelhafte optimale Passung des Schwierigkeitsgrades im Englischunterricht zu identifizieren und die Ausprägung dieser Phänomene über die Schulmodelle hinweg zu vergleichen.

Zur Analyse wurden die fünf Items „habe Freude an Englisch", „lese in Englisch außerhalb Schule", „höre in Englisch außerhalb Schule", „schreibe in Englisch außerhalb Schule" und „spreche in Englisch außerhalb Schule" (vgl. Tab. 16) zur Skala „Anwendungsbereitschaft Englisch außerhalb der Schule" zusammengefasst (M_{Skala}=13,09; SD_{Skala}=4,19; Cronbach´s Alpha = .77).

II 1.3.2 Signifikante Ergebnisse aus den Vergleichen zwischen AHS, HS und KMS

Folgende Hinweise zu unterschiedlichen Schulmodelleffekten lassen sich identifizieren:

- Zur Anwendungsbereitschaft der Fremdsprache außerhalb der Schule: Die Schüler/innen aus den einzelnen Schulmodellen unterscheiden sich in ihrer Anwendungsbereitschaft signifikant voneinander (F=98,29; df=2; p=.00; ES=.25): Die höchste Bereitschaft zur Sprachanwendung außerhalb der Schule weist die Gruppe der AHS-Schüler/innen auf (vgl. Tab. 17); bei den Schüler/innen aus HS und KMS ist diese Bereitschaft wesentlich geringer ausgeprägt; Hauptschüler/innen und KMS-Schüler/innen unterschieden sich dabei nicht. Der Anteil der durch den Faktor Schulmodell aufgeklärten Varianz beträgt 3,2%. In der Anwendungsbereitschaft ist auch ein signifikanter Geschlechtsunterschied zu Gunsten der Mädchen zu konstatieren (ES=.30; vgl. auch Abb. 7), der für die KMS vergleichsweise geringer und nicht signifikant ausfällt (F=0,61; df=1; p>.05).
- Zum Vergleich zum Unterrichtsfach Mathematik (vgl. 1.1.2) wird das Item „habe Freude an Englisch", obwohl es in die Skala „Anwendungsbereitschaft" einbezogen wurde, separat analysiert; bezüglich des Unterrichtsfachs Englisch schneidet – im Vergleich zu Mathematik – die AHS am besten ab: AHS-Schüler/innen haben signifikant mehr Freude an Englisch als ihre Kolleg/innen aus HS und KMS (F=20,52; df=2; p=.00; vgl. Tab. 18), die Effektstärke ist mit .17 allerdings gering.
- Beim Item „Habe Nachhilfe in Englisch" lassen sich keine Schulmodell-Unterschiede konstatieren; die Schüler/innen geben über alle Schulmodelle hinweg an, nie bzw. fast nie Nachhilfe in diesem Unterrichtsfach in Anspruch zu nehmen.

II 1.3.3 Zusammenfassung

Im Hinblick auf das Unterrichtsfach Englisch schneidet – im Vergleich zu Mathematik – die AHS bezüglich der hier relevanten Items besser ab als die HS oder die KMS: AHS-Schüler/innen (und hier insbesondere die Mädchen) geben höhere Anwendungswerte für den Alltagsgebrauch der Fremdsprache an als die Schüler/innen von HS und KMS (wobei es sich möglicher Weise um einen Schichteffekt handelt); eine Ursache, aber gleichfalls auch eine Wirkung dieses ersten Ergebnisses könnte darin bestehen, dass die AHS-Schüler/innen auch mehr Freude am Unterrichtsfach Englisch haben. Nachhilfe in diesem Unterrichtsfach wird von den Schüler/innen aller drei Schulmodelle praktisch nicht in Anspruch genommen.

Tabelle 15: Anzahl der im Projekt „Bildungsstandards in Österreich (2007) – Englisch“ getesteten Schüler/innen nach Schulmodell und Geschlecht

		Geschlecht		
		männlich	weiblich	Gesamt
Schultyp	AHS	1384	1522	2906
	HS	1331	1224	2555
	KMS	134	147	281
Gesamt		2849	2893	5742

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen für ausgewählte Items nach Schulmodellen (KMS=kooperative Mittelschule)

		N	Mittelwert	Standardabweichung
Begleitfrage: Fühle mich im Englischunterricht meist 1=unterfordert; 2=angenehm gefordert; 3=überfordert	AHS	2869	2,00	,439
	HS	2479	2,03	,417
	KMS	265	1,96	,483
	Gesamt	5613	2,01	,432
Begleitfrage: Habe Freude an Englisch ** 1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer	AHS	2889	3,41	1,097
	HS	2514	3,22	1,092
	KMS	272	3,33	1,101
	Gesamt	5675	3,32	1,099
Begleitfrage: Habe Nachhilfe in Englisch 1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer	AHS	2874	1,44	,947
	HS	2453	1,38	,846
	KMS	258	1,34	,900
	Gesamt	5585	1,41	,903
Begleitfrage: Lese in Englisch außerhalb Schule ** 1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer	AHS	2870	2,41	1,092
	HS	2425	2,03	1,038
	KMS	262	2,06	1,138
	Gesamt	5557	2,22	1,087
Begleitfrage: Höre in Englisch außerhalb Schule ** 1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer	AHS	2888	2,98	1,354
	HS	2482	2,54	1,356
	KMS	257	2,85	1,495
	Gesamt	5627	2,78	1,378
Begleitfrage: Schreibe in Englisch außerhalb Schule ** 1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer	AHS	2854	2,55	1,111
	HS	2391	2,31	1,083
	KMS	246	2,43	1,206
	Gesamt	5491	2,44	1,109
Begleitfrage: Spreche in Englisch außerhalb Schule ** 1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer	AHS	2083	2,59	1,054
	HS	1856	2,14	1,054
	KMS	209	2,14	1,143
	Gesamt	4148	2,36	1,082

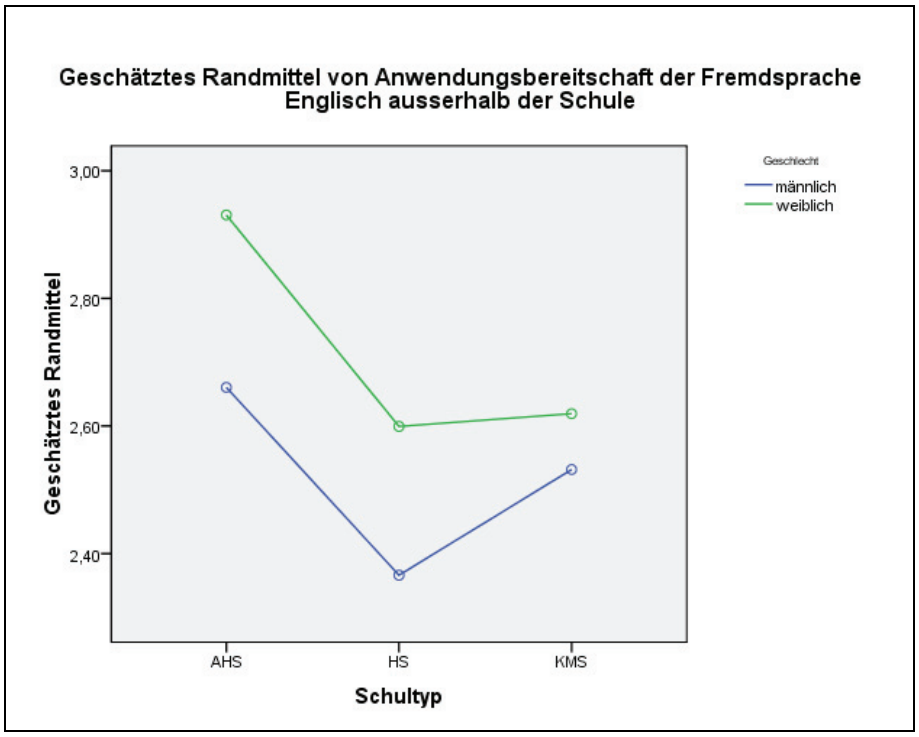
** = hoch signifikant

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skala „Anwendungsbereitschaft Englisch außerhalb der Schule“ für die Schüler/innen aus AHS, HS und KMS

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
AHS	2925	2,8024	,82535	,01526
HS	2652	2,4868	,84902	,01649
KMS	293	2,5934	,94386	,05514
Gesamt	5870	2,6494	,85620	,01118

1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer

Abbildung 7.: Anwendungsbereitschaft von Englisch außerhalb der Schule nach Schulmodell und Geschlecht



1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen für das Item „Habe Freude an Englisch“ für die Schüler/innen aus AHS, HS und KMS

Begleitfrage: Habe Freude an Englisch

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
AHS	2889	3,41	1,097	,020
HS	2514	3,22	1,092	,022
KMS	272	3,33	1,101	,067
Gesamt	5675	3,32	1,099	,015

1=nie; 2=fast nie; 3=manchmal; 4=oft; 5=fast immer

II 1.4 Resümee aus den Daten zur Stichprobe „Bildungsstandards in Österreich (2007)“

Die zu den Pilottestungen für die Bildungsstandards im Jahr 2007 verwendeten Instrumente enthalten eine für die drei Unterrichtsfächer Mathematik, Deutsch und Englisch jeweils unterschiedliche Anzahl von so genannten Begleitfragen, aus denen einzelne für die hier zu beantwortende Frage nach nicht kognitiven Prozess- und output-Merkmalen relevant sind. Es liegen aus diesen Pilottestungen Daten von Schüler/innen-Stichproben aus einem sample von HS, KMS und AHS vor. Die Daten stammen jeweils aus einem Messzeitpunkt, was zur Folge hat, dass die einzelnen Stichproben lediglich im Querschnitt (between-Faktoren) verglichen werden können und keine Entwicklungsverläufe (within-Faktoren) rekonstruiert werden können. Die Verteilung der Schulen, aus denen die Schüler/innen-Stichproben stammen, ist in einzelnen Merkmalen als unsystematisch zu bezeichnen: Ländliche AHS und städtische Hauptschulen sind unterrepräsentiert, die einbezogenen KMS stammen alle aus der Bundeshauptstadt Wien.

Folgende statistisch- und aufgrund der Effektstärke auch praktisch bedeutsame Unterschiede bei nicht-kognitiven Schüler/innen-Merkmalen, die **auch** auf das Schulmodell zurückgeführt werden können, sind festzuhalten:

- ***Freude an einzelnen Unterrichtsfächern:*** Im Unterschied zum Unterrichtsfach Englisch, an dem AHS-Schüler/innen größere Freude haben als Schüler/innen in HS und KMS, gelingt es für Mathematik den HS und KMS besser, ihre Schüler/innen dafür (wenngleich in Maßen) zu begeistern. Bedauerlicher Weise wurde im Instrument zu den Bildungsstandards (Pilottestungen) im Fach Deutsch das Item „Ich habe Freude am Fach Deutsch“ nicht berücksichtigt.
- ***Zum Aufbrechen von Geschlechtsstereotypen:*** In Bezug auf alle drei Fächer ist festzuhalten, dass es in keinem Schulmodell gelingt, dem bisher als Defizit schulischer Bildung angesehenen Phänomen erfolgreich entgegenzuwirken, dass sich Burschen mehr für Mathematik begeistern können als Mädchen und dass Mädchen überzufällig mehr Sprachlernaffinitäten als Burschen aufweisen - sowohl was die Mutter- als auch was die Fremdsprache betrifft; diese Phänomene ziehen sich mit mehr oder weniger Signifikanz durch alle Schulmodelle. Bei der außerschulischen Nutzung der Fremdsprache Englisch hat die AHS die vergleichsweise besseren Werte aufzuweisen (möglicher Weise handelt es sich um einen Schichteffekt).
- ***Zum erhobenen Freizeitverhalten:***Lesen als Freizeitbeschäftigung ist bei AHS-Schüler/innen vergleichsweise beliebter als bei Schüler/innen aus HS und KMS, wobei sich ein Geschlechtseffekt zu Gunsten der Mädchen durch alle Schulmodelle zieht, der lediglich im Fall der KMS nicht statistisch bedeutsam ist. HS- und KMS-Schüler/innen fühlen sich in ihrer Freizeit stärker vom Fernsehen angezogen als AHS-Schüler/innen. KMS-Schüler/innen sitzen in ihrer Freizeit im Schulmodellvergleich am liebsten vor dem PC. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass sämtliche KMS-Befragten aus Wiener Schulen stammen und die Frage offen bleiben muss, ob Jugendliche dieses Schulmodells in ländlich geprägtem Milieu nicht andere Freizeitprioritäten setzen.

Zu bedenken ist schließlich, dass trotz statistischer Signifikanz die Effektstärken zum Teil gering sind und der Anteil der durch das Schulmodell erklärten Varianz generell über 5% nicht hinauskommt. Es ist also lediglich von *geringen Unterschieden*, die durch einzelne Schulmodelle bewirkt werden, zu berichten.

II 2 Interpretation von Daten aus der nationalen Zusatzerhebung bei PISA 2000 (PISA PLUS Österreich)

Im Bereich der nationalen Zusatzerhebungen bei PISA 2000, 2003 und 2006 finden sich Items, die im Hinblick auf nicht-kognitive Prozess- und output-Merkmale relevant sind. Da im Zuge der PISA-Studien aber Schüler/innen im Alter von 15/16 Jahren befragt werden, beziehen sich die meisten dieser Daten nicht auf hier zu analysierende Schulmodelle der Sekundarstufe I, sondern auf die Sekundarstufe II, die Polytechnischen Schulen oder die Berufsschulen und die BMS. Die Ergebnisse zu Items, im Hinblick auf die Schüler/innen im Zuge der PISA 2000-2006 – Untersuchungen gebeten wurden, sie mit Bezug zur „jetzigen Schule" zu beantworten, müssen daher ausgeschieden werden.

Tabelle 19: Für die Expertise 2 relevante Items aus dem nationalen Schüler/innen-Fragebogen bei PISA PLUS 2000; für die Erklärung der Codes vgl. Tab. 2

	Sekundarstufe I – Nationale Zusatzerhebungen zu PISA 2000 (PISA PLUS)			
	Baseline	Prozess 1	Prozess 2	Output
	Messzeitpunkt 1	Messzeitpunkt 2	Messzeitpunkt 3	Messzeitpunkt 4
	Zusatz zur Fragebogenuntersuchung (2000) bei der PISA Schüler/innen-Stichprobe; österreichweite Erhebung; Themenbereiche in PISA PLUS (darunter die für diesen Kontext relevante Thematik „Befindlichkeit und Schulerfolg") werden in Teilstichproben erhoben			
Expertise Schritt 1	**Vergleiche der Schulmodelle im Hinblick auf nicht-kognitive Prozess-Merkmale:** Relevante Items: EINST (vgl. Tab. 2): - Wie gut gefiel es dir in der damaligen Schule insgesamt? - Wie zufrieden warst du mit der Schule insgesamt? - Bei uns war es vielen Schüler/innen wichtig, mit möglichst wenig Aufwand durchzukommen. WERT (vgl. Tab. 2): - Hielten deine Mitschüler/innen zu dir, wenn es drauf ankam? - Kam es vor, dass du von bestimmten Mitschüler/innen belästigt wurdest? - Die meisten Lehrer/innen bemühten sich, die Schüler/innen auch persönlich kennen zu lernen. - Einige Schüler/innen wurden immer wieder von den Lehrer/innen bevorzugt. - Unsere Lehrer/innen waren hauptsächlich an den guten Schüler/innen interessiert. PART-VER (vgl. Tab. 2): - In unserer Klasse hatten die Schüler/innen bzw. ihre Vertreter wenig Einfluss. - Viele Lehrer/innen gestalteten den Unterricht so, dass die Schüler/innen selbständig denken und arbeiten konnten. - Welche der folgenden Einrichtungen/Veranstaltungen gab es damals in deiner Klasse? (Klassenvorstandsstunde, Klassenrat, Morgenkreis, Gemeinschaftserziehung, soziales Lernen, KoKoKo, Schülerparlament) FÖR (vgl. Tab. 2): - Wenn jemand einmal nicht ordentlich mitarbeitete, wurde gleich mit einer schlechten Note gedroht. - Wenn jemand aus der Klasse Hilfe brauchte, halfen ihm die anderen gerne. - Bei uns arbeiteten die einzelnen Schüler/innen eher gegeneinander als miteinander. - Die meisten Lehrer/innen gaben sich Mühe, ihren Unterricht anschaulich und praxisnah zu gestalten. L-EMO: - Die meisten Schüler/innen in der Klasse lernten gerne und strengten sich für die Schule an. FÖR-SEL (vgl. Tab. 2): In den meisten Schulen gibt es Angebote, wie man sich auf die Wahl der anschließenden Schule bzw. des Berufes vorbereiten kann. An welchen vorbereitenden Maßnahmen hast du vor dem Eintritt in deine jetzige Schule teilgenommen? (Liste mit 12 Items)			
Expertise	**Kritische Würdigung einzelner Schulmodelle vor dem Hintergrund der Frage: In welchem Schulmodell gibt es Ansätze für Entwicklungen, die in Richtung einer Schule des 21. Jahrhunderts gehen?**			

Lediglich in einem Teil des nationalen Zusatzfragebogens, der den PISA 2000-Instrumenten angeschlossen wurde, finden sich Items, die sich auf die Schule, die die Schüler/innen *zuletzt* besucht hatten, beziehen (vgl. Eder 2000).

Im Hinblick auf die hier zu bearbeitende Fragestellung ist es bedauerlich, dass keine der in PISA PLUS der Jahre 2003 und 2006 enthaltenen Itembatterien („Belastung in der Schule", „Befindlichkeit und Schulerfolg" und „Schulqualität") die Erfahrungen der Schüler/innen mit den „Herkunftsschulmodellen" thematisieren.

II 2.1 Relevante Items

Der von Eder (2000) konzipierte PISA PLUS-Fragebogen zum Themenbereich „Befindlichkeit und Schulerfolg am Übergang von Sekundarstufe I zu II" enthält Items, bei deren Beantwortung sich die befragten Schüler/innen – im Unterschied zu inhaltlich ähnlichen Instrumenten bei PISA PLUS 2003 und PISA PLUS 2006 – auf die Schule „vor der jetzigen" beziehen sollten. Die meisten Items stehen mit den in Tabelle 2 aufgelisteten Analysekategorien in inhaltlichem Zusammenhang; lediglich zu den Kategorien „Förderung bestimmter gesellschaftlicher Haltungen" (HALT; vgl Tab. 2) und „Bereitschaft zum lebenslangen Lernen" (LLL; vgl. Tab. 2) lassen sich keine einschlägigen Items finden. Im Detail können folgende Zuordnungen vorgenommen werden:

- Zur Kategorie „Einstellung der Schüler/innen zur Schule" findet sich neben Items, die eine globale Einschätzung der Zufriedenheit mit der zuletzt besuchten Schule betreffen (und diese kann ja als wichtige Grundlagen für Einstellungen zur Schule angesehen werden), auch ein Item, mit dem die dominante Lernhaltung der Schüler/innen erhoben wird.
- Zur Kategorie „Belastung im Befinden von Schüler/innen" finden sich Items zu Fragen der Passung des Unterrichtstempos, der Notwendigkeit umfangreicherer Lernaktivitäten am Wochenende, um im Stoff mitzukommen, und zur Qualität des Lernklimas.
- Zur Kategorie der Lernemotionen kann das Item „Die meisten Schüler/innen in der Klasse lernten gerne und strengten sich für die Schule an" zugeordnet werden.
- Die Kategorie „Partizipation – Eigengestaltung – Verantwortlichkeit" ist mit der Frage, welche Einrichtungen bzw. Veranstaltungen zum „sozialen Lernen" und zum „Demokratie Lernen" in der damaligen Klasse angeboten wurden, in einen engen Zusammenhang zu bringen.
- Zahlreiche Items betreffen die Einschätzung der Interaktionsqualität der Schüler/innen untereinander, aber auch eine Einschätzung der Interaktionsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese Items können der Kategorie „Wertschätzung, Vermeidung von Demütigung" zugeordnet werden.
- Die Items die Qualität der Klassengemeinschaft betreffend (z. B. wechselseitige Unterstützung bei Schüler/innen) sowie ein Item, das einen Aspekt der Unterrichtsqualität aufgreift, lassen sich inhaltlich der Kategorie „Förderung und Unterstützung" zuordnen.
- Die Items zur Erhebung der Aktivitäten zur Berufsorientierung bzw. zu Schullaufbahnentscheidungen weisen einen engen inhaltlichen Zusammenhang mit den Kategorien „Selbstkonzeptentwicklung" und „Förderung und Unterstützung" auf.
- Zur Kategorie „Bereitschaft zum lebenslangen Lernen" lassen sich keine Items zuordnen.

So kann festgehalten werden, dass der Zusatzfragebogen von Eder (2000) viele für diese Expertise kategorienrelevante Items enthält und die Daten daher als eine verlässliche Grundlage für die Beantwortung der Frage nach Schulmodellunterschieden angesehen werden können.

II 2.2 Signifikante Ergebnisse bezüglich des Schulmodellvergleichs

II 2.2.1 Zur Kategorie „Einstellung der Schüler/innen zur Schule“

Tabelle 20: Für die Expertise 2 relevante Items aus dem nationalen Schüler/innen-Fragebogen bei PISA PLUS 2000 im Bezug auf die Kategorie EINST samt N, Mittelwerten und Standardabweichungen

	HS/AHS (Gleichbleibender Schulbesuch in einer der beiden Formen im 6.-8. pers. Schuljahr)	N	Mittelwert	Standardabweichung
SEK1: Wie gut hat es dir in der damaligen Schule gefallen? *	HS	823	1,89	,819
1= sehr gut; 2=gut; 3=nicht besonders; 4=überhaupt nicht	AHS	343	2,06	,762
SEK1: Wie zufrieden warst du mit der Schule insgesamt? *	HS	737	5,03	1,525
1 …7	AHS	323	4,77	1,456
SEK1: Vielen wichtig, mit möglichst wenig Aufwand durchzukommen.	HS	809	2,73	1,173
1=stimmt genau; 2=stimmt ziemlich; 3=teils/teils; 4=stimmt etwas; 5=stimmt nicht	AHS	333	2,87	1,230

*=signifikant

Aus den Ergebnissen lassen sich signifikante Bewertungsunterschiede zugunsten der Hauptschule konstatieren (vgl. Tab. 20): Die befragten Schüler/innen, die Hauptschulen besucht hatten, schätzen dieses Schulmodell vergleichsweise besser ein als die Befragten, die eine AHS-Unterstufe besucht hatten. Hauptschüler/innen hat ihre Schule besser gefallen (t=-3.41; df=1164; p=.00) und sie sind rückblickend mit ihr überzufällig zufriedener (t=2.52; df=1058; p<.05). Bezüglich der Lernhaltung „mit möglichst wenig Aufwand durchzukommen“ ist keine signifikante Differenz festzustellen. Die Effektstärken sind aber im Falle beider Items mit .20 bzw. .18 gering.

II 2.2.2 Zur Kategorie „Belastung im Befinden der Schüler/innen“

Die Ergebnisse zur Kategorie „Belastung“ ergeben einen differenzierten Einblick in die Schulmodellunterschiede (vgl. Tab. 21): Hauptschüler/innen berichten über eine vergleichsweise bessere Klassengemeinschaft als die befragten AHS-Schüler/innen (t=-4.55; df=1150; p=.00); Erstere klagen über signifikant geringere Schwierigkeiten, den Stoff mitzubekommen (t=3.44; df=1146; p<.05) und geben an, am Wochenende vergleichsweise weniger Lernzeit aufgewendet haben zu müssen (t=4.83; df=1145; p=.00). AHS-Schüler/innen fühlen sich stoffmäßig belasteter und müssen am Wochenende mehr Lernzeit investieren.

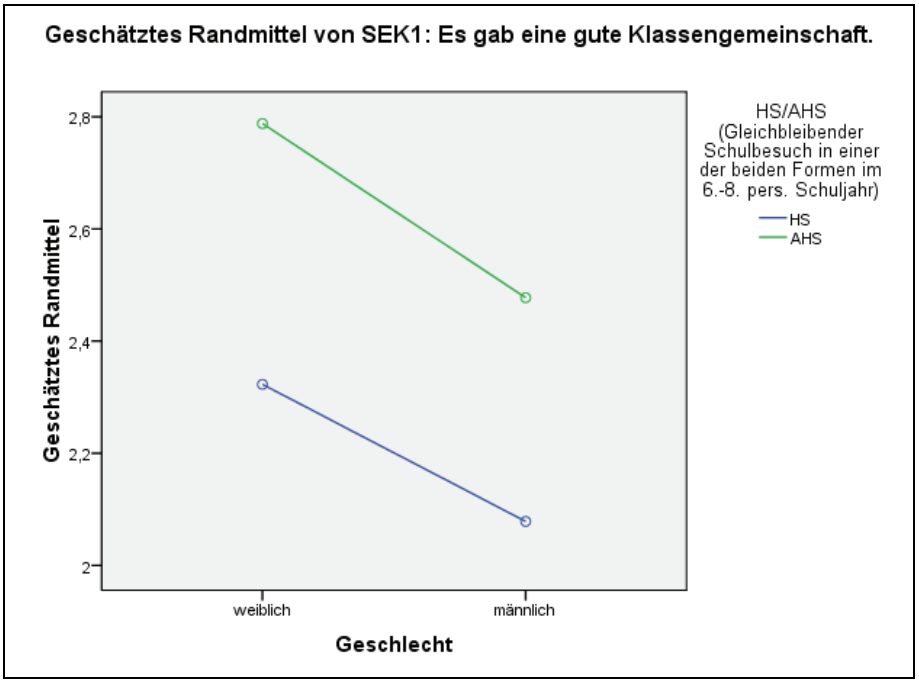
Berücksichtigt man das Geschlecht, zeigen sich folgende signifikante Effekte: In beiden Schulmodellen wird die Klassengemeinschaftsqualität von den Mädchen schlechter eingeschätzt als von den Burschen (F=9.98; df=1; p=.00; vgl. Abb. 8); ein signifikanter Interaktionseffekt ist beim Item „Wir mussten auch am Wochenende lernen“ zu konstatieren (vgl. Abb. 9): Bezogen auf die Hauptschulen klagen Schüler signifikant stärker darüber als Schülerinnen, bei den AHS-Befragten ist der Trend genau umgekehrt: AHS-Schülerinnen beklagen sich überzufällig stärker als AHS-Schüler (F=20.25; df=1;p=.00). Bei der Notwendigkeit, auch am Wochenende zu lernen, kann für die Burschen beider Schulmodelle kein Unterschied festgestellt werden. Die durch Geschlecht und Schulmodell aufgeklärte Varianz ist allerdings äußerst gering (1.8%).

Tabelle 21: Für die Expertise 2 relevante Items aus dem nationalen Schüler/innen-Fragebogen bei PISA PLUS 2000 im Bezug auf die Kategorie BEL samt N, Mittelwerten und Standardabweichungen

HS/AHS (Gleichbleibender Schulbesuch in einer der beiden Formen im 6.-8. pers. Schuljahr)		N	Mittelwert	Standardabweichung
SEK1: Es gab eine gute Klassengemeinschaft. *	HS	815	2,24	1,316
	AHS	337	2,63	1,370
SEK1: Bei uns war es im Unterricht selten sehr ruhig.	HS	814	3,03	1,300
	AHS	331	3,04	1,300
SEK1: Wir mussten auch am Wochenende lernen. *	HS	807	3,79	1,261
	AHS	340	3,39	1,379
SEK1: Man hatte Schwierigkeiten, den Stoff mitzubekommen. *	HS	815	3,61	1,277
	AHS	333	3,32	1,298

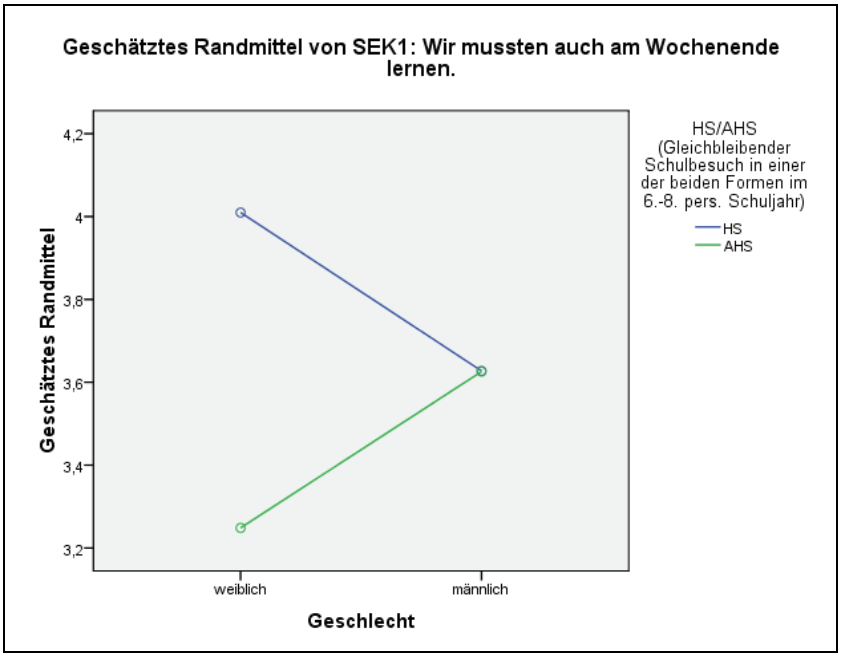
*=signifikant;
1=stimmt genau; 2=stimmt ziemlich; 3=teils/teils; 4=stimmt etwas; 5=stimmt nicht

Abbildung 8: Einschätzung der Klassengemeinschaftsqualität nach Schulmodell und Ge-schlecht;



1=stimmt genau; 2=stimmt ziemlich; 3=teils/teils; 4=stimmt etwas; 5=stimmt nicht

Abbildung 9: Notwendigkeit am Wochenende zu lernen nach Schulmodell und Geschlecht

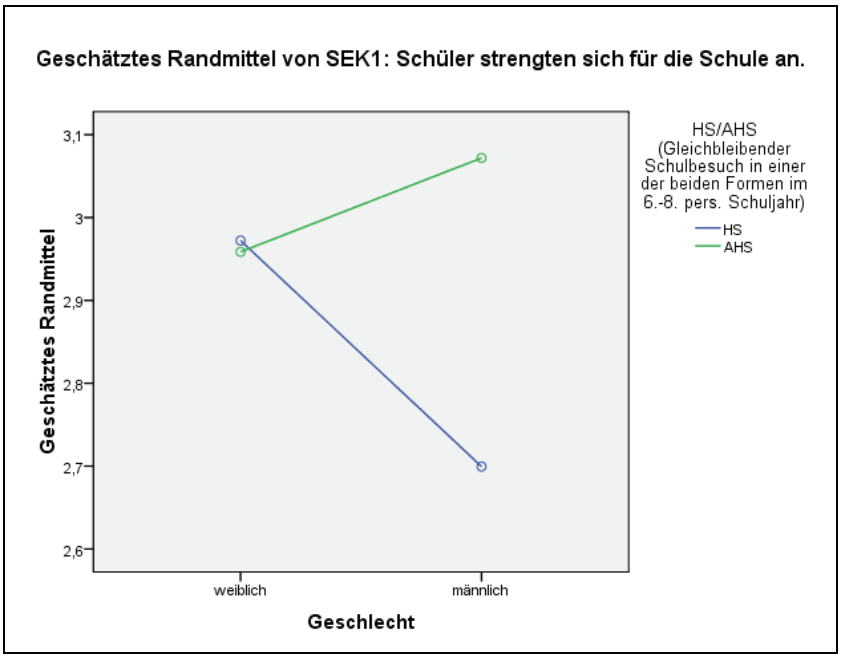


1=stimmt genau; 2=stimmt ziemlich; 3=teils/teils; 4=stimmt etwas; 5=stimmt nicht

II 2.2.3 Zur Kategorie „Lernemotionen“

Im Hinblick auf den Interaktionseffekt „Schulmodell mal Geschlecht“ genau umgekehrt wie beim Item „Wir mussten auch am Wochenende lernen“ verhält es sich beim Item „Die meisten Schüler/innen in dieser Klasse lernten gerne und strengten sich für die Schule an“ (vgl. Abb. 10): Die Einschätzungen der Schülerinnen beider Schulmodelle decken sich, Hauptschüler stimmen diesem Item aber signifikant stärker zu als Gymnasiasten (F=6.68; df=1; p=.00). Dieser wenngleich signifikante Interaktionseffekt leistet aber keinen substanziellen Beitrag zur Varianzaufklärung bezüglich der Schulmodellunterschiede.

Abbildung 10: Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft nach Schulmodell und Geschlecht;



1=stimmt genau; 2=stimmt ziemlich; 3=teils/teils; 4=stimmt etwas; 5=stimmt nicht

II 2.2.4 Zur Kategorie „Partizipationsmöglichkeiten – Entwicklung von Verantwortlichkeit“

Der Einfluss von Schülervertretern auf diverse Entscheidungen die Klasse betreffend wird von Hauptschüler/innen größer eingeschätzt als von AHS-Schüler/innen (vgl. Tab. 22; t=2.32; df=1147; p<.05); dasselbe gilt für das Ziel selbstständigen Denkens und Arbeitens: Auch hier stimmen Hauptschüler/innen überzufällig stärker zu als Gymnasiast/inn/en (t=-4.97; df=1147; p=.00). Die Effektstärke ist bezüglich des ersten Items gering (.16), bezüglich des zweiten Items ist sie mittel stark (.33).

Dass in Hauptschulen auf Klassenatmosphäre, Möglichkeiten zur Partizipation und soziales Lernen den Angaben der Schüler/innen zufolge überzufällig mehr Aktivitäten aufgewendet werden als an AHS, zeigen die Frequenzeinschätzungen zu Klassenvorstandsstunden, Klassenräten, Gemeinschaftsstunden, Kommunikationstrainings-Stunden bzw. „soziales-Lernen“-Stunden; beim Item „Morgenkreis“ lassen sich keine Unterschiede zwischen den Schulmodellen feststellen. Beim Item „Ein Schülerparlament für die ganze Schule“ liegen die AHS rangplatzmäßig signifikant besser als die HS (vgl. Tab. 23).

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen zu zwei für die Kategorie Partizipation – Verantwortlichkeit relevante Items, getrennt nach HS und AHS

	HS/AHS (Gleichbleibender Schulbesuch in einer der beiden Formen im 6.-8. pers. Schuljahr)	N	Mittelwert	Standardabweichung
SEK1: Schüler/Vertreter hatten wenig Einfluss. *	HS	810	3,24	1,213
	AHS	339	3,05	1,225
SEK1: Wir wurden zum selbstständigen Denken und Arbeiten angeregt. *	HS	808	2,57	1,092
	AHS	331	2,93	1,107

*=signifikant
1=stimmt genau; 2=stimmt ziemlich; 3=teils/teils; 4=stimmt etwas; 5=stimmt nicht;

Tabelle 23: Partizipations-Items im Vergleich zwischen HS und AHS (U-Test)

Ränge

	HS/AHS (Gleichbleibender Schulbesuch in einer der beiden Formen im 6.-8. pers. Schuljahr)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
SEK1: Klassenvorstandsstunde*	HS	789	542,01	427646,00
	AHS	327	598,29	195640,00
	Gesamt	1116		
SEK1: Klassenrat oder Klassenstunde*	HS	778	524,65	408179,50
	AHS	321	611,43	196270,50
	Gesamt	1099		
SEK1: Morgenkreis	HS	772	533,88	412159,00
	AHS	307	555,38	170501,00
	Gesamt	1079		
SEK1: Stunden für Gemeinschaft*	HS	765	516,40	395043,50
	AHS	321	608,09	195197,50
	Gesamt	1086		

(Fortsetzung Tabelle 23 nächste Seite!)

SEK1: Eine Veranstaltung "Soziales Lernen"*	HS	772	530,14	409270,00
	AHS	324	592,24	191886,00
	Gesamt	1096		
SEK1: Eine Veranstaltung "Kommunikation" oder "KoKoKo"*	HS	766	530,74	406549,00
	AHS	321	575,64	184779,00
	Gesamt	1087		
SEK1: Ein Schülerparlament für die ganze Schule*	HS	743	539,00	400475,50
	AHS	310	498,24	154455,50
	Gesamt	1053		

*=signifikant

II 2.2.5 Zur Kategorie „Wertschätzung – Vermeidung von Demütigung“

Bezüglich dieser Kategorie liegen Daten vor, die sowohl das Verhalten der Schüler/innen untereinander betreffen, als auch Daten, die auf die Interaktionsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden schließen lassen.

Vergleicht man die beiden Schüler/innen-Populationen miteinander (vgl. Tab. 24), kann folgendes Ergebnis festgehalten werden: Gegenseitige Belästigungen werden sowohl von den Hauptschüler/innen als auch von den Gymnasiasten als „selten“ bezeichnet (vgl. Tab. 24); hier gibt es keine schulmodellbedingten Unterschiede (t=1.33; df=1164; p>.05). Die Frage, ob man Unterstützung von den Mitschülern bekommen hatte („Hielten deine Mitschüler zu dir?“), wird von den Hauptschüler/innen stärker bestätigt als von den Gymnasiastinnen (t=-2.80; df=1154; p<.05; geringe Effektstärke [.17]).

Tabelle 24: Mittelwerte und Standardabweichungen der für die Kategorie „Wertschätzung – Vermeidung von Demütigung“ relevanten Items; (außer bei den letzten beiden Items; die Ratingskala ist unter den Itemformulierungen angeführt);

HS/AHS (Gleichbleibender Schulbesuch in einer der ‚beiden Formen im 6.-8. pers. Schuljahr)		N	Mittelwert	Standardabweichung
SEK1: Lehrer wollten Schüler auch persönlich kennenlernen. *	HS	832	2,25	1,221
	AHS	334	2,84	1,271
SEK1: Einige Schüler wurden von Lehrern bevorzugt. *	HS	822	2,52	1,287
	AHS	331	2,34	1,246
SEK1: Lehrer waren v.a. an guten Schülern interessiert. *	HS	820	3,04	1,337
	AHS	334	2,72	1,332
SEK1: Hielten deine Mitschüler zu dir? * 1=immer, oft; 2=manchmal; 3=selten; 4=nie, fast nie	HS	818	1,57	,822
	AHS	338	1,72	,901
SEK1: Wurdest du von Mitschülern belästigt? 1=immer, oft; 2=manchmal; 3=selten; 4=nie, fast nie	HS	822	3,04	,963
	AHS	344	2,96	,978

*=signifikant
1=stimmt genau; 2=stimmt ziemlich; 3=teils/teils; 4=stimmt etwas; 5=stimmt nicht

Die Daten zur Interaktionsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden zeigen allesamt signifikante Unterschiede: Hauptschullehrer/innen haben ein stärkeres Interesse daran, ihre Schüler/innen kennen zu lernen als ihre Kolleg/inn/en an den AHS (t=-7.33; df=1164; p=.00; mit .46 mittlere Effekt-

stärke), von Bevorzugungen durch Lehrpersonen berichten eher Gymnasiast/inn/en (t=2.20; df=1151; p<.05; geringe Effektstärke). Auch dass Lehrpersonen insbesondere an guten Schülern interessiert gewesen wären, wird von den AHS-Schüler/innen stärker bestätigt als von den Hauptschüler/innen (t=3.62; df=1152; p=.00; geringe Effektstärke).

II 2.2.6 Zur Kategorie „Förderung – Unterstützung“

In Tab. 25 sind die aus dem Zusatzfragebogen für die Kategorie „Förderung - Unterstützung“ relevanten Items im Schulmodellvergleich zusammengefasst; den Ergebnissen zufolge haben eher Gymnasiast/inn/en bei mangelnder Mitarbeit mit der Androhung einer schlechten Note zu rechnen (t=2.39; df=1165; p<.05; geringe Effektstärke). Hauptschüler/innen berichten über eine vergleichsweise höhere Hilfsbereitschaft (t=-2.71; df=1157; p<.05; geringe Effektstärke) und darüber, dass sich die Lehrpersonen mehr um Anschaulichkeit und Praxisnähe im Unterricht bemüht hätten (t=-4.02; df=1147; p=.00; geringe Effektstärke).

Tabelle 25: Mittelwerte und Standardabweichungen der für die Kategorie „Förderung und Unterstützung“ relevanten Items;

HS/AHS (Gleichbleibender Schulbesuch in einer der beiden Formen im 6.-8. pers. Schuljahr)		N	Mittelwert	Standard-abweichung
SEK1: Schlechte Mitarbeit => mit einer schlechten Note gedroht. *	HS	832	3,28	1,219
	AHS	335	3,10	1,180
SEK1: Die Hilfsbereitschaft in der Klasse war hoch. *	HS	821	2,35	1,242
	AHS	338	2,57	1,272
SEK1: Die Schüler arbeiteten eher gegeneinander als miteinander.	HS	811	2,34	1,260
	AHS	337	2,42	1,242
SEK1: Lehrer meist bemüht, Unterricht anschaulich und praxisnah zu gestalten. *	HS	818	2,64	1,133
	AHS	331	2,94	1,197

*=signifikant
1=stimmt genau; 2=stimmt ziemlich; 3=teils/teils; 4=stimmt etwas; 5=stimmt nicht

II 2.2.7 Zur Kategorie „Selbstkonzeptentwicklung“ im Kontext der Kategorie „Förderung – Unterstützung“

Schließlich wurde im Zusatzfragebogen erhoben, ob die Schüler/innen Beratungsangebote im Hinblick auf die weitere Schullaufbahn bzw. die Berufswahl genutzt haben; da dabei aber nicht erhoben wurde, ob den Schüler/innen an Hauptschulen und AHS auch entsprechende Angebote gemacht wurden, bedeutet das für die Interpretation der einzelnen Ergebnisse eine erhebliche Einschränkung. Es kann aus den Daten nicht eruiert werden, in welchem Ausmaß bestehende Angebote in den beiden Schulmodellen ungenutzt blieben, d. h. mit anderen Worten, in welchem Ausmaß sich Schüler/innen in ihrer Bereitschaft, eine Bildungs- oder Berufsberatung in Anspruch zu nehmen, unterscheiden.

Aus Tab. 26 wird deutlich, dass Hauptschüler/innen im Vergleich zu AHS-Schüler/innen als „besser beraten“ (wenn man davon ausgeht, dass die Beratungsqualität zur Berufs- bzw. Bildungslaufbahn entsprechend hoch war) bezeichnet werden können; aufgrund der Tatsache, dass für Hauptschüler/innen die Berufswahl in vielen Fällen unmittelbarer ansteht als für Gymnasiast/inn/en, da weiterführende Schulen – aus welchen Gründen auch immer – abgewählt werden, ist dieses Ergebnis plausibel; der Trend, dass durchschnittlich etwas über 80% der Hauptschüler/innen Beratungsangebote genutzt haben, ist aber auch im Fall der Bildungsberatung zutreffend.

Tabelle 26: Nutzung von Beratungsangeboten in %, differenziert nach Schulmodellen

	HS (markiert in %)	AHS (markiert in %)
an einem Vortrag eines Berufsberaters teilgenommen	76.7	23.3
war in einem Berufsinformationszentrum	81.2	18.8
persönliche Einzelberatung bei einem Berufsberater	78.8	21.2
persönliche Beratung durch einen Lehrer	83.3	16.7
persönliche Beratung durch einen Bildungsberater	82.7	17.3
verschiedene Broschüren gelesen	75.0	25.0
an einer Schnupperlehre teilgenommen	93.6	6.4
an einer Betriebsbesichtigung teilgenommen	87.4	12.6
länger dauernder berufskundlicher Unterricht	83.4	16.6
Übung Berufsorientierung/Berufsinformation	86.0	14.0
Berufsinformationsmesse	83.2	16.8
jetzige Schule/Lehrplatz bereits vorher besichtigt	69.8	30.2

II 2.3 Zusammenfassung

Der aus den Daten aus dem PISA 2000-Zusatzfragebogen resultierende Befund zu Schulmodellunterschieden im Hinblick auf nicht kognitive Prozess- und output-Variablen kann wie folgt zusammengefasst werden:

- Es lassen sich (vermutlich nicht zuletzt aufgrund der Stichprobengrößen) viele signifikante Gruppenunterschiede feststellen; die Effektstärken sind allerdings in der Regel gering.
- Die Hauptschule wird von ihren Schüler/innen als Schule vergleichsweise leicht attraktiver eingeschätzt als die AHS von den Gymnasiast/inn/en.
- Die höhere Klassengemeinschaftsqualität in Hauptschulen wird durch das Votum der Hauptschülerinnen relativiert; ein analoger Geschlechtseffekt ist aber auch für die Einschätzung der Klassengemeinschaftsqualität an AHS zu konstatieren (Schülerinnen sind in diesem Punkt kritischer als Schüler).
- Die Lernbelastung am Wochenende wird generell an den AHS als vergleichsweise höher eingeschätzt; in den Hauptschulen lernen an Wochenenden die Burschen mehr als die Mädchen, in den AHS verhält es sich umgekehrt.
- Schüler/innen an Hauptschulen berichten über vergleichsweise mehr Partizipationsmöglichkeiten bei sie betreffenden schul- oder unterrichtsbezogenen Entscheidungen; sie berichten über mehr Aktivitäten zur Förderung eines angenehmen Lern- und Sozialklimas. Lediglich beim „Schülerparlament für die ganze Schule“ liegt die AHS vergleichsweise besser.
- Hauptschullehrer/innen haben offensichtlich mehr Interesse, ihre Schüler/innen persönlich zu kennen als ihre Kolleg/inn/en an AHS. Dieser Befund ist einer der wenigen mit mittlerer Effektstärke. AHS-Lehrer/innen wird zugeschrieben, sie seien eher an guten Schüler/innen interessiert. Dieser Schuleffekt ergibt sich möglicher Weise dadurch, dass die HS-Lehrer/innen in kleineren Klassen unterrichten und in vielen HS darauf geachtet wird, dass eine Lehrperson mehrere Fächer in einer Klasse unterrichtet, wodurch sich die zeitliche Präsenz der Lehrperson in der betreffenden Klasse erhöht.
- In der Frequenz gegenseitiger Belästigungen (unter Schüler/n/innen) unterscheiden sich die Schulmodelle nicht.
- Hauptschüler/innen berichten im Vergleich zu AHS-Schüler/innen über eine größere Praxisnähe und Anschaulichkeit des Unterrichts; die Effektstärken sind aber gering.
- Last but not least zeigen sich Hauptschüler/innen als „besser“ im Hinblick auf ihre weitere Berufs- oder Bildungslaufbahn beraten; es muss hier aber offen bleiben, ob die Angebotsvielfalt in beiden Schulmodellen vergleichbar war. Diesbezügliche Daten wurden nicht erhoben.

Die PISA 2000-Daten zeigen im Hinblick auf nicht-kognitive Prozessvariablen leichte Vorteile für die Hauptschule.

III 3 Interpretation von Daten aus der Befindensuntersuchung von 2005 (Eder 2007)

Die Untersuchung „Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005“ (Eder 2007) enthält Daten zu für diese Expertise relevanten Konstrukten (vgl. Abb. 11), die im Hinblick auf drei Schulmodelle ausgewertet werden können: Für die Sekundarstufe I liegen Daten von jeweils etwa eineinhalbtausend Schüler/innen aus Hauptschulen und AHS und von 256 Schüler/innen aus kooperativen Mittelschulen vor (vgl. Tab. 27). Wenngleich die Gruppe der Schüler/innen aus kooperativen Mittelschulen erheblich kleiner ist als die HS/AHS-Gruppen, können Schulmodellvergleiche angestellt werden. Aufgrund der Tatsache, dass zu den zentralen Konstrukten der Befragung 2005 auch Daten aus der ersten Hälfte der 90er Jahre vorliegen (vgl. Eder 1995), werden zu einzelnen Vergleichsergebnissen auch die entsprechenden Daten der ersten Befindensstudie herangezogen; als Pendant zum Schulmodell „kooperative Mittelstufe“ (2005) wird das damit am ehesten vergleichbare Schulmodell „Neue Mittelschule“ (1995) herangezogen; die Stichprobe zur „Neuen Mittelschule“ ist aber erheblich kleiner (N=45; im Vergleich zu N=256 [vgl. Tab. 27]); es liegen auch nicht zu allen Skalen Daten zu diesem Schulmodell vor. Sämtliche Daten aus der Befindensuntersuchung 1995 werden in Klammerausdrücken berichtet.

Tabelle 27: Befindensuntersuchung 2005: Zusammensetzung der Teilstichprobe auf Sekundarstufe I – Ebene nach Schulmodellen nach Häufigkeiten und Prozentwerten (HS, AHS, KMS)

Schultyp

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Hauptschule	1425 (1206)	42,2	42,2	42,2
	AHS-Unterstufe	1697 (880)	50,2	50,2	92,4
	kooperative Mittelschule (Neue Mittelschule)	256 (45)	7,6	7,6	100,0

Die Häufigkeiten in Klammern beziehen sich auf die Befindensuntersuchung 1995

II 3.1 Überblick über die Konstrukte

Ein Blick auf die in diese Studie einbezogenen Konstrukte (vgl. Eder 2007, 20) macht deutlich, dass insbesondere einzelne Lage- und Personenmerkmale in einen plausiblen Zusammenhang mit „nicht kognitiven Prozess- und output-Merkmalen“ gebracht werden können; im einzelnen sind das Daten zu folgenden Konstrukten (zur Zuordnung vgl. Abb. 11):

- Verhältnis zu Lehrkräften und Mitschüler/innen
- Bedeutsamkeit des Unterrichts
- Wohlbefinden und Freude am Schulbesuch
- Schulzufriedenheit
- Schul- und Prüfungsangst
- Lernmotivation
- Mitarbeit und Störung im Unterricht
- Schulschwänzen

Aufgrund der Fülle des Materials sollen die genannten Lage- und Personenmerkmale der Schüler/innen-Stichproben unterschiedlicher Schulmodelle (HS, kooperative Mittelschule, AHS) auf signifikante Unterschiede überprüft werden.

Abbildung 11: Überblick über zentrale Untersuchungsvariablen bzw. Variablengruppen der Befindensuntersuchung von Eder (2007, 20)

Tabelle 1: Überblick über zentrale Untersuchungsvariablen bzw. Variablengruppen

Merkmale der Umwelt	Merkmale der „Lage"	Merkmale der Person
Merkmale der Schule: Klima auf Schul- und Klassenebene Merkmale der Schulstruktur (Schultyp) bzw. Klassenstruktur	**Soziale Integration der Schüler/innen:** Verhältnis zu den Lehrkräften Verhältnis zu den Mitschülern und Mitschülerinnen Zusammenleben der Geschlechter	**Eher situative Befindensmerkmale:** Wohlbefinden Freude am Schulbesuch Schulzufriedenheit Schul-/Prüfungsangst
Merkmale der Familie: Strukturelle Familienmerkmale (Familienform, Nationalität, Bildungs- und Berufsstatus der Eltern) Interaktionsmerkmale innerhalb der Familie	**Die „physische Lage" der Schüler/innen:** Ergonomische Aspekte des Arbeitsplatzes Merkmale des Arbeitsplatzes	**Eher überdauernde Merkmale:** Depressive Verstimmung Schulangst und Schulstress Selbstkonzept und Selbstwertgefühl Psychosomatische Belastungen
Freizeitsituation und Peergruppenbeziehungen: Qualität der Peerbeziehungen Freizeitinteressen Soziale Ressourcen Nutzung von Medien	**Bewältigung von Anforderungen:** Noten, allgemeine Orientierung, Bedeutsamkeit des Unterrichts	**Verhalten und Handeln:** Lernmotivation Mitarbeit und Störung im Unterricht Schulschwänzen Abweichendes Verhalten (Konsum von Alkohol, Nikotin)
	Zeitliche Belastung durch die Schule: Schulweg Häusliche Arbeitszeit	**Biografische Merkmale:** Geschlecht Soziale, regionale und kulturelle Herkunft

II 3.2 Ergebnisse im Detail

II 3.2.1 Zwischen den Schulmodellen vergleichbar ausgeprägte Aspekte bzw. Dimensionen

Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulmodellen lassen sich für folgende vier Befindensmerkmale feststellen:

- Schulangst (Klima-Aspekt)
- Schulstress (Klima-Aspekt)
- Soziales Selbstkonzept (Klima-Aspekt)
- Allgemeines Selbstwertgefühl (Klima-Aspekt)

Des Weiteren sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulmodellen im Hinblick auf die folgenden elf Klima-Aspekte bzw. zwei Klima-Dimensionen nachzuweisen:

- Restriktivität (Klima-Aspekt)
- Mitsprache (Klima-Aspekt)
- Lernbereitschaft (Klima-Aspekt)
- Leistungsdruck (Klima-Aspekt)
- Unterrichtsdruck (Klima-Aspekt)
- Schülerbeteiligung im Unterricht (Klima-Aspekt)
- Wärme (Klima-Aspekt)
- Sozial- und Leistungsdruck (Klimadimension: Zusammenfassung aus [fehlender] Gerechtigkeit, Restriktivität, Komparation, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck)
- Lerngemeinschaft (Klimadimension: Zusammenfassung der Komponenten Gemeinschaft und Lernbereitschaft)

II 3.2.2 Signifikante Unterschiede zwischen den Schulmodellen im Hinblick auf einzelne Aspekte bzw. Dimensionen

Signifikante Unterschiede zwischen den Schulmodellen lassen sich für folgende drei Befindensmerkmale feststellen:

- Schulfreude
- Psychovegetative Beschwerden
- Leistungsselbstkonzept

Des Weiteren sind signifikante Unterschiede zwischen den Schulmodellen im Hinblick auf die folgenden acht Klima-Aspekte bzw. zwei Klima-Dimensionen nachzuweisen:

- Pädagogisches Engagement (Klima-Aspekt)
- Gerechtigkeit (Klima-Aspekt)
- Komparation (Klima-Aspekt)
- Gemeinschaft (Klima-Aspekt)
- Rivalität (Klima-Aspekt)
- Störneigung (Klima-Aspekt)
- Vermittlungsqualität (Klima-Aspekt)
- Kontrolle der Schülerarbeit (Klima-Aspekt)
- Schülerzentriertheit (Klima-Dimension: Zusammenfassung der Komponenten Pädagogisches Engagement, Mitsprache, Vermittlungsqualität, Schülerbeteiligung und Kontrolle der Schülerarbeit)
- Rivalität und Störung (Klima-Dimension: Zusammenfassung der Komponenten Rivalität und Störneigung)

Aufgrund der bisherigen Überlegungen, in denen Merkmale, Aspekte und Dimensionen zunächst überblicksweise nach dem Kriterium getrennt wurden, ob im Hinblick auf sie von Schulmodellunterschieden auszugehen ist, kristallisieren sich folgende Befindensmerkmale, Klima-Aspekte bzw. Klima-Dimensionen als für diese Expertise im Detail analysierenswert heraus:

- Schulfreude
- Psychovegetative Beschwerden
- Leistungsselbstkonzept
- Pädagogisches Engagement
- Vermittlungsqualität
- Kontrolle der Schülerarbeit
- Rivalität
- Störneigung.

Außerdem soll die Frage untersucht werden, in welchem Ausmaß sich die Schulmodelle bei der Thematisierung von Gender-Fragen unterscheiden.

Schulfreude und psychovegetative Beschwerden

Vergleicht man die Schulmodelle im Hinblick auf die Skala Schulfreude (diese besteht aus den beiden folgenden Items: „Gehst du gerne in die Schule?“; „Wie gut gefällt es dir in der Schule insgesamt?“), ist festzustellen, dass Schüler/innen der AHS-Unterstufe signifikant mehr Freude am Schulbesuch haben als Schüler/innen von Hauptschulen oder kooperativen Mittelschulen ($F=52.28$; $df=2$; $p=.00$; vgl. Tab. 28). Der Effekt ist mit .37 (AHS-HS) bzw. .31 (AHS-KMS) als mittel zu bezeichnen. Im Hinblick auf die Hauptschule ist festzustellen, dass – berechnet nach dem Leistungsgruppenindex – die Schulfreude bei zunehmender Zugehörigkeit zu zweiten und dritten Leistungsgruppen signifikant sinkt ($F=6.54$; $df=8$; $p=.00$). Die durch die Skala Schulfreude aufgeklärte Varianz ist mit knapp 4% allerdings sehr gering.

Vergleichsweise geringer unterscheiden sich die genannten Sekundarstufe I-Schulmodelle auf der Skala „psychovegetative Beschwerden“ (vgl. Tab. 28): Hier liegt die AHS-Schüler/innen-Stichprobe zwischen den HS- und KMS-Ergebnissen, wobei die Schüler/innen der KMS vergleichsweise häufiger von solchen Beschwerden betroffen ist. Hauptschüler/innen und AHS-Schüler/innen unterscheiden sich überzufällig von KMS-Schüler/innen ($F=5.16$; $df=2$; $p<.05$). Die Effekte sind mit .29 (HS-KMS) bzw. .24 (AHS-KMS) als gering einzustufen; die durch diese Skala aufgeklärte Varianz ist mit 0.5% vernachlässigenswert. Insgesamt zeigt ein Blick auf Mittelwerte und Standardabweichungen, dass die unter diese Skala fallenden Beschwerden bei Schüler/innen aller Schulmodelle nicht oft bzw. regelmäßig auftreten.

Im Vergleich zu den Daten aus der Befindensuntersuchung 1995 lässt sich zum Faktor „Schulfreude“ feststellen, dass – wie 2005 – AHS-Schüler/innen über eine vergleichsweise größere

Schulfreude als Hauptschüler/innen berichten; bezüglich der psychovegetativen Beschwerden lässt sich für den Zehnjahreszeitraum – in der Relation zur Hauptschule betrachtet und auf die Daten von 1995 bezogen – ein Anstieg bei AHS-Schüler/innen konstatieren.

Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen Schulfreude und psychovegetative Beschwerden, getrennt nach HS, AHS und KMS

		N	Mittelwert	Standard-abweichung
Schulfreude (Mittelwert) * 1=sehr ungern; 2=ungern; 3=gerne; 4=sehr gerne	Hauptschule	1407 (1201)	2,6756 (2,29)	,73914
	AHS-Unterstufe	1674 (869)	2,9391 (2,67)	,70129
	kooperative Mittelschule (Neue Mittelschule)	251	2,7211 (2,60)	,82335
	Gesamt	3332	2,8114	,73830
Psychovegetative Beschwerden (Mittelwert) * 1=nie; 2=selten; 3=manchmal; 4=oft	Hauptschule	891 (237)	1,9284 (101,32)	,65442
	AHS-Unterstufe	1091 (186)	1,9560 (96,78)	,66551
	kooperative Mittelschule	128	2,1297	,70391
	Gesamt	2110	1,9549	,66455

*=signifikant (bezogen auf Daten 2005); die Werte in den Klammern beziehen sich auf die Befindensuntersuchung 1995 (z. T. sind die Werte standardisiert)

Pädagogisches Engagement, Vermittlungsqualität und Kontrolle der Schülerarbeit

Die Skala „Pädagogisches Engagement" besteht aus folgenden drei Items (vgl. Eder & Mayr 2000, 9):

- „Ich glaube, die Lehrer freuen sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht haben."
- „Die Lehrer interessieren sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse."
- „Wenn es zwischen den Schülern Streit gibt, helfen die Lehrer, den Konflikt zu lösen."

AHS-Schüler/innen berichten zwar von vergleichsweise größerer Schulfreude, schätzen aber das pädagogische Engagement ihrer Lehrer/innen im Vergleich zu den Schüler/innen-Stichproben der HS und der KMS überzufällig geringer ein (F=23.31; df=2; p=.00); die Varianzaufklärung beträgt aber lediglich 4%, der Effekt mit .53 als mittel einzustufen (vgl. Tab. 29). Unter Einbezug der Daten aus der Befindensuntersuchung 1995 lässt sich zum Faktor „Pädagogisches Engagement" feststellen, dass das pädagogische Engagement der AHS-Lehrer/innen – im Urteil der befragten AHS-Schüler/innen – in den zehn Jahren bis zur Befragung 2005 gesunken ist.

Auch die Skala „Vermittlungsqualität" setzt sich aus drei Items zusammen (vgl. Eder & Mayr 2000, 12):

- „Unsere Lehrer geben uns häufig Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann."
- „Unsere Lehrer erklären alles so gut, dass wir auch schwierige Dinge verstehen können."
- „Die Lehrer gestalten den Unterricht interessant und abwechslungsreich."

Wie bei der Skala „pädagogisches Engagement" berichten auch bezüglich der Vermittlungsqualität die Schüler/innen der KMS von vergleichsweise größeren Lehreranstrengungen (F=24.56; df=2; p=.00; vgl. Tab. 29). Wieder liegen die AHS-Lehrer/innen in der Einschätzung durch ihre Schüler/innen vergleichsweise am schlechtesten (signifikante Unterschiede zu HS- und KMS-Schüler/innen-Angaben). Die Varianzaufklärung beträgt 4.2%, der Effekt ist mit .53 als mittel einzustufen (KMS-AHS). Von einer vergleichsweise schlechteren Vermittlungsqualität (im Bezug auf die

Hauptschule) berichten die AHS-Schüler/innen auch in der Befragung 1995; hier hat sich an der Rangfolge also nichts verändert.

Um die täglich erbrachten Leistungen der Schüler/innen (Heftführung, Lernfortschritt, Qualität der Hausaufgaben) kümmern sich den Angaben der Schüler/innen zufolge die Lehrer/innen in der AHS-Unterstufe vergleichsweise am wenigsten (F=40.38; df=2; p=.00; vgl. Tab. 29). Am aktivsten sind bezüglich dieser Skala die Lehrpersonen an Hauptschulen; ihre Kolleg/innen an den KMS liegen dazwischen, allerdings auch mit signifikanten Unterschieden zu den AHS-Lehrer/innen. Wieder ist die Varianzaufklärung durch diesen Faktor gering (6.8%), der Effekt (AHS-HS) ist mit .53 als mittel einzustufen. Dieser Schulmodellbefund deckt sich im Bezug auf den Vergleich von HS - AHS mit den Daten aus 1995.

Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen pädagogisches Engagement, Vermittlungsqualität und Kontrolle der Schülerarbeit, getrennt nach HS, AHS und KMS

		N	Mittelwert	Standard-abweichung
Pädagogisches Engagement (Summenwert) * 1=stimmt nicht … 5=stimmt genau	Hauptschule	474 (223)	11,0359 (102,19)	2,58406
	AHS-Unterstufe	565 (177)	10,0389 (103,45)	2,66948
	kooperative Mittelschule	81	11,4321	2,61217
	Gesamt	1120	10,5616	2,68144
Vermittlungsqualität (Summenwert) * 1=stimmt nicht … 5=stimmt genau	Hauptschule	472 (217)	10,2966 (103,13)	3,12326
	AHS-Unterstufe	564 (180)	9,0709 (101,49)	3,05519
	kooperative Mittelschule	77	10,6753	2,91295
	Gesamt	1113	9,7017	3,13930
Kontrolle der Schülerarbeit (Summenwert) * 1=stimmt nicht … 5=stimmt genau	Hauptschule	474 (221)	12,5105 (105,85)	2,10529
	AHS-Unterstufe	564 (182)	11,2039 (103,31)	2,48175
	kooperative Mittelschule	79	12,1266	2,79361
	Gesamt	1117	11,8236	2,43560

*=signifikant (bezogen auf Daten 2005); die Werte in den Klammern beziehen sich auf die Befindensuntersuchung 1995 (z. T. sind die Werte standardisiert)

Die in diesem Abschnitt für Vergleichszwecke herangezogenen Skalen entstammen allesamt dem Faktor „Schülerzentriertheit“ (vgl. Eder & Mayr 2000, 13); die restlichen Skalen dieses Faktors, nämlich „Mitsprache“ und „Schülerbeteiligung“, denen für diese Expertise zentrale Bedeutung zukommt, weil sie als eine Operationalisierung der Analysekategorie „Partizipation – Verantwortlichkeit“ fungieren, sind deswegen nicht weiter verfolgenswert, weil sich die Schulmodelle im Hinblick auf diese Skalen nicht überzufällig voneinander unterscheiden. Insbesondere für die Skala Mitsprache scheint dieses nicht signifikante Ergebnis verlässlich zu sein, da auch entsprechende Items des Lehrer/innen-Fragebogens „Erziehungsziel Autonomie“ (vgl. Kapitel 5 dieser Expertise) nicht zwischen Lehrpersonen aus HS und AHS trennen (t=-1.57; df=201;p>.05; vgl. Tab. 30): Die Mittelwerte des Items „Ich beziehe Schüler/innen in die Unterrichtsplanung ein“ unterscheiden sich – bezogen auf die Teilstichproben der HS- und AHS-Lehrpersonen – nicht signifikant voneinander. Das gleiche gilt für die in der Befindlichkeitsstudie verwendete „Mitsprache“-Skala, die unter anderem das Item „Unsere Lehrer richten sich oft nach unseren Wünschen“ enthält (F=2.54; df=2; p>.05).

Tabelle 30: Mittelwert und Standardabweichung für das „Mitsprache"-Item aus dem Lehrer/innen-Fragebogen „Erziehungsziel Autonomie" (vgl. Kapitel 5).

	Schultyp recodiert ohne AHS-Differenzierung	N	Mittelwert	Standardab-weichung
Ich beziehe Schüler/innen in die Unterrichtsplanung ein. 0=nie … 4=häufig	HS	123	1,8293	1,14310
	AHS	80	2,0750	1,00347

Rivalität und Störneigung (Klima-Dimension)

Die Skalen „Rivalität" und „Störneigung", die zusammen den Faktor „Rivalität und Störung" bilden, bestehen aus je drei Items (vgl. Eder & Mayr 2000, 11):

- „Bei uns streiten die Schüler oft darum, wer in der Schule besser ist." (Rivalität)
- „Wenn jemand einen Fehler macht, freuen sich die anderen heimlich." (Rivalität)
- „Einige Schüler versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlechtmachen." (Rivalität)
- „Manchmal stören wir absichtlich den Unterricht." (Störneigung)
- „Für die Lehrer ist es oft nicht einfach, in unserer Klasse für Ruhe zu sorgen." (Störneigung)
- „Einige Schüler stören immer wieder den Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten." (Störneigung)

Aufgrund der Tatsache, dass bei diesem Faktor auch von Geschlechtsunterschieden auszugehen ist (vgl. Horstkemper 2006), wird nicht nur auf Schulmodellunterschiede hin analysiert, sondern auch im Hinblick auf mögliche Interaktionseffekte zwischen Geschlecht und Schulmodell.

Die Ergebnisse zeigen signifikante Schulmodell- und Geschlechtsunterschiede, allerdings keine Interaktionseffekte (vgl. Tab. 31): Bezogen auf die Schulmodelle ist zunächst zu konstatieren, dass die AHS-Schüler/innen über signifikant weniger Rivalitäts- und Störungsphänomene berichten als Schüler/innen der kooperativen Mittelschule (F=9.30; df=2; p=.00); die Angaben der Hauptschüler/innen liegen zwischen den beiden genannten Schulmodellen, allerdings näher an den AHS-Mittelwerten. Die Effektstärke (AHS-KMS) ist mit .55 als mittel einzuschätzen. Die Schülerinnen aller Schulmodelle schätzen die Rivalitäts- und Störungsphänomene im Vergleich mit den Schülern als signifikant weniger bedeutsam ein (F=20.32; df=1; p=.00; vgl. Abb. 12).

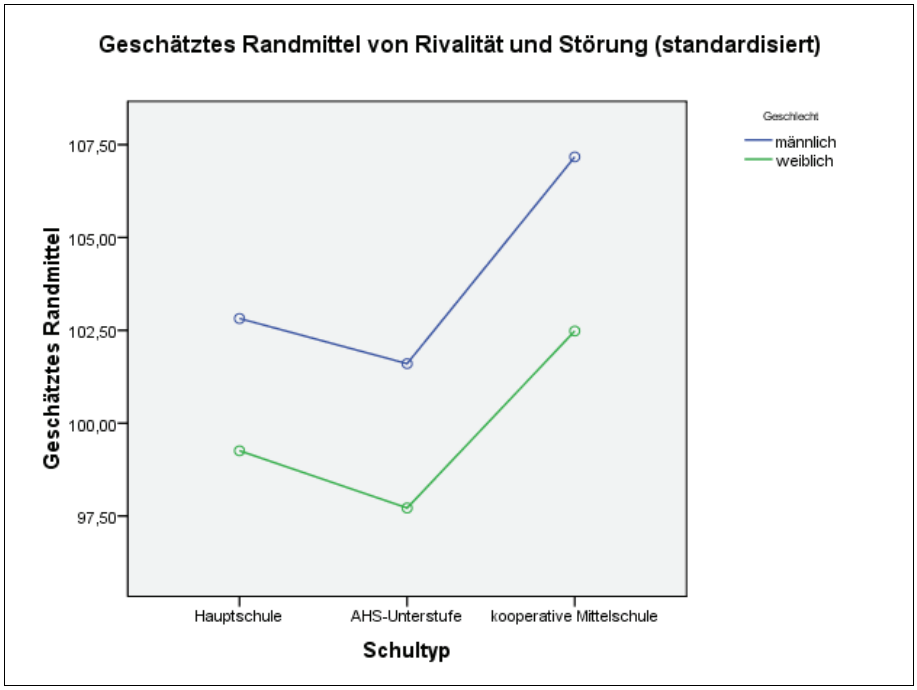
Im Vergleich mit den schulmodellbezogenen Daten aus 1995 ist festzuhalten, dass Rivalität und Störneigung im Zehn-Jahres-Abstand leicht zugenommen haben; an der Tatsache, dass Hauptschüler/innen diese Phänomene in größerer Intensität wahrnehmen als AHS-Schüler/innen, hat sich in diesem Zeitraum nichts verändert.

Tabelle 31: Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor „Rivalität und Störung", getrennt nach Schulmodellen und Geschlecht der Schüler/innen; niedrigere Werte bedeuten weniger Zustimmung

Abhängige Variable: Rivalität und Störung (standardisiert) *

Schultyp	Geschlecht	Mittelwert	Standardabwei-chung	N	
Hauptschule	männlich	102,8182	8,99228	209	
	weiblich	99,2574	9,34486	202	
	Gesamt	101,0681 (104,8498)	9,32791	411	Anmerkungen: 5=stimmt genau … 1=stimmt nicht *=signifikant (bezogen auf Daten 2005) die Werte in den Klammern beziehen sich auf die Befindens-untersuchung 1995
AHS-Unterstufe	männlich	101,6023	10,07377	259	
	weiblich	97,7160	8,75051	257	
	Gesamt	99,6667 (101,9798)	9,62729	516	
kooperative Mittelschule	männlich	107,1714	9,12490	35	
	weiblich	102,4815	10,36032	27	
	Gesamt	105,1290	9,88207	62	

Abbildung 12: Rivalität und Störung nach Schulmodell und Geschlecht; niedrigere Werte bedeuten weniger Zustimmung



1=stimmt nicht…5=stimmt genau

„Strenge-Kontrolle“

Bezüglich der zwei Dimensionen „Wärme“ und „Strenge – Kontrolle“ ist die zweitgenannte einer näheren Analyse zu unterziehen, da im Hinblick auf „Wärme“ keine signifikanten Schulmodellunterschiede zu konstatieren sind.

Die Skala besteht aus sechs Items, die die Klarheit der Regeln, die Konsequenz in der Einhaltung der Hausordnung, die Freiräume für Schüler/innen und die Sanktionierung von Verstößen durch Strafen beinhalten. Die Schulmodelle unterscheiden sich im Hinblick auf diese Skala signifikant (F=72.26; df=2; p=.00): Über das vergleichsweise strengste Vorgehen berichten die befragten Hautschüler/innen, über am wenigsten Strenge die befragten AHS-Schüler/innen (vgl. Tab. 32). Die Angaben der befragten KMS-Schüler/innen liegen dazwischen. Die Effektstärke (AHS-HS) ist mit .72 als groß einzuschätzen; der Anteil der durch diese Skala aufgeklärten Varianz beträgt 11,5%.

Dieser Befund zeigt sich bereits in den Daten von 1995: Hauptschüler/innen berichten über ein signifikant höheres Ausmaß an Strenge als AHS-Schüler/innen; zur Neuen Mittelschule liegen für 1995 keine Daten zu dieser Skala vor.

Tabelle 32: Mittelwert und Standardabweichung der Skala „Strenge-Kontrolle“ nach Schulmodellen

Strenge (Summenwert) *	N	Mittelwert	Standard-abweichung	5=stimmt genau … 1=stimmt nicht *=signifikant (bezogen auf Daten 2005) die Werte in den Klammern beziehen sich auf die Befindensuntersuchung 1995 (die Werte sind z. T. standardisiert)
Hauptschule	476 (225)	4,0375 (109,95)	,58714	
AHS-Unterstufe	559 (177)	3,5555 (101,33)	,68348	
kooperative Mittelschule	78	3,8184	,67697	
Gesamt	1113	3,7800	,68354	

Leistungsselbstkonzept

Eine erste überblicksmäßige Analyse ergab auch Hinweise auf schulmodellabhängige Unterschiede im Bezug auf die Skala „Leistungsselbstkonzept". Diese Skala setzt sich aus folgenden Items zusammen (vgl. Eder 2007, 47):

- „Ich lerne Dinge schnell."
- „Ich gehe gern in die Schule."
- „Ich weiß die Antwort auf eine Frage meistens früher als die anderen."
- „Das, was ich gelernt habe, kann ich gut anwenden."
- „Ich gehöre in der Schule zu den besten."
- „Für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen."
- „Es fällt mir leicht, schwierige Aufgaben zu lösen."
- „Bei schweren Aufgaben braucht mir niemand zu helfen."

Das Leistungsselbstkonzept der Schüler/innen der KMS unterscheidet sich signifikant vom dem der Hauptschüler/innen ($F=3.69$; $df=2$; $p<.05$; vgl. Tab. 33); es gibt aber keinen überzufälligen Unterschied zwischen Schüler/innen der KMS und solchen der AHS. Die Effektstärke des Unterschieds zwischen HS und KMS ist mit .36 mittel; die Varianzaufklärung ist unbedeutend. Im Hinblick auf die Hauptschule ist festzustellen, dass – berechnet nach dem Leistungsgruppenindex – das Leistungsselbstkonzept bei zunehmender Zugehörigkeit zu zweiten und dritten Leistungsgruppen signifikant sinkt ($F=6.72$; $df=6$; $p=.00$).

Ein ähnlicher Befund zeigt sich in den Daten von 1995 bezüglich des Vergleichs zwischen HS und AHS: Die Schüler/innen beider Schulmodelle unterscheiden sich im Hinblick auf dieses Konstrukt nicht. Das vergleichsweise positive Abschneiden der kooperativen Mittelschule trifft für die Neue Mittelschule in den Daten von 1995 nicht zu.

Tabelle 33: Mittelwert und Standardabweichung der Skala „Leistungsselbstkonzept" nach Schulmodellen

Leistungsselbstkonzept (Mittelwert) *

	N	Mittelwert	Standard-abweichung	1=stimmt überhaupt nicht … 4=stimmt genau; *=signifikant (bezogen auf Daten 2005); die Werte in den Klammern beziehen sich auf die Befindensuntersuchung 1995 (die Werte sind z. T. standardisiert)
Hauptschule	453 (1150)	2,5000 (99,79)	,58918	
AHS-Unterstufe	544 (851)	2,5515 (99,58)	,61246	
kooperative Mittelschule (Neue Mittelschule)	66 (41)	2,7083 (98,80)	,59337	
Gesamt	1063	2,5393	,60299	

Thematisierung der Gender-Frage

Interessante Unterschiede zwischen den Schulmodellen zeigen sich im Hinblick auf die Frage, in welchem Ausmaß den Angaben der Schüler/innen zufolge in den Klassen darüber gesprochen wird, wie Buben und Mädchen miteinander umgehen ($F=14.86$; $df=2$; $p=.00$): In der Kooperativen Mittelschule ($M=3.06$; $SD=1.42$) ist das vergleichsweise überzufällig intensiver der Fall als in der Hauptschule ($M=2.62$; $SD=1.37$); die AHS liegt laut den Angaben der Befragten hier deutlich am schlechtesten ($M=2.27$; $SD=1.38$). Die Frage der Bevorzugung eines Geschlechts durch die Lehrperson ergibt für die einzelnen Schulmodelle kein konsistent interpretierbares Bild.

II 3.3 Zusammenfassung

Abschließend sollen die Detailergebnisse getrennt nach Schulmodellen zusammengefasst werden; es wird zunächst – unter Orientierung an den Ergebnissen der Rangfolge der Mittelwerte, ohne Berücksichtigung von signifikanten Gruppenunterschieden, weil ja ohnehin nur schulmodellbezogen signifikante Skalen zur Analyse ausgewählt wurden – eine dreistufige Gewichtung (plus, null und minus) vorgenommen, anschließend eine punktemäßige Bewertung (zwei Punkte für ein Plus, ein Punkt für eine Null, kein Punkt für ein Minus).
Zum Ratingprozedere ist folgendes anzumerken:

- Bezogen auf die Skala „psychovegetative Beschwerden“ bedeutet ein Plus, dass die befragten Schüler/innen über vergleichsweise weniger solcher Beschwerden berichten; dieselbe Interpretationsrichtung gilt für die Skala „Rivalität und Störneigung“ und „Strenge-Kontrolle“.
- Bezüglich der Skala „Strenge-Kontrolle“ wird die positive Gewichtung bei geringer Ausprägung damit begründet, dass im Einklang mit wichtigen Ergebnissen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Reeve, Deci & Ryan 2004) einer Autonomieorientierung gegenüber einer Kontrollorientierung der Vorzug zu geben ist. Bei einer stärkeren Betonung der Freiräume sind theoriegemäß motivational günstigere Entwicklungsverläufe zu erwarten. Es ist vor dem Hintergrund dieses Theoriebefundes auffällig, dass (weniger starker Kontrolle ausgesetzte) AHS-Schüler/innen über signifikant mehr Schulfreude berichten als ihre (vergleichsweise stärker kontrollierten) Kommiliton/innen an Hauptschulen.
- Dieses Ratingvorgehen (positive Gewichtung bei geringer Ausprägung) würde auch im Fall des Items „Bei uns kontrollieren die Lehrer laufend, wie wir arbeiten und was wir können“ der Skala „Kontrolle der Schülerarbeit“ angezeigt sein, weil dieses Item sprachlich strikt kontrollorientiert formuliert ist (vgl. Eder & Mayr 2000, 13). Auf die beiden anderen Items der Skala trifft das in dieser Schärfe nicht zu, weshalb bezüglich der Skala „Kontrolle der Schülerarbeit“ hohe Ausprägungen insgesamt positiv bewertet werden.

Das nachfolgende Ranking basiert auf der Voraussetzung, dass

- in den nicht in diese Wertung eingeflossenen Faktoren (vgl. den Überblick in 3.2.1) von in etwa gleich guten bzw. gleich schlechten Bedingungen auszugehen ist und
- für die Berechnung auf der Basis von Skalen mit signifikanten Schulmodellunterschieden die Rangreihe der Schulmodell-Mittelwerte pro Skala verwendet wurde.

Tabelle 34: Ergebnis des abschließenden Schulmodell-Ratings auf der Basis der analysierten Skalen und Faktoren aus der Befindensuntersuchung von Eder (2005)

	HS			KMS			AHS		
Schulfreude	-			0			+		
Psychovegetative Beschwerden („+“ bei „wenig“)	+			-			0 Anstieg im Vergleich zu 1995 (HS als Vergleichswert) negative Entwicklung		
Leistungsselbstkonzept	-			+			0		
Pädagogisches Engagement	0			+			- Abfall im Vergleich zu 1995 (HS als Vergleichswert) negative Entwicklung		
Vermittlungsqualität	0			+			-		
Kontrolle der Schülerarbeit	+			0			-		
Rivalität und Störneigung („+“ bei „wenig“)	0			-			+		
Strenge-Kontrolle („+“ bei „wenig“)	-			0			+		
Gender-Frage	0			+			-		
gesamt	+	0	-	+	0	-	+	0	-
	2	**4**	**3**	**4**	**3**	**2**	**3**	**2**	**4**
in Punkten	**4**	**4**	**0**	**8**	**3**	**0**	**6**	**1**	**0**
Punkte gesamt	**8**			**11**			**8**		

Die KMS schneidet mit elf Punkten vergleichsweise am besten ab (vgl. Tab. 34), wobei berücksichtigt werden muss, dass die Schüler/innen-Stichprobe der KMS vergleichsweise klein ist und deren erzielter Punktwert daher mit Vorsicht zu interpretieren ist. Die AHS und die Hauptschule schneiden mit je acht Punkten vergleichsweise schlechter ab. Bezüglich des AHS-Ergebnisses ist zusätzlich zu bedenken, dass im Zeitraum zwischen 1994 und 2005 im Hinblick auf zwei Faktoren (pädagogisches Engagement, psychovegetative Beschwerden) eine negative Entwicklung zu verzeichnen ist. Dieses Ergebnis widerspricht gleichzeitig aber auch oft (z. B. in Diskussionen zur Lehrer/innen-Bildung) gefällten Urteilen, denen zufolge das Schul- und Lernklima an Hauptschulen im Vergleich zu dem an AHS eindeutig und unstrittig besser sei. Dafür gibt es in den Daten der Befindensuntersuchungen keinen Beleg.

II 4 Interpretation der Daten aus der TIMSS-Studie (1995)

Im Rahmen der TIMSS-Studie (Frühjahr 1995) wurden mit der Population 2 (POP2) Daten von Haupt- und AHS-Schüler/innen der 7. und 8. Schulstufe erhoben, die unter die Kategorie „nicht-kognitive Prozessvariablen" fallen und die deshalb für diese Expertise von Bedeutung sind. Mit den betreffenden Items lassen sich vier Skalen mit akzeptablen Kennwerten bilden, die im Hinblick auf die Schulmodellvergleiche vorgenommen werden können.

II 4.1 Skalen und Ergebnisse im Hinblick auf den Schulmodellvergleich

Aus den in die TIMSS-Studie einbezogenen Items zu nicht-kognitiven Prozessmerkmalen lassen sich folgende vier Skalen bilden:

- Schule als Angstquelle (5 Items; Cronbachs Alpha = .73; vgl. nachfolgend Tab. 35)
- Schule als Ort zum Wohlfühlen (5 Items; Cronbachs Alpha = .62; vgl. nachfolgend Tab. 37)
- Qualität der Klassengemeinschaft (4 Items; Cronbachs Alpha = .60; vgl. nachfolgend Tab. 39)
- Angst vor Lehrertadel (3 Items; Cronbachs Alpha = .64; vgl. nachfolgend Tab. 41)

II 4.1.1 Schule als Angstquelle

Schüler/innen der AHS und der zweiten Leistungsgruppe liegen bezüglich der Skala „Schule als Angstquelle" im Mittelfeld; im Vergleich dazu empfinden Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe die Schule signifikant stärker als Angstquelle. Die Schüler/innen der ersten Leistungsgruppe hingegen empfinden die Schule signifikant geringer als Angstquelle als Schüler/innen der AHS und der dritten Leistungsgruppe (F=33.87; df=3; p=.00; vgl. Tab. 36).

Vergleicht man die beiden Schulmodelle AHS und HS, ohne zwischen den Leistungsgruppen zu differenzieren, unterscheiden sich beide Schulmodelle im Hinblick auf die Skala „Schule als Angstquelle" nicht (t=1.57; p>.05).

Tabelle 35: Items der Skala „Schule als Angstquelle" samt N, Mittelwert und Standardabweichung

Schule als Angstquelle	Mittelwert	Std.-Abweichung	Anzahl
Wohlfühlen: Manchmal habe ich Angst, von Klassenkameraden ausgelacht zu werden.	2,34	,703	5719
Wohlfühlen: Ich habe bei Prüfungen oft Angst, dass ich schlechte Noten bekomme.	1,87	,702	5719
Wohlfühlen: Manchmal bin ich wegen der Schule ziemlich verzweifelt.	2,05	,733	5719
Wohlfühlen: Vor manchen Lehrern habe ich ganz schön Angst.	2,50	,699	5719
Wohlfühlen: Ich habe vor Schularbeiten und Prüfungen immer große Angst.	2,06	,692	5719

1=stimmt genau; 2=stimmt etwas; 3=stimmt gar nicht"; Cronbach's Alpha = .73

Tabelle 36: N, Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Schule als Angstquelle“, getrennt nach AHS und HS-Leistungsgruppen

Schule als Angstquelle

	N	Mittelwert	Standardabweichung
AHS	2557	2,1513	,49295
I. LG	1024	2,2870	,45806
II. LG	1037	2,1470	,47570
III. LG	555	2,0471	,50106
Gesamt	5173	2,1661	,48827

II 4.1.2 Schule als Ort zum Wohlfühlen

Schüler/innen der AHS und der ersten Leistungsgruppe empfinden die Schule vergleichsweise am stärksten als Ort zum Wohlfühlen; im Vergleich dazu fallen Schüler/innen der zweiten und dritten Leistungsgruppe statistisch signifikant ab ($F=5.76$; $df=3$; $p<.05$; vgl. Tab. 38). Die Effektstärke ist mit .17 aber sehr gering.

Vergleicht man die beiden Schulmodelle AHS und HS, ohne zwischen den Leistungsgruppen zu differenzieren, unterscheiden sich beide Schulmodelle im Hinblick auf die Skala „Schule als Ort zum Wohlfühlen“ nicht ($t=-1.07$; $p>.05$).

Tab. 37: Items der Skala „Schule als Ort zum Wohlfühlen“ samt N, Mittelwert und Standardabweichung

	Mittelwert	Std.-Abweichung	Anzahl
Wohlfühlen: Ich fühle mich in dieser Schule wirklich wohl.	1,6919	,65554	5654
Wohlfühlen: Mit unseren Lehrern kann man gut auskommen.	1,6963	,61175	5654
Wohlfühlen: Am Montag freue ich mich immer, dass ich wieder in die Schule komme.	2,5055	,63554	5654
Wohlfühlen: In unserer Klasse wird auf schwächere Schüler Rücksicht genommen.	2,0578	,68572	5654
Wohlfühlen: Ich würde eigentlich lieber in eine andere Schule gehen (recodiert)	1,3953	,66840	5654

1=stimmt genau; 2=stimmt etwas; 3=stimmt gar nicht“; Cronbach’s Alpha = .62

Tabelle 38: N, Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Schule als Ort zum Wohlfühlen“, getrennt nach AHS und HS-Leistungsgruppen

Schule als Ort zum Wohlfühlen

	N	Mittelwert	Standardabweichung
AHS	2558	1,8775	,40436
I. LG	1025	1,8356	,38447
II. LG	1037	1,9011	,41331
III. LG	557	1,9066	,43561
Gesamt	5177	1,8770	,40638

II 4.1.3 Qualität der Klassengemeinschaft

Schüler/innen der ersten und zweiten Leistungsgruppe schätzen die Qualität der Klassengemeinschaft vergleichsweise höher ein als Schüler/innen der AHS und der dritten Leistungsgruppe (F=9.62; df=3; p=.00; vgl. Tab. 40). Die Effektstärke ist mit .23 als mittel einzustufen.

Vergleicht man die beiden Schulmodelle AHS und HS, ohne zwischen den Leistungsgruppen zu differenzieren, zeigen sich im Hinblick auf die Skala „Qualität der Klassengemeinschaft“ – wohl aufgrund der Einschätzungen der Schüler/innen der ersten und zweiten Leistungsgruppe – Vorteile für die Hauptschule (t=-2.86; p<.05). Bei der Einschätzung der Qualität der Klassengemeinschaft sind keine Geschlechtsunterschiede festzustellen.

Tab. 39: Items der Skala „Qualität der Klassengemeinschaft“ samt N, Mittelwert und Standardabweichung

	Mittelwert	Std.-Abweichung	Anzahl
Wohlfühlen: In meiner Klasse habe ich viele Freunde.	1,31	,512	5740
Wohlfühlen: Wenn es darauf ankommt, halten wir in unserer Klasse zusammen.	1,50	,657	5740
Wohlfühlen: Ich treffe mich mit meinen Klassenkameraden auch häufig außerhalb der Schule.	1,70	,694	5740
Wohlfühlen: Ich glaube, dass ich bei meinen Mitschülern recht beliebt bin.	1,80	,599	5740

1=stimmt genau; 2=stimmt etwas; 3=stimmt gar nicht“; Cronbach’s Alpha = .60

Tab. 40: N, Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Qualität der Klassengemeinschaft“, getrennt nach AHS und HS-Leistungsgruppen

Skala Qualität der Klassengemeinschaft

	N	Mittelwert	Standardabweichung
AHS	2558	1,5968	,42186
I. LG	1025	1,5231	,39602
II. LG	1037	1,5546	,40029
III. LG	556	1,6072	,44961
Gesamt	5176	1,5749	,41675

Angst vor Lehrertadel

Schüler/innen der AHS und der ersten Leistungsgruppe haben überzufällig weniger Angst vor Lehrertadel als Schüler/innen der zweiten und dritten Leistungsgruppe (F=16.79; df=3; p=.00; vgl. Tab. 42). Die Effektstärke ist mit .29 als mittel einzustufen.

Vergleicht man die beiden Schulmodelle AHS und HS, ohne zwischen den Leistungsgruppen zu differenzieren, zeigen sich im Hinblick auf die Skala „Angst vor Lehrertadel“ – wohl aufgrund der Ängste der Schüler/innen der zweiten und dritten Leistungsgruppe, von der Lehrperson getadelt zu werden – Vorteile für die AHS (t=-5.27; p=.00).

Unabhängig vom Schulmodell zeigt sich, dass Schülerinnen signifikant weniger Angst vor Lehrertadel haben als Schüler (t=19.72; p=.00).

Tabelle 41: Items der Skala „Angst vor Lehrertadel“ samt N, Mittelwert und Standardabweichung

	Mittelwert	Std.-Abweichung	Anzahl
Wohlfühlen: Manche Lehrer sagen, ich sei ein lästiger Schüler.	2,37	,727	5708
Wohlfühlen: Ich werde mehr geschimpft und bestraft als andere Schüler in der Klasse.	2,78	,520	5708
Wohlfühlen: Manche Lehrer nörgeln ständig an mir herum.	2,46	,705	5708

1=stimmt genau; 2=stimmt etwas; 3=stimmt gar nicht“; Cronbach’s Alpha = .64

Tabelle 42: N, Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Angst vor Lehrertadel“, getrennt nach AHS und HS-Leistungsgruppen

Skala Angst vor Lehrertadel

	N	Mittelwert	Standardabweichung
AHS	2557	2,5711	,48141
I. LG	1024	2,5793	,49169
II. LG	1037	2,4974	,51113
III. LG	555	2,4321	,53121
Gesamt	5173	2,5430	,49729

II 4.2 Zusammenfassung

Differenziert man bei den TIMSS-Daten im Schulmodellvergleich bezüglich der Hauptschule nach Leistungsgruppen, zeigt sich zusammengefasst folgendes Ergebnis:

- Im Vergleich zu den AHS-Schüler/innen und zu denen aus der ersten und zweiten Leistungsgruppe empfinden die Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe die Schule vergleichsweise stärker als Angstquelle und in deutlich geringerem Ausmaß als Ort zum Wohlfühlen.
- Gemeinsam mit den AHS-Schüler/innen schätzen die Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe die Qualität der Klassengemeinschaft signifikant schlechter ein als die Schüler/innen der ersten und zweiten Leistungsgruppe.
- Die Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe berichten über ein signifikant höheres Ausmaß an Angst vor Lehrertadel als ihre Kommiliton/inn/en in den anderen Leistungsgruppen und in der AHS.

Zu bedenken ist aber neben diesen differenzierten Ergebnissen auch,

- dass sich insgesamt betrachtet AHS und HS auf der Angstquelle- und auf der Wohlfühlskala nicht signifikant unterscheiden,
- dass insgesamt betrachtet Hauptschüler/innen die Qualität der Klassengemeinschaft als überzufällig besser einschätzen als AHS-Schüler/innen und
- dass AHS-Schüler/innen signifikant weniger Angst vor Lehrertadel haben als Hauptschüler/innen.

Die Effektstärken sind – wie in den bereits im Rahmen dieser Expertise analysierten anderen Daten feststellbar – zum Teil gering, der Anteil an aufgeklärter Varianz ist klein bis vernachlässigenswert.

II 5 Interpretation der Daten aus der Studie „Erziehungsziel Autonomie“ (1995)

Tabelle 43: Für die Expertise 2 relevante Skalen aus der Studie „Erziehungsziel Autonomie“ (1995)

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Sekundarstufe I – Erziehungsziel Autonomie</td></tr>
<tr><td></td><td>Baseline</td><td>Prozess 1</td><td>Prozess 2</td><td>Output</td></tr>
<tr><td></td><td>Messzeitpunkt 1</td><td>Messzeitpunkt 2</td><td>Messzeitpunkt 3</td><td>Messzeitpunkt 4</td></tr>
<tr><td>HS (n=129)
AHS (n=82)</td><td colspan="4">Fragebogenuntersuchung (1995) bei einer Stichprobe an Lehrpersonen in den Bundesländern Salzburg und Oberösterreich (Einmalbefragung); keine Daten von Schüler/innen</td></tr>
<tr><td>Expertise Schritt 1</td><td colspan="4">Vergleiche der Schulmodelle im Hinblick auf nicht-kognitive Prozess-Merkmale:

Relevante Skalen:

- Erziehungsziel Autonomie
- Erziehungsziel Disziplin
- Erziehungsziel Wissen und Fertigkeiten
- Autonomie fördernde Unterrichtsmittel
- Überforderung im Bezug auf Erziehungsziel Autonomie
- Furcht vor Widerstand im Bezug auf Erziehungsziel Autonomie
- Zeit- und Stoffdruck als Hindernis – Delegation an andere
- Reflexionsfrequenz Erziehungsziele</td></tr>
<tr><td>Expertise Schritt 2</td><td colspan="4">Kritische Würdigung einzelner Schulmodelle vor dem Hintergrund der Frage: In welchem Schulmodell gibt es Ansätze für Entwicklungen, die in Richtung einer Schule des 21. Jahrhunderts gehen?</td></tr>
</table>

I 5.1 Fragestellung und methodische Hinweise

Im Rahmen einer Studie zum Thema „Erziehungsziel Autonomie“ befragten Hofmann & Patry (1999; vgl. auch Patry & Hofmann 1998) Lehrpersonen, die an Hauptschulen und AHS in den Bundesländern Salzburg und Oberösterreich unterrichten (gewichtete Stichprobe; n=211; vgl. Tab 43 und Tab. 44), unter anderem dazu,

- für wie bedeutsam sie Erziehungsziele wie Autonomie, Disziplin und das Ziel „Wissen und Fertigkeiten“ halten,
- wie häufig sie versuchen, diese Ziele in ihrem täglichen Unterricht zu realisieren,
- wie häufig und mit wem bzw. in welchen Situationen sie über Erziehungsziele nachdenken
- und welche Autonomie fördernden Unterrichtsmittel sie in ihrem Unterricht wie häufig einsetzen.

Tabelle 44: Anzahl (Prozentsatz) der retournierten Fragebögen nach Geschlecht und Schulmodell

		Geschlecht		
		männlich	weiblich	Gesamt
Schultyp	HS	37	92	129
	AHS	39	43	82
Gesamt		76	135	211

Die Lehrpersonen wurden auch gebeten einzuschätzen, welche Diskrepanzgründe ggf. für sie in welchem Ausmaß ausschlaggebend sind, wenn sie viele der genannten Ziele zwar als sehr bedeutsam einschätzen, diese Ziele aber in ihrem täglichen Unterricht wenig Rolle spielen. Vorgegeben wurden:

- Überforderung aufgrund von Ausbildungsmängeln,
- Zeit- und/oder Stoffdruck (Delegation an andere) sowie
- Furcht vor Schwierigkeiten mit Vorgesetzten oder den Eltern der Schüler/innen.

Das Erziehungsziel Autonomie wurde mittels einer aus zehn Items bestehenden Skala überprüft (vgl. Tab. 45), wobei jedes Item mit zwei fünfstufigen Schätzskalen versehen wurde, mittels derer die eingeschätzte Bedeutsamkeit (Cronbach's Alpha=.81) und die Realisierungshäufigkeit im Unterricht (Cronbach's Alpha=.84) erfasst wurden. Auch die Erziehungsziele Disziplin sowie Wissen und Fertigkeiten wurden mittels Skalen erhoben, die Cronbach's Alpha Werte liegen zwischen .69 (für die Skala Wissen und Fertigkeiten) und .84. Das Ausmaß an existenter Delegationsmentalität wurde mittels zweier Items erhoben („Ich habe in meinem Unterrichtsfach wenig Möglichkeiten, dieses Ziel zu realisieren" und „Ich habe in meinem Fach keine Zeit, mich um ein solches Ziel zu kümmern").

II 5.2 Wichtige Ergebnisse zur Frage: In welchem Ausmaß fördern HS- und AHS-Lehrpersonen nicht-kognitive Prozess- und output-Merkmale bei ihren Schüler/innen?

Zur Frage von statistisch wie praktisch signifikanten Unterschieden im Hinblick auf Werthaltungen und Unterrichtsverhalten von HS- und AHS-Lehrpersonen kann folgendes festgehalten werden:

- Lehrpersonen an HS sind Autonomieziele (statistisch betrachtet) überzufällig wichtiger als ihren Kolleg/inn/en an den AHS, die praktische Signifikanz dieser Differenz ist aber gering (ES=.27).
- HS-Lehrer/innen halten die Schule eher für einen geeigneten Ort, Autonomieziele zu realisieren als ihre AHS-Kolleg/innen (ES=.35; mittel).
- In punkto Disziplinziele (vgl. Tab. 46) ist ein großer Unterschied zwischen beiden Lehrerpopulationen zu konstatieren: Sowohl in der Einschätzung der Bedeutsamkeit als auch bei den tagtäglichen Bemühungen liegen HS-Lehrpersonen diesbezüglich eindeutig vor ihren AHS-Kolleginnen (ES=.65; mittel). Dieser gravierende Unterschied ist u. a. damit zu erklären, dass HS-Lehrpersonen – insbesondere im urbanen Raum – in disziplinär vergleichsweise schwierigeren Klassen unterrichten, weshalb Disziplinziele für sie eine überzufällig bedeutsamere Rolle in Einschätzung und Unterrichtspraxis spielen (vgl. zu diesem Befund auch Eder 2007, 105ff).
- Beide Gruppen von Lehrpersonen unterscheiden sich nicht überzufällig in den Fragen, welche Bedeutung Wissens- und Fertigkeitsziele zukommt, wie wichtig Autonomie fördernde Unterrichtsmittel sind und welche Grenzen die Schulrealität vielen Bemühungen um die Förderung der persönlichen Entwicklung der Schüler/innen setzt (wenig Zeit im Unterricht, im eigenen Fach keine Möglichkeiten).
- Auch in der Einschätzung, in der Lehramtsausbildung zur Förderung von Autonomiezielen eher wenig gelernt zu haben, unterscheiden sich beide Lehrer/innen-Gruppen nicht voneinander.
- Die Daten dieser Studie lassen darauf schließen, dass die jeweils unterrichtete Fächergruppe einen erheblich größeren Einflussfaktor als das Schulmodell darstellt: Demzufolge konzentrieren sich beispielsweise Lehrer/innen, die das Fach Religion unterrichten,

stärker auf Autonomie-Ziele als auf Ziele, die mit dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten oder mit Disziplin zusammenhängen. Umgekehrt gewichten Kolleginnen und Kollegen, die naturwissenschaftliche Fächer betreuen, unabhängig vom Schulmodell Ziele, die einen Zuwachs an Wissen und Fertigkeiten bedeuten, höher als Lehrerinnen und Lehrer anderer Fächergruppen. Die Untersuchung belegt also, dass die jeweils unterrichteten Fächer (neben anderen Faktoren) die Gewichtung, die Lehrer/innen zwischen fachwissenschaftlicher Ausrichtung und Schülerorientierung ständig vornehmen müssen, erheblich beeinflussen. Zusammengefasst ist aufgrund der Ergebnisse dieser daher zu konstatieren, dass der der Institution Schule überantwortete Erziehungsauftrag vornehmlich von Lehrer/innen *der* Unterrichtsfächer wahrgenommen wird, die so genannte „Nebenfächer" mit geringem Wochenstundenausmaß unterrichten. Künftige Untersuchungen zur Frage der Erziehungsziele bzw. zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern sollten also den Einflussfaktor „Unterrichtsfach" in ihren Erhebungsinstrumenten und Datenanalysen unbedingt einbeziehen.

- Ein weiteres interessantes Detail unabhängig von der für diese Expertise relevanten Varianzaufklärung durch das Schulmodell besteht darin, dass neben dem Unterrichtsfach dem Lebensalter der Lehrpersonen eine statistisch bedeutsame Erklärungskraft zukommt: Die Lehrerinnen und Lehrer im Alter zwischen 31 und 40 Jahren gewichten das Erziehungsziel „Autonomie" im Vergleich zu allen anderen Altersgruppen am niedrigsten. Es ist also – über alle Altersgruppen hinweg betrachtet – ein Einbruch bezüglich der Hochschätzung des Erziehungsziels „Autonomie" festzustellen, der allerdings in der Folge wieder fast wettgemacht wird. Im Kontext einschlägiger Untersuchungen zum beruflichen Lebenszyklus von Lehrer/innen (vgl. Müller-Fohrbrodt u. a., 1978; Hubermann, 1991) ist diese Datenlage folgendermaßen zu interpretieren:
  - Die Ergebnisse der breit angelegten Forschungen des Konstanzer Zentrums für Bildungsforschung zum Thema „Lehrereinstellungen" aus den 70er Jahren (vgl. Müller-Fohrbrodt, 1978, 38f) belegen, dass Lehrer/innen in den ersten Praxisjahren einen Praxisschock erleiden, der unter anderem eine Einstellungsrevision im Bereich des Erziehungsstils bewirkt: „Während Studenten noch viel von Umweltorientierung sowie von Reformen in der Schule, dagegen wenig von Konformität und Konservatismus halten, geben junge Lehrer nach nur wenigen Monaten Berufspraxis diese liberaleren und progressiveren Einstellungen zugunsten konservativerer und weniger liberaler auf. [...] Die Einstellungsrevision, also das Aufgeben der liberal progressiven Einstellungen zugunsten der an der Schule verbreiteten konservativeren, auf Kontrolle und Zwang ausgerichteten Haltungen kann als Anzeichen für den Praxisschock gedeutet werden." (Müller-Fohrbrodt, 1978, 41f). Auf dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist die Vermutung berechtigt, dass der Einbruch hinsichtlich der Hochschätzung des Erziehungsziels „Autonomie" unter anderem auf einen solchen Praxisschock zurückzuführen ist, wenngleich sich der Schock dieser Studie zufolge nicht in den ersten Berufsmonaten und -jahren, wie das die „Konstanzer Wanne" belegt, einstellt, sondern erst in einer erheblich späteren Phase der beruflichen Laufbahn. Darauf, dass es sich trotzdem um eine Art „Schock" handelt, verweisen die Skalenmittelwerte der Altersgruppen der 41- bis 50 und 51- bis 60jährigen Lehrerinnen und Lehrer: Diese kommen dem Wert der bis 30Jährigen wieder sehr nahe.
  - Hubermann (1991) versucht in einer Studie den „beruflichen Le-benszyklus von Lehrern" zu rekonstruieren; er verweist in seinen Ergebnissen darauf, dass Lehrer/innen nach einer „Stabilisierungsphase" (255f), die den ersten (positiven oder negativen) Praxiserfahrungen folgt, entweder in eine Berufskrise kommen (vgl. 256f) oder aber eine „Neubewertung" ihres beruflichen Selbstverständnisses vornehmen (vgl. 257 ff). Zeitlich positioniert Hubermann die Entscheidung, in welcher Weise Lehrer/innen nach der „Stabilisierungsphase" agieren, aufgrund seiner Daten um das 10. Dienstjahr herum. Diese Sequenzen können eine Erklärung dafür bieten, warum Lehrer/innen in ihrem dritten Lebensjahrzehnt Autonomie-Ziele niedriger gewichten als in ihren ersten Berufsjahren.

Tabelle 45: Die Items der Skala: Erziehungsziel „Autonomie“ (e) mit Anzahl der Befragten, Itemmittelwert, Standardabweichung, Trennschärfekoeffizient und Zustimmungsgrad (Ratingskalenwerte 3 und 4: sehr erstrebenswert bzw. erstrebenswert)

n=209[5]	Mean	SD	r_{it}	% 3 bzw. 4
03. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigenen Wertvorstellungen kennenlernen und überdenken.	3.62	0.65	0.48	94.8
07. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, gefühlsbetonte Spannungen schöpferisch zu verarbeiten.	3.01	1.00	0.54	70.8
17. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen sich in die Schülerinnen und Schüler einfühlen.	3.60	0.65	0.54	93.4
21. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler fördern.	3.72	0.51	0.51	97.6
25. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen Eigenständigkeit und Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern.	3.82	0.40	0.40	99.5
29. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen die Schülerinnen und Schüler zu Hilfsbereitschaft erziehen.	3.73	0.51	0.35	98.1
31. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen die Schülerinnen und Schüler zu kritischer Haltung erziehen.	3.57	0.58	0.44	97.2
33. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern herstellen.	3.65	0.56	0.56	96.7
35. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen die Schülerinnen und Schüler zu Mitgefühl erziehen.	3.54	0.65	0.51	91.5
37. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen Kreativität und phantasievolles Verhalten der Schülerinnen und Schüler fördern.	3.55	0.62	0.60	93.9

Tabelle 46: Die Items der Skala: Erziehungsziel Disziplin (e) mit Anzahl der Befragten, Itemmittelwert, Standardabweichung, Trennschärfekoeffizient und Zustimmungsgrad (Ratingskalenwerte 3 und 4: sehr erstrebenswert bzw. erstrebenswert)

n=203	Mean	SD	r_{it}	% 3 bzw. 4
10. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen Fleiß und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler fördern.	3.29	0.78	0.51	86.7
15. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen den Schülerinnen und Schülern gegenüber Autorität wahren.	2.92	0.88	0.53	68.8
22. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen sich um absolute Objektivität bemühen.	3.16	1.03	0.55	76.2
24. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen die Schülerinnen und Schüler zu Disziplin und Ordnungsliebe anhalten.	3.13	0.79	0.71	78.7
26. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen die Klassendisziplin aufrechterhalten.	3.31	0.71	0.59	86.7
28. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen den Schülerinnen und Schülern in jeder Beziehung ein Vorbild sein.	2.93	0.96	0.54	69.2

Tabelle 47: Mittelwerte und Standardabweichungen der Erziehungszielskalen Autonomie, Disziplin und Wissen und Fertigkeiten, nach Schulmodellen

	Schultyp	N	Mittelwert	Standardabweichung
Autonomie *	HS	123	3,3000	,40433
	AHS	81	3,1846	,43672
Disziplin **	HS	124	3,1237	,48177
	AHS	78	2,7009	,65140
Wissen und Fertigkeiten	HS	122	3,0799	,52206
	AHS	78	3,0011	,44472

[5] Von n=212 (Anzahl der retournierten Fragebögen) abweichende Angaben sind auf Missings zurückzuführen.

Tabelle 48: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen „Reflexionsfrequenz Erziehungsziele“, „Autonomie fördernde Unterrichtsmittel“, „Überforderung im Bezug auf Erziehungsziel Autonomie“ „Zeit- und Stoffdruck als Hindernis – Delegation an andere“ sowie „Furcht vor Widerstand im Bezug auf Erziehungsziel Autonomie“

	Schultyp	N	Mittelwert	Standard-abweichung
Reflexionsfrequenz Erziehungsziele	HS	108	16,8241	3,33161
	AHS	73	16,2740	3,98002
Einsatzfrequenz Autonomie fördernder Unterrichtsmittel	HS	109	33,2477	5,94599
	AHS	74	34,2432	5,11996
Überforderung im Bezug auf Erziehungsziel Autonomie	HS	116	2,3273	,80617
	AHS	77	2,2739	,73121
Zeit- und Stoffdruck als Hindernis	HS	115	2,2775	1,07553
	AHS	77	2,3398	1,10063
Furcht vor Widerstand im Bezug auf Erziehungsziel Autonomie	HS	114	9,8772	2,08827
	AHS	77	9,2532	2,43146

II 6 Interpretation der Daten aus den Evaluationsergebnissen zur Neuen Mittelschule – Schulverbund Graz-West und zur Realschule in der Steiermark

Tabelle 49: Überblick über die Evaluationszeitpunkte samt dabei erhobenen Merkmalen im Zusammenhang mit dem Projekt „Neue Mittelschule – Schulverbund Graz-West“ und „Realschule“ in der Steiermark

Ablauf – Schulversuche:		Merkmale	ZSE-Report (Nr.):
November 1990	Beginn der Evaluation der Schulversuche mit einer **Elternbefragung** (baseline zu Projektbeginn)		
1. Versuchsjahr Schuljahr 1991/1992 5. Schulstufe	**Eingangsuntersuchung** (Schriftl. Befragung bzw. Testung) – Ausgangsbasis für die längsschnittliche Begleitung der ersten **Schüler**kohorte	Schulklima SchülerInnenmerkmale Schulangst Kognitive Leistungsfähigkeit	
	Befragung von Schulleitern und Klassenvorständen zu ersten Erfahrungen mit dem Versuch		Kurze Ergebnisinformation in Nr. 29
2. Versuchsjahr Schuljahr 1992/1993 6. Schulstufe	**Zwischenuntersuchung** (Schriftl. Befragung bzw. Testung) der selbigen **Schüler**kohorte	Schulklima SchülerInnenmerkmale Kognitive Leistungsfähigkeit	Nr. 3
	Schriftl. Befragung von Lehrern zu ihren Erfahrungen mit dem Versuch		Kurze Ergebnisinformation in Nr. 29

(Fortsetzung Tabelle 49 nächste Seite!)

3. Versuchsjahr Schuljahr 1993/1994 7. Schulstufe			
4. Versuchsjahr Schuljahr 1994/1995 8. Schulstufe	**Schlussuntersuchung** (Schriftl. Befragung bzw. Testung) der selbigen **Schüler**kohorte	Schulklima SchülerInnenmerkmale Schulangst Kognitive Leistungsfähigkeit	Nr. 29
	Schriftl. Befragung von Eltern – Einschätzung der Versuchsarbeit		Nr. 10

II 6.1 Kurzbeschreibung des Modells „Neue Mittelschule/ Schulverbund Graz-West“ und des Modells „Realschule“ in der Steiermark

Ziel dieses Versuchs (vgl. im Detail Tab. 49) ist die Erprobung eines Schulmodells für den Bereich der 5. bis 9. Schulstufe (vgl. nachfolgend Svecnik 1997, 83ff). Die Neue Mittelschule (NMS) ist so angelegt, dass sie die pädagogischen Vorteile der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS-Unterstufe) und der Hauptschule zu einem Schulmodell verbindet. Im Vordergrund steht das Bemühen um ganzheitliche Bildung, um den Schülern vielfältige Bildungs- und Lebenschancen zu eröffnen. Pädagogische Ziele sind beispielsweise:

- das Kennenlernen der eigenen Individualität und die Akzeptanz der Individualität der anderen Schüler/innen;
- die Integration physisch oder psychisch behinderter Kinder;
- idente Bildungsangebote für Knaben und Mädchen;
- die Vermittlung kooperativer und kommunikativer Kompetenzen;
- selbsttätiger, kooperativer und selbstverantwortlicher Bildungserwerb.

Zur besseren Berücksichtigung der individuellen Interessen, Fertigkeiten und Begabungen der Kinder ist vorgesehen, dass der Unterricht in der Mehrzahl der Stunden von zwei LehrerInnen geleitet wird; damit ist es auch möglich, dem unterschiedlichen Arbeitstempo der Kinder Rechnung zu tragen. Durch die günstigeren Betreuungsrelationen (Lehrer/innen-Schüler/innen) gelingt es, die zeitliche Gesamtbelastung der Schüler/innen zu verringern (Kürzung der Wochenstunden in einigen Fächern). Das Lehrerkollegium besteht aus AHS- und HS-LehrerInnen. Der Fächerkanon der NMS entspricht dem des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Hauptschule. Der Unterricht erfolgt nach den entsprechenden Lehrplänen.

Bei der Aufnahme in die 1. Klasse des Schulversuchs „Neue Mittelschule / Verbund Graz-West“ orientiert man sich an den Bestimmungen des § 40, Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes. Jene Schüler/innen, die die Voraussetzungen nicht erfüllen, können aufgrund eines besonderen Beratungsverfahrens (Gespräch) anstelle des Ablegens einer Aufnahmeprüfung zugelassen werden. Die Zeugnisse vermitteln mit den Zeugnissen des Realgymnasiums bzw. Gymnasiums vergleichbare Berechtigungen.

Im Schulversuch „Realschule“ haben die Schulen (Lehrerteams, Direktor, Eltern) weitgehende Entscheidungsfreiheit bei der Detailplanung. Die Realschule ist als eine Art Angebotsschule vorgesehen, d. h. sie wird dort eingerichtet, wo dies von der Mehrheit der Schulpartner auch gewünscht wird. Sie gilt als allgemeinbildende Pflichtschule, die als Ausbildungszweig der Hauptschule und der Polytechnischen Schule geführt wird und die mit der so genannten „Mittleren Reife“ abschließt (= qualifizierter Abschluss, der zwischen Pflichtschulabschluss und Hochschulreife liegt; es ist eine kommissionelle Prüfung in Kombination mit einem Betriebspraktikum vorgesehen). In der Realschule wird das Bildungsziel der Hauptschule „Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt“ in besonderem Maße betont, beispielsweise durch den Einsatz von Methoden, die den Schüler/innen durch erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen ein Bewusstsein ihrer Fähigkeiten, Begabungen, Stärken und Schwächen erfahrbar machen. Ein wesentlicher Aspekt der Realschule liegt im engen Kontakt mit der Wirtschaft. Angestrebt werden eine Einrechnung von Lehrzeiten,

eine Erleichterung beim Übertritt in berufsbildende mittlere und höhere Schulen sowie eine Anrechnung auf dem Bildungsweg der zukünftigen Fachakademie. Diese Prinzipien basieren auf den Überlegungen, dass Berufswahlmotivation und Berufsorientierung langfristige Prozesse sind, die möglichst früh stimuliert werden sollen (Wissen um die verschiedensten Berufe und Berufsbilder sowie die dazu führenden Ausbildungswege). Eine Realschulklasse wird als heterogene Stammklasse geführt (Stundentafel und Lehrplan der HS); es gibt ähnlich wie im Modell der Neuen Mittelschule des Schulverbunds Graz-West ein Zweilehrersystem in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik (keine Unterteilungen in Leistungsgruppen); ferner sind ein integrierter Förderunterricht und eine Förderung der leistungsstarken Schüler/innen vorgesehen. In didaktischer Hinsicht wird auf den Einsatz von neuen Unterrichtsformen wie offenes Lernen, Projektunterricht, handlungsorientierte und berufsbezogene Lernformen sowie auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen geachtet. Die Realschule ist grundsätzlich für eine Integration offen.

II 6.2 Für die Expertise 2 relevante Evaluationskategorien (Skalen, Faktoren)

Im Rahmen der Evaluation des unter 6.1 beschriebenen Schulversuchs wurden etwa 1700 Schüler der 8. Schulstufe mittels Fragebögen zum Faktor Schulklima, zu Schüler/innenmerkmalen und -einstellungen sowie mittels Schulleistungstests untersucht (vgl. im Detail Svecnik 1997). Ein Großteil der Erhebungsinstrumente wurde bereits in der Eingangs- und Zwischenuntersuchung verwendet (vgl. Tab. 49), sodass ein Längsschnittvergleich von etwa 1550 Schüler/innen möglich ist.

Folgende Faktoren bzw. Skalen sind unter der Perspektive „nicht-kognitive Prozess- und output-Merkmale“ von Bedeutung (vgl. Svecnik 1997, 9ff):

- Aus den Schulklimaskalen in Bezug auf das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis:
  - verständnisvolles LehrerInnenverhalten (WERT)6
  - guter persönlicher Kontakt mit LehrerInnen (WERT)
  - aggressives Verhalten gegenüber LehrerInnen
  - LehrerInnen achten auf Disziplin (HALT)
- Aus den Skalen in Bezug auf die Beziehungen der SchülerInnen untereinander:
  - guter Sozialkontakt zwischen den SchülerInnen (FÖR)
  - Konkurrenz unter den SchülerInnen (WERT)
  - gute Mitarbeit im Unterricht (EINST)
  - Isolation von SchülerInnen (WERT)
- Aus der Liste der erhobenen SchülerInnenmerkmale:
  - Schulfreude (EINST)
  - Einfluss nehmen können (PART-VER)
  - Misserfolgserwartung (SEL)
  - Lernmotivation (L-EMO)
  - Unbekümmertheit (L-EMO)
- Zum Faktor Angst:
  - Schulangst (L-EMO)
  - Sozialangst (BEL)
  - Schulbezogene Angst außerhalb der Schule (BEL)
  - Elternangst (BEL)
- Zum Konstrukt „soziales Lernen“ (vgl. Svecnik 1998, 30ff):
  - Auswirkungen des sozialen Lernens an einem Beispiel (HALT)

Aufgrund der Tatsache, dass für eine Auswertung nicht die Originaldaten zur Verfügung stehen, halte ich mich an die in den entsprechenden ZSE-Reports berichteten Evaluationsergebnisse; die Quellen sind an den entsprechenden Stellen angegeben.

[6] Die Klammerausdrücke beinhalten die Codes (vgl. Tab. 2).

II 6.3 Evaluationsergebnisse zu diesen Kategorien (vgl. Svecnik 1997, 29ff und Svecnik 1998, 30ff und 122ff)

Im Hinblick auf die einzelnen Faktoren zum Schulklima (die Daten wurden klassenweise aggregiert verarbeitet; Berechnungen mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung) lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich unter Berücksichtigung der in den Eingangsuntersuchungen nachgewiesenen Differenzen kaum Effekte nachweisen lassen, die auf ein bestimmtes Schulmodell attribuiert werden können. So nehmen beispielsweise die Werte der Skala „ag-gressives Verhalten gegenüber LehrerInnen" über alle Klassen hinweg im Lauf der Jahre zu; die Werte der restlichen Schulklimaskalen („verständnisvolle Lehrer/innenverhalten"; „guter persönlicher Kontakt mit Lehrer/innen") nehmen über alle Klassen hinweg ab.

Auch bezüglich der Interaktionsskalen lassen sich keine statistisch signifikanten Interaktionen zwischen einzelnen Faktoren und Schulmodellen nachweisen.

Bezüglich der Schüler/innenmerkmale werden beim Faktor „Lernmotivation" zunächst leichte Vorteile für die Schüler/innen der NMV-AHS konstatiert; die günstigeren Werte verringern sich aber gegen Ende des Beobachtungszeitraums, „möglicherweise als Folge eines erhöhten Lerndrucks im Hinblick auf das Abschlusszeugnis für die Sekundarstufe I" (Svecnik 1997, 37). Die Misserfolgserwartung nimmt bei allen Schüler/innen über den Beobachtungszeitraum hinweg tendenziell zu. Bezüglich des Merkmals „Schulfreude" ist ein Absinken über alle verglichenen Schulmodelle hinweg „vom Beginn der 5. bis zum Ende der 6. Schulstufe" zu konstatieren; „danach bleibt sie bis zur 8. Schulstufe konstant" (Svecnik 1997, 36).

Im Kontext des Angstfaktors ist auffällig, dass die Sozialangst bei den Schüler/innen der NMV-AHS zunimmt; dieses Ergebnis wird als „unerwartet" bezeichnet „und gibt Hinweise, daß die in diesem Modell eingeführte Unterrichtseinheit ´soziales Lernen` im Hinblick auf soziale Angst kaum Auswirkungen auf die Schüler (sic!) hat" (Svecnik 1997, 37). Die Ergebnisse zum Faktor „Schulangst" zeigen, dass es keine signifikanten Schulmodellunterschiede gibt.

Neben geschlossenen Instrumenten wurden bei der Evaluation dieses Schulversuchs den Schüler/innen auch Aufgaben mit offenen Antwortformaten vorgelegt. Eine solche Aufgabe betrifft die Auswirkungen des sozialen Lernens an folgendem Beispiel: „Stellt Euch vor, mitten im Schuljahr kommt ein neuer Mitschüler in Eure Klasse. Schon nach kurzer Zeit stellt sich heraus, daß dieser neue Mitschüler seine Interessen rücksichtslos und auch gewalttätig durchsetzt. Ihr wollt alle gemeinsam eine Lösung finden, die zu einer Verbesserung der Situation in Eurer Klasse führen soll. Schreibt als ersten Schritt in Partnerarbeit Vorschläge auf, wie es gelingen könnte, daß der neue Mitschüler sich rücksichtsvoller verhält." (Svecnik 1998, 122).

Die gegebenen Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet; das Ergebnis zeigt, „daß in allen verglichenen Schultypen verschiedene Lösungsvorschläge mit weitgehend gleicher Häufigkeit in Erwägung gezogen wurden" und „… daß die Schüler (sic!) im Schulversuch Neue Mittelschule/ Schulverbund Graz West trotz besonderer Schwerpunktsetzung im Bereich des sozialen Lernens bei einer durchaus realistisch erscheinenden Situation mit Ausnahme abgestufter Lösungsversuche keine wesentlich anderen Lösungswege bzw. diese nicht mit anderen Gewichtungen anführen als die Vergleichsschüler" (Svecnik 1998, 31f).

II 7 Zusammenfassung des für die Expertise 2 relevanten Befundes

II 7.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

Die einzelnen Ergebnisse werden in diesem abschließenden Kapitel nach der Systematik der Kategorien des Arbeitsauftrags (vgl. Tab. 2 sowie entsprechend dem Überblick in Tab. 3) zusammengefasst; dabei wird auf die Frage eingegangen, in welchem Ausmaß bestimmte Schulmodelle besser als andere abschneiden, d. h. in welchem Ausmaß Schüler/innen in bestimmten Schulmodellen vergleichsweise bessere Bedingungen in nicht kognitiven Prozess- und output-Dimensionen als in anderen vorfinden. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die Quellenangaben in diesem Schlusskapitel verzichtet; diese Angaben finden sich in den vorherigen Textabschnitten. Zu berück-

sichtigen ist bei dieser Zusammenfassung, dass insgesamt trotz statistischer Signifikanzen eher geringe Effektstärken vorliegen und die Schulmodellunterschiede im Bezug auf einzelne Merkmale daher nicht überinterpretiert werden dürfen; das Ausmaß an durch diese Unterschiede aufgeklärter Varianz liegt größtenteils im einstelligen Prozentbereich.

II 7.1.1 Belastung im Befinden der Schüler/innen

- *Gefahr der Über- bzw. Unterforderung* (in einem Unterrichtsfach bzw. generell):
  - In der Hauptschule und in der kooperativen Mittelschule gelingt im Fach Mathematik insgesamt eine bessere optimale Passung des Schwierigkeitsgrads; allerdings fühlen sich über die Schulmodelle hinweg Schülerinnen überfordert. Es kann aufgrund dieses Geschlechtseffekts kein Schulmodelltrend behauptet werden. Für das Unterrichtsfach Englisch lassen sich weder Schulmodell- noch Geschlechtseffekt nachweisen.
  - AHS-Schüler/innen fühlen sich stoffmäßig stärker unter Druck als Hauptschüler/innen und geben an, an Wochenenden mehr Lernzeit investieren zu müssen (allerdings gilt das für Schülerinnen stärker als für Schüler).
  - In punkto Klassengemeinschaft ist eher von einem Geschlechtertrend als von einem Schulmodellunterschied zu sprechen: Schülerinnen schätzen über Schulmodelle hinweg die Klassengemeinschaftsqualität schlechter ein als Schüler.
- *Unterstützung durch Nachhilfe:* Tendenziell mehr Nachhilfe nehmen AHS-Schüler/innen in Anspruch, sowohl in Mathematik als auch in Englisch; die Unterschiede sind aber nicht praktisch signifikant. Die Inanspruchnahme von Nachhilfe ist *kein* Phänomen eines bestimmten Schulmodells.
- *Psychovegetative Beschwerden:* Hauptschüler/innen berichten über vergleichsweise geringere psychovegetative Beschwerden, die Schüler/innen der kooperativen Mittelschule über die vergleichsweise stärksten; AHS-Schüler/innen liegen im Hinblick auf ihre Angaben dazwischen.
- *Schule als Angstquelle:* Den Schüler/innenangaben zufolge lässt sich kein eindeutiger Schulmodelltrend nachweisen, es liegen Interaktionen mit der Leistungsgruppenzugehörigkeit vor. Interessanter Wiese empfinden Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe die Schule vergleichsweise stärker als Angstquelle; die Schüler/innen der ersten Leistungsgruppe sind davon am wenigsten stark betroffen.
- *Angst vor Lehrertadel:* Bei der Angst vor Lehrertadel klärt wieder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Leistungsgruppe und zu einem bestimmten Geschlecht mehr Varianz auf als die Zugehörigkeit zu einem Schulmodell: Schüler haben über die Schulmodelle hinweg mehr Angst vor Lehrertadel, ebenso die Schüler/innen der zweiten und dritten Leistungsgruppe.

II 7.1.2 Einstellungen der Schüler/innen zur Schule

- *Schulfreude bzw. Freude an einem Unterrichtsfach*:
  - Bezüglich des Faches Mathematik gelingt es der kooperativen Mittelschule vergleichsweise besser, die Schüler/innen dafür zu begeistern (was aber bei diesem naturwissenschaftlichen Fach wieder eher für die Schüler als für die Schülerinnen gilt).
  - Bezüglich des Faches Englisch schneidet die AHS vergleichswiese besser ab. Das Schulmodell der AHS verdankt dieses Ergebnis aber den Schülerinnen.
  - Bezüglich der Ausprägung des Merkmals „Schulfreude“ ist nicht in erster Linie das Schulmodell Varianz aufklärend, sondern die Schulstufe; über die Schulmodelle hinweg ist ein Absinken im Lauf der 5. und 6. Schulstufe zu beobachten. Deutlich feststellbar ist aber innerhalb der Hauptschule auch ein Absinken der Schulfreude bei zunehmender Zugehörigkeit zu zweiten und dritten Leistungsgruppen.
- *Zufriedenheit mit der Schule generell:* Rückblickend betrachtet hat es den Hauptschüler/innen in ihrer Schule besser gefallen als den AHS-Schüler/innen, wenngleich die Effektstärke äußerst gering ist. Die Hauptschüler/innen geben auch an, mit ihrer Schule zufriedener gewesen zu sein als ihre AHS-Kommiliton/inn/en.

- *Einstellungen der Schüler/innen zur Schule:* Die Schule ist – gewissermaßen reziprok zum oben zitierten Befund zum Faktor „Schule als Angstquelle" – eher für Schüler/innen der AHS und für solche der ersten Leistungsgruppe der HS ein „Ort zum Wohlfühlen"; auch hier ist kein reiner Schulmodelleffekt zu konstatieren.
- *Anwendung des Gelernten außerhalb des Unterrichts*:
  - Bezüglich des Leseverhaltens in der Freizeit gibt es ein eindeutiges Gefälle zwischen AHS-Schülerinnen und Hauptschülern; auch hier ist kein reiner Schulmodell-, sondern eine Interaktion zwischen Schulmodell und Geschlecht, verbunden möglicherwiese mit einem Schichtzugehörigkeits-Effekt, festzustellen.
  - Ein analoger Effekt ist auch für die Nutzung der Fremdsprache Englisch in der Freizeit nachweisbar: AHS-Schülerinnen weisen in diesem Zusammenhang vergleichsweise höhere Werte auf als Hauptschüler/innen.

II 7.1.3 Lernemotionen

Als ein Indikator für die emotionale Gestimmtheit beim Lernen mag gelten, in welchem Ausmaß die Schüler/innen Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft aufweisen.

- *Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft:* Diesbezüglich gibt es Hinweise, dass die Hauptschüler über günstigere Werte verfügen als ihre Kommilitonen an den AHS; bei den Schülerinnen lassen sich keine Schulmodellunterschiede konstatieren. Es gibt also auch hier keine reinen Schulmodellunterschiede.

II 7.1.4 Bereitschaft zum lebenslangen Lernen

In den einzelnen für diese Expertise verfügbaren Datenquellen finden sich keine einschlägigen Items, die als begründbare Operationalisierung für das Merkmal „Bereitschaft zum lebenslangen Lernen" argumentiert werden können.

II 7.1.5 Partizipationsmöglichkeiten, Entwicklung von Verantwortlichkeit

Aus der Studie über die Einschätzung der Bedeutsamkeit und der praktischen Relevanz des Erziehungsziels „Autonomie" durch Lehrpersonen an Hauptschulen und AHS wird folgendes deutlich:

- Lehrpersonen an Hauptschulen sind Autonomieziele überzufällig wichtiger als ihren Kolleg/inn/en an AHS; Erstere halten die Schule eher für einen Ort, an dem diese Ziele realisiert werden sollen; das gilt insbesondere auch für Ziele wie die Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung.
- Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass Faktoren wie das jeweils unterrichtete Fach oder das Lebens- bzw. Dienstalter der Lehrpersonen wesentlich mehr an Varianz aufklären als der Schulmodellfaktor.

Bezüglich des Faktors „Einfluss nehmen können" (d. h. nach der eigenen Meinung gefragt werden, Einfluss auf seine Klassenkolleg/innen ausüben o. ä.) lassen sich keine Schulmodellunterschiede zwischen AHS und HS feststellen; dieser Befund gilt auch für den Fall, dass – wie im Schulverbund Graz-West als Evaluationsergebnis zu konstatieren – in bestimmten Klassen spezielle Unterrichtseinheiten zum „sozialen Lernen" abgehalten wurden: Es zeigt sich kein Kompetenzunterschied zwischen Schüler/innen, die diese Unterrichtseinheiten absolviert haben im Vergleich zu solchen, bei denen das nicht der Fall war.

Auch hinsichtlich des Angebots an Mitsprache bei der Unterrichtsgestaltung (z. B. Schüler/innen in die Unterrichtsplanung einbeziehen, ihnen Mitspracherechte einräumen) lassen sich keine signifikanten Schulmodellunterschiede feststellen.

Es gibt aber Belege dafür, dass an Hauptschulen mehr Aktivitäten (z. B. Klassenvorstandsstunde, Gemeinschaftsstunden, „KoKoKo-Stunden") gesetzt werden, um eine Partizipation der Schüler/innen (wohl zu anderen Fragen als solchen der Unterrichtsgestaltung) zu ermöglichen. Die Einrichtung von Schülerparlamenten scheint dagegen ein AHS-Spezifikum zu sein.

II 7.1.6 Wertschätzung, Vermeidung von Demütigung

Zur Wertschätzung der Schüler/innen untereinander („Qualität der Klassengemeinschaft") ist folgender Befund festzuhalten:

- *Insgesamt betrachtet* schneidet hier die Hauptschule etwas besser ab als die AHS; differenziert man bei diesem Vergleich aber bezüglich der Hauptschule zwischen den drei Leistungsgruppen, zeigt sich, dass die Vorteile für die Hauptschule durch das Votum der Schüler/innen der ersten und zweiten Leistungsgruppe zustande kommt. Die Einschätzung einer höheren Klassengemeinschaftsqualität auf Seiten der Hauptschule wird von den Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe nicht geteilt.
- Die Schüler/innen der kooperativen Mittelschule berichten über eine vergleichsweise höhere Rivalitätsneigung in ihren Klassen als HS- und AHS-Schüler/innen.

Zur Qualität der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion ergibt sich zusammengefasst betrachtet folgendes Bild:

- Hauptschul-Lehrpersonen wird von ihren Schüler/innen in stärkerem Ausmaß konzediert, an einer persönlichen Beziehung interessiert zu sein, und zwar unabhängig von der jeweils erbrachten Fachleistung (d. h. nicht nur an guten Schüler/innen interessiert zu sein).
- Freilich gibt es auch Befunde dafür, diesen Schulmodellunterschied nicht zu überschätzen; während der Schullaufbahn scheint sich in beiden Schulmodellen die Kontaktqualität zwischen Lehrenden und Lernenden zu verschlechtern (evtl. Pubertätseffekt; Hinweis auf die Bedeutsamkeit des Erhebungszeitpunktes bzw. auf die Durchführung von Längsschnittstudien).

II 7.1.7 Förderung und Unterstützung

Bezüglich des Faktors „pädagogisches Engagement von Lehrpersonen“, der sich inhaltlich dieser Kategorie zuordnen lässt, ist festzustellen, dass AHS-Lehrpersonen im Votum der Lernenden vergleichsweise schlechter abschneiden als ihre Kolleg/inn/en an Hauptschulen oder kooperativen Mittelschulen. Das gilt für die Indikatoren im Zusammenhang mit „Schüler/innenzentrierung im Unterricht“ und „Klarheit der Darbietung neuen Unterrichtsstoffes“.

Gleichzeitig ist in diesem Zusammenhang aber darauf hinzuweisen, dass das höhere Förderungs- und Unterstützungsausmaß in der Hauptschule durch ein vergleichsweise stärker ausgeprägtes Kontrollverhalten konterkariert wird: So ist bezüglich des Faktors „Strenge-Kontrolle“ ein markanter Einschätzungsunterschied zu Ungunsten der Hauptschule festzustellen. Hauptschüler/innen berichten über ein höheres Ausmaß an Strenge als AHS-Schüler/innen.

II 7.1.8 Selbstkonzeptentwicklung

Bezüglich der Entwicklungsförderung des Leistungsselbstkonzepts gibt es Hinweise darauf, dass KMS-Schüler/innen einen Vorteil gegenüber den Haupt- und AHS-Schüler/innen haben (Daten aus der Befindensuntersuchung von 2005); aus den Evaluationsergebnissen zum Schulverbund Graz-West lässt sich dieser Befund aber nicht bestätigen. Innerhalb der Hauptschule ist ein Absinken des Leistungsselbstkonzepts bei zunehmender Zugehörigkeit zu zweiten und dritten Leistungsgruppen deutlich feststellbar.

II 7.1.9 Förderung bestimmter gesellschaftlicher Haltungen

Bezüglich der Gender-Thematik gibt es deutliche Hinweise darauf, dass die Frage, wie Buben und Mädchen miteinander umgehen, eher in der KMS und in der HS thematisiert wird als in der AHS; auf das geschlechtsspezifische Verhalten der Lehrpersonen (z. B. Vermeidung von Bevorzugungen) sind daraus in den Daten aber keine Konsequenzen feststellbar.

Geht man davon aus, dass Lesen als Freizeitbeschäftigung (ob nun in deutscher oder englischer Sprache) sowie Interesse an einer möglichst großen PC-Kompetenz als gesellschaftlich erwünschte Haltungen angesehen werden können, ist im Hinblick auf einen Schulmodellvergleich bezüglich der Lesefreude ein AHS-Vorteil (aber zustande gekommen durch die **Schülerinnen**-Angaben) zu konstatieren. Ein Geschlechtseffekt (und weniger ein Schulmodellunterschied) dominiert auch bezüglich der Frage der PC-Freizeitnutzung, die eher bei den **Schülern** im Vordergrund steht.

II 7.2 Offene Forschungsfragen – gravierende Forschungslücken

Der unter 7.1 zusammenfassend dargestellte Befund zeigt zwei wichtige Punkte auf:

- Die Datenlage ist unter dem Gesichtspunkt einer *systematisch erhobenen* Datenbasis (unterschiedliche Schulmodelle, breites Repertoire an Kategorien; Repräsentativität für großstädtisches und ländliches Milieu; Längsschnittuntersuchungen) unzureichend. Bezüglich der verfügbaren Daten sind keine verlässlichen Aussagen insbesondere zu den Kategorien „Lernemotionen", „Bereitschaft zum lebenslangen Lernen" und „Förderung bestimmter gesellschaftlicher Haltungen" möglich.
- Für weitere Untersuchungen soll Folgendes beachtet werden: Die Auswertung der Daten zeigt, dass es offensichtlich stärker Varianz aufklärende Faktoren als den Faktor „Schulmodell" gibt. An den betreffenden Stellen wurde herausgestellt, dass neben der Frage, um welches Schulmodell es jeweils geht, die Frage des *Geschlechts der Befragten*, deren Zugehörigkeit zu einer bestimmten *Gesellschaftsschicht*, der *Bezug auf ein bestimmtes Unterrichtsfach* bzw. eine *bestimmte Fächergruppe*, das *Dienstalter der Lehrpersonen* sowie der *Erhebungszeitpunkt* (samt *unterschiedlichen Interaktionen*) wesentlich mehr an Varianz aufklärt als allein der Faktor Schulmodell. Vergleiche allein auf Schulmodellebene zeigen sehr knappe Ergebnisse (vgl. Tab. 34).

Aufgrund dieses Befundes erscheint der Expertise-Schritt 2, nämlich eine Antwort auf die Frage zu geben, in welchem Schulmodell es Ansätze und Entwicklungen gibt, die in Richtung einer Schule des 21. Jahrhunderts gehen, als nicht seriös durchführbar.

Literatur

Astleitner, H. (2003). Praktische Signifikanz. *Journal für LehrerInnenbildung,* 3 (3), 48-53.

Eder, F. (2000). *Schülerfragebogen Österreich. Befindlichkeit und Schulerfolg am Übergang von Sekundarstufe I zu II. Haupttest 2000.* Version vom 24.01.2000. Salzburg: PISA Zentrum Österreich.

Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005.* Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. & Mayr, H. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Schulstufe* (LFSK 4-8). Göttingen: Hogrefe.

Eder, F. (Hrsg).(1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. (Hrsg.) (2001). *Sekundarstufe I. Probleme – Praxis – Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.

Grogger, G. et al. (2002). *Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte.* Report Nr. 60 des Zentrums für Schulentwicklung. Graz.

Hofmann, F. & Patry, J.-L. (1998). Erziehungsziel Autonomie - Anspruch und Wirklichkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45*, 53-66.

Hofmann, F. & Patry, J.-L. (1999). Das Erziehungsziel Autonomie in der Unterrichtspraxis. Gründe für die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46,* 126-135.

Hopferwieser, G. (1996). *Neue Mittelschule, Schulverbund Graz-West: die Entstehungsgeschichte des Schulmodells.* Graz: Schulverbund Graz-West (SV-Reihe; 1).

Horstkemper, M. (2006). Mädchen und Jungen im Unterricht. In K-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 596–600). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hubermann, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (= Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Band 50) (S. 249-267). Köln: Böhlau.

Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen-Ursachen-Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Stuttgart: E. Klett.

Olechowski, R. (2008). Die höhere Schule - eine Stätte sozialer Selektion. *Erziehung und Unterricht*, 158 (7-8), 587-601.

Olechowski, R. (Hrsg.) (2001). *Das Modell "Mittelschule": Evaluationsstudie im Längsschnitt.* Innsbruck: Studienverlag.

Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory. A Dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited. Vol. 4.* Greenwich: Information Age Publishing.

Schreiner, C. (2006). Motivation, Interesse und Befinden im internationalen Vergleich. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 239-246). Wien: Böhlau.

Svecnik, E. (1997). *Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und „Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Schlussuntersuchung der ersten Kohorte. Teil 1: Lernerfolgsvergleiche, Schülerlaufbahnen, Entwicklung von Schülereinstellungen und Schulklima.* Report Nr. 29 des Zentrums für Schulentwicklung. Graz.

Svecnik, E. (1998). Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und „Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Schlussuntersuchung der ersten Kohorte. Teil 2: Umgang mit wenig strukturierten Aufgaben, Auswirkungen des Sozialen Lernens an einem konkreten Beispiel, Einstellungen zur Besuchten Schule und zu Unterrichtsformen. Report Nr. 37 des Zentrums für Schulentwicklung. Graz.

Expertise III: Unterrichtsvergleiche über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I

Florian H. Müller

III 1 Unterscheidung von Prozesskriterien für Unterrichtsqualität nach Schulformen und Schulmodellen ***127***

III 1.1 Beschreibung der vorkommenden Unterrichtsformen 128
III 1.1.1 Daten der Pilot-Standardtestung 2007 in Mathematik, Deutsch und Englisch 128
III 1.1.2 TIMSS 1995 (Mathematik und Naturwissenschaften) 135
III 1.1.3 Befindensstudie 137
III 1.1.4 Eine spezielle Stichprobe österreichischer Schulen: IMST 140

III 1.2 Gestaltung von Leistungsbeurteilung und Feedback ***143***

III 1.3 Spezifische Förderung innerhalb und außerhalb des Unterrichts ***149***
III 1.3.1 Innerhalb des Unterrichts ***149***
III 1.3.2 Außerhalb des Unterrichts ***153***

III 1.4 Peer Effekte ***157***

III 2 Unterschiede von Schulformen und Schulmodellen in den Rahmenbedingungen **160**

III 2.1 Beschreibungen formaler Klassenmerkmale ***160***

III 2.2 Zusammensetzungen der Schülerschaft (Herkunftskultur) ***162***

III 3 Ausbildung, Kompetenzen und Belastungen von Lehrkräften **165**

III 3.1 Unterschiede in der Ausbildung von Lehrkräften nach fachlicher und pädagogischer Kompetenz ***165***

III 3.2 Belastungen zeitlicher und psychischer Art ***166***

III 4 Zusammenfassung und abschließende Einschätzung **169**

III 4.1 Prozesskriterien des Unterrichts ***169***

III 4 2 Rahmenbedingungen ***171***

III 4.3 Ausbildung, Kompetenzen und Belastungen von Lehrkräften ***172***

Literatur **173**

Expertise III: Unterrichtsvergleiche über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I

Florian H. Müller

Die Intention der Expertise ist es, Unterschiede zwischen verschiedenen existierenden Schulmodellen in Österreich (1.) bezüglich Prozesskriterien für Unterrichtsqualität, (2.) Rahmenbedingungen und (3.) hinsichtlich Ausbildung, Kompetenzen und Belastungen von Lehrkräften zu identifizieren und zu bewerten.

In der Expertise wird weitgehend versucht, vorhandene empirische Daten auszuwerten bzw. sich auf einschlägige empirische Befunde aus der Literatur zu beziehen. Allerdings kann dies nicht für alle Bereiche befriedigend bewerkstelligt werden, da z.T. erhebliche Lücken im Bereich der empirischen Unterrichtsforschung (und das nicht nur für die Sekundarstufe I) existieren. Zum Teil wird deshalb auch auf eher nicht repräsentative Erfahrungsberichte zurückgegriffen und auf die eigene Expertise „vertraut".

Die drei Kapitel sind aufgrund geringer thematischer Überschneidungen auch separat zu lesen. Am Ende der jeweiligen Unterkapitel wurden kurze Zusammenfassungen und Resümees verfasst, die schließlich im Schlusskapitel der Expertise nochmals aufgegriffen werden, um die vom Auftraggeber gestellten Fragen explizit zu beantworten.

III 1 Unterscheidung von Prozesskriterien für Unterrichtsqualität nach Schulformen und Schulmodellen

Kriterien für Unterrichtsqualität können nur in allgemeiner Form angegeben werden. *Den* qualitativ guten Unterricht scheint es nach dem Stand der Forschung nicht zu geben. Handlungsorientierter, schülerzentrierter, gruppenbezogener, offener Unterricht ist nach dem Stand der Forschung zwar geeignet, Schüler/innen kognitiv zu aktivieren, ist aber per se nicht besser als strukturierter, frontalrezeptiver Unterricht. Je nach fachlichem Lernziel, Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, strukturellen Rahmenbedingungen, Lehrerkompetenzen usw. kann die Qualität von Unterricht sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen. Bislang kann man aus Forschungsbefunden eher allgemein gehaltene Gelingensbedingungen für kognitiv fachliches Lernen und für die Entwicklung selbstbezogener Kognitionen (wie das fachliche Selbstkonzept) oder Emotionen (wie Freude) sowie Lernmotivation angeben.

Letztlich ist Unterricht dann gut, wenn er Wirkungen auf kognitiver und emotionaler Ebene nach sich zieht, wenn „mehr gelernt als gelehrt wird" (Weinert, 1998).

Aus methodischer Sicht ist die „Wirkung" von Unterricht im strengen Sinne nur durch Längsschnittuntersuchungen, die Lernvoraussetzungen berücksichtigen, Zielaspekte und Unterrichtsaspekte mehrmals messen und in Beziehung setzen oder durch experimentelle Designs zu bestimmen. Derartige Studien sind selten und für größere und differenzierte Populationen für Österreich nicht vorhanden.

In diesem Kapitel der Expertise geht es folglich nicht darum, eine Norm guten Unterrichts als Analyseeinheit zu verwenden, sondern zunächst Unterricht in Österreich in der Sekundarstufe I zu beschreiben und dabei Unterschiede bezüglich Schultypen bzw. Schulmodellen herauszuarbeiten. Unterricht ist dabei die „Angebotsseite". Ob dieses Angebot auch genutzt wird, ist von weiteren Faktoren wie den individuellen Lernvoraussetzungen oder den Lernstrategien der Schüler/innen abhängig (vgl. Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke & Weinert, 1997).

Bislang liegen für Österreich wenige *systematische* empirische Untersuchungen über Unterrichtsbeschreibungen insgesamt und im Speziellen für die Sekundarstufe I vor. Wie in welchen Schulformen vorwiegend gelehrt und gelernt wird, ist bisher kaum systematisch untersucht worden. So werden unterschiedlichste Befunde, die sich mit Unterrichtsformen befassen, im Folgenden gesichtet, um abschließend eine Deskription und Bewertung des Unterrichts in der Sekundarstufe I anzustellen.

Die wenigen vorliegenden Datensätze zum Unterricht beziehen sich ferner auf unterschiedlichste Aspekte von Unterricht und lassen sich nicht in allen Fällen vergleichen. Zudem lassen sich

kaum theoretisch begründete reliable und valide Skalen bilden. Zumeist wird deshalb Unterricht auf der Ebene einzelner Items beschrieben.

Ausnahmen bilden die Daten von TIMSS aus dem Jahre 1995, die Befindensstudien von Eder (2007) aus den Jahren 1994 und 2005, die Befunde zur Evaluierung der Schulversuche zur Mittelschule in Wien (z.B. Olechowski, Hanisch & Weidinger, 2001) oder des Interventionsprojekts IMST (Müller et al., 2007a). Auch wenn die Studien nicht primär zur Beschreibung von Unterricht konzipiert wurden, lassen sich z.T. dennoch reliable und valide Unterrichtsbeschreibungen finden. Zum Teil werden in diesem Kapitel auch einige Befunde ergänzend aus TIMSS (Volksschule) oder den PISA-Studien herangezogen, auch wenn die Daten sich nicht unmittelbar auf die Sekundarstufe I beziehen.

Schließlich werden zusätzlich Befunde auf Einzelitemebene aus Begleitforschungs- und Evaluationsprojekten berichtet (z.B. Stanzel-Tischler, 1995; Svecnik, 1997) oder Daten der aktuellen Pilotuntersuchung zu den Bildungsstandards für die 8. Schulstufe (z.B. hinsichtlich einzelner Unterrichtsmerkmale) analysiert.

Die meisten herangezogenen Daten und Befunde betrachten Unterricht aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Nur vereinzelt finden sich Befunde aus Eltern-, Lehrer- oder aus der Schulleitungsperspektive.

Neben Literaturberichten (siehe Literaturverzeichnis) standen die folgenden Datensätze für die Analyse von Unterricht zur Verfügung:

- PISA-Datensätze von 2000, 2003 und 2006
- Pilot-Standardtestung 2007 für Mathematik, Deutsch und Englisch (8. Jahrgangsstufe HS und AHS)
- Befindensstudie von Eder 1994 und 2005
- IMST-Begleituntersuchungen aus den Jahren 2005-2007
- TIMSS aus dem Jahr 1995 (7. / 8. Jahrgangsstufe)

III 1.1 Beschreibung der vorkommenden Unterrichtsformen

III 1.1.1 Daten der Pilot-Standardtestung 2007 in Mathematik, Deutsch und Englisch

In den Daten zur Pilot-Standardtestung im Jahr 2007 wurden insgesamt über 19.000 Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufen getestet. Neben Leistungsdaten wurden auch einzelne Items zum Unterricht, zur Selbsteinschätzung beim Lernen (wie Freude, selbständiges Arbeiten usw.) und zum Lernverhalten den Schülerinnen und Schülern zur Beantwortung vorgelegt.

Die vorhandenen Zusatzdaten zu den Leistungsdaten lassen sich allerdings nur auf der Ebene einzelner Items analysieren. Theoretisch fundierte Skalen lassen sich nicht bilden. Leider wurden für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik unterschiedliche Items konzipiert. Ein gemeinsamer Pool an Items zum Unterricht, zu selbstbezogenen Kognitionen (Interesse, Selbstkonzept usw.) oder soziodemografischen Merkmalen existiert in der Pilotuntersuchung nicht. So stehen z.B. für das Fach Deutsch gar keine Einschätzungen zum Unterricht zur Verfügung und für das Fach Englisch nur einige wenige Items.

Tab. 1: Anzahl der getesteten Schüler/innen der Pilot-Standardtestung 2007

Fächer	AHS	HS (gesamt)	HS (1)	HS (2)	HS (3)	KMS	GESAMT
Deutsch	3048	2973	1188	1364	723	301	6323
Englisch	2966	2772	1052	1259	772	314	6052
Mathematik	3734	3918	1532	1766	950	330	7282

HS (1): Hauptschule Leistungsgruppe 1
HS (2): Hauptschule Leistungsgruppe 2
HS (3): Hauptschule Leistungsgruppe 3
KMS: Kooperative Mittelschulen Wiens: Eine Trennung von horizontaler und vertikaler Kooperation in der KMS ist aufgrund der kleinen Fallzahlen aus Repräsentativitätsgründen nicht sinnvoll.

Die Daten sind trotzdem auf Grund ihrer Aktualität, Repräsentativität und der detaillierten Angaben zu Schultypen, Leistungsgruppen und regionalen Besonderheiten der Schulen von Interesse. Insbesondere sind die Leistungsdaten als sehr reliabel und valide einzuschätzen (vgl. Kubinger et al., 2006). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die befragte Schülerpopulation in der Pilot-Standardtestung von 2007.

MATHEMATIK

Insgesamt finden sich zwischen den Schulformen AHS, HS und KMS sowie den Leistungsgruppen der Hauptschule teilweise signifikante Unterschiede in den zur Verfügung stehenden Einschätzungen zum Unterricht in Mathematik bzw. zum Lernprozess der Schüler/innen in diesem Fach (siehe Tab. 2). So findet Gruppenunterricht signifikant häufiger in der KMS statt und am wenigsten in der AHS. Dagegen haben Schüler/innen der KMS am wenigsten die Gelegenheit, ihre Arbeitsergebnisse im Unterricht zu präsentieren.

Betrachtet man alle Schultypen zusammen fällt insgesamt auf, dass in der achten Schulstufe an Österreichs Schulen im Mathematikunterricht kaum der PC eingesetzt wird, wenig in Gruppen gearbeitet wird und Schüler/innen insgesamt eher selten ihre Arbeitsergebnisse im Unterricht präsentieren können.

In drei Bereichen finden sich dezidierte Gendereffekte: Mädchen sind hilfsbereiter und fragen bei Verständnisproblemen eher nach. Die Geschlechtsunterschiede zeigen sich auch innerhalb der Schultypen (AHS, HS und KMS).

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen zu Unterrichtseinschätzungen von Schüler/innen (Pilot-Standardtestung 2007, Mathematik; N=7745)

Item	AHS	HS gesamt	HS (1)	HS (2)	HS (3)	KMS	Gesamt
Im Mathematikunterricht verwenden wir den Computer bzw. das Internet.	1,36 (0,72)	1,42 (0,73)	1,41 (0,68)	1,35 (0,73)	1,49 (0,78)	1,20 (0,60)	1,38 (0,72)
Im Mathematikunterricht werden Aufgaben von uns Schüler/innen an der Tafel / mit Overheadfolien / mit Beamer / auf Plakaten präsentiert.	2,60 (1,34)	2,52 (1,36)	2,58 (1,35)	2,47 (1,35)	2,43 (1,35)	2,26 (1,23)	2,55 (1,35)
Im Mathematikunterricht arbeiten wir in Gruppen.	2,04 (0,95)	2,21 (1,05)	2,25 (1,04)	2,17 (1,01)	2,31 (1,12)	2,49 (0,98)	2,14 (1,00)
Im Mathematikunterricht arbeite ich selbständig an Beispielen	3,43 (1,06)	3,59 (0,94)	3,70 (0,91)	3,55 (0,94)	3,42 (0,97)	3,39 (0,92)	3,51 (1,00)
Im Mathematikunterricht frage ich nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	3,42 (1,17)	3,65 (1,07)	3,67 (1,07)	3,65 (1,07)	3,60 (1,04)	3,63 (0,98)	3,54 (1,12)
Wenn ich in einer Gruppe arbeite, übernehme ich Aufgaben, für die ich alleine verantwortlich bin.	2,58 (1,25)	2,56 (1,21)	2,67 (1,29)	2,49 (1,20)	2,54 (1,23)	2,67 (1,20)	2,57 (1,23)
Wenn ich in einer Gruppe arbeite, helfe ich anderen Gruppenmitgliedern.	3,62 (1,30)	3,65 (1,21)	3,88 (1,08)	3,56 (1,26)	3,42 (1,25)	3,55 (1,19)	3,64 (1,25)

Skala: 1=nie, 5=fast immer
Die Tabelle beinhaltet Mittelwerte und in Klammern Standardabweichungen.

Bei den Selbsteinschätzungen (Tab. 3) zur Lernfreude zeigen sich deutlichere Unterschiede zwischen den Schulformen. In der HS (erste Leistungsgruppe) und in der KMS berichten die Schüler/innen von signifikant höherer Lernfreunde im Fach Mathematik. Dass besonders die Schüler/innen der KMS im Vergleich zu Kontrollschulen mit mehr Freude bei der Sache sind, konnten auch Olechowski und Kollegen (2001) in der Evaluation der Mittelschulversuche in den 1990er Jahren in Wien zeigen.

Aus der Tabelle 3 geht auch hervor, dass sich im Vergleich zu anderen Schulmodellen in der AHS etwas mehr Schüler/innen finden, die überfordert sind.

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Selbsteinschätzungen von Schüler/innen (Pilot-Standardtestung 2007, Mathematik; N=7941)

Item	AHS	HS gesamt	HS (1)	HS (2)	HS (3)	KMS	Gesamt
Ich habe Freude an Mathematik[1].	2,95 (1,09)	3,04 (1,07)	3,15 (1,05)	3,06 (1,08)	2,93 (1,07)	3,38 (1,05)	3,01 (1,08)
Ich fühle mich in Mathematik meist unterfordert / angenehm gefordert / überfordert[2].	2,16 (0,53)	2,09 (0,46)	2,08 (0,42)	2,10 (0,46)	2,08 (0,54)	2,08 (0,50)	2,12 (0,49)

1: Skala: 1=nie, 5=fast immer
2: Skala: 1=unterfordert, 2=angenehm gefordert, 3=überfordert
Die Tabelle beinhaltet Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern.

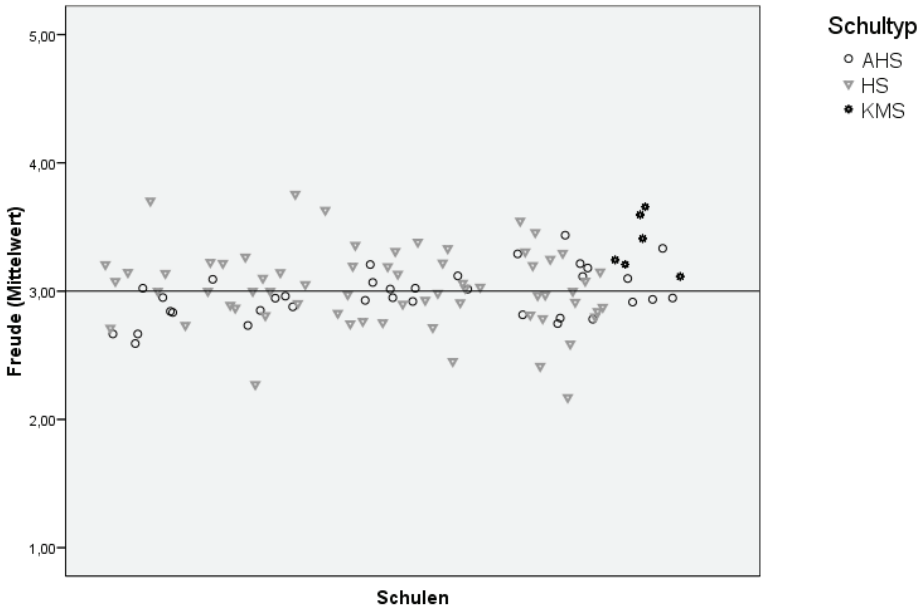
Es finden sich in der Standardtestung 2007 weitere systematische und signifikante Geschlechterdifferenzen für die „Freude an Mathematik“: Jungen: M: 3,09 (SD[1]:1.10); Mädchen: 2,94 (SD: 1,05), t-Test; $p<0.05$. Solche Geschlechterdifferenzen decken sich weitgehend mit Befunden aus internationalen Vergleichsstudien von Bildungssystemen und mit Ergebnissen der Unterrichtsfor-schung. Es gibt nur wenige Länder der OECD, in denen es keinen Geschlechtereffekt hinsichtlich selbstbezogener Kognitionen und der Leistung in Mathematik gibt[2] (vgl. z.B. Wallner-Paschon & Schwantner, 2004; Bos, et al., 2008; Wallner-Paschon & Schwantner, 2004).

Variationen zwischen Schulen und Schultypen

Die Abbildungen 1 bis 3 zeigen die Variationen zwischen Schulen und Schultypen exemplarisch am Beispiel der Lernfreude in Mathematik, der Möglichkeit selbständig an Beispielen oder in Gruppen im Mathematikunterricht zu ar-beiten.

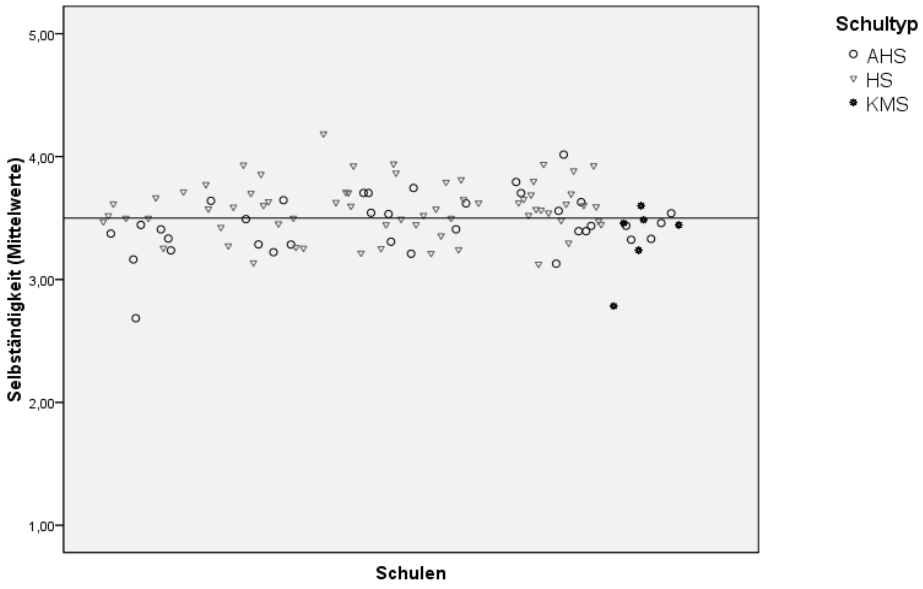
[1] SD: Standardabweichung
[2] Schon in der Volksschule weisen die Jungen in Österreich eine deutlich positivere Einstellung gegenüber dem Fach Mathematik auf als die Mädchen (größter Unterschied aller OECD Staaten!), wobei die Leistungen der Mädchen in Mathematik besser sind als die der Jungen (Bos et al., 2008).

Abb. 1: Variation der Lernfreude in Mathematik zwischen Schulen (Pilot-Standardtestung 2007)



Die durchgezogene Linie beschreibt den Mittelwert über die gesamte Population
Skala: 1=nie, 5=fast immer

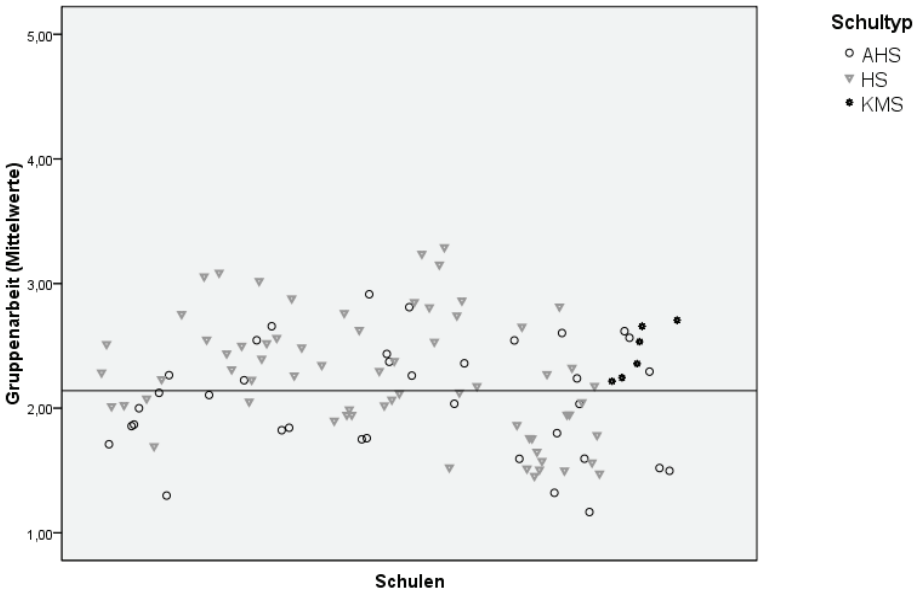
Abb. 2: Variation des Merkmals *„Selbständig an Beispielen arbeiten“* in Mathematik zwischen Schulen (Pilot-Standardtestung 2007)



Die durchgezogene Linie beschreibt den Mittelwert über die gesamte Population
Skala: 1=nie, 5=fast immer

Es zeigt sich für alle drei Abbildungen, dass die Variation zwischen den einzelnen Schulen auch unabhängig von der Schulform relativ hoch ist. Insgesamt ist für die hier ausgewählten Unterrichtsmerkmale oder für die Lernfreude die Schulform weniger entscheidend als Merkmale der einzelnen Schule bzw. der Schülergruppe. Für die aggregierten Daten auf Schulebene ist die Variation innerhalb der HS am höchsten (SD zwischen den HS: 0,30). Hier scheint es die größten „Qualitätsunterschiede" zu geben. Zwischen den kooperativen Mittelschulen Wiens und den allgemeinbildenden höheren Schulen findet man geringere Variationen (SD: 0,20 bzw. 0,18).

Abb. 3: Variation des Merkmals *„Gruppenarbeit"* in Mathematik zwischen Schulen (Pilot-Standardtestung 2007)



Die durchgezogene Linie beschreibt den Mittelwert über die gesamte Population
Skala: 1=nie, 5=fast immer

Korrelationen

Tabelle 4 zeigt, inwiefern die beschriebenen Unterrichtsmerkmale mit selbst-bezogenen Kognitionen wie der Lernfreude, mit den Leistungen in den Untersuchungen zu den Bildungsstandards und mit den Notenleistungen zusammenhängen. Man sieht, dass sich niedrige bis mittlere, jedoch hoch signifikante Korrelationen ergeben. Die Passung des Anforderungsniveaus (keine Überforderung), das selbständige Bearbeiten von Beispielen oder Verantwortungsübernahme und Hilfe bei Gruppenarbeiten hängen mit besseren Leistungen in Mathematik zusammen. Freude an Mathematik korreliert mit den meisten Unterrichts- und Selbstbeschreibungen der Schüler/innen sowie mit der Testleistung und den Noten.

Allerdings muss an dieser Stelle offen bleiben, ob die Korrelationen durch andere Merkmale der Schüler/innen wie Interessen, allgemeine kognitive Voraussetzungen usw. mit verursacht werden. Von einer monokausalen Beziehung ist deshalb nicht auszugehen.

Tab. 4: Korrelationen zwischen Unterrichtsmerkmalen, Selbsteinschätzungen und Leistungsmaßen in Mathematik (Pilot-Standardtestung 2007, Mathematik; N= mind. 7718)

Item	Standard-gesamtwert[1]	Note im Semester[2] AHS / HS 1,2,3 / KMS	Freude an Mathematik
Im Mathematikunterricht verwenden wir den Computer bzw. das Internet.	-	-/- - -/-	-
Im Mathematikunterricht werden Aufgaben von uns Schüler/innen an der Tafel / mit Overheadfolien / mit Beamer / auf Plakaten präsentiert.	-	-/- - -/-	-
Im Mathematikunterricht arbeiten wir in Gruppen.	-	-/- - -/-	-
Ich fühle mich in Mathematik meist überfordert.	-.18	-.35/-.28, -.19, -/.-15	-.34
Im Mathematikunterricht arbeite ich selbständig an Beispielen	.20	.25/.23, .17, .16/.27	.34
Im Mathematikunterricht frage ich nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	-	-/- - -/-	.20
Wenn ich in einer Gruppe arbeite, übernehme ich Aufgaben, für die ich alleine verantwortlich bin.	.16	.18/- - -/-	.24
Wenn ich in einer Gruppe arbeite, helfe ich anderen Gruppenmitgliedern.	.17	.18/.15, - -/.22	.22
Ich habe Freude an Mathematik	.19	.36/.25, .26, .24/.43	
Ich bekomme Nachhilfe in Mathematik	-.20	-.39/-.23, -17, -/-.27	-.17
Standardgesamtwert		.38/.34, .19, 15/.47	.19

1: Anzahl insgesamt gelöster Aufgaben.
2: Für die Hauptschulen werden die Korrelationen getrennt nach Leistungsgruppen berechnet. HS1,2,3 (1. bis 3. Leistungsgruppe).
In der Tabelle werden nur hoch signifikante Korrelationen, die größer als .15 sind, aufgenommen: p<0,01 (alle Korrelationen kleiner .15 sind mit einen Minuszeichen abgebildet worden).
Die Noten für das Semester wurden für die Berechnung umgepolt.

ENGLISCH

Für das Fach Englisch existieren im Zusatzfragebogen zur Standard-Testung kaum Einschätzungen zum Unterricht. Für die vorhandenen Daten ergeben sich nur wenige auffällige Unterschiede zwischen den Schulmodellen bzw. Leistungsgruppen (Tab. 5). Selbständiges Arbeiten kommt anscheinend vor allem in der ersten Leistungsgruppe der HS vor und weniger in der dritten Leistungsgruppe dieser Schulform. Allerdings muss auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass schwächere Schüler/innen generell dazu tendieren, Unterricht etwas negativer einzuschätzen als leistungsstärkere Schüler/innen. Dies zeigt sich auch in den Angaben der Schüler/innen zur Lernfreude in Englisch.

Tab. 5: Mittelwerte und Standardabweichungen zu Unterrichtseinschätzungen und Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern (Pilot-Standardtestung 2007, Englisch; N=5627)

Item	AHS	HS gesamt	HS (1)	HS (2)	HS (3)	KMS	Gesamt
Ich kann im Englischunterricht selbstständig arbeiten	3,38 (0,84)	3,37 (0,84)	3,58 (0,77)	3,32 (0,82)	3,23 (0,88)	3,35 (0,81)	3,37 (0,84)
Ich habe im Englischunterricht Gelegenheit Englisch zu sprechen	4,28 (0,95)	4,12 (1,09)	4,38 (0,87)	4,11 (1,10)	3,78 (1,22)	3,90 (1,17)	4,19 (1,03)
Ich fühle mich im Englischunterricht meist (unterfordert / angenehm gefordert / überfordert)[1]	2,00 (0,44)	2,0 (0,42)	2,06 (0,38)	2,00 (0,42)	2,00 (0,49)	1,96 (0,48)	2,01 (0,43)
Ich kann dem Englischunterricht gut folgen	4,21 (0,94)	4,02 (1,00)	4,21 (0,96)	4,03 (1,06)	3,77 (0,98)	3,92 (0,98)	3,92 (0,98)
Ich habe Freude an Englisch	3,41 (1,10)	3,22 (1,09)	3,30 (1,03)	3,23 (1,09)	3,05 (1,17)	3,33 (1,10)	3,32 (1,10)

Skalen: 1= nie, 5= fast immer
1: Skala: 1=unterfordert, 2=angenehm gefordert, 3=überfordert
Die Tabelle beinhaltet Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern.
Signifikante Unterschiede ($p<0.01$) zwischen Gruppen: „Freude“: AHS-HS; „Gelegenheit Englisch zu sprechen“: AHS-HS-KMS; „Kann gut folgen“: AHS-HS-KMS.

Gelegenheit auch selbst Englisch im Unterricht sprechen zu können, haben die meisten Schüler/innen, wobei die AHS und die erste Leistungsgruppe der HS die höchsten Werte aufweisen, die sich auch signifikant von den anderen Gruppen unterscheiden[3]. Von Überforderung wird im Englischunterricht im Vergleich zu Mathematik kaum berichtet. Die Lernfreude variiert etwas stärker, insbesondere zwischen den Leistungsgruppen der HS.

Insgesamt und innerhalb der Schulmodelle und Leistungsgruppen gibt es Geschlechterdifferenzen für die Freude am Fach Englisch zugunsten der Mädchen (insgesamt: Jungen: M: 3,12, SD:1,12; Mädchen: M: 3,51, SD:1,04; t-Test, $p<0.01$).

Korrelationen

Die Tabelle 6 zeigt Korrelationen zwischen Leistungsmaßen, Lernfreude und Unterrichtseinschätzungen. Schüler/innen haben mehr Lernfreude, wenn Sie selbstständig arbeiten können, die Gelegenheit im Unterricht erhalten, auch wirklich Englisch zu sprechen und wenn sie das Gefühl haben, dem Unterricht folgen können. Auch die Leistungsmaße korrelieren mit Lernfreude und den Unterrichtseinschätzungen (siehe Tab. 6).

Tab. 6: Korrelationen zwischen Unterrichtsmerkmalen, Selbsteinschätzungen und Leistungsmaßen (Pilot-Standardtestung 2007, Englisch; N=5693)

Item	Standardgesamtwert[1]	Note im Semester[2] AHS / HS,1,2,3 / KMS	Freude an Englisch
Ich kann im Englischunterricht selbstständig arbeiten	-	-/- - -/.24	.20
Ich habe im Englischunterricht Gelegenheit Englisch zu sprechen	.22	-/-, -,.16/-	.28

[3] Auch wenn die Datenlage relativ dünn ist, entsteht der Eindruck, dass der Englischunterricht in der AHS „qualitätsvoller“ ist als in der HS (vgl. auch die Expertise von Eder & Dämon).

Ich kann dem Englischunterricht gut folgen	.29	.37/.43, .31, .40/.51	.48
Ich habe Nachhilfe in Englisch	-	-.36/-.27, -.18, -/-.15	-
Ich habe Freude an Englisch	.23	.32/.35, .27, .23/.42	-
Standardgesamtwert	-	.38/.29, .15, -/.44	.23
Note im Semester	.30		.31

1: Anzahl insgesamt gelöster Aufgaben.
2: Für die Hauptschulen werden die Korrelationen getrennt nach Leistungsgruppen berechnet. HS1,2,3 (1. bis 3. Leistungsgruppe).
In der Tabelle werden nur hoch signifikante Korrelationen, die größer als .15 sind, aufgenommen: p<0,01 (alle Korrelationen kleiner .15 sind mit einen Minuszeichen abgebildet worden).
Die Noten für das Semester wurden für die Berechnung umgepolt.

DEUTSCH

Für das Fach Deutsch wurden bei der Pilot-Standardtestung 2007 keine Zusatzfragen zum Unterricht bzw. zu den selbstbezogenen Kognitionen der Schüler/innen konzipiert.

III 1.1.2 TIMSS 1995 (Mathematik und Naturwissenschaften)

Unterrichtseinschätzungen in TIMSS liegen für die Fächer Mathematik und zusammengefasst für die naturwissenschaftlichen Gegenstände vor (vgl. auch Eder, 2001, S. 118). Bei TIMSS sind 1995 über 6000 Schüler/innen der siebten und achten Jahrgangsstufen in Österreich in ihren Leistungen getestet worden. Ferner wurden auch vielfältige Merkmale zu Unterrichtstätigkeiten erhoben, die für die Beschreibung von Unterrichtsformen von Relevanz sind.

Tabelle 7 zeigt, dass zwischen HS und AHS vor allem bzgl. des schüleraktivierenden Unterrichts, bei der Verwendung von Hilfsmitteln, beim Lernen in Gruppen und hinsichtlich von Prüfungen signifikante Unterschiede bestehen. Geringe Unterschiede finden sich bei den lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden. In der HS gibt es allerdings deutlich mehr schülerzentrierten Unterricht, mehr Gruppenunterricht und mehr Überprüfungen des Wissensstandes als in der AHS. Beim schülerzentrierten Unterricht fällt besonders auf, dass in der HS im Mathematikunterricht „Lebensnähe“ eine größere Rolle spielt als in der AHS. Ferner werden Computer in der HS im Mathematikunterricht öfter eingesetzt, der Taschenrechner allerdings weniger. Hausaufgaben weisen in der AHS einen etwas höheren Stellenwert auf und werden auch häufiger im Unterricht besprochen.

Insgesamt kann man resümieren, dass in der HS der Unterricht mehr Übungsmöglichkeiten bietet als in der AHS (vgl. auch Eder, 2001).

Tab. 7: Mittelwerte und Standardabweichungen der Unterrichtseinschätzungen von Schüler/innen aus TIMSS 1995 Mathematik (7./8. Jahrgangsstufe; N = min. 5833)

Item	AHS	HS (1)	HS (2)	HS (3)	HS gesamt	alle	Sign. HS / AHS
Lehrerzentrierter Unterricht:							
Wir schreiben von der Tafel ab.	3,25 (0,84)	2,95 (0,90)	3,17 (0,86)	3,23 (0,84)	3,13 (0,87)	3,17 (0,87)	**
Der Lehrer zeigt uns, wie wir mathematische Probleme lösen können.	3,11 (0,89)	3,31 (0,81)	3,30 (0,85)	3,22 (0,89)	3,28 (0,85)	3,20 (0,87)	**
Schüleraktivierender Unterricht:							
Wir arbeiten einzeln im Heft oder mit Arbeitsblättern.	2,38 (1,02)	2,70 (0,94)	2,76 (0,94)	2,86 (1,00)	2,78 (0,96)	2,57 (1,00)	**
Wir arbeiten an mathematischen Projekten.	1,25 (0,55)	1,34 (0,67)	1,45 (0,77)	1,70 (0,93)	1,48 (0,79)	1,36 (0,68)	**
Wir verwenden bei der Lösung mathematischer Probleme Dinge des täglichen Lebens.	2,09 (0,91)	2,36 (0,92)	2,30 (0,94)	2,41 (1,00)	2,34 (0,95)	2,22 (0,38)	**

Wir können mit der Hausübung schon im Unterricht beginnen.	1,40 (0,64)	1,69 (0,86)	1,85 (0,92)	1,86 (0,92)	1,81 (0,92)	1,66 (0,81)	**
Wir arbeiten zu zweit oder in kleinen Gruppen zusammen.	2,49 (0,74)	2,79 (0,91)	2,71 (0,90)	2,81 (1,00)	2,77 (0,92)	2,65 (0,86)	**
Hilfsmittel:							
Wir verwenden Taschenrechner.	3,55 (0,82)	3,27 (1,06)	3,15 (1,12)	3,02 (1,20)	3,14 (1,15)	3,36 (1,00)	**
Wir verwenden Computer.	1,26 (0,52)	1,55 (0,69)	1,53 (0,74)	1,68 (0,86)	1,56 (0,75)	1,42 (0,66)	**
Hausübungen:							
Der Lehrer gibt uns Hausübungen.	3,89 (0,36)	3,47 (0,79)	3,43 (0,85)	3,43 (0,84)	3,45 (0,82)	3,67 (0,68)	**
Der Lehrer überprüft unsere Hausübungen.	3,47 (0,82)	3,59 (0,82)	3,65 (0,74)	3,68 (0,72)	3,65 (0,75)	3,55 (0,80)	**
Wir überprüfen gegenseitig die Hausübungen.	2,29 (1,12)	2,31 (1,09)	2,15 (1,04)	2,11 (1,07)	2,18 (1,06)	2,25 (1,10)	**
Wir besprechen unsere fertigen Hausübungen.	2,75 (1,10)	2,52 (1,05)	2,40 (1,09)	2,36 (1,09)	2,45 (1,07)	2,60 (1,10)	**
Prüfungen:							
Wir werden mündlich geprüft oder schreiben einen Test.	1,71 (0,83)	1,94 (0,80)	2,19 (0,86)	2,32 (0,98)	2,15 (0,90)	1,92 (0,88)	**

Skalen: Wie oft kommt folgendes in den Mathematikstunden vor: 1= nie; 2=manchmal, 3= ziemlich oft; 4=fast immer.
Die Tabelle beinhaltet Mittelwerte und in Klammern Standardabweichungen.
1: Hier sind auch all jene Schüler aufgenommen, für die keine Leistungsgruppenzugehörigkeit in der HS existiert.
**: p<0,01, t-Test zwischen HS und AHS

Interpretierbare regionale Unterschiede im Einsatz von Unterrichtsmethoden zwischen der Größe der Schulstandorte finden sich nur in wenigen Bereichen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang der Befund, dass der Unterricht an ländlichen AHS mehr Ähnlichkeiten mit den Hauptschulen aufweist als mit den städtischen AHS. „[Der Unterricht an ländlichen Schulen] … unterscheidet sich vor allem durch mehr Schüleraktivierung und mehr Kontrollarbeiten vom städtischen Unterricht, aber auch durch vermehrten Einsatz von Hilfsmitteln und häufigeren Besprechungen der Hausübungen.“ (Eder, 2001, S. 119) (vgl. auch Kap. 2.2 in dieser Expertise zur unterschiedlichen Zusammensetzung der Schülerschaft in ländlichen Regionen und in der Stadt).

Analysiert man die Methoden im naturwissenschaftlichen Unterricht zwischen der HS und der AHS, zeigt sich ein ähnliches Bild wie für den Mathematikunterricht (vgl. Tab. 7b).

Tab. 7b: Mittelwerte und Standardabweichungen der Unterrichtseinschätzungen von Schüler/innen aus TIMSS 1995 Naturwissenschaften (7./8. Jahrgangsstufe; N = min. 4971)

Item	AHS	HS	Alle[1]	Sign. HS/AHS
Lehrerzentrierter Unterricht:				
Wir schreiben von der Tafel ab.	2,98 (0,96)	2,97 (0,92)	2,97 (0,92)	n.s.
Der Lehrer zeigt uns, wie wir naturkundliche Probleme lösen können.	2,15 (0,88)	2,57 (0,95)	2,43 (0,92)	**
Der Lehrer zeigt uns ein Experiment.	2,91 (0,83)	2,80 (0,94)	2,85 (0,88)	**
Schüleraktivierender Unterricht:				
Wir arbeiten einzeln an Arbeitsblättern oder mit dem Buch.	2,26 (0,95)	2,68 (0,95)	2,50 (0,97)	**
Wir arbeiten an naturwissenschaftlichen Projekten.	1,70	2,02	1,88	**

	(0,80)	(0,91)	(0,87)	
Wir verwenden bei der Lösung naturkundlicher Probleme Dinge des täglichen Lebens.	2,88 (0,85)	2,75 (0,91)	2,80 (0,88)	**
Wir können mit der Hausübung schon im Unterricht beginnen.	1,24 (0,55)	1,53 (0,82)	1,40 (0,70)	**
Wir arbeiten zu zweit oder in kleinen Gruppen zusammen.	1,82 (0,80)	2,18 (0,93)	2,02 (0,88)	**
Wir führen selbst ein Experiment oder eine praktische Untersuchung in der Stunde durch.	2,92 (0,91)	2,88 (1,02)	2,90 (0,97)	n.s.
Hilfsmittel:				
Wir verwenden Taschenrechner.	1,42 (0,81)	1,44 (0,89)	1,43 (083)	n.s.
Wir verwenden Computer.	3,82 (0,48)	3,63 (0,71)	3,72 (0,61)	**
Hausübungen:				
Der Lehrer gibt uns Hausübungen.	1,62 (1,12)	1,75 (0,92)	1,69 (1,16)	**.
Der Lehrer überprüft unsere Hausübungen.	1,91 (0,82)	2,11 (1,21)	2,03 (0,80)	**.
Wir überprüfen gegenseitig die Hausübungen.	1,55 (0,94)	1,62 (0,94)	1,59 (0,91)	**.
Wir besprechen unsere fertigen Hausübungen.	1,72 (0,99)	1,75 (1,00)	1,73 (0,99)	n.s.
Prüfungen:				
Wir werden mündlich geprüft oder schreiben einen Test.	3,22 (0,84)	3,03 (0,84)	3,11 (0,84)	**

Skalen: Wie oft kommt folgendes im Unterricht in Naturwissenschaften vor: 1= nie; 2=manchmal; 3= ziemlich oft; 4=fast immer
Die Tabelle beinhaltet Mittelwerte und in Klammern Standardabweichungen.
1: Hier sind auch all jene Schüler aufgenommen, für die keine Leistungsgruppenzugehörigkeit in der HS existiert.
**: p<0,01, t-Test zwischen HS und AHS

Auffällig ist besonders, dass in der AHS signifikant weniger schüleraktivierend unterrichtet wird als in der HS (vgl. Tab. 7b). Dies zeigt sich vor allem darin, dass AHS-Schüler/innen weniger an naturwissenschaftlichen Projekten arbeiten oder seltener zu zweit oder in einer Kleingruppe arbeiten können.

Der lehrerzentrierte Unterricht unterscheidet sich insbesondere darin, dass die Lehrer/innen in der HS öfter demonstrieren, wie man naturkundliche Probleme löst, als in der AHS.

III 1.1.3 Befindensstudie

Die Befindensstudien von 1994 und 2005 geben unter anderem Auskunft über die Qualität der schulischen Umwelt (Eder, 2007, 100 ff). Für die hier zu behandelnden Aspekte sind insbesondere die Skalen zum Klima, zur Partizipation und Individualisierung relevant (vgl. auch Eder & Mayr, 2000). Im Vergleich zu den Informationen aus den Pilot-Standard-Untersuchungen liegen in der Befindensstudie theoretisch abgesicherte, reliable und valide Angaben zu einigen Unterrichtsaspekten vor. Allerdings beziehen sich die Einschätzungen nicht auf ein spezifisches Fach, sondern generell auf das Schul- und Unterrichtsklima. Wie aber gezeigt wurde, ist in einigen Aspekten mit erheblichen Fachunterschieden zu rechnen, was die Gültigkeit der Befunde etwas relativiert. Sie eignen sich aber durchaus, um unterschiedliche Unterrichtskulturen zu beschreiben.

In der Tabelle 8 sind die relevanten Skalen der Unterrichtsqualität für die Schultypen dargestellt. Für die Bereiche Leistungsdruck und Unterrichtsdruck finden sich keine Unterschiede zwischen AHS und HS. Die Schüler/innen der HS schätzen allerdings die „Vermittlungsqualität“ im Unterricht (z.B. „Unsere Lehrer erklären alles so gut, dass wir auch schwierige Dinge verstehen können“) sowie die „Schülerbeteiligung“ (z.B. „Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbstständig denken und arbeiten können“) im Durchschnitt etwas besser ein als in der AHS (Tab. 8). Die Angaben für die KMS sind als weniger repräsentativ einzuschätzen. Für die zur

Verfügung stehenden kooperativen Mittelschulen fallen die Werte für die Vermittlungsqualität und die Schülerbeteiligung noch etwas höher aus als für die Hauptschulen außerhalb Wiens.

In den HS werden die Schüler/innen signifikant häufiger in ihrem Lernprozess „kontrolliert". Kontrolle ist hier als Überprüfung des Lernprozesses zu verstehen, z.B. ob die Hausaufgaben kontrolliert werden und Lehrer/innen über den Lernprozess und das Können der Schüler/innen im Bilde sind. Diese Art der Kontrolle findet deutlich häufiger in der HS (und der KMS) statt als in der AHS.

Tab. 8: Aspekte des Klassenklimas: Unterrichtsqualität (Befindensstudie 2005; mind. N=1112)

Skalen	AHS	HS (gesamt)	KMS[1]	Signifikanz zw. AHS und HS
Leistungsdruck	3,91 (0,86)	3,82 (0,86)	3,77 (0,90)	n.s.
Unterrichtsdruck	3,31 (0,08)	3,22 (1,14)	3,21 (1,10)	n.s.
Vermittlungsqualität	3,02 (1,01)	3,45 (1,03)	3,57 (0,97)	**
Schülerbeteiligung	3,13 (0,87)	3,24 (0,92)	3,27 (0,89)	**
Kontrolle der Schülerarbeit	3,73 (0,83)	4,15 (0,74)	4,11 (0,91)	**

1: Die KMS in Wien befand sich 2005 noch im Aufbau; ferner sind die Daten für die KMS nicht repräsentativ.
**: p<0.01 (t-Test)
Die Tabelle beinhaltet Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern.
Skala: 1=stimmt nicht, 5=stimmt genau

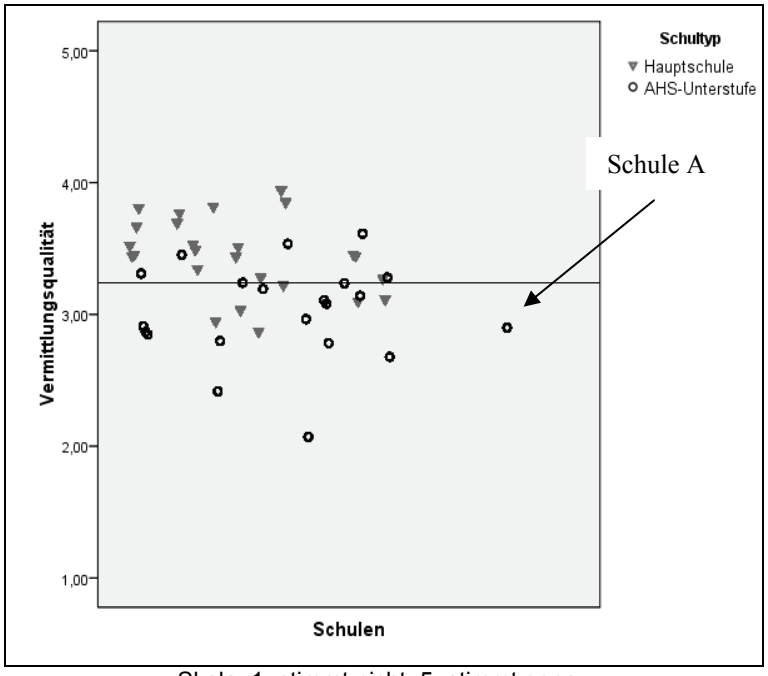
Eder erfasst in der Befindensstudie von 2007 unter anderem die Merkmale Individualisierung und Ergebnisorientierung. Auch diese beiden Aspekte von Unterricht sind in der HS höher ausgeprägt. Allerdings nehmen die Werte im Laufe der Sekundarstufe I in beiden Schultypen stark ab (vgl. Eder, 2007, S. 124-125). In höheren Schulstufen der Sekundarstufe I (und darüber hinaus!) wird demnach immer weniger individualisiert (vgl. auch Kap. 1.3 dieser Expertise).

Betrachtet man die Einschätzungen zur Unterrichtsqualität zwischen den Schulen und den Schulklassen zeigen sich deutliche Überschneidungsbereiche zwischen den Schultypen AHS und HS.

Am Beispiel der Skala Vermittlungsqualität lässt sich zeigen, dass es durchaus Allgemeinbildende Höhere Schulen gibt, deren Schüler/innen die Vermittlungsqualität höher einschätzen als in der HS, obgleich die HS insgesamt höhere Werte in der Vermittlungsqualität aufweist (Abb. 4).

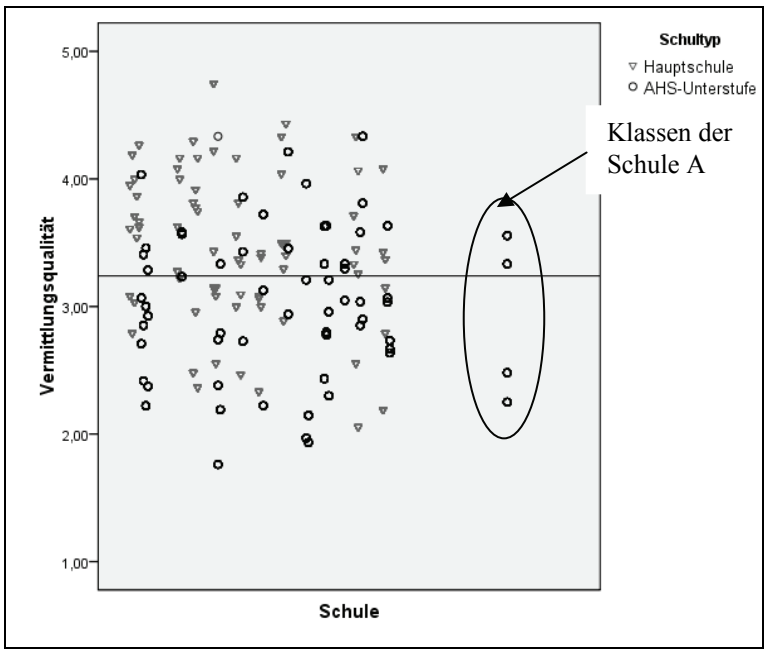
Deutlich höhere Variationen als zwischen den Schulen zeigen sich zwischen den einzelnen Schulklassen. Die Abbildungen 5 und 6 zeigen exemplarisch die Variation für die Aspekte Vermittlungsqualität und Schülerbeteiligung. Die Daten sind ein Indiz dafür, dass für Unterrichtsmerkmale auch starke Variationen innerhalb einer Schule bestehen können. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Die Schulklassen der in Abbildung 4 markierten Schule A weisen recht unterschiedliche Ausprägungen in der Vermittlungsqualität (Abb. 5) und in der Schülerbeteiligung auf (Abb. 6).

Abb.4: Variation der Vermittlungsqualität nach Schulen und Schultypen



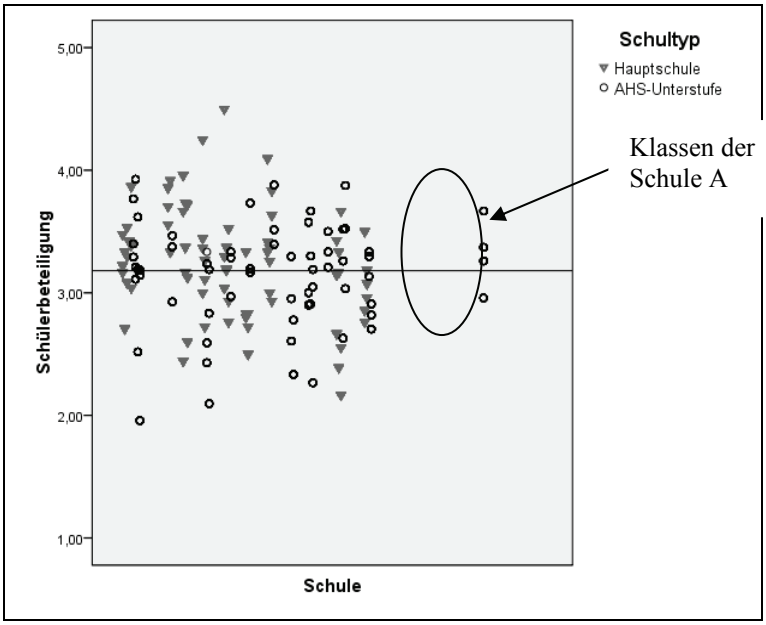
Skala: 1=stimmt nicht, 5=stimmt genau
Die durchgezogene Linie beschreibt den Mittelwert über die gesamte Population

Abb. 5: Variation zwischen Klassen und Schultypen für die Variable Vermittlungsqualität



Skala: 1=stimmt nicht, 5=stimmt genau
Die durchgezogene Linie beschreibt den Mittelwert über die gesamte Population

Abb. 6: Variation zwischen Klassen und Schultypen für die Variable Schülerbeteiligung



Skala: 1=stimmt nicht, 5=stimmt genau
Die durchgezogene Linie beschreibt den Mittelwert über die gesamte Population

III 1.1.4 Eine spezielle Stichprobe österreichischer Schulen: IMST

Das österreichweite Projekt IMST (**I**nnovations in **M**athematics, **S**cience and **T**echnology Teaching) wurde als Reaktion auf das nur mäßige Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften bei der internationalen Vergleichsstudie TIMSS ins Leben gerufen und insbesondere in Folge mittelmäßiger PISA-Ergebnisse in Österreich weiter forciert (siehe Krainer, 2002, 2007a, 2007b). Eine der zentralen Maßnahmen von IMST ist der sog. Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung[4] (IMST-Fonds), der ähnlich einem Fonds für Wissenschaftsförderung organisiert ist und einzelnen Lehrer/innen, Lehrerteams oder etwa Schulverbünden ermöglicht, Entwicklungsvorhaben durch finanzielle und professionelle Unterstützung von Experten aus Wissenschaft und Schulpraxis umzusetzen. Um die Qualitätssicherung und Entwicklung der Fonds-Arbeit zu garantieren und um wissenschaftliche Erkenntnisse für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu gewinnen, wurde seit einigen Jahren eine Begleitforschung implementiert, die sowohl die Schüler- als auch die Lehrerperspektive berücksichtigt (siehe z.B. Andreitz, Müller & Hanfstingl, 2007; Müller et al., 2007; Specht, 2004). Es stehen Befragungsdaten aus den Schuljahren 2005/06 und 2006/07 von bis zu 3000 Schüler/innen und von über 130 Lehrer/innen zur Verfügung.

Die Stichprobe ist als selektiv zu betrachten, da die Lehrkräfte überdurchschnittlich engagiert und motiviert sind, Innovationen in ihrem Unterricht umzusetzen sowie hohe intrinsische Berufsmotivation aufweisen (Müller et al., 2007; Specht, 2004). Insofern beschreiben die folgenden Einschätzungen der Schüler/innen der Sekundarstufe I eher überdurchschnittlich „guten" Unterricht von überdurchschnittlich engagierten Lehrkräften in Österreich[5].

Die Tabelle 9 zeigt die Einschätzung des Unterrichts von Schüler/innen nach HS und AHS getrennt. Differenzierungen nach Leistungsgruppen der HS lassen sich hier nicht vornehmen.

Die Schülereinschätzungen zum Unterricht beziehen sich auf die gesamte Sekundarstufe I und das Fach Mathematik sowie auf naturwissenschaftliche Fächer. Die Ergebnisse ergänzen die

[4] Weitere Informationen zum Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung: http://imst.ac.at/fonds
[5] Die Daten wurden jeweils zu Beginn der Schuljahre erhoben (vor der Intervention von IMST) und beziehen sich damit implizit auch auf das vorherige Schuljahr. Die Daten beziehen sich auf Mathematik und naturwissenschaftlichen Unterricht.

bisherigen Befunde zu den Schulformen. Hinsichtlich des frontal-rezeptiven Unterrichts (vgl. Lehrerzentrierung) finden sich keine Differenzen zwischen den Schultypen.

In beiden Schultypen AHS und HS findet man in dieser Stichprobe insgesamt eher wenig anwendungsbezogenen und problemorientierten Unterricht, wobei die Werte für die HS signifikant höher ausfallen (siehe Tab. 9).

Schüler/innen in der HS arbeiten auch öfter alleine und häufiger an für sie individuell zugeschnittenen Aufgaben im Sinne einer inneren Differenzierung (vgl. auch Kap. 1.3 in dieser Expertise).

Es wurde auch nach der Autonomie- und Kompetenzförderung im Unterricht gefragt. Diese Aspekte haben sich als besonders motivationsfördernd erwiesen und sind für die Entwicklung einer fachlichen Identifikation bedeutsam (vgl. z.B. Müller et al., 2007). Für beide Schultypen finden sich hohe Ausprägungen in der Autonomie- und Kompetenzunterstützung. Allerdings haben die Schüler/innen der HS öfter das Gefühl, in ihrer Kompetenzentwicklung aktiv unterstützt zu werden und selbstbestimmt arbeiten zu können (vgl. Tab. 9).

Tab. 9: Mittelwerte und Standardabweichungen der Unterrichtswahrnehmung von Schüler/innen der Sek. I nach Schultypen (IMST-Stichprobe; N= mind.2207)

Skalen mit Itembeispielen	AHS	HS	Signifikanz
Frontal-rezeptiver Unterricht[1]	2,92 (0,67)	2,91 (0,66)	n.s.
„Zuhören, wenn die Lehrer/in etwas an die Tafel schreibt“	3,40 (0,85)	3,31 (0,92)	**
Anwendungsbezogener Unterricht[1]	2,30 (0,59)	2,38 (0,62)	*
„Wissen aus dem Fach auf Alltagsprobleme anwenden“	2,30 (0,96)	2,41 (0,95)	**
Problemlöseorientierter Unterricht[1]	2,21 (0,62)	2,28 (0,64)	*
„Eigene Lösungswege aufzeigen oder ausprobieren“	2,32 (0,92)	2,55 (0,92)	**
Unterschiedliche Arbeitsformen im Unterricht[1]	-	-	
„Aufgaben und Themen aus dem Fach zu zweit bearbeiten“	2,68 (0,92)	2,63 (0,85)	n.s
„Computer verwenden, um Übungen oder Aufgaben zu lösen“	2,05 (1,08)	2,02 (1,04)	n.s.
„Aufgaben und Themen aus dem Fach in Kleingruppen bearbeiten“	2,45 (0,99)	2,41 (0,92)	n.s.
„Aufgaben und Themen aus dem Fach alleine bearbeiten“	2,12 (0,93)	2,46 (0,94)	**
„Ich bekam von der Lehrer/in speziell für mich zugeschnittene Aufgaben“	1,39 (0,77)	1,67 (0,96)	**
Autonomieförderung[2] **(insgesamt 4 Items)**	3,47 (0,93)	3,63 (0,95)	**
„Mein/e Lehrer/in hört sich die Meinung von uns Schüler/innen an“	3,65 (1,20)	3,72 (1,23)	n.s.
Kompetenzförderung[2] **(insgesamt 4 Items)**	3,73 (0,96)	3,95 (0,91)	**
„Mein/e Lehrer/in zeigt mir, was ich noch besser machen kann“	3,33 (1,20)	3,65 (1,19)	**

1: Skalen: „Wie oft musst du im Unterricht in diesem Fach Folgendes tun?“ 1=nie, 4=in jeder Unterrichtsstunde (Items vorwiegend aus PISA 2003)
2: Instruktion: „Fragen zum Unterricht in diesem Fach“; Skalen: 1= stimmt gar nicht, 5= stimmt völlig (Items aus Müller, Hanfstingl & Andreitz, 2007; siehe auch Andreitz, Hanfstingl & Müller, 2007).
* p>0.05; ** p>0.01: t-Test zwischen HS und AHSDie Tabelle beinhaltet Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern.

Die Tabelle 10 verdeutlicht für die IMST-Stichprobe, dass die Wahrnehmung von Autonomie- und Kompetenzförderung mit dem Fachinteresse und dem fachlichen Selbstkonzept in positivem Zusammenhang stehen.

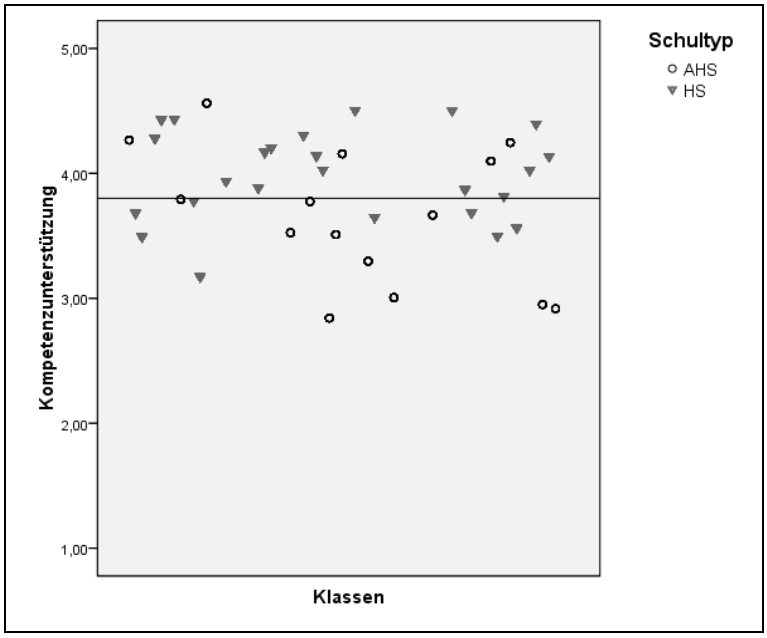
Tab. 10: Korrelationen zwischen Interesse, Selbstkonzept und wahrgenommenen Unterrichtsmerkmalen

Wahrgenommene Merkmale des Unterrichts	Fachinteresse	Fachl. Selbstkonzept
Autonomieunterstützung	.46**	.27**
Kompetenzunterstützung	.52**	.34**

* p<0.05; ** p<.0.1
N=1189 Schüler/innen (aggregierte Daten auf Klassenebene)

Betrachtet man zusätzlich Variationen zwischen Schulklassen zeigen sich auch in dieser selektiven Stichprobe erhebliche Unterschiede zwischen den Klassen, die z.T. unabhängig vom Schultyp AHS oder HS sein können (Abb. 7). Einige Klassen der AHS weisen höhere Ausprägungen in der Kompetenzunterstützung auf als Klassen der HS, obgleich in den HS-Klassen insgesamt signifikant höhere Kompetenzunterstützung im Unterricht zu finden ist.

Abb. 7: Variation zwischen Klassen und Schultypen für Kompetenzunterstützung (IMST-Klassen)



Resümee zu den vorkommenden Unterrichtsformen

Trotz suboptimaler Datenlage lässt sich resümieren, dass sich der Unterricht in der HS (insbesondere in Mathematik und den Naturwissenschaften) eher durch Schülerzentrierung, Übungshäufigkeit, höhere Vermittlungsqualität, mehr Anschauung und Alltagsnähe sowie mehr Kompetenzförderung und Autonomieunterstützung auszeichnet als jener in der AHS.

Für die KMS lässt sich zusammenfassen, dass nicht nur das Arbeiten in Gruppen öfter vorkommt, sondern auch die Freude am Lernen höher ausfällt und weniger Leistungsdruck als in den anderen Schultypen zu finden ist. Das Beispiel der IMST-Klassen zeigte, dass bei engagierten Lehrkräften der Unterschied zwischen AHS und HS hinsichtlich der Schülereinschätzung von Unterricht nicht so groß ist wie in anderen repräsentativen Stichproben.

Die Unterschiede in der Einschätzung von Unterricht in der HS, der KMS und der AHS sind sicherlich auch in der unterschiedlichen Schülerzusammensetzung zu sehen. Heterogenität in den Lernvoraussetzungen erfordert anderen Unterricht und fordert anderen Unterricht heraus. Allerdings sind auch die unterschiedliche Ausbildung der Lehrkräfte und die Kompetenz, z.B. adaptiven Unterricht zu gestalten, eine zu berücksichtigende Größe (vgl. Kap. 3.1 in dieser Expertise).

Es zeigt sich auch in der Schulpraxis, dass Lehrende der HS mehr an innerer Differenzierung orientiert sind. So konnte die Begleitstudie zur Pilotphase der Bildungsstandards demonstrieren, dass die HS-Lehrenden die Ergebnisse der Standards eher in lerndiagnostischer Hinsicht nutzen und die AHS-Lehrer/innen eher die didaktischen Anregungen der Standardaufgaben betonen (Grabensberger, Freudenthaler & Specht, 2008).

Insgesamt ist die häufigste Unterrichtform in der Sekundarstufe I lehrerzentrierter und frontalrezeptiver Unterricht. Formen schüleraktivierenden Unterrichts sind für beide Schultypen und alle Leistungsgruppen als ausbaufähig zu bewerten.

Zu berücksichtigen ist, dass sich die Aussagen besonders auf die Fächer Mathematik, Naturwissenschaften oder Englisch oder das Unterrichtsklima insgesamt beziehen. Über die Unterrichtskulturen in den „weicheren" Fächern liegen keine repräsentativen Daten für Österreich vor.

Man wird dem Unterricht in der Sekundarstufe allerdings nicht gerecht, wenn man ausschließlich landesweite Mittelwerte heranzieht und einseitig die zweifelsfrei vorhandenen Unterschiede zwischen Schultypen und Leistungsgruppen herausstellt. Es gibt erhebliche Variationen zwischen Schulen und besonders zwischen einzelnen Klassen, die zum Teil höher sind als zwischen den Schultypen und den Leistungsgruppen. So finden sich Klassen mit hoher Schülerzentrierung und Vermittlungsqualität, mit überdurchschnittlichem Maß an Selbsttätigkeit oder Klassen, in denen eine Vielfalt von Methoden zum Einsatz kommt.

Insofern könnte man den Titel der OECD-Studie „Auf den Lehrer kommt es an" (vgl. OECD, 2004) durchaus bestätigen, denn die größten Variationen findet man zwischen den einzelnen Schulklassen. Allerdings sprechen die oben vorgestellten Daten für eine Erweiterung: Es kommt auf den Lehrer, aber auch auf die Klassenzusammensetzung, die einzelne Schule sowie den Schultyp an. Unterrichtqualität ist demnach nicht unidirektional abhängig von der Lehrkraft, sondern als systemisches Ereignis zu verstehen.

III 1.2 Gestaltung von Leistungsbeurteilung und Feedback

Prüfungs- und Leistungskulturen bestimmen in hohem Maße die Lernprozesse von Schüler/innen, deren fachliche und allgemeinen Selbstkonzepte, deren Emotionen, die Lernmotivation und letztlich auch deren Bildungschancen wesentlich. Prüfungsangst, die selten leistungsfördernd ist, wird beispielsweise von einer großen Gruppe in der Sekundarstufe I mit dem Schulbesuch assoziiert (Eder, 2007; S. 35-37).

Leistungsbeurteilungen bestimmen aber auch die Unterrichtskultur, etwa die Chancen für individuelle Kompetenzunterstützungen oder den Grad an Anwendungs- und Problemorientierung. Prüfungs- und Leistungskulturen wirken insgesamt stark sozialisierend und können nicht hoch genug in ihrer Wirkung auf das Lernen von Schülerinnen und Schüler eingeschätzt werden.

Systematische evaluative oder wissenschaftlich fundierte Befunde zum Thema Leistungsbeurteilung und Feedback fehlen in Österreich für die Sekundarstufe nahezu völlig. Auch in einer Bilanzierung der bisherigen Schulversuche in der Sekundarstufe I in Österreich wurde festgestellt, dass kaum verallgemeinerbare Informationen über die Gestaltung von Leistungsbeurteilungen existieren (Grogger, et al., 2002).

Aus den Studien von Eder (2007), der TIMSS-Studie und der Pilot-Standardtestung 2007 lassen sich dennoch einige aussagekräftige Befunde finden, die eine erste Einschätzung der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I zulassen. Eine ausführliche Analyse zum Thema Leistungsbeurteilung im Österreichischen Schulsystem, welche alle zur Verfügung stehenden Daten berücksichtigt, erscheint im Nationalen Bildungsbericht 2009 (Eder, Neuweg & Thonhauser, im Druck).

Leistungsbeurteilung aus der Sicht der Schüler/innen

Die Schüler/innen werden nach den Daten der Befindensstudie von Eder (2007) durchschnittlich zwei Mal wöchentlich geprüft. Die hier angegebene Prüfungshäufigkeit verweist darauf, dass prüfungsfreie Räume im Sinne eines angstfreien Lernens oder hinsichtlich eines „Lernens durch Fehler" eher selten sind.

Hinzu kommt, dass 19% der Schüler/innen im Jahr 2005 in der 4. bis zur 12 Schulstufe die Praxis der Notengebung als ungerecht empfinden (Eder, Neuweg & Tonhauser, im Druck, 7). Tabelle 11 zeigt, dass es sich hier vor allem um Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe der HS handelt, die das Gefühl haben ungerecht bewerten zu werden.

Ferner ist die Vermischung von Leistungsbeurteilung und Disziplinierung in den Augen der Schüler/innen keine Seltenheit (Eder, Neuweg & Thonhauser, im Druck, 8).

Negative Emotionen im Zusammenhang mit Prüfungen äußern nahezu die Hälfte der in der Befindensstudie befragten Schüler/innen der Sekundarstufe I (vgl. Tab. 11). Es gibt die Tendenz, dass Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe der HS höhere Ausprägungen in der Prüfungsängstlichkeit aufweisen als die anderen Gruppen. In der ersten Leistungsgruppe der HS scheinen die wenigsten Schüler/innen Angst vor Prüfungen zu haben.

Betrachtet man die Leistungsselbstkonzepte der Schüler/innen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulmodellen (vgl. Tab. 11). Das höchste Selbstkonzept bezüglich Leistung haben Schüler/innen der ersten Leistungsgruppe der Hautschule, geringeres die zweite und vor allem die dritte Leistungsgruppe der HS.

Tab. 11: Mittelwerte und Standardabweichungen zu ausgewählten Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern zum Thema Prüfungen (Befindensstudie 2005; N= mind. 2760)

Item	AHS	HS (1)	HS (2)	HS (3)	Gesamt	Sign.*
Gerechtigkeit						
Die Noten, die ich bekomme sind oft ungerecht.	1,85 (0,85)	1,67 (0,86)	1,97 (0,90)	2,18 (1,00)	1,89 (0,89)	zw. allen Gruppen
Prüfungsangst						
Ich habe bei Prüfungen oder Tests immer Angst, dass ich eine schlechte Note bekomme.	2,70 (1,07)	2,59 (1,01)	2,83 (1,06)	2,90 (1,05)	2,75 (1,06)	zw. HS1 u. HS3
Schon wenn eine Schularbeit verteilt wird bekomme ich Herzklopfen.	2,99 (1,05)	2,92 (1,06)	2,97 (1,12)	2,88 (1,16)	2,94 (1,10)	n.s.
Prüfungsangst (allgemeine Einschätzung)	2,49 (1,03)	2,20 (1,00)	2,45 (1,06)	2,63 (1,09)	2,45 (1,05)	zw. HS1 u. HS3 / AHS
Leistungsselbstkonzept	2,55 (0,69)	2,68 (0,56)	2,44 (0,57)	2,28 (0,58)	2,54 (0,60)	zw. allen Gruppen außer zw. HS 2 u. HS3

Skalen: 1= stimmt nicht, 5= stimmt genau
* p<0,05, Signifikanz zwischen den Gruppen
Die Tabelle beinhaltet Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern.
Leistungsgruppen der HS in Mathematik

Bezugsnormen

Vom Gesetzgeber wird eine lernzielbezogene Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung vorgeschrieben. Empirische Befunde bringen allerdings zu Tage, dass die Verwendung einer sozialen Bezugsnorm die vorherrschende Praxis bei der Leistungsbeurteilung ist.

Befunde:

Die Verteilung der Noten in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II gleichen insgesamt einer Normalverteilung (vgl. Eder, 2007, S. 69, vgl. auch die Expertise von Eder & Dämon). Auch innerhalb der Fächer ergeben sich in den Datensätzen von TIMSS, der Befindensstudie sowie im IMST-Datensatz normalverteilungsähnliche Variationen der Noten (in der dritten Leistungsgruppe findet man z.T. deutlich schiefe Verteilungsmuster). Dies spricht dafür, dass die Lehrer/innen bei der Leistungsbeurteilung eher soziale Bezugsnormen heranziehen, was nicht den gesetzlichen Be-

stimmungen entspricht und aus pädagogischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten sowie aus Gerechtigkeitsgründen zu hinterfragen ist. Es gibt auch Hinweise dafür, dass AHS-Lehrer/innen im Vergleich zu HS-Lehrer/innen öfter soziale Bezugsnormen anwenden (Benischek, 2006, S. 223)[6]. Gründe für die Ausrichtung an sozialen Bezugsnormen können, neben einem Kompetenzdefizit von Lehrpersonen hinsichtlich des Prüfens, an der tradierten Prüfungskultur in der Schule oder auch an der fehlenden Operationalisierung von Kompetenzbereichen in den Lehrplänen liegen. Dies erschwert die Anwendung von Sachnormen.

Allerdings lässt sich durch Analysen auf der Ebene einzelner Klassen demonstrieren, dass Normalverteilungen nicht ausschließlich die Regel sind (TIMSS- und IMST-Datensätze). Es findet sich eine Vielzahl schiefer Verteilungen auf Klassenebene. Dies kann einerseits für einen Milde- oder Strengeeffekt in der Beurteilungstendenz sprechen, es kann aber andererseits nicht ausgeschlossen werden, dass Lehrpersonen sachliche oder andere Bezugsnormen bei der Leistungsbeurteilung anwenden. Insgesamt ist aber davon auszugehen, dass ein Großteil der Lehrerschaft in der Sekundarstufe I Normalverteilungen in der Leistungsbeurteilung „erzeugen" und „[…] Prüfungsaufgaben und Bewertungskriterien zumindest unbewusst so kalibriert werden, dass sie zwingend eine gewisse Misserfolgsquote [oder Erfolgsquote] nach sich ziehen." (Eder, Neuweg & Thonhauser, im Druck, 14).

Die Noten fallen für Fächer, die mit hohem Stundenanteil in der Schule unterrichtet werden (z.B. Deutsch, Englisch oder Mathematik), für die AHS und die HS im Vergleich zu anderen Fächern am schlechtesten aus (Eder, Neuweg & Thonhauser; siehe auch Spiel & Wagner, 2002). Damit wird hoher Lernaufwand für bestimmte Fächer weniger „belohnt" als dies für Gegenstände mit weniger Stunden in der Woche der Fall ist. Dieser Befund ist vor allem aus motivationstheoretischen Überlegungen kritisch, da den Schüler/innen dadurch vermittelt wird, dass andere Fächer weniger relevant und weniger schwierig seien.

Durch die Analysen von Eder (Eder, 2007) lässt sich ferner zeigen, dass die Noten im Laufe der gesamten Sekundarstufe im Durchschnitt stetig schlechter werden, obgleich der Arbeitsaufwand für die Schüler/innen steigt. Dies ist ebenso ein Grund für verstärkt auftretende Motivationsprobleme insbesondere beim Schulwechsel von der Volksschule zur Sekundarstufe I und von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II.

Betrachtet man die Notenentwicklung der letzen Jahre, lässt sich zeigen, dass die Noten in der AHS im Zeitraum von 1994 bis 2005 durchschnittlich besser geworden sind. In der HS ist die Tendenz zu insgesamt besseren Noten nicht in diesem Ausmaß zu beobachten. In der Werbe- und Konkurrenzsituation um Schüler/innen sind Noten ein implizites Instrument der Steuerung von Schülerströmen. Bessere Noten können den Schultyp AHS durchaus „attraktiver" machen und dafür sorgen, dass weniger Schüler/innen an der AHS selektiert werden (vgl. Eder, 2007, S. 82f)[7].

Erhebliche Unterschiede finden sich in den Leistungstests bei TIMSS oder der Pilot-Standardtestung von 2007 zwischen einzelnen Schulklassen. Allerdings fallen die Bewertungen dieser Leistungen durch die Lehrpersonen nicht annähernd so unterschiedlich aus. So konnte gezeigt werden, dass die schlechteste AHS-Klasse bei Testaufgaben, die an TIMSS angelehnt waren, ca. zwei Schuljahre in der Leistungsentwicklung hinter der besten AHS-Klasse zurücklag. Betrachtet man nun die Beurteilung der Lehrer/innen, so fanden sich nahezu keinerlei Unterschiede in der Benotungstendenz zwischen der schlechtesten und der besten Klasse (Eder, Neuweg, Thonhauser, im Druck). Dieses Beispiel zeigt nicht nur, dass sich Lehrer/innen bei der Leistungsbeurteilung an der Normalverteilung orientieren, sondern auch, dass sich stark variierende sachliche Leistungsanforderungen in der gleichen Jahrgangsstufe eines Schultyps finden. Hier könnte die Einführung der Bildungsstandards einen Beitrag leisten, die Leistungsanforderung vergleichbarer zu machen.

[6] VS-Lehrer/innen verwenden zu über 50% individuelle Bezugsnormen.

[7] Gleichzeitig sind auch die Notenschnitte der Volksschule seit 1994 besser geworden, womit sich die Lehrer/innen der VS aus der Übertrittsentscheidung zurückziehen und Eltern oder den weiterführenden Schulen die Entscheidung überantworten.

TIMSS, Pilot-Standardtestungen und Leistungsbeurteilung

Dass Schulnoten die Leistung nicht valide messen, ist bekannt (z.B. Ingenkamp, 1989; Rheinberg, 2001). Neben der Bezugsnormproblematik besteht auch das Problem, dass die Praxis der Leistungsbeurteilung anfällig für Verlaufs-, Verteilungs- und soziale Wahrnehmungsfehler ist (zusammenfassend Müller & Bayer, 2007).

Wichtige Hinweise dafür, was Noten messen, können in Korrelationsuntersuchungen, die den Zusammenhang von Schulnoten und „objektiven" Leistungsmessungen analysieren, gefunden werden. Allerdings muss man auch berücksichtigen, dass die objektiven Tests (z.B. bei TIMSS oder den Standardtestungen) nur eine Momentaufnahme der Leistungsfähigkeit darstellen und eine prozessuale Erhebung von Notenleistungen während eines Semesters evtl. ein besseres, da auf mehreren Messungen beruhendes Bild der Leistung von Schüler/innen ergibt. Trotzdem sollten aus Gründen der Güte einer Messung die Korrelationen zwischen validen und reliablen Leistungstests und Schulnoten nicht allzu niedrig ausfallen.

Die Korrelationen zwischen Testleistung bei der Pilot-Standardtestung 2007 (Gesamtscore der Leistung im Fach) und Noten im Semester fallen mittel bis niedrig aus. Für einige Subgruppen finden sich sogar Korrelationen nahe Null:

Für die AHS korreliert die Testleistung mit der Note r=.38 (p<0,01) für die HS insgesamt mit r=.57 (p<0,01)[8] und die KMS mit r=.47 (p<0,01). Bezieht man jedoch die Leistungsgruppen der HS mit in die Berechnung ein, so fallen die Zusammenhänge für die zweite Leistungsgruppe auf r=.19 (p<0,01) und für die dritte Leistungsgruppe auf r=.10 (p<0,01).

Ein ähnliches Bild ergibt sich für das Fach Englisch bei der Pilot-Standardtestung 2007. Auch hier erreichen die Zusammenhänge für die HS die höchsten Werte zwischen r=.64 und r=.66 (p<0,01). In der KMS korrelieren Noten in Englisch mit den Testscores durchschnittlich mit r=.44(p<0,01) und in der AHS mit r=.33 (p<0,01). Für das Fach Englisch zeigt sich wiederum, dass die Korrelationen innerhalb der Leistungsgruppen der HS geringer ausfallen. Für die erste Leistungsgruppe r=.29 (p<0,01), für die zweite Leistungs-gruppe r=.14 (p<0,01) und die dritte Leistungsgruppe nur noch r=.11 (p<0,01).

Die Korrelationen zwischen Noten und Testscores bei TIMSS 1995 fallen für Mathematik etwas niedriger aus und liegen insgesamt bei r=.54 (p<0,01). Wie bei der Pilot-Standardtestung finden sich für die Hauptschule niedrigere Korrelationen in den Leistungsgruppen (erste Leistungsgruppe: r=.19, p<0,01, zweite Leistungsgruppe: r= .18 p<0,01, dritte Leistungsgruppe: r=.14; p<0,01). Für die AHS ergibt sich eine Korrelation zwischen Note in Mathematik und dem TIMSS-Testscore von r=.31 (p<0,01).

Für die Naturwissenschaften fallen die Korrelation bei TIMSS geringer aus. So korreliert der Testscore in Science mit der Chemie und der Physiknote in der AHS mit jeweils r=.23 (p<0,01).

Auch an anderer Stelle wird für österreichische Stichproben von ähnlichen Zusammenhängen zwischen Testleistung und Noten berichtet (Eder, 2003). Die Befunde weisen besonders darauf hin, dass in der dritten und zum Teil auch in der zweiten Leistungsgruppe der Hauptschule ein eher geringer Zusammenhang zwischen „objektiv" gemessenen Tests und Noten existiert. Besonders bei der Pilot-Standardtestung scheint dies relevant zu sein, da die Standardtests mit den Curricula abgestimmt sind. Hier stellt sich die Frage nach der Validität der Notenzuweisung innerhalb der Leistungsgruppen der Hauptschule (besonders der dritten Leistungsgruppe). Es ist anzunehmen, dass auch andere implizite und explizite Intentionen neben der Bewertung von Leistungen mit in die Notengebung einfließen.

Zuweisung zu Schultypen und Leistungsgruppen

Die Zuweisung der Schüler/innen zu Schultypen bzw. Leistungsgruppen gelingt auf der Basis der momentanen Praxis der Leistungserhebung suboptimal. So finden sich deutliche Überschneidungen zwischen den Schultypen AHS und HS sowie zwischen den Leistungsgruppen der Hauptschule (siehe Abb. 5). Die aktuellen Daten der Pilot-Standardtestung 2007 demonstrieren die Überschnei-

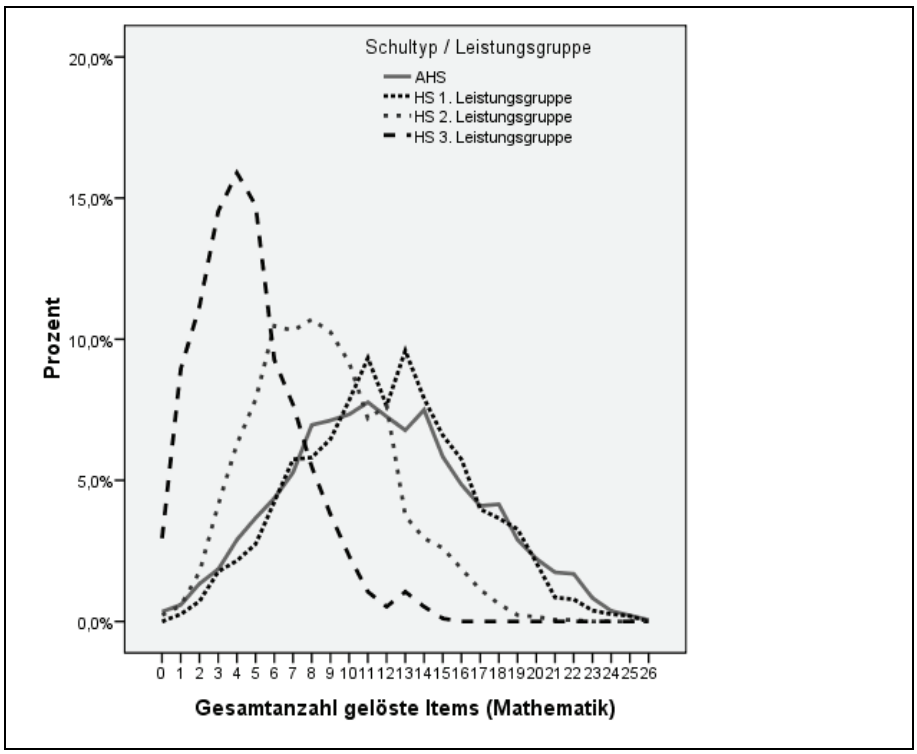
[8] Für die Korrelationsberechnung wurden den Noten der HS für die zweite Leistungsgruppe +2 und für die dritte Leistungsgruppe +4 addiert, um eine Vergleichbarkeit herzustellen.

dungsbereiche in der Testleistung in Mathematik. So zeigen sich kaum Unterschiede zwischen AHS und der ersten Leistungsgruppe der HS. Auch ein Großteil der Schüler/innen der zweiten Leistungsgruppe der HS kann in Mathematik mit dem Mittelfeld oder zumindest mit den Leistungsschwächeren des Gymnasiums und der ersten Leistungsgruppe der HS mithalten. Es ergibt sich aber auch eine nicht unwesentliche Überschneidung der Leistungen der dritten Leistungsgruppe der HS mit den anderen Leistungsgruppen der HS und der AHS.

Die Daten weisen darauf hin, dass „[…] eine generelle Abwertung der dritten Leistungsgruppe ungerechtfertigt […]“ ist (Eder, Neuweg, Thonhauser, im Druck).

Zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen auch andere Studien (vgl. z.B. Eder, Grogger & Mayr, 2001; Eder 1998, 2001, Haider & Schreiner 2006 oder zu weiteren Detailbefunden die Expertise von Eder & Dämon).

Abb. 5: Leistungsverteilung zwischen Schultypen und Leistungsgruppen (Pilot-Standardtestung 2007, Mathematik)



Die **Bildungsstandards** sollen in Österreich nicht zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden (vgl. Lucyshyn, 2007). Sie sollen der Rückmeldung für alle Beteiligten im Bildungssystem dienen. Allerdings ist fraglich, ob die geplante Praxis der Rückmeldungen tatsächlich zur Verbesserung der Lernförderung von Kindern und Jugendlichen beiträgt, da die Resultate weder für die Lehrer/innen noch für die Schulleitungen als diagnostisches Instrumentarium wirklich taugen. Denn es ist geplant nur aggregierte Daten rückzumelden. Damit werden die Standardergebnisse nur bedingt eine Reflexion der gängigen Praxis der Leistungsfeststellung und -rückmeldung nach sich ziehen (vgl. auch Lucyshyn, 2007)[9]. Die Standardergebnisse liefern allgemeine Rückmeldungen für ganze Klassen und Schulen. Dies könnte den Blick auf das Individuum (Schüler/innen als auch Lehrpersonen) erschweren. Allerdings geben die Lehrer/innen auch an, durch die Rückmeldungen der Ergebnisse

[9] Nahezu 70% der Lehrer/innen, die nach der Pilotphase der Standarderhebung befragt wurden, würden sich wünschen, auch Informationen zu den individuellen Schüler/innen zu erhalten. Allerdings sind sie eher skeptisch, die Klassenergebnisse für Schulleiter/innen transparent zu machen (vgl. Grabensberger, Freudenthaler & Specht, 2008). Dies zeigt einerseits den Wunsch, individuelle Information zu Schülerleistungen zu erhalten, aber auch die Skepsis, dass die Standards für Kontrollzwecke missbraucht werden könnten.

der Standardtestung eine weitere Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung der Klasse zu erhalten und damit „objektiver" urteilen zu können (vgl. Grabensberger, Freudenthaler & Specht, 2008).

Insgesamt kann eine Beurteilung der Standardimplementierung in Österreich noch nicht erfolgen, da Erfahrungsberichte und wissenschaftliche Befunde weitgehend fehlen.

Es existieren ferner eine Menge an Maßnahmen zur Verbesserung der Prüfungskultur im Rahmen von Schulversuchen oder einzelner Schulen:

So konnte in den Schulversuchen zur *„Mittelschule"* in Wien die Prüfungsangst signifikant gegenüber Kontrollschulen reduziert werden. Das Beispiel zeigt (1.), dass der Versuch, die allgemeine Interaktion zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen zu verbessern, schülerzentrierter zu unterrichten oder soziale Lernformen gezielt einzusetzen angstreduzierend und motivationssteigernd wirken kann. Es lässt sich (2.) resümieren, dass die Entwicklung einer professionellen Prüfungskultur mit der Entwicklung der allgemeinen Lehr- und Lernkultur einhergehen muss.

Auch in den Schulversuchen zur *„Neuen Mittelschule"* werden neue Impulse zur Veränderung der Prüfungskultur erwartet. So werden einige Versuchsschulen auf Ziffernnoten verzichten und im Rahmen von Individualisierung umfangreiche Rückmeldesysteme für Schüler/innen und Eltern entwickeln. So führte auch der Schulversuch an der *Übungshauptschule der PH Innsbruck* zur Reform der Leistungsrückmeldungen. Die Ziffernnoten wurden durch schriftliche und mündliche individuelle und lernfördernde Rückmeldungen ersetzt. Die Maßnahmen erzielten hohe Akzeptanz bei den Eltern und Schüler/innen und führten zu einer Verbesserung der Kommunikationskultur zwischen Schule und Elternhaus (siehe Dag & Habicher, 2008).

In der *Europaschule in Linz*, die zugleich Übungsschule der Pädagogischen Hochschule ist, wurde in der siebten Jahrgangsstufe ein differenziertes Leistungsrückmeldesystem installiert, welches ebenso auf Noten verzichtet und ein individuelles Feedback zum Lern- und Sozialverhalten sowie zur Leistung beinhaltet. Leistungsbeurteilungen der Lehrpersonen werden durch Selbsteinschätzungen der Schüler/innen ergänzt und bilden die Basis für individuelle Beratungsgespräche. Durch die Begleituntersuchungen konnte im Vergleich zu einer Kontrollschule gezeigt werden, dass die Leistungen in Mathematik und Lesen auf dem Niveau der Vergleichsschule bleiben. Allerdings hat das alternative Leistungsrückmeldesystem zu bedeutsamen Zuwächsen im schulischen Selbstkonzept, der Lernfreude und Motivation und in der Selbstbeurteilung der Schüler/innen (individuelle Stärken und Schwächen) geführt sowie bewirkt, dass die Schüler/innen auch außerhalb der Schule Lerngemeinschaften gründeten (Plaimauer, Leeb & Zwicker, 2007). Allerdings sind die Veränderungen nicht ausschließlich auf das alternative Leistungsrückmeldesystem zurückzuführen. Denn auch an der Europaschule zeigte sich eine enge Verflech-tung von alternativer Leistungsbeurteilung und der Entwicklung alternativer Lehr- und Lernformen im Unterricht.

Resümee zum Thema Gestaltung von Leistungsbeurteilungen

Aus der Sicht der Schüler/innen wird in der Sekundarstufe I relativ oft die Leistung der Schüler/innen erhoben. Hier stellt sich die Frage nach längeren prüfungsfreien Lernphasen, die es erlauben - fern von Leistungsdruck - zu lernen.

Über ein Drittel der Schüler/innen der Sekundarstufe I äußern Prüfungsängstlichkeit, wobei wiederum die Schüler/innen der Hauptschule der dritten LG die höchsten Ausprägungen haben. Diese Gruppe ist es wiederum, die die niedrigsten Werte im Leistungsselbstkonzept aufweist.

Hinzu kommt, dass die Schüler/innen der zweiten und dritten Leistungsgruppe der Hauptschule häufiger das Gefühl haben, dass die Notengebung ungerecht sei, als die anderen Gruppen. Diese Einschätzung fällen vor allem die Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe nicht zu Unrecht, da für diese Leistungsgruppe der Zusammenhang zwischen Noten und Testleistung der Pilot-Standardtestung von 2007 nahezu Null ist. Die Testleistungen der Pilot-Standardtestung und von TIMSS korrelieren auch insgesamt nur auf mittlerem Niveau mit den Noten. Innerhalb der Leistungsgruppen drei und zum Teil auch zwei der HS verschwindet der Zusammenhang zwischen Test und Note nahezu völlig. Es spricht einiges dafür, dass in diesen Gruppen neben der Bewertung von Leistungen auch andere implizite Funktionen mit der Notengebung, wie Disziplinierungsmaßnahmen oder etwa Belohnungen für soziales Verhalten, verbunden sind. Für die KMS findet man durchwegs mittlere Korrelationen zwischen Testleistung und Noten.

Die Befunde sprechen für eine mittlere bis sehr geringe „Validität" von Schulnoten. Man scheint in Österreich vom professionellen Prüfen in der Sekundarstufe noch entfernt zu sein.

Die Problematik der Beurteilung zeigt sich besonders drastisch in individuell bedeutsamen und zum Teil mit Stigmatisierungen und „Bevorteilungen“ verbundenen Selektions- und Zuweisungsentscheidungen, insbesondere zu den Leistungsgruppen der Hauptschule, aber auch zwischen Hauptschule und AHS. Die Überschneidungsbereiche in der Testleistung zwischen den Leistungsgruppen sind zum Teil erheblich.

Alternative und innovative Formen des Prüfens findet man im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen – zumeist auf der Ebene von Einzelschulen. Systematische Befunde hierzu finden sich keine.

III 1.3 Spezifische Förderung innerhalb und außerhalb des Unterrichts

III 1.3.1 Innerhalb des Unterrichts

Innere Differenzierung

Mit Maßnahmen der inneren Differenzierung soll eine bessere Passung der Lernvoraussetzungen und der Lernumwelt erreicht werden. Damit soll auch der zunehmenden Heterogenität der Lernvoraussetzungen Rechnung getragen werden. Die Bedeutung der Thematik ergibt sich auch aus der aktuellen – nicht zuletzt durch die Ergebnisse der PISA- und TIMSS-Studien angeregten – bildungspolitischen Diskussion, die den Umgang mit individuellen Unterschieden durch ein differenziertes schulisches Bildungsangebot thematisiert (vgl. z.B. Altrichter et al., 2008).

Auch in den Lehrplänen der HS und AHS sind Maßnahmen der inneren Differenzierung wie das Eingehen auf Lerntypen oder die Anwendung unterschiedlicher Arbeitsformen sowie Wahlmöglichkeiten für die Schüler/innen gefordert. Dies betrifft explizit auch die innere Differenzierung in den Leistungsgruppen der HS (vgl. Mayr, 2001, S. 221-222). In der Praxis scheint die Umsetzung von Maßnahmen innerer Differenzierung allerdings erst am Anfang zu stehen (vgl. Mayr, 2001; Petri, 1993).

In der Studie von Mayr (2001) werden AHS- und HS-Lehrer/innen nach ihrer Praxis der inneren Differenzierung im Unterricht gefragt. In der Studie kann danach unterschieden werden, ob die Maßnahmen der inneren Differenzierung von den Lehrpersonen oder den Schüler/innen getroffen werden bzw. ob die Entscheidungen eher intuitiv oder nach der Abklärung von Zielen und individuellen Lernvoraussetzungen fallen.

Die Tabelle 11 zeigt, dass in der HS das Maß der inneren Differenzierung davon abhängig ist, ob in „homogenen Leistungsgruppen“, in „heterogen zusammengesetzten Klassen“ oder in „heterogenen Klassen mit zeitweise mehr als einer Lehrperson“ unterrichtet wird. In heterogenen Gruppen bzw. dann, wenn Team-Teaching betrieben wird, erhöht sich der Anteil an Maßnahmen der inneren Differenzierung erheblich. Besonders das Team-Teaching ist eine entscheidende Größe.

In der AHS werden in den wenigsten Stunden innere Differenzierungsmaßnahmen durchgeführt, wobei sich insgesamt keine signifikanten Unterschiede zur Kategorie „homogene Lerngruppen in Hauptschulen mit einer Lehrperson“ ergeben.

Tab. 11: Maßnahmen der inneren Differenzierung in unterschiedlichen Kontexten („Differenzierungstypen"/Anzahl der Lehrpersonen)

Differenzierung durch...	*HS „homogen" 1 LehrerIn*	*HS heterogen 1 LehrerIn*	*HS heterogen > 1 LehrerIn*	*AHS*	*p*
unterschiedliche Inhalte	23%	33%	61%	22%	***
unterschiedlich schwierige Aufgaben	25%	58%	84%	18%	***
unterschiedlich umfangreiche Aufgaben	28%	42%	59%	21%	***
unterschiedliche Sozialformen	20%	42%	55%	28%	***
unterschiedliches Lernmaterial	20%	28%	49%	11%	***
unterschiedliche Betreuung durch Lehrer	39%	55%	84%	40%	***
unterschiedliche Hausaufgaben	17%	34%	51%	11%	***
mindestens eine der genannten Differenzierungsmaßnahmen	48%	69%	96%	54%	***
Gesamtanzahl der Unterrichtsstunden	65	64	49	76	

Tabelle aus Mayr (2001, S. 228)
Prozentsatz und Anzahl der Unterrichtsstunden, in denen die betreffenden Differenzierungsmaßnahmen gesetzt wurden;
*** $p < .001$ (geprüft mit Chi-Quadrat-Test).

Resümierend kann man feststellen: „So lange die Fiktion einer relativ homogenen Gruppe aufrechterhalten werden kann, wie dies in der HS mit Leistungsgruppen und in der AHS-Unterstufe der Fall ist, ist vergleichsweise wenig innere Differenzierung zu erwarten" (Mayr, 2001, S. 234).

Die Entscheidungen über die Nutzung von Maßnahmen der inneren Differenzierung werden zumeist von den Lehrpersonen selbst getroffen. Eine Ausnahme bildet die Wahl der Sozialformen und zum Teil auch die individuelle Wahl der Lernmaterialien. Gemeinsame Entscheidungen von Lehrer/innen und Schüler/innen sind in diesem Zusammenhang selten und beschränken sich vor allem auf die Art der Betreuung sowie auf die Auswahl der Lernmaterialien. Mayr (2001) schließt aus den Befunden unter anderem, dass die einseitige Entscheidungshoheit mit ein Grund für die von den Lehrpersonen geäußerte Überforderung bzw. für den hohen Arbeitsaufwand hinsichtlich der inneren Differenzierung sei: Kontrolle und Entscheidungshoheit sind bei hohem Individualisierungsgrad kaum mehr zu praktizieren.

Bezüglich der Entscheidung über Maßnahmen der inneren Differenzierung ergaben sich keine Unterschiede zwischen den Schultypen bzw. den Leistungsgruppen.

Zumeist werden die Entscheidungen hinsichtlich der Differenzierungsmaßnahmen von den Lehrpersonen rational und weniger intuitiv gefällt. Das heißt, dass erst nach der Klärung von Zielen und Lernvoraussetzungen die Entscheidungen getroffen werden. Auch hier könnte man wieder die Frage stellen, ob eine zu einseitige rationale Steuerungsidee von (differenziertem) Unterricht zu Überforderungen der Lehrpersonen führen könnte.

In der **Befindensstudie von Eder (2007)** zeigen sich für die Aspekte „Individualisierung und Ergebnisorientierung" signifikant höhere Werte für die HS als für die AHS. Die Unterschiede zwischen den Schultypen zeigen sich bei der Lerngeschwindigkeit, der Variation der Aufgabenschwierigkeit und dem besonderen Engagement für schwächere Schüler/innen (Tab. 12).

Tab: 12: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Items zur Individualisierung und Ergebnisorientierung (Befindensstudie 2007; N = mind. 1069)

Skalen mit Itembeispielen	AHS	HS	Signifikanz
Schüler/innen, die schneller sind, bekommen zusätzliche Aufgaben.	2,10 (1,35)	2,84 (1,56)	**
Bei uns bekommen bessere und schlechtere Schüler/innen oft verschiedene Aufgaben.	3,08 (0,75)	3,71 (1,33)	**
Auch wenn jemand die Antwort nicht gleich weiß, lassen ihm die Lehrer/innen genügend Zeit zum Antworten.	1,75 (1,32)	1,84 (1,30)	n.s.
Unsere Lehrer/innen wissen genau über die Stärken und Schwächen jedes/r einzelnen Schülers/in Bescheid.	1,50 (1,32)	1,49 (1,30)	n.s.
Unsere Lehrer/innen kümmern sich besonders um die schwächeren Schüler/innen.	1,99 (1,27)	2,23 (1,22)	**
Unsere Lehrer/innen überzeugen sich oft, ob wir den Stoff auch wirklich verstanden haben und können.	1,53 (1,27)	1,60 (1,23)	n.s.

Skala: 1=stimmt nicht; 5=stimmt genau; * p>0.05; ** p>0.01:t-Test zwischen HS und AHS

Für beide Schultypen sinkt das Ausmaß der Individualisierung allerdings mit der Schulstufe stetig. So wird von deutlich mehr Individualisierung in der fünften Schulstufe als in der achten berichtet (Eder, 2007, S. 125).

In der **Evaluierungsstudie zur Mittelschule in Wien** konnten Steigerungen innerer Differenzierungsmaßnahmen durch das Team-Teaching-Prinzip erzielt werden (Olechowski, et al., 2001). Die befragten Lehrpersonen des Schulversuchs berichten, dass durch das Zwei-Lehrer-System mehr Einzelkontakte zu den Schüler/innen und dadurch ein vermehrter Einsatz von schülerzentriertem Unterricht möglich sind. So können die Stärken und Schwächen der Schüler/innen durch die Lehrer/innen eher erkannt werden, direkte lernfördernde Rückmeldungen gegeben und besonders die leistungsschwächeren Schüler/innen besser betreut werden. Insgesamt kann nach Olechowski (2001, S. 152) in den Schulversuchen eine erhebliche Verbesserung der individuellen Förderung erzielt werden.

In den wissenschaftlichen **Begleituntersuchungen zum Projekt IMST** wurden Skalen zur inneren Differenzierung, die auch im PISA-Feldtest zur PISA-Studie 2009 zum Einsatz kamen, verwendet (vgl. Altrichter, Mayr & Müller, 2009). Im Wesentlichen kommen die Befunde zum gleichen Ergebnis wie in den etwas älteren Studien aus den 1990er Jahren. Allerdings konnte in der IMST-Stichprobe nicht nach dem Grad der Heterogenität in Klassen, sondern nur nach Schultypen unterschieden werden.

In der IMST-Studie wurden „arrangierte“ und „niederschwellige“ Maßnahmen der inneren Differenzierung unterschieden. Arrangierte Maßnahmen betreffen den geplanten Einsatz von Individualisierungsmaßnahmen im Sinne einer „Choreografie“, die vor allem die unterschiedlichen Lernleistungen der Schüler/innen betreffen (z.B. Variation der Aufgabenschwierigkeit). Bei anlassbezogenen Maßnahmen geht es z.B. um „niederschwellige“ Unterstützungen im Unterricht oder um die Mitentscheidung von Schüler/innen bei der Leistungsfeststellung (vgl. Tab. 13 und 14).

Aus der Tabelle 13 geht hervor, dass in der HS sowohl arrangierte als auch anlassbezogene Maßnahmen der inneren Differenzierung signifikant häufiger vorkommen als in der AHS.

Tab. 13: Praxis der inneren Differenzierung an HS und AHS – Vergleich auf Skalenebene (IMST-Daten, N=940)

Skalen		M	SD	p
Arrangierte Differenzierungsmaßnahmen	AHS	2,11	,69	
	HS	2,32	,79	**
Anlassbezogene Differenzierungsmaßnahmen	AHS	3,00	,88	
	HS	3,11	,92	*

N(AHS) = 315-318, N(HS) = 548-549; * p < .05, ** p < .01
Skala: 1=trifft nicht zu, 5=trifft voll zu

Konkret bedeutet dies, dass HS-Schüler/innen öfter als AHS-Schüler/innen bei der Themenwahl mitbestimmen können, sie je nach Fähigkeiten und Bedürfnissen unterschiedlich schwierige Aufgaben bearbeiten können bzw. unter-schiedliche Lerngeschwindigkeiten eher berücksichtigt werden (vgl. Tab. 14). Auch bei der Zuteilung von Hausaufgaben wird in der HS mehr individualisiert als dies in der AHS der Fall ist.

Tab. 14: Praxis der inneren Differenzierung an HS und AHS – Vergleich auf Item-Ebene (IMST-Daten; N=mind. 940)

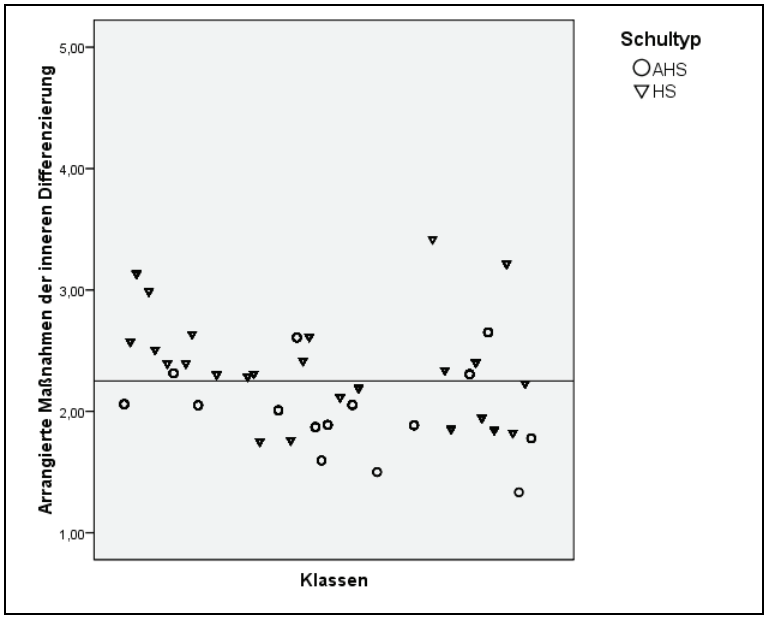
Items zur inneren Differenzierung		M	SD	p
Jede/r Schüler/in kann sich aussuchen, mit welchem von mehreren Themen er/sie sich beschäftigt.	AHS	2,04	1,094	**
	HS	2,43	1,208	
Manche Schüler/innen bearbeiten schwierigere Aufgaben, andere bearbeiten leichtere.	AHS	2,11	1,176	**
	HS	2,47	1,249	
Langsamere Schüler/innen dürfen eine Aufgabe noch fertig stellen, während die schnelleren etwas anderes machen.	AHS	2,81	1,221	**
	HS	3,12	1,292	
Jede/r Schüler/in darf sich selbst aussuchen, ob er/sie eine bestimmte Aufgabe lieber allein oder lieber gemeinsam mit anderen bearbeitet.	AHS	2,38	1,221	n.s.
	HS	2,49	1,269	
Einzelne Schüler/innen lernen auf unterschiedliche Art, z.B. die einen mit einer Lernkartei, die anderen mit einem Buch.	AHS	2,38	1,231	n.s.
	HS	2,47	1,306	
Schüler/innen, die eine Aufgabe schon gelöst haben, dürfen den anderen helfen.	AHS	3,30	1,286	n.s.
	HS	3,28	1,288	
Der Lehrer / die Lehrerin gibt den einzelnen Schüler/innen Tipps, wie sie am besten lernen können.	AHS	2,86	1,290	n.s.
	HS	2,99	1,358	
Der Lehrer / die Lehrerin beschäftigt sich länger mit jenen Schüler/innen, die bei einer Aufgabe mehr Unterstützung brauchen.	AHS	3,03	1,226	n.s.
	HS	3,05	1,259	
Einzelne Schüler/innen erhalten unterschiedliche Hausaufgaben, je nachdem, was sie besonders üben sollen.	AHS	1,57	1,035	**
	HS	1,87	1,226	
Jede/r Schüler/in darf selbst entscheiden, auf welche Art sein/ihr Wissen überprüft wird (z.B. durch eine Prüfung oder durch ein Referat).	AHS	2,18	1,279	n.s.
	HS	2,21	1,276	

N(AHS) = 309-317, N(HS) = 541-550; ** p < .01; Skala: 1=trifft nicht zu, 5=trifft voll zu

Interessant bezüglich der inneren Differenzierung ist auch hier der Blick auf die Varianzen zwischen einzelnen Schulklassen (Abb. 10). Auf der x-Achse sind die unterschiedlichen Klassen (Klassencodes) aufgetragen. Es zeigen sich erhebliche Varianzen zwischen den einzelnen Schulklassen. Das Bild verdeutlicht nochmals, dass die Varianz zwischen den HS etwas größer ist als bei der AHS. Die höchsten Werte erreichen ausschließlich Hauptschulen, die niedrigsten zumeist allgemeinbildende höhere Schulen.

Allerdings muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass die Durchschnittswerte für alle Schultypen bei forcierten Maßnahmen der inneren Differenzierung deutlich unter dem Skalenmittelpunkt von 3,0 liegen. Von einer flächendeckenden Differenzierungs- und Förderkultur im Unterricht ist man aufgrund der vorliegenden Daten in der Sekundarstufe I (auch in der HS) noch weit entfernt. Denn man muss davon ausgehen, dass in der IMST-Stichprobe eher „guter", individuell fördernder Unterricht abgebildet wird, der über dem österreichischen Durchschnitt liegt.

Abb. 10: Varianz der forcierten Maßnahmen der inneren Differenzierung zwischen Schulklassen und Schultypen (IMST-Daten; N=940)



Skala: 1=trifft nicht zu, 5=trifft voll zu

Die aktuelle internationale Vergleichsstudie für die Primarstufe TIMSS attestiert auch der österreichischen Volksschule (zusammen mit Deutschland und Italien) eine im OECD-Vergleich gering ausgeprägte Förderkultur (Hornberg, Lankes, Potthoff & Schulz-Zander, 2008). Besonders im Bereich der Ergänzung von Maßnahmen der inneren Differenzierung durch weitere Fördermaßnahmen ergibt sich ein gesteigerter Entwicklungsbedarf im österreichischen Bildungssystem.

Die obigen Befunde sprechen eher dafür, dass dann in der Sekundarstufe I diese fehlende Förderkultur insgesamt nicht wesentlich verändert wird, obgleich sich einige Hauptschulklassen durch innere Differenzierungsmaßnahmen abheben (vgl. Abb. 10).

III 1.3.2 Außerhalb des Unterrichts

Nachhilfe (privat organisiert und finanziert)

Nachhilfe kann man als eine individuelle Reaktion auf schlechte Schulnoten bezeichnen. Das Ausmaß an privat finanzierter Nachhilfe gibt aber auch Aufschluss darüber, in welchen Bereichen des Regelschulsystems Schülerinnen und Schüler – nach Ansicht der Eltern oder der Schüler/innen selbst – anscheinend unzureichend gefördert werden. Der Blick auf das Ausmaß der Nachhilfe an den Schnittstellen der Schultypen gibt ferner Hinweise darauf, wie (un)zufrieden Eltern und Schüler/innen subjektiv mit der Ausschöpfung des individuellen Leistungspotentials und mit der Qualität der individuellen Förderung durch die Schule sind.

In der Evaluationsstudie zur Mittelschule (Olechowski, 2001), in den Standardtestungen 2007, in der Befindensstudie von Eder (2007) sowie in der TIMSS Studie von 1995 finden sich Befunde zur privaten Nachhilfe von Schüler/innen der Sekundarstufe I.

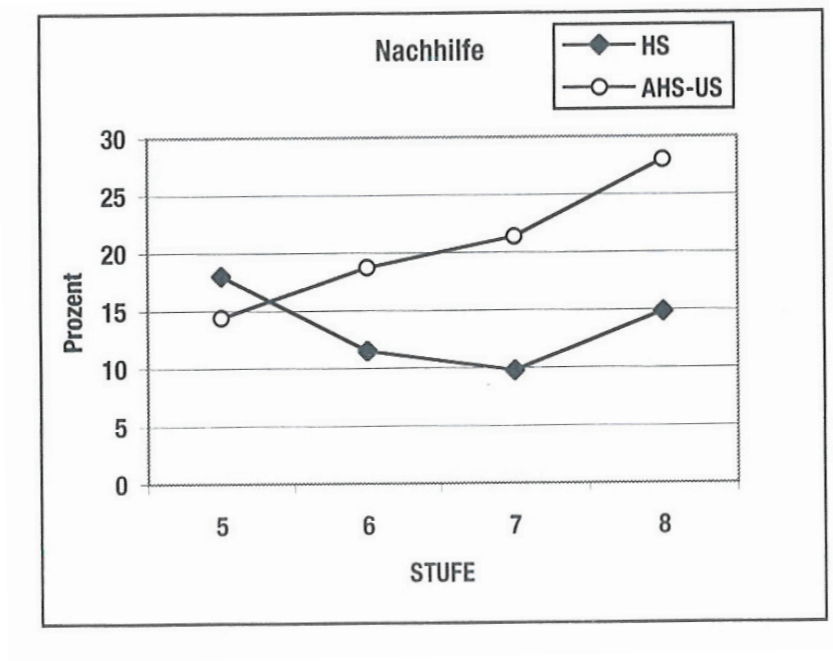
In den zur Verfügung stehenden Studien zeichnet sich insgesamt ab, dass die Schüler/innen der AHS mehr Nachhilfe in Anspruch nehmen als die Schüler/innen der HS (z.B. Eder, 2007; Olechowski, 2001). Eine differenzierte Analyse zeigt jedoch auch, dass in der dritten Leistungsgruppe der HS ein nahezu gleich großer Anteil der Schüler/innen wie in der AHS von den Eltern finanzierte Nachhilfe in Anspruch nimmt. Im Gegensatz dazu wird in der ersten Leistungsgruppe der HS und in der KMS (bzw. in den Schulen des Schulversuchs „Mittelschule“ in Wien) am wenigsten auf Nachhilfe zurückgegriffen.

Die Nachhilfe von Hauptschüler/innen wird im Fach Mathematik im Jahr 1995 vorwiegend von Lehrer/innen erteilt. AHS-Schüler/innen erhalten ca. zu gleichen Teilen von Lehrer/innen und Schüler/innen bzw. Studierenden Nachhilfe in Mathematik (TIMSS 1995).

Schließlich finden sich auch Unterschiede in der Inanspruchnahme von Nachhilfe nach Klassenstufen:

Die Abbildung 11 zeigt, dass die Häufigkeit der Nachhilfe in der AHS-Unterstufe bis zur achten Jahrgangsstufe permanent ansteigt. In der HS ist das Ausmaß an Nachhilfe in der fünften Jahrgangsstufe noch etwas höher als in der AHS. Allerdings geht der Prozentsatz bis zur siebten Schulstufe wieder etwas zurück. Wenn weitere Bildungs- und Berufsentscheidungen anstehen (achte Schulstufe), nimmt private Nachhilfe bei der HS wiederum zu (vgl. auch Abb. 11).

Abb. 11: Private Nachhilfe in der Sekundarstufe I



Aus Eder (2007, 73)

Eine genaue Betrachtung der achten Schulstufe zeigt, dass in der HS die Schüler/innen der zweiten und insbesondere die Schüler/innen der dritten Leistungsgruppen Nachhilfeunterricht erhalten. Somit ist private Nachhilfe nicht ausschließlich als Problem der AHS zu betrachten. Die Befunde aus der Standardtestung von 2007 (achte Jahrgangsstufe) in den Fächern Mathematik und Englisch zeigen, dass die dritte Leistungsgruppe der HS genauso stark wie die AHS-Schüler/innen von Nachhilfe betroffen sind (Tab. 15 und Tab. 16).

Tab. 15: „Ich bekomme (bezahlte) Nachhilfe in Mathematik“ in Prozent (8. Jahrgangsstufe)

AHS	HS (gesamt)	HS (1)	HS (2)	HS (3)	KMS	Gesamt
25%	20%	14%	21%	25%	14%	22%

Angaben (manchmal, vor jeder Schularbeit und jede Woche) wurden zusammengefasst

Mädchen erhalten signifikant häufiger in Mathematik Nachhilfe als Jungen (t-Test: $p<0.05$). Dieser Unterschied ist durchaus plausibel: Geschlechterunterschiede zeigen sich für das Fach Mathematik in der Leistung sowie im Bereich selbstbezogener fachlicher Kognitionen bei österreichischen Schüler/innen auch in internationalen Vergleichsstudien (z.B. Schreiner, 2007; Haider & Schreiner, 2006).

In den Standardtestungen 2007 stehen für das Fach Englisch leider keine Prozentangaben zur Verfügung, so dass ein Vergleich mit den Befunden von Eder (2007) und den Standard-

Testungen 2007 in Mathematik nicht möglich ist. Allerdings verweisen die Angaben auf der Skala („Ich habe Nachhilfe in Englisch“: nie bis fast immer) auf eine ähnliche Tendenz: Sowohl die Schülerinnen und Schüler der ersten Leistungsgruppe der HS als auch die Schüler/innen der KMS nehmen am wenigsten private Nachhilfe in Anspruch, die Schüler/innen der AHS und der HS (dritte Leistungsgruppe) am häufigsten.

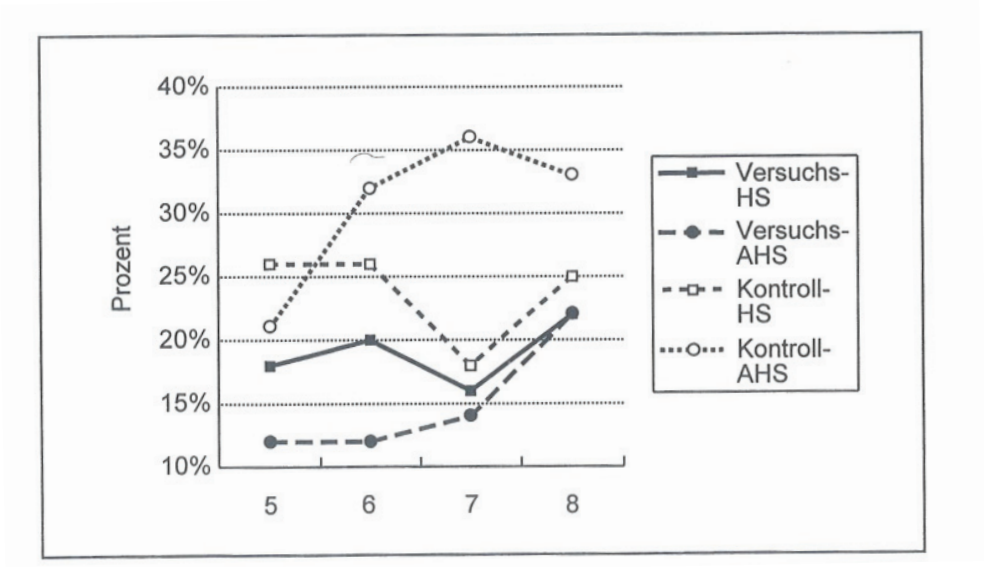
Tab. 16: Nachhilfe in Englisch (8. Jahrgangsstufe)

	AHS	HS (gesamt)	HS (1)	HS (2)	HS (3)	KMS	Gesamt
Ich habe Nachhilfe in Englisch	1,44 (0,94)	1,38 (0,85)	1,30 (0,75)	1,40 (0,88)	1,45 (0,94)	1,34 (0,90)	1,41 (0,90)

Skalen: 1= nie, 5= fast immer

Die Befunde der Evaluationsstudien zum Schulversuch „Mittelschule“ in Wien ergänzen obiges Bild und verdeutlichen, dass in den Versuchsschulen weniger Nachhilfe in Anspruch genommen wird, insbesondere im Vergleich zur AHS (Abb. 12). In den AHS-Kontrollschulen der siebten Jahrgangsstufe haben sogar über 35% der Schüler/innen Erfahrungen mit Nachhilfeunterricht (vgl. auch Eder, 2007, 68).

Abb. 12: Nachhilfeunterricht in Kontroll- und Versuchsschulen (Modellversuch „Mittelschule“ in Wien)



Aus Olechowski (2001, 140)

Ein direkter Zusammenhang zwischen bezahlter Nachhilfe und dem sozio-ökonomischen Status der Eltern lässt sich nicht nachweisen. Jedoch finden sich in den Daten der Befindensstudie von Eder und in der TIMSS-Studie von 1995 Hinweise dafür, dass Eltern mit Matura- und/oder Studienabschluss eher Nachmittagsbetreuungsangebote wie Hortbetreuung oder etwa Ganztagsschulen in Anspruch nehmen und ihre Kinder insgesamt stärker in schulischen Belangen unterstützen (vgl. auch Eder, 2008, S. 550-556).

Damit beeinflusst die soziale Herkunft die Unterstützung der Schüler/innen außerhalb der Schule und des Unterrichts.

Das Ausmaß bezahlter Nachhilfe ist auch nahezu unabhängig vom Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler. Nur aus den Daten der Befindensstudie von 2007 geht hervor, dass vor allem in der HS die Unterstützung der Schüler/innen durch das Elternhaus, in dem nicht deutsch gesprochen wird, signifikant geringer ausfällt als in Familien, in denen vorwiegend deutsch als Familiensprache gesprochen wird.

Es lässt sich resümieren, dass Nachhilfe vor allem ein Phänomen der AHS und der dritten Leistungsgruppe der HS ist. Individuelle Förderung von Schüler/innen wird zumindest für diese beiden Gruppen demnach zu einem wesentlichen Teil nach außen delegiert.

Die Situation Österreichs ist in diesem Zusammenhang mit der in Deutschland vergleichbar (vgl. PISA 2003): Es findet mehr Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule als innerhalb der Schule statt. Hurrelmann interpretiert dies als deutliche Tendenz „der Privatisierung des Schulsystems" und fordert eine fachliche und bildungspolitische Debatte hinsichtlich dieser Privatisierungstendenzen (Hurrelmann, 1996).

Informelle Hilfen

Neben der bezahlten Nachhilfe sind insbesondere informelle Unterstützungssysteme, die sich hinsichtlich des Herkunftsmilieus der Schüler/innen und Schulmodelle unterscheiden können, relevant.

Die Tabelle 17 zeigt, dass beim gemeinsamen Lernen mit den Eltern keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Gruppen zu finden sind. In der AHS und der ersten Leistungsgruppe der Hauptschule findet insgesamt ein gemeinsames Lernen öfter statt. Fragt man allerdings, ob die Schüler/innen fast jeden Tag mit den Eltern lernen, ergibt sich ein nur kleiner Unterschied zwischen den Gruppen.

Tab. 17: Gemeinsames Lernen mit den Eltern (Zustimmung in %) (Befindensstudie 2005; N=mind. 3376)

	AHS	HS (1)	HS (2)	HS(3)	HS (gesamt)
Gemeinsames Lernen mit den Eltern					
Nein	16,7	16,9	21,4	19,8	20,9
Nur, wenn ich sie darum bitte	30,2	30,3	20,3	25,6	24,9
manchmal	39,3	42,3	43,6	42,9	41,1
fast jeden Tag	13,8	12,5	14,7	12,8	13,1

Die Tabelle 18 zeigt zwei Items zum Interesse der Eltern, für die genügend Fälle für eine Analyse aus der Befindensstudie vorhanden sind. Die Schüler/innen der AHS und der ersten Leistungsgruppe der Hauptschule erhalten etwas mehr emotionale Unterstützung im dem Sinne, dass die Eltern ihren Kindern Mut zusprechen. Ferner erkundigen sich die Eltern der dritten Leistungsgruppe der Hauptschule deutlich weniger darüber, was ihre Kinder in der Schule gerade lernen, als die Eltern der anderen Schülerinnen und Schüler.

Tab. 18: Mittelwerte ausgewählter Items zum elterlichen Interesse an schulischen Belangen (Befindensstudie 2005; N=mind. 2003)

	AHS	HS (1)	HS (2)	HS(3)	HS (gesamt)
Meine Eltern bemühen sich, mir Mut zu machen, wenn mir etwas schwer fällt[1]	3.43 (0,85)	3,40 (0,85)	3,32 (0,85)	3,20 (0,99)	3,31 (0,88)
Meine Eltern erkundigen sich oft, was wir in der Schule gerade machen[2]	2,82 (1,02)	2,71 (1,02)	2,73 (1,12)	2,59 (1,12)	2,68 (1,07)

Skala: 1=stimmt gar nicht, 4=stimmt genau
Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen
1: keine signifikanten Unterschiede zwischen AHS und HS1 (die anderen Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander)
2: keine signifikanten Unterschiede zwischen HS1 und HS2 (die anderen Gruppen unterscheiden sich signifikant)

Resümee zu den spezifischen Förderungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts

Innerhalb des Unterrichts (Innere Differenzierung):
Arrangierte Maßnahmen der inneren Differenzierung im Sinne einer geplanten Choreographie des Unterrichts findet man in der Hauptschule häufiger als in der AHS. Allerdings sind in beiden Schul-

formen eher anlassbezogene Maßnahmen der inneren Differenzierung, die als relativ spontane Reaktion auf Schülerhandlungen zu verstehen sind, zu finden. Ferner ist der Grad innerer Differenzierung deutlich höher, wenn es keine homogenen Lerngruppen gibt und gelegentlich oder dauerhaft Team-Teaching ermöglicht wird. Es zeigt sich jedoch auch, dass das Maß an innerer Differenzierung auch vom Engagement der Lehrer/innen abhängig ist. In der IMST-Stichprobe mit hoch engagierten Lehrkräften verringerte sich der Unterschied im Ausmaß der inneren Differenzierung im Unterricht zwischen HS und AHS.

Letztlich finden sich Unterschiede zwischen den Klassen beider Schultypen, die zum Teil größer sind als die Unterschiede zwischen den Schultypen.

Innere Differenzierungsmaßnahmen zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler/innen ihren Lernprozess – wenigstens zum Teil – selbst gestalten können. Die Datenlage zeigt jedoch, dass Entscheidungen über konkrete Differenzierungen im Unterricht vor allem von den Lehrkräften, selten zusammen mit den Schülern und fast nie ausschließlich von den Schüler/innen getroffen werden.

Insgesamt kann man resümieren, dass in Österreich in der Sekundarstufe I (besonders in der AHS) gezielte Maßnahmen der inneren Differenzierung bisher kein leitendes Unterrichtsprinzip darstellen.

Die Wiener Schulversuche zur Mittelschule konnten – zumindest aus der Sicht der Lehrer/innen – durch Team-Teaching die individuelle Feedback- und Förderkultur sowie schülerzentrierten Unterricht forcieren. Allerdings konnten die Schulversuche nur bei emotionalen und sozialen Schülermerkmalen gegenüber Kontrollgruppen einen Vorsprung erzielen. Beim kognitiven Outcome konnte kein Unterschied gegenüber Kontrollgruppen festgestellt werden.

Außerhalb des Unterrichts

Bezahlte Nachhilfe ist ein weit verbreitetes Phänomen in der Sekundarstufe I, insbesondere dann, wenn Schulübertrittsentscheidungen anstehen. Man findet bezahlte Nachhilfe besonders in der AHS und der zweiten und dritten Leistungsgruppe der HS. In der KMS (im Modellversuch) wurde weniger Nachhilfe in Anspruch genommen. Insgesamt zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen Nachhilfehäufigkeit und sozioökonomischem Status oder Migrationshintergrund.

Informelle Unterstützung im Herkunftsmilieu

Nach ihren eigenen Angaben erhalten die Schüler/innen der AHS und der ersten Leistungsgruppe etwas mehr Unterstützung in schulischen Belangen als die anderen Gruppen. Allerdings sind die Unterschiede nicht sehr hoch und nur als Tendenz zu deuten. Es ist anzunehmen, dass Milieuunterschiede in den Herkunftsfamilien durch Fragebogenuntersuchungen aufgrund ihrer subbewussten und unbewussten Wirkungen nur schwer zu erfassen sind. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Unterschiede in der Unterstützung im Herkunftsmilieu zwischen den Schultypen eher unterschätzt werden (vgl. z.B. Lange-Vester, 2005).

III 1.4 Peer Effekte

Peer Effekte beziehen sich auf die Zusammensetzung der Lerngruppen in der Schule. Hier stellt sich die Frage, inwiefern sich durch die homogene bzw. heterogene Gruppenkonstellation bestimmte Unterrichtsformen eher finden bzw. ermöglicht werden oder inwiefern Lern- und Leistungseffekte entstehen.

Die Beziehungen zwischen Testleistungen und sozioökonomischem Status (z.B. Bildungsstatus, Migrationshintergrund u.a.) sind an anderer Stelle ausführlich dokumentiert (z.B. PISA-Studien und TIMSS).

Bisher wurden die vorhandenen Daten nicht hinsichtlich der Zusammensetzung von Schulklassen und dem Unterricht analysiert. Eine solche Analyse wird hier versucht.

Zunächst wird auf der Basis der Befindensstudie von 2005 der Frage nachgegangen, ob sich ein Zusammenhang zwischen von Schüler/innen wahrgenommenen Unterrichtsmerkmalen und der Zusammensetzung der Schulklassen finden lässt.

Dazu wurden Korrelationen zwischen der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Akademikerfamilien und Unterrichtsmerkmalen berechnet (vgl. Tab. 19 und Tab. 20).

Als Unterrichtsmerkmale wurden einige Skalen aus dem Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (Eder & Mayr, 2000) herangezogen[10].

Bei der Interpretation der Befunde ist zu berücksichtigen, dass die Verteilung der Schüler/innen auf HS und AHS deutlich vom kulturellen Kapital der Herkunftsmilieus der Schüler/innen abhängt (vgl. Kap.2.1 in dieser Expertise).

Die Tabelle 19 zeigt, dass die Korrelationen zwischen den Schul- und Unterrichtsklimaskalen und dem Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund niedrig ausfallen. Man darf sie keinesfalls als kausale Beziehungen interpretieren. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es sich in Klassenverbänden um komplexe soziale Interaktionsmuster handelt.

Tab. 19: Spearman-Korrelationen zwischen Unterrichtsmerkmalen und der Anzahl von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Klasse

Skalen	AHS (N=mind. 1233)	HS (N=mind. 1611)
Schülerzentriertheit	.00 ns	.03 ns
Rivalität und Störung	.08**	.31**
Sozial- und Leistungsdruck	.14**	.13**
Lerngemeinschaft	-.21**	-.13**
Klima insgesamt	-.08**	-.08**

** p<0,01
Die KMS wurde hier nicht berücksichtigt, da die Anzahl der untersuchten Klassen gering ist bzw. die Schulform zum Erhebungszeitpunkt formal noch nicht flächendeckend in Wien eingeführt worden ist.
Innerhalb der ersten und zweiten Leistungsgruppe der HS finden sich nahezu die gleichen Korrelationen wie für die HS insgesamt. Für die dritte Leistungsgruppe findet sich keine einzige signifikante Korrelation.

Auffällig ist, dass in der AHS der Sozial- und Leistungsdruck mit der Anzahl der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Klasse leicht steigt (r=.14; p<0,01). Die Korrelation kommt vor allem durch die Korrelation mit der Subskala Gerechtigkeit zustande (r=-.20; p<0,01). Das heißt, dass es den Lehrkräften anscheinend etwas schwerer fällt „gerecht“ zu sein, wenn Klassen heterogener sind. Die Lerngemeinschaft (Skalen: Lernbereitschaft und Gemeinschaft) korrelieren negativ mit der Anzahl der Kinder und Jugendlichen in einer Klasse, die einen Migrationshintergrund aufweisen.

In der HS (erste und zweite Leistungsgruppe) hängt die Anzahl der Schüler/innen mit Migrationshintergrund insbesondere mit Störung und Rivalität zusammen (r= .31; p<0,01). Es kann für die HS ferner gezeigt werden, dass in Klassen, in denen soziales Lernen angeboten wird, die Störneigung signifikant geringer ausfällt[11].

Korreliert man nun die Klimaskalen mit der Anzahl der Kinder aus Akademikerfamilien in einer Klasse, dann fallen besonders die Korrelationen für die HS auf (Tab. 20). Je mehr Akademikerkinder in einer Klasse sind, desto geringer fällt die Schülerzentriertheit (r=-.27, p<0,01) und die Werte für Skala Lerngemeinschaft aus (r=-.24, p<0.01) und desto höher ist der Sozial- und Leistungsdruck (r=.21, p<0,01). Eine Interpretation könnte lauten, dass Lehrpersonen bei höherer Quote von Akademikerkindern den Unterricht ähnlich dem in der AHS gestalten (vgl. auch Kap. 1.1 in dieser Expertise) und dies allerdings auf Kosten der Schülerzentriertheit und der Lerngemeinschaft geht. Da die Korrelationen allerdings niedrig sind, sollten die Ergebnisse nur als Tendenz interpretiert werden.

[10] Hier ist zu berücksichtigen, dass allgemein zum Schul- und Klassenklima gefragt wurde und Unterscheidungen nach Schulfächern nicht möglich sind.
[11] In HS-Klassen mit sozialen Lernen beträgt der standardisierte Mittelwert 99.8, in Klassen ohne sozialem Lernen 102,4 (t-Test), p<0.01).

Tab. 20: Spearman-Korrelationen zwischen Unterrichtsmerkmalen und der Anzahl der Schüler/innen aus Akademikerfamilien

Skalen	AHS (N=mind. 1233)	HS (N=1611)
Schülerzentriertheit	.09**	-.27**
Rivalität und Störung	.08**	.08**
Sozial- und Leistungsdruck	-.08**	.21**
Lerngemeinschaft	.01 ns	-.24**
Klima insgesamt	-.08**	-.24**

** P<0,01
Die KMS wurde hier nicht berücksichtigt, da die Anzahl der untersuchten Klassen gering ist bzw. die Schulform zum Erhebungszeitpunkt formal noch nicht flächendeckend in Wien eingeführt worden ist.
Innerhalb der drei Leistungsgruppen finden sich nahezu die gleichen Korrelationen wie für die HS insgesamt.

Niedrige Korrelationen finden sich auch, wenn man die Leistungen innerhalb einer Peergroup auf Klassenebene bzw. Leistungsgruppenebene in Relation zu Merkmalen des Unterrichts untersucht. Dadurch ließe sich untersuchen, ob in Peergroups mit höherem Leistungsniveau auch anders unterrichtet wird. Tabelle 21 verdeutlicht, dass sich aus pädagogischer bzw. didaktischer Sicht nur wenige systematische und plausibel interpretierbare Effekte ergeben. Einige berichtenswerte Befunde werden an dieser Stelle exemplarisch genannt:

In Hinblick auf lehrerzentrierten Unterricht findet sich in Gruppen mit besserer Testleistung bei TIMSS für die Leistungsgruppen eins und zwei der HS für das Item „Wir schreiben von der Tafel ab“ eine geringe Korrelation.

Schüleraktivierender Unterricht korreliert für einzelne Aspekte mit der Leistung auf Schulklassen- bzw. Leistungsgruppenniveau. So wird in leistungsstärkeren Gruppen mehr Gelegenheit gegeben zu üben (z.B. durch individuelles Arbeiten im Heft oder mit Arbeitsblättern bzw. durch das Beginnen der Hausübungen im Unterricht). Das Arbeiten an mathematischen Projekten korreliert für die ersten und zweiten Leistungsgruppen der HS mit der aggregierten Leistung, jedoch nicht in der AHS und der dritten Leistungsgruppe der HS. Die Häufigkeit des Arbeitens in Gruppen hängt nicht mit der Leistung auf Gruppenebene zusammen. In der dritten Leistungsgruppe der HS findet man sogar einen leichten negativen Zusammenhang zwischen Gruppenleistungen und kooperativem Lernen ($r=-.13$, $p<0.01$).

Tab. 21: Pearson-Korrelationen zwischen Unterrichtseinschätzungen und Leistungen auf Klassen- bzw. Gruppenebene bei TIMSS (Mathematik; N=51-107 Schulklassen bzw. Leis-tungsgruppen)

Item	AHS	HS (1)	HS (2)	HS(3)
Lehrerzentrierter Unterricht:				
Wir schreiben von der Tafel ab.	.06**	.28**	.12**	-.03
Der Lehrer zeigt uns, wie wir mathematische Probleme lösen können.	-.10**	-.02	.07	.02
Schüleraktivierender Unterricht:				
Wir arbeiten einzeln im Heft oder mit Arbeitsblättern.	.23**	.15**	.27**	.16**
Wir arbeiten an mathematischen Projekten.	-.07**	.25**	.28**	.08*
Wir verwenden bei der Lösung mathematischer Probleme Dinge des täglichen Lebens.	-.07**	-.05	.03	.00
Wir können mit der Hausübung schon im Unterricht beginnen.	.07**	.32**	.33**	.13**
Wir arbeiten zu zweit oder in Gruppen.	-.03	.03	.08*	-.13**
Hilfsmittel:				
Wir verwenden Taschenrechner.	-.34**	-15**	.11**	-.09*
Wir verwenden Computer.	.18**	.09**	.19**	.03

Hausübungen:				
Der Lehrer gibt uns Hausübungen.	-.14**	.07*	.07	-.01
Der Lehrer überprüft unsere Hausübungen.	-.02	-.17**	.09*	-.04
Wir überprüfen gegenseitig die Hausübungen.	-.12**	-.03	.04	.08*
Wir besprechen unsere fertigen Hausübungen.	-.07**	.03	-.01	.09*
Prüfungen:				
Wir werden mündlich geprüft oder schreiben einen Test.	-.07**	.23**	.27**	.06

*p<.05; **p<0.1
Die Daten wurden auf Klassenebene (in der HS auf der Ebene von Leistungsgruppen der Klassen) aggregiert.

Hinsichtlich der Verwendung von Hilfsmitteln findet man unterschiedliche Zusammenhänge. Die Verwendung von Computern korreliert leicht positiv mit der Gruppenleistung, wobei die Verwendung von Taschenrechnern (außer für die zweite Leistungsgruppe) negativ mit der Gruppenleistung korreliert.

Die Leistungszusammensetzung der Gruppen korreliert uneinheitlich und kaum interpretierbar mit Aspekten des Themas Hausübungen (vgl. Tab. 21). Schließlich wird in der Hauptschule (erste und zweite Leistungsgruppe) in leistungsstärkeren Lerngruppen eher schriftlich getestet und mündlich geprüft als in schwächeren Gruppen.

Resümee zu Peer Effekten

Bei den Peer Effekten, die die Zusammensetzung der Klassen bzw. Lerngruppen in Zusammenhang mit Unterrichtsmerkmalen zum Gegenstand haben, findet man nur wenige bedeutsame Befunde in den zur Verfügung stehen Datensätzen sowie in der Literatur. Es zeigt sich die Tendenz, dass in Lerngruppen mit höherem Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Werte zum Schul- und Klassenklima bezüglich Rivalität und Störung sowie Sozial- und Leistungsdruck höher ausfallen und die Lerngemeinschaft negativer bewertet werden. Besonders in der HS erhöht sich der Wert für Rivalität und Störung mit der Anzahl der Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Momentan ist vor allem die HS mit disziplinären Problemen in heterogenen Lerngruppen konfrontiert und gefordert.

Steigt der Anteil an Akademikerkindern in den Lerngruppen der HS, sind etwas größerer Sozial- und Leistungsdruck, weniger Schülerzentriertheit und geringere Werte hinsichtlich der Lerngemeinschaft zu finden.

Analysiert man, ob in leistungsstärkeren Klassen bzw. Lerngruppen anderer Unterricht zu finden ist, finden sich schwache und nur zum Teil interpretierbare Zusammenhänge. In der dritten Leistungsgruppe der HS gibt es nahezu keinen Unterschied in der Unterrichtseinschätzung zwischen leistungsstärkeren und schwächeren Lerngruppen. In der der ersten und zweiten Leistungsgruppe der HS findet man in leistungsstärkeren Klassen mehr schüleraktivierenden Unterricht und mehr Prüfungshäufigkeit als in leistungsschwächeren Lerngruppen. Ob die Unterrichtseinschätzungen u.a. ursächlich für die Leistungen sind, ist auf der Basis der Daten nicht zu beantworten. Es ist jedoch eher von komplexeren Interaktionseffekten auszugehen.

III 2 Unterschiede von Schulformen und Schulmodellen in den Rahmenbedingungen

III 2.1 Beschreibungen formaler Klassenmerkmale

Formale Kriterien von Schulen und Schulklassen lassen sich nur vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen wie Geburtenrückgang, steigende Migration (vor allem Zuzug, „Landflucht“ usw.) und sozial-kultureller Heterogenität oder bildungsorganisatorischer und -politischer Veränderungen sinnvoll interpretieren.

Die folgenden Daten geben einen Überblick über Trends formaler Klassenmerkmale in Österreich. Anschließend werden die Daten interpretiert und zukünftige Perspektiven skizziert.

Gesamtschülerzahl in Österreich

Seit den 1980er Jahren geht die Gesamtschülerzahl aufgrund des Geburtenrückgangs stetig zurück. In den Jahren 1970/71 besuchten insgesamt 595.911 Schüler/innen die Volksschule. 2007/08 waren es nur noch 337.934 Schüler/innen. Auch der vermehrte Zuzug aus dem Ausland kompensiert den Schülerrückgang in Österreich nicht annähernd.

Allerdings ist durch den insgesamt längeren Verbleib in formalen Bildungseinrichtungen und durch den Trend zu höheren Bildungsabschlüssen die Gesamtzahl aller Schüler/innen, die gerade eine Schule besuchen, von 1970/71 (1,35 Mio.) bis 2007/08 vergleichsweise nur gering zurückgegangen (1,20 Mio.). Dementsprechend hat sich das formale Bildungsniveau in Österreich in den letzten Dekaden erhöht[12]. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, dass sich im Zeitraum 1970/71 bis 2007/08 die Schülerquote an der AHS (bei insgesamt sinkender Schülerzahl!) von 81.232 auf 117.656 erhöht hat. Dabei scheinen vor allem die Mädchen die „Bildungsgewinnerinnen" zu sein: Waren es 1970/71 noch 43% Mädchen, die eine AHS Unterstufe besuchten, sind dies 2007/08 bereits 53% (vgl. Statistik Austria, 2008).

Der Trend zur AHS ist besonders in den Städten (insbesondere in Wien) deutlich höher ausgeprägt als in ländlichen Regionen. Der so entstandene Werbe- und Verdrängungskampf um die Schüler/innen scheint sich in der Sekundarstufe I weiterhin zu Gunsten der AHS zu entwickeln. Bei weiterer Fortschreitung dieser Entwicklung muss man sich die Frage stellen, ob die HS in Zukunft nicht eher als „Restschule" mit leistungsschwächeren Schüler/innen aus bildungsfernen Milieus zu betrachten ist. Es ist in Frage zu stellen, ob ein Schultyp, dem durch Selektion die leistungsstärkere Hälfte abhanden kam und weiter kommt, unter bestehenden Rahmenbedingungen „noch pädagogisch erfolgreich zu führen ist" (Eder, im Druck).

Klassengrößen

Dass im Allgemeinen die Größe der Klasse kaum einen systematischen Einfluss auf Unterricht und nahezu keinen Einfluss auf kognitive sowie auf viele affektive Schülermerkmale hat, ist relativ gut durch empirische Studien belegt (z.B. Schümer, 2001; Wößmann, 2002). Die Organisationsform des Bildungswesens determiniert die Leistung von Schülerinnen und Schülern (wie Schulautonomie, zentrale Prüfungen usw.) im Gegensatz zur einfachen Ressourcenausstattung durch kleinere Klassen hingegen deutlich (Schümer, 2001).

Allerdings wird die Größe der Klasse oft als Qualitätsmerkmal für Lernumwelten genannt und insbesondere von Lehrer/innen und Schulleitungen als limitierende Größe für die Unterrichtsgestaltung interpretiert.

Tab. 22.: Klassen und Schülerzahlen nach Schultypen für Österreich (Schuljahr 2007/08)

	Klassen insgesamt	Durchschnittliche Schülerzahl
Volksschulen	17.086	19,5
Hauptschulen	11.249	22,2
AHS Unterstufe	4.400	26,7
Insgesamt [1]	**54.941**	**21,4**

Statistik Austria (2008)
1: Inkl. aller anderer Schultypen

Die aktuellen Klassengrößen in Österreich liegen mit 21,4 Schüler/innen im OECD Durchschnitt[13]. Betrachtet man allerdings das Verhältnis von Schüler/innen zu Lehrer/innen (gemessen in Vollzeitäquivalenten) in der Sekundarstufe, erreicht Österreich einen der niedrigsten Werte aller OECD Länder im Jahr 2002 (OECD, 2004, 412). In den meisten Ländern der OECD kommen in der Se-

[12] In der Gesamtbildungserwartung in Jahren liegt Österreich mit ca. 16 Jahren allerdings am unteren Ende aller OECD Staaten (OECD, 2004, 294).
[13] Vgl. mit der OECD Erhebung von 2002 (OECD, 2004).

kundarstufe I auf eine Lehrkraft (Vollzeitäquivalent) deutlich mehr Schüler/innen als in Österreich. Das heißt, dass durch organisatorische Rahmenbedingungen und durch die geringe netto Unterrichtszeit das überdurchschnittliche Schüler/innen–Lehrer/innen-Verhältnis nicht in dem Maße wie im OECD-Durchschnitt den Schülern zugute kommt.

Zusätzlich ist darauf hinzuweisen, dass in der Hauptschule in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch die Lerngruppen gewöhnlich durch die Teilung von Schulklassen in Leistungsgruppen weit unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Auch in der AHS finden sich einige sog. Teilungsfächer (z.B. in den Sprachen), so dass die Größe der Klassen auch hier nicht konstant ist und nicht immer der formal angegebenen Größe der Lerngruppe entspricht[14].

Trotzdem die Anzahl der Schüler/innen pro Klasse in den letzten Jahren insgesamt gesunken ist, finden sich erhebliche Streuungen innerhalb und zwischen den Schultypen. So finden sich für das Schuljahr 2007/08 in Österreich 360 AHS-Klassen und 278 HS-Klassen (inkl. KMS), die über 30 Schülerinnen und Schüler aufweisen (Statistik Austria, 2008).

III 2.2 Zusammensetzungen der Schülerschaft (Herkunftskultur)

Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache

Insgesamt sprechen in Österreich 16,2 % aller Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule nicht Deutsch[15]. Die größte Gruppe dieser Schüler/innen (bzw. deren Eltern) stammt aus den Ländern Ex-Jugoslawiens (Serbien/Montenegro, Bosnien-Herzegowina, Kroatien) sowie aus der Türkei.

Es finden sich erhebliche Unterschiede zwischen den Schultypen und den Regionen. In der Hauptschule weisen 19,6 % eine nicht-deutsche Umgangssprache auf, wobei im Bundesland Kärnten dies nur 9% der Schüler/innen der HS betrifft und in Wien über die Hälfte aller Schüler/innen der HS (KMS) (59%). In der AHS sprechen 13,3% vorwiegend nicht Deutsch im alltäglichen Umgang (5,3 in Tirol und 27,3 % in Wien).

Da die individuellen Leistungen und damit auch die Selektivität im Bildungssystem in Österreich erheblich von der sozialen und kulturellen Herkunft abhängig sind (vgl. TIMSS 2006 oder Haider & Schreiner, 2006), ist zu vermuten, dass der Anteil von Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache in der HS verhältnismäßig schneller ansteigen wird als in der AHS (vgl. Statistik Austria, 2008).

In der Befindensstudie von 2005 können weitere Merkmale zur Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich der sozialen Herkunft auch hinsichtlich der Leistungsgruppen in der Hauptschule analysiert werden.

Die Tabelle 23 verdeutlicht, dass sich die Höhe der Bildungsabschlüsse der Eltern signifikant zwischen den Schultypen unterscheiden. Der Pflichtschulabschluss als höchster Bildungsabschluss des Vaters findet sich vor allem bei Schüler/innen der Hauptschule (zweite und dritte Leistungsgruppe), Matura haben vor allem Väter der AHS-Kinder bzw. Kinder der ersten Leistungsgruppe der HS. Kinder, deren Väter Akademiker sind, überwiegen eindeutig in der AHS. Ein relativ ähnliches Bild ergibt sich für den Bildungsabschluss der Mütter.

Fragt man die Schüler/innen, welche Sprache sie überwiegend zu Hause sprechen, zeigt sich, dass in der AHS die wenigsten nicht Deutsch sprechen (7,5%) und in der dritten Leistungsgruppe 21,9% der Schüler/innen eine andere Sprache zu Hause sprechen.

---

[14] Für die OECD Studie gibt es keine Aufschlüsselungen nach HS und AHS, da die Trennung in Schultypen in der Sekundarstufe I in den Ländern der OECD die Ausnahme ist.

[15] Im Schuljahr 2007/08 sind 12,7% der Schüler/innen an Hauptschulen Ausländer/innen (in Wien 31,1%); an der AHS sind dies durchschnittlich 6,4% (in Wien 10,1%).
Durch Einbürgerungen ist der Anteil der Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache dementsprechend etwas höher.

Die meisten Schüler/innen der AHS haben ein eigenes Zimmer sowie einen eigenen Arbeitsplatz für die Erledigung der Hausübungen. Schüler/innen der dritten Leistungsgruppe können darauf am wenigsten zurückgreifen (vgl. Tab. 23)

Tab. 23: Merkmale des Herkunftsmilieus der Schüler/innen (in %) (Befindensstudie 2005, N=mind. 3376)

	AHS	HS (1)	HS (2)	HS(3)	HS (ges.)	Nicht-Sign.[2]
Höchster Bildungsabschluss des Vaters						
„weiß ich nicht“	20,1	32,6	33,6	37,7	35,2	
Nicht in AUT in die Schule gegangen	3,4	5,1	5,8	8,0	8,0	
Pflichtschule	3,1	9,8	11,3	12,7	10,1	
Berufsschule/mittlere Schule/ berufliche Lehre	22,8	35,0	41,3	30,2	34,4	
Matura	19,2	11,5	5,0	4,2	7,3	
Studium (Universität oder andere Hochschule)	31,5	5,9	2,9	7,1	5,1	
Höchster Bildungsabschluss der Mutter						
„weiß ich nicht“	18,6	29,2	32,0	36,4	2,9	
Nicht in AUT in die Schule gegangen	4,6	4,4	7,7	10,0	8,8	
Pflichtschule	5,0	10,1	14,4	17,7	12,1	
Berufsschule/mittlere Schule/berufliche Lehre	24,5	37,5	35,3	25,0	32,7	
Matura	22,2	14,3	6,7	4,1	8,8	
Studium (Universität oder andere Hochschule)	25,0	4,6	3,9	6,8	4,7	
Sprache zu Hause						
Andere Sprache als Deutsch[1]	7,5	8,2	15,1	21,9	16,2	
Eigenes Zimmer zu Hause						Nicht zw.
Für mich alleine	85,3	84,9	80,1	71,8	76,4	AHS/HS1
Mit Geschwister(n) zusammen	12,9	12,6	17,0	20,5	19,0	
Kein eigenes Zimmer	1,8	2,6	2,9	7,7	4,6	
Eigener Schreibtisch zu Hause	94,3	88,5	85,3	76,4	83,4	

In der Tabelle sind die Leistungsgruppen in Deutsch herangezogen worden.
1: Vorwiegend eine Sprache aus Ex-Jugoslawien oder der Türkei. Hier wurde nach der Sprache, die vorwiegend zu Hause gesprochen wird gefragt. Die Statistik Austria erhob die im alltäglichen Umgang vorwiegend gesprochene Sprache. Aufgrund anderer Fragestellung und Population kommt es somit zu anderen Prozentwerten, deren Tendenz bei Statistik Austria und in der Befindensstudie jedoch übereinstimmt.
2: Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind in den Zeilen signifikant (außer zwischen zwei Gruppen).

Die Befunde in der Tabelle 23 verdeutlichen, dass die unterschiedlichen Schulmodelle von AHS bis zur dritten Leistungsgruppe der HS auch wesentliche bildungsrelevante Milieuunterschiede widerspiegeln. Die Bildungsferne der Herkunftsmilieus der dritten Leistungsgruppe der Hautschule zeigt sich sehr anschaulich darin, dass zum Beispiel über einem Drittel der Schüler/innen dieser Leistungsgruppe der Bildungsabschluss ihrer Eltern nicht bekannt ist (Tab. 23).

Ein weiterer Indikator für das kulturelle Kapitel eines Herkunftsmilieus ist die Anzahl der Bücher in einem Haushalt. Dieser Indikator wird auch in internationalen Vergleichsstudien herangezogen. Mit Hilfe der Daten der TIMSS-Studie lässt sich zeigen, dass es deutliche signifikante Unterschiede in der Anzahl der Bücher zwischen den Schulmodellen gibt (vgl. Tab. 24). Dieser Befund verweist auf erhebliche Unterschiede im kulturellen Kapital der Familien, welches die Bildungschancen der Schüler/innen direkt und indirekt mitbestimmt.

Tab. 24: Durchschnittliche Anzahl der Bücher im Herkunftsmilieu der Schüler/innen (TIMSS 1995, N=5140)

	AHS	HS (1)	HS (2)	HS(3)	HS (gesamt)
Anzahl der Bücher im Haushalt	4,05 (1.05)	3,46 (1,14)	3,04 (1,19)	2,63 (1,23)	3,02 (1,25)

Skala: 1= 0 bis 10 Bücher; 2=11-25; 3= 26-100; 4=101-200; 5=über 200 Bücher
Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern

Das Problem der zunehmenden kulturellen, sozialen und ökonomischen Heterogenität (auch in der AHS), einer gleichzeitig steigenden Homogenität der Herkunftsmilieus in den HS der Großstädte (besonders der dritten Leistungsgruppe) und der damit einhergehenden unterschiedlichen bzw. niedrigen Leistungsniveaus und Lernvoraussetzungen sind die größten bildungspolitischen und bildungspraktischen Herausforderungen der nächsten Jahre. Ökonomisches und kulturelles Kapital der Herkunftsfamilien bestimmt direkt und indirekt den Bildungserfolg. Es zeigen sich auch Klassen- und Schuleffekte: Wenn eine Vielzahl von Schüler/innen einer Schule aus höheren sozioökonomischen Schichten stammen, dann ist die Leistung einzelner Schüler/innen dieser Schule deutlich besser als aus Schulen mit Schüler/innen aus vorwiegend niedrigeren sozioökonomischen Schichten (z.B. Harker & Tymma, 2004). So können spezifische Bedingungen von Einzelschulen und Klassen (ungewollt) zu einer „kumulativen Privilegisierung oder Benachteiligung“ führen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006, 97).

Dies betrifft nicht nur die steigende Anzahl der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, sondern alle Schüler/innen Österreichs, da der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung auch unabhängig vom Migrationshintergrund im internationalen Vergleich für Österreich hoch ist. Dass eine stärkere Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildung – bei gleichzeitig hohem Leistungsstand – möglich ist, zeigen internationale Vergleichsstudien (z.B. Bos et al., 2008; Haider & Schreiber, 2007). Eine Entkopplung von Migration und Bildungsleistung erreichen neben einigen skandinavischen Ländern vor allem klassische Einwanderungsländer wie Neuseeland, Australien oder die USA (Bos et al., 2008).

Aufgrund der vorliegenden Daten und der Befundlage in internationalen Schulvergleichsstudien ist die grundsätzliche Effizienz eines in der Sekundarstufe I gegliederten Bildungssystems (AHS und eine HS mit drei Leistungsgruppen) aufgrund von Effizienzaspekten, Gründen der Chancengleichheit und aus Gerechtigkeitsgründen in Frage zu stellen – dies insbesondere auf dem Hintergrund einer sich rasch ändernden soziokulturellen Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung. Empirische Studien kommen weitgehend übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass es keine abgesicherten Belege für die Überlegenheit eines gegliederten Schulsystems gibt (vgl. Eder, im Druck). Die gegenläufige Tendenz ist aus momentaner Sicht wahrscheinlicher: Gegliederte Schulsysteme erzeugen etwas geringere Gesamtleistungen und sorgen für die Entwicklung von unterschiedlichsten Einzelschulen mit unterschiedlichen Profilen (Partialisierung des Schulsystems) und insgesamt mehr Leistungsheterogenität (Eder, im Druck; OECD, 2003).

Außerordentliche Schüler/innen und sonderpädagogischer Förderbedarf

3,4% aller Schülerinnen und Schüler der österreichischen Hauptschulen sind als Schüler/innen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ eingestuft. 2,2 % der Hautschüler/innen werden als sog. „außerordentliche Schülerinnen oder Schüler“ eingestuft (98% davon mit nicht-deutscher Umgangssprache).

Niveau und Heterogenität der Lern- und Leistungsvoraussetzungen für die Sekundarstufe I

Um die Lernvoraussetzungen in der Sekundarstufe I zu beurteilen, können die aktuellen Ergebnisse von TIMSS 2007 herangezogen werden. Die internationalen Leistungsvergleiche beziehen sich auf die vierte Jahrgangsstufe.

Sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften erreicht Österreich etwas überdurchschnittliche Leistungswerte. Wobei besonders in Mathematik ein im OECD-Vergleich sehr

homogenes Leistungsniveau herrscht. Allerdings fehlt die Spitzengruppe auf der höchsten Kompetenzstufe 5 fast völlig (2% der Mädchen und 4% der Jungen). In Mathematik finden sich schon beim Übergang in die Sekundarstufe I hoch signifikante Genderunterschiede zu Ungunsten der Mädchen. In Mathematik erreichen 28% der Jungen und 34% der Mädchen nur Kompetenzstufe I oder II. Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, dass bezüglich des mathematischen Selbstkonzepts und der positiven Einstellung dem Fach Mathematik gegenüber sehr hohe Unterschiede zu Gunsten der Jungen zu finden sind.

In den Naturwissenschaften ist die Spitzengruppe etwas größer, allerdings ist auch die Risikogruppe mit rudimentären naturwissenschaftlichen Kenntnissen umfangreicher.

In Naturwissenschaften schaffen 23% der Jungen und 26% der Mädchen die Kompetenzstufen I oder II (vgl. Bos et al., 2008). In den Naturwissenschaften finden sich keinerlei Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich Selbstkonzept und Einstellung dem Fach gegenüber.

III 3 Ausbildung, Kompetenzen und Belastungen von Lehrkräften

III 3.1 Unterschiede in der Ausbildung von Lehrkräften nach fachlicher und pädagogischer Kompetenz

Inwiefern man Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den pädagogischen, fachdidaktischen und fachlichen Kompetenzen oder in allgemeinen und berufsspezifischen Haltungen und Einstellungen zwischen Lehrkräften, die an Pädagogischen Akademien bzw. Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten ausgebildet wurden, findet, kann aufgrund fehlender empirischer Befunde nicht direkt beantwortet werden.

Es finden sich allerdings Untersuchungen, die allgemeine und berufliche Interessen sowie selbsteingeschätzte Kompetenzen von Lehrer/innen bzw. Lehramtsstudierenden erheben (Mayr, 2009). Aussagen über Unterschiede in der Performanz im Klassenzimmer können nur indirekt aus solchen Studien erschlossen werden. „Objektive" Daten zu Lehrerkompetenzen liegen bislang nicht vor. Es liegen zwar Befunde von TEDS (Teacher Education and Development Study) für österreichische Lehramtstudierende für den Pflichtschulbereich vor, die allerdings keine Vergleiche zwischen Schultypen und Lehrpersonen in anderen OECD-Staaten anstellen (König & Blömeke, im Druck).

Interessen und selbsteingeschätzte Kompetenzen

Am Ende des Studiums eines Lehramts lassen sich Unterschiede zwischen den Schultypen im berufsbezogenen Interesse feststellen, die zumindest in den ersten Berufsjahren Relevanz besitzen sollten (vgl. Abb. 9, vgl. Mayr, 2009).[16] In nahezu allen Interessenbereichen des Lehrberufs weisen die künftigen HS-Lehrer/innen höhere Interessenwerte auf als die angehenden Lehrer/innen für höhere Schulen. Nur im Interesse sich fortzubilden differieren die beiden Grup-pen nicht.

Die niedrigsten Interessenwerte zeigen sich jeweils für alle Schultypen in den Bereichen „Kontrollieren und Beurteilen" sowie bei der „Zusammenarbeit mit Eltern und/oder Kolleg/innen" (Abb. 13).

Aus Forschungsbefunden ist bekannt, dass Interessen und Kompetenzen korrelieren sowie Interessen im Erwachsenalter als relativ stabil gelten. Insofern ist der Stellenwert von Interessen nicht zu unterschätzen.

[16] Längsschnittuntersuchungen konnten zeigen, dass die Interessen auch während der Berufszeit insgesamt eher stabil bleiben (z.B. Hanfstingl, 2008).

Abb. 13: Berufsbezogene Interessen von Studierenden unterschiedlicher Lehrämter

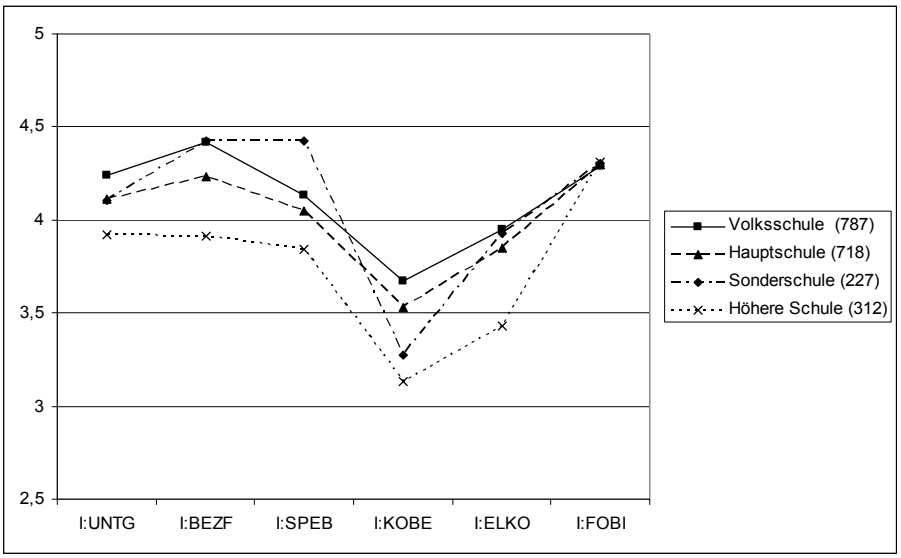


Abbildung aus Mayr (2009)
I:UNTG = Interesse am Gestalten von Unterricht, I:BEZF = … Fördern sozialer Beziehungen, I:SPEB = … Eingehen auf spezifische Bedürfnisse, I:KOBE = ... Kontrollieren und Beurteilen von Verhalten, I:ELKO = … Zusammenarbeiten mit Eltern und Kolleg/innen, I:FOBI = ... sich fortbilden
Fünfstufige Ratingskalen; 5 = die Tätigkeiten des betreffenden Bereichs werden „sehr gern" (vs. „sehr ungern") ausgeführt

Auch bei der Selbsteinschätzung der Kompetenzen erreichen die Studierenden am Ende ihres HS-Lehrerstudiums höhere Durchschnittswerte als die Studierenden, die ein Lehramt für höhere Schulen anstreben (Mayr, 2009). Allerdings sind die Daten zur Kompetenzeinschätzung als nicht repräsentativ zu werten, da die Gruppe der künftigen AHS-Lehrer/innen zu klein ist. Man kann damit nur von einem Trend sprechen. Unter Vorbehalt lässt sich feststellen, dass die HS-Lehrenden (inklusive der Volksschullehrer/innen) mit höheren selbsteingeschätzten (pädagogischen) Kompetenzen in den Beruf starten. Auch hier sind die Kompetenzen in der Kooperation mit Eltern und Kolleg/innen (insbesondere bei den Studierenden für das höhere Lehramt) am geringsten ausgeprägt. Auffällig ist ferner, dass die künftigen AHS-Lehrer/innen geringe Werte für die Kompetenz „Eingehen auf spezifische Bedürfnisse" angeben. Anscheinend ist diese Kompetenz im Studium an der Universität wenig thematisiert bzw. trifft nicht die Neigung der angehenden Lehrkräfte. Dies könnte neben der relativen Leistungshomogenität der AHS ein Grund für das geringere Ausmaß an Maßnahmen der inneren Differenzierung im Unterricht der AHS sein (vgl. Kap. 1.3 in dieser Expertise).

Auch wenn eine nur schwache Datenbasis vorhanden ist, kann aufgrund von Erfahrungswerten davon ausgegangen werden, dass Pflichtschullehrer/innen durch deren Studienwahl und die Sozialisation an den Pädagogischen Hochschulen eher pädagogisch-praktische Interessen und Kompetenzen in den Beruf mitbringen. Für Studierenden des Lehramts an Universitäten überwiegen schon aufgrund der Betonung des Fachstudiums die fachliche Sozialisation und das damit einhergehende Selbstverständnis. Es ist anzunehmen, dass die Kulturen der AHS und HS die studentische Sozialisation weiterhin verstärken.

III 3.2 Belastungen zeitlicher und psychischer Art

Zeitliche Belastungen

Österreichische Hauptschullehrer/innen unterrichten im Durchschnitt ca. 23 Stunden in der Woche; AHS-Lehrer/innen 20 Stunden (Wertner & Havranek, 2000, 44-45).

Damit liegt Österreich mit einer durchschnittlichen Gesamtstundenzahl in der Sekundarstufe von 621 Zeitstunden pro Jahr im OECD-Vergleich (durchschnittlich 717 Stunden) im unteren Drittel der Unterrichtsstundenbelastung aller Länder (OECD, 2004, 438). Im Vergleich dazu unterrich-

ten Lehrer/innen der Primarstufe in der OECD durchschnittlich 803 Zeitstunden pro Jahr; in Österreich sind es nahezu genau so viele Stunden (über 790 Zeitstunden pro Jahr).

In der Sekundarstufe I entfallen in Österreich ca. 35% der gesamten Arbeitszeit auf das Unterrichten, was unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten in der Sekundarstufe I liegt.

Aus einer repräsentativen Befragung von Lehrer/innen ergab sich, dass 40% der Tätigkeiten der AHS-Lehrer/innen und 33% der Lehrer/innen aus Haupt- bzw. Polytechnischen Schulen Aktivitäten sind, die „alleine" durchgeführt werden. Ansonsten kooperieren die Lehrer/innen mit Kollegen, der Schulleitung, den Eltern usw. (Wertner & Havranek, 2000, 59). Für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts wird von den Lehrer/innen der AHS etwas mehr Zeit (36% der Wochenarbeitszeit) als bei den Lehrern der HS/PTS (30%) aufgewendet.

Berufszufriedenheit und Belastungen

Psychische Belastungen im Lehrberuf hängen zum einen von allgemeinen gesellschaftlichen Bewertungen (z.B. Image des Berufs), den Bedingungen an den jeweiligen Schulen, von Unterstützungsmaßnahmen im Bildungssystem, zum anderen von den persönlichen Dispositionen der individuellen Lehrkraft, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen, ab (vgl. z.B. Rothland, 2007)[17].

Im Folgenden werden exemplarisch empirische Befunde zur Berufszufriedenheit und zu beruflichen Be- und Entlastungsfaktoren benannt.

Insgesamt beschreiben sich die österreichischen Lehrerinnen und Lehrer als sehr zufrieden bis zufrieden in ihrem Beruf. Die Varianzen zwischen den Schultypen zeigen, dass die Berufs-, Volks- und Sonderschullehrer/innen am zufriedensten sind (ca. 40% sind sehr zufrieden). Im Gegensatz dazu sind die Hauptschullehrer/innen, Lehrer/innen an Polytechnischen Schulen und AHS-Lehrer/innen am wenigsten zufrieden (26 % bzw. 25% sind sehr zufrieden). Im Vergleich dazu sind Angestellte im Öffentlichen Dienst (mit Matura) (89% sehr zufrieden oder zufrieden) und die Gruppe aller Angestellten in Österreich (85%) etwas zufriedener mit ihrem Beruf als dies Lehrer/innen in Österreich (82% sehr zufrieden oder zufrieden) sind.

Besonders zufrieden sind die Lehrer/innen in Österreich „mit dem täglichen Kontakt mit Schüler/innen", „mit der Tätigkeit insgesamt", „mit der Beziehung zu den Kolleg/innen" sowie mit dem Grad an Autonomie im Lehrberuf. Kritisch sehen die Lehrpersonen das „Ansehen des Lehrberufs", die „Unterstützung von den Behörden", die „Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeit", die „Weiterbildungsmöglichkeiten" sowie zum Teil auch das „Einkommen" (Wertner & Havranek, 2000, 135).

Als berufliche Belastungen nennen vor allem die HS/PTS-Lehrenden Verhaltensauffälligkeiten, Störungen des Unterrichts sowie Widerstand und Verweigerung bei den Schüler/innen. Durch die Klassenzusammensetzung (insbesondere in den Städten) können sich erhebliche Abweichungen vom Bundesdurchschnitt und demzufolge extreme Belastungen für die Lehrkräfte ergeben.

Insgesamt für alle Schultypen werden die Kompensation gesellschaftlicher Missstände, die hohen Klassenschülerzahlen, Verhaltensauffälligkeiten, stark heterogene Leistungsniveaus, Unterrichtsstörungen sowie mangelnde Anerkennung der Arbeit von Lehrer/innen als Belastungen genannt.

Als entlastend nehmen die Lehrenden insgesamt die Ferien, eine flexible Zeiteinteilung außerhalb des Unterrichts, das selbstständige Arbeiten sowie die gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf wahr (Wertner & Havranek, 2000).

Die Beobachtungs- und Interviewstudien der Begleitforschungen zur KMS in Wien kommen zu dem Ergebnis, dass die Lehrer/innen durch Teamteaching und die regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen entlastet werden. Ferner kooperieren die Lehrerpersonen im Schulversuch öfter als dies zuvor der Fall war. Allerdings benötigen die neuen Kooperationsformen (z.B. die Vorbereitung

[17] Die meisten hier referierten Ergebnisse stammen aus einer repräsentativen Befragung von über 6000 Lehrerinnen und Lehrer aus dem Jahre 2000 (Wertner & Havranek, 2000). Inwiefern auch stark sozial erwünschte Urteile in die Bewertung der Lehrkräfte eingehen wird in der Studie der Autoren nicht diskutiert.

und Durchführung von fächerübergreifendem Unterricht) deutlich mehr Zeitressourcen (Olechowski, 2001; Sertl, Khan-Svik & Garnitschnik, 2001).

Spezifische Befunde finden sich bei der Untersuchung der Zufriedenheit und der Belastung von Lehrer/innen und Schulleiter/innen, deren Schulen im Rahmen der Schulautonomie Maßnahmen eingeleitet haben. So zeigen sich für allgemeinbildende höhere Schulen mit Autonomie bei Lehrer/innen und Schulleiter/innen eine deutlich höhere subjektive Arbeitsbelastung und eine niedrigere Zufriedenheit als bei allgemeinbildenden höheren Schulen ohne Maßnahmen der Schulautonomie (Specht, 1997). Für die HS gibt es keine Unterschiede bei Schulen mit und ohne Maßnahmen im Rahmen der Schulautonomie. Die Ergebnisse weisen auf eher problematische Begleiterscheinungen der Schulautonomie in der gegenwärtigen Form der AHS hin (Specht, 1997, 132).

Insgesamt sind Schulleitungen deutlich mehr subjektiven Belastungen ausgesetzt, allerdings sind sie auch signifikant zufriedener mit ihrem Beruf und der täglichen Arbeit in der Schule. Für die Schulleitungen geht die Autonomiesierung der Schulen mit mehr Motivation und Freude am Beruf einher.

Belastung

Betrachtet man bei der österreichischen Lehrerschaft Symptome der Belastung ergibt sich folgendes Bild: 68% geben an, am Ende eines Arbeitstages völlig oder überwiegend erledigt zu sein. Genau so viele haben ständig oder häufig den Eindruck, sie würden sich im Beruf zu sehr anstrengen (Wertner & Havranek, 2000, 170). 24 % fühlen sich bereits müde, wenn sie morgens aufstehen und 21% berichten, dass es ihnen die meiste Zeit an Tatkraft mangelt.

Die erwähnten Belastungs-Symptome sind empirisch vor allem auf folgende Umweltbedingungen zurückzuführen (Tab. 25):

Abb. 25: Korrelationen von Umweltbedingungen mit Belastungssymptomen

Bedingungen	Korrelationen
Mangelnde Anerkennung	.35
Störungen des Unterrichts	.31
Widerstand von Schüler/innen	.31
Verhaltensauffälligkeiten	.29
Hohe Erwartungen der Eltern	.27
Kompensation von Missständen in der Gesellschaft	.27
Unterschiedliche Leistungsniveaus der Schüler/innen	.24

Aus Wertner & Havranek, 2000, 172
Unterschiede zwischen der AHS und der HS werden in der Studie leider nicht berichtet. Allerdings ist aufgrund der Daten zum Unterricht (vgl. Kap.1) davon auszugehen, dass Störungen, Widerstand und Verhaltensauffälligkeiten in Hauptschulen überwiegen.

Allerdings hängen die Berufszufriedenheit und das Belastungs-Risiko nicht nur mit den Bedingungen in der Schule, dem Schulsystem oder mit Angeboten in der Aus- und Weiterbildung zusammen. Forschungsbefunde kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass die Persönlichkeit der Lehrpersonen, deren Interessenpassung und deren Motivation, den Lehrberuf zu ergreifen, wesentlich mit der Bewältigung von Belastungen im Beruf und der erlebten Kompetenz als Lehrperson zusammenhängen (z.B. Mayr, 2001; Hanfstingl, 2008; Rauin, 2008).

Dass auch Personen mit ungünstigem Persönlichkeitsprofil und Interessenpassung (Risikogruppe) den Lehrberuf ergreifen, liegt daran, dass in Österreich die Auswahl der Lehramtsstudierenden und die Lehrerausbildung selbst zu wenig selektiv sind (Mayr & Neuweg, 2009) bzw. während des Studiums kaum Kompetenzen zum studien- und berufsbezogenen Umgang mit Belastungen erworben werden (können) (vgl. auch Oser, 2001). Es ist anzunehmen, dass die Befunde aus Deutschland auch für Österreich gelten und schon im Studium Be- und Überlastungssymptome bei Lehramtsstudierenden entstehen (Schaarschmidt, 2007).

Resümee zu Ausbildung, Kompetenzen und Belastungen von Lehrkräften

Ausbildung und Kompetenzen
Die wenigen Befunde sowie die Erfahrungen aus der Praxis verweisen darauf, dass die praktisch-pädagogischen Fähigkeiten der Hauptschullehrer im Zusammenspiel mit Bedingungen des Schulsystems und der Zusammensetzung der Lerngruppen zu mehr schüleraktivierendem und übungsintensiven Unterricht führt als in der AHS. Die Fachausbildung an den Universitäten für AHS-Lehrer/innen rückt die fachliche Kompetenz in den Vordergrund, die hoch mit der fachdidaktischen Kompetenz korreliert.

Belastungen
Lehrer/innen der Sekundarstufe I unterrichten in Österreich weniger als der Durchschnitt ihrer Kollegin in der OECD. Mit 35% Unterrichtstätigkeit der gesamten Arbeitszeit liegt Österreich auch hier unter dem Durchschnitt der OECD. Hier könnte – nach weiteren eingehenden Analysen – Potential für organisatorische Umstrukturierungen z.B. in Richtung einer Erhöhung der Team-Teaching-Stunden zur Förderung innerer Differenzierung oder für kompensatorische Maßnahmen gegeben sein.
Insgesamt sind österreichische Lehrer/innen weitgehend zufrieden mit ihrem Beruf. Kritisch sehen sie fehlende Karriereoptionen, mangelnde Anerkennung sowie das schlechte Image des Berufsstandes. Insbesondere in der HS (bzw. PTS) sind die Lehrer/innen durch Verhaltensauffälligkeiten, Störungen des Unterrichts sowie Widerstand und Verweigerung konfrontiert und fühlen sich dadurch belastet.

III 4 Zusammenfassung und abschließende Einschätzung

Im Folgenden wird eine kurze Zusammenfassung der Expertise anhand der Beantwortung der Fragestellungen des Auftraggebers gegeben.

III 4.1 Prozesskriterien des Unterrichts

- #### *Unterscheiden sich Schulformen und Modelle der Sekundar stufe I in relevanten Prozesskriterien für Unterrichtsqualität?*

Eine zentrale Frage der Expertise ist es, Prozesskriterien für Unterrichtsqualität zu identifizieren und ihre auftretende Häufigkeit bezüglich der Schulmodelle zu analysieren.

Insgesamt ist die häufigste Unterrichtsform in der Sekundarstufe I lehrerzentrierter und frontal-rezeptiver Unterricht. Formen schüleraktivierenden Unterrichts sind vor allem im Repertoire der Hauptschule zu finden, jedoch für beide Schultypen und alle Leistungsgruppen als ausbaufähig zu bewerten.

Für die KMS lässt sich zusammenfassen, dass nicht nur das Arbeiten in Gruppen öfter vorkommt, sondern auch die Freude am Lernen höher ausfällt und weniger Leistungsdruck als in den anderen Schultypen zu finden ist. Bei hoch engagierten Lehrkräften ist der Unterschied zwischen AHS und HS hinsichtlich Unterrichtsmerkmalen nicht so groß wie in den anderen repräsentativen Stichproben.

Zusätzlich zeigte sich, dass es erhebliche Variationen bezüglich des Unterrichts zwischen Schulen und vor allem zwischen einzelnen Klassen gibt, die zum Großteil höher sind als zwischen den Schultypen und den Leistungsgruppen. So finden sich zum Beispiel Klassen mit hoher Schülerzentrierung und Vermittlungsqualität, mit überdurchschnittlichem Maß an Selbsttätigkeit oder Klassen, in denen eine Vielfalt von Methoden zum Einsatz kommt.

- ***Gestaltung von Leistungsbeurteilung***

Aus der Sicht der Schüler/innen wird relativ oft die Leistung durch die Lehrer/innen erhoben. Hier stellt sich die Frage nach längeren prüfungsfreien Lernphasen, die es erlauben, fern von Leistungsdruck zu lernen.

Über ein Drittel der Schüler/innen der Sekundarstufe I äußern Prüfungsängstlichkeit, wobei die Schüler/innen der Hauptschule der dritten Leistungsgruppe die höchsten Werte in der Prüfungsängstlichkeit und die niedrigsten Werte im Leistungsselbstkonzept aufweisen.

Die Schüler/innen der zweiten und dritten Leistungsgruppe der Hauptschule empfinden Noten häufiger als ungerecht als die anderen Schüler/innen.

Die Leistungen der Pilot-Standardtestung und von TIMSS korrelieren insge-samt nur auf mittlerem Niveau mit den Noten. Innerhalb der dritten und zum Teil auch der zweiten Leistungsgruppe der HS verschwindet der Zusammenhang zwischen Testscore und Note nahezu völlig. Diese Entkopplung der Noten von objektiven Leistungen ist aus pädagogischen Gründen und aus Gründen der Gerechtigkeit durchaus problematisch und macht die Unzufriedenheit der Schüler/innen mit der Notengebung in diesen Lerngruppen nachvollziehbar. Es spricht einiges dafür, dass in diesen Gruppen neben der Bewertung von Leistungen auch andere implizite – z.B. pädagogische oder sanktionierende - Funktionen mit der Notengebung verbunden sind.

Die Befunde sprechen insgesamt für eine eher geringe Validität von Schulnoten. Man scheint in Österreich vom professionellen Prüfen in der Sekundarstufe I noch entfernt zu sein.

Die geringe Validität von Noten zeigt sich besonders drastisch in Selektions- und Zuweisungsentscheidungen, insbesondere zu den Leistungsgruppen der Hauptschule. Mit der zweiten und dritten Leistungsgruppe verschlechtern sich Bildungs- und Berufsoptionen, obgleich die Gruppenzuweisung und die Noten nur bedingt objektiven Leistungen entsprechen.

- ***Spezifische Förderung innerhalb und außerhalb des Unterrichts (inkl. Innerer Differenzierung)***

Innerhalb des Unterrichts (Innere Differenzierung):

Insgesamt kann man resümieren, dass in Österreich in der Sekundarstufe I (besonders in der AHS) gezielte Maßnahmen der inneren Differenzierung bisher kein leitendes Unterrichtsprinzip sind. Arrangierte Maßnahmen der inneren Differenzierung im Sinne einer geplanten Choreographie des Unterrichts findet man in der Hauptschule häufiger als in der AHS. Allerdings sind in beiden Schulformen die Maßnahmen der inneren Differenzierung als relativ spontane Reaktion auf Schülerhandlungen zu verstehen und nicht systematisch als Unterrichtsphilosophie verankert.

Ferner ist der Grad innerer Differenzierung in heterogenen Lerngruppen deutlich höher und erhöht sich weiter, wenn gelegentlich oder dauerhaft Team-Teaching ermöglicht wird.

Es ist anzunehmen, dass durch die Beibehaltung der relativ leistungs-ho-mogenen Lerngruppen eine Entwicklung hin zu mehr innerer Differenzierung im Unterricht nicht im erwünschten Maße zu erwarten ist. Es zeigt sich jedoch auch, dass das Maß an innerer Differenzierung nicht nur von strukturellen Bedingungen abhängt, sondern auch vom Engagement der Lehrer/innen. In der IMST-Stichprobe mit hoch engagierten Lehrkräften verringerte sich der Unterschied im Ausmaß der inneren Differenzierung im Unterricht zwischen HS und AHS.

Letztlich finden sich Unterschiede zwischen den Klassen beider Schultypen, die zum Teil größer sind als die Unterschiede zwischen den Schul-ty-pen.

Die Wiener Schulversuche zur Mittelschule konnten – zumindest aus der Sicht der Lehrer/innen – durch Team-Teaching die individuelle Feedback- und Förderkultur sowie schülerzentrierten Unterricht forcieren. Allerdings konnten die Schulversuche nur bei emotionalen und sozialen Schülermerkmalen gegenüber Kontrollgruppen einen Vorsprung erzielen. Beim kognitiven Outcome konnte kein Unterschied zu Kontrollgruppen festgestellt werden.

Außerhalb des Unterrichts

Das Ausmaß an bezahlter Nachhilfe ist ein Maß für die „Privatisierungstendenz des Schulsystems“ (Hurrelmann, 1996) sowie dafür, wie es um die Förderung bzw. das Vertrauen in die Förderung von leistungsschwächeren Schüler/innen in der Schule steht. Das Ausmaß bezahlter Nachhilfe ist in der Sekundarstufe I, besonders, wenn es um Schulübertritte geht, als zu hoch zu bewerten. Man findet

bezahlte Nachhilfe besonders in der AHS und der zweiten und dritten Leistungsgruppe der HS. In der KMS wurde zumindest im Modellversuch weniger Nachhilfe in Anspruch genommen.

Es ist eine Förderkultur sowohl innerhalb des Unterrichts als auch in spezifischen schulischen Fördermaßnahmen zu entwickeln, wenn Bildungsbelange nicht noch stärker privatisiert werden sollen. Mit der Frage der Förderkultur sind auch die Themen Chancengleichheit und Gerechtigkeit unmittelbar angesprochen.

- ***Informelle Unterstützung im Herkunftsmilieu***

Schüler/innen der AHS und der ersten Leistungsgruppe der HS bekommen in ihren Familien etwas mehr Aufmerksamkeit und Unterstützung in schulischen Belangen als die Schüler/innen der zweiten und dritten Leistungsgruppe. Hier zeigen sich schon im Unterstützungsverhalten der Familien Unterschiede nach den Schulmodellen, die die Leistungsschere zwischen den Lerngruppen mit der Zeit erhöhen können. Studien zum Zusammenhang von Herkunftskultur und Bildung belegen dies deutlich (siehe z.B. Vester, 2004).

- ***Peer Effekte***

Auf der Basis der vorhandenen empirischen Daten können kaum aussagekräftige Zusammenhänge zwischen Peergruppe (Klassenzusammensetzung) und Unterrichtsmerkmalen gefunden werden. Es zeigen sich nur einige Tendenzen.

In Lerngruppen mit höherem Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund (dies ist zumeist die HS) findet man höhere Werte für die Klimaskalen Rivalität und Störung sowie Sozial- und Leistungsdruck und niedrigere Ausprägungen für die Lerngemeinschaft.

In leistungsstärkeren Klassen bzw. Lerngruppen finden sich schwache und nur zum Teil interpretierbare Zusammenhänge zur Unterrichtsgestaltung. In der dritten Leistungsgruppe der HS gibt es fast keinen Unterschied in der Unterrichtseinschätzung zwischen leistungsstärkeren und schwächeren Lerngruppen. Dies zeigt, dass in der dritten Leistungsgruppe die Unterrichtsgestaltung relativ unabhängig vom Leistungsniveau dieser Gruppe ist. In der ersten und zweiten Leistungsgruppe der HS findet man in leistungsstärkeren Klassen mehr schüleraktivierenden Unterricht und mehr Prüfungshäufigkeit als in leistungsschwächeren Lerngruppen.

Ansonsten finden sich keine weiter interpretierbaren Zusammenhänge zwischen der Peer-Zusammensetzung und Unterrichtsmerkmalen.

III 4 2 Rahmenbedingungen

- ***Klassengrößen***

Die Klassengrößen liegen für die Sekundarstufe I mit 21,4 Schüler/innen im OECD-Durchschnitt. Berücksichtigt man allerdings die zeitweise Teilung von Klassen in Leistungsgruppen der HS oder bei Teilungsfächern der AHS, erniedrigt sich der Wert deutlich. Es existiert eine erhebliche Streuung bei den Klassengrößen. So finden sich über 600 Klassen in der Sekundarstufe in Österreich, die je über 30 Schüler/innen aufweisen.

Insgesamt haben die Klassengrößen aber keinen empirisch nachweisbaren Einfluss auf die Leistung von Schüler/innen.

- ***Zusammensetzung der Klassen***

Die Zusammensetzung der Schulklassen unterscheidet sich nach Schulmodellen und Regionen in der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zum Teil erheblich. Besonders das kulturelle Kapital des Herkunftsmilieus, welches auch mit besseren Bildungschancen in unserer Gesellschaft einhergeht, verteilt sich ungleich auf die Schulmodelle. Von der AHS bis zur dritten Leistungsgruppe der HS sinkt das kulturelle Kapital der Herkunftsmilieus der Schüler/innen und damit jenes der Lernvoraussetzung und -unterstützung. Die Praxis der Gruppenzuteilung der Lernenden birgt die Gefahr einer kumulativen Privilegisierung (AHS und erste Leistungsgruppe der HS) bzw. Benachteiligung (besonders dritte Leistungsgruppe der HS) in sich, und dies nicht nur hinsichtlich der Bildungsoptionen.

Auch die Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind vorwiegend in der zweiten und dritten Leistungsgruppe der HS zu finden – in den Städten entsprechend mit erhöhten Prozentsätzen.

Auf der Basis der Daten und einschlägiger bildungssoziologischer Befunde gibt es gute Gründe anzunehmen, dass die Segmentierung des Bildungssystems in der Sekundarstufe I und die Zuweisungspraxis zu den Lerngruppen als Katalysator für die weitere Segregation in Sachen Bildung, Berufschancen und hinsichtlich der Teilhabe an der Gesellschaft führt.

Die Teilung in relativ homogene Lerngruppen in der Sekundarstufe I ist nicht nur aus Sicht der Gruppenzusammensetzungen in Frage zu stellen, sondern insbesondere aufgrund der hohen Überschneidungsbereiche im Leistungsniveau (vgl. Kap. 1.2 in dieser Expertise).

III 4.3 Ausbildung, Kompetenzen und Belastungen von Lehrkräften

- ***Wie wirken sich Unterschiede in der Ausbildung der Lehrpersonen auf ihre Unterrichtsarbeit und insgesamt auf ihre berufliche Tätigkeit aus?***

Es ist davon auszugehen, dass die Ausbildung an unterschiedlichen Institutionen (PH und Universität) nicht unidirektional auf die Unterrichtsarbeit bzw. die Berufstätigkeit wirkt. Viel mehr ist von einem längeren Sozialisationsprozess auszugehen, der u.a. durch die Persönlichkeit bzw. Studien- und Berufswahl, die Ausbildung und die schulische Praxis bestimmt ist.

Man findet signifikante Unterscheide dahingehend, dass in der HS u. a. mehr schüleraktivierend unterrichtet wird als in der AHS (vgl. Kap. 1.1 in dieser Expertise). Für die AHS ist anzunehmen (hierzu sind keine Daten vorhan-den), dass sich die Lehrer/innen eher mit der Fachkultur identifizieren und die Unterrichtgestaltung zum Teil einseitig an einer fachlichen Logik orientieren. Für die Pflichtschullehrer/innen ist anzunehmen, dass fachlogische und fachdidaktische Belange bei der Unterrichtsgestaltung eine untergeordnete Rolle spielen.

- ***Zeigt sich die geringere fachliche Kompetenz der Hauptschullehrer/innen in verringerten Lernerträgen der ersten Leistungsgruppen?***

In den aktuellen Daten der Pilot-Standardtestung sowie in den Daten der TIMSS-Studie aus dem Jahre 1995 gibt es für Gesamtösterreich keinen bedeutenden Hinweis dafür, dass die Lernerträge im Sinne der Testleistung der ersten Leistungsgruppe der HS geringer als für die Schüler/innen der AHS ausfallen. Geringfügig besser schneidet die AHS bei der Standardtestung in Englisch ab, wobei die erste Leistungsgruppe der HS in Mathematik leicht bessere durchschnittliche Leistungen zeigt.

Als Lernerträge sind allerdings nicht nur die kognitiven Leistungen anzusehen. Vor allem im Kontext lebenslangen Lernens sind emotionale Effekte wie Freude, Motivation, Interesse usw. ebenso relevante Ziele einer Bildungseinrichtung. Am Beispiel des Faches Mathematik lässt sich zeigen, dass die Lernfreude in der ersten Leistungsgruppe der HS (und in der KMS) signifikant höher ausfällt als in der AHS. Dies könnte u.a. auf einen stärker schüleraktivierenden Unterricht in der ersten Leistungsgruppe der HS zurückgeführt werden sowie aus den insgesamt recht guten Förderbedingungen in dieser Lerngruppe resultieren.

- ***Haben Lehrpersonen mit AHS-Ausbildung mangelnde Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen (wenn sie z.B. in Regionen mit hoher AHS-Quote unterrichten)?***

Daten, die eine Messung der Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zur Grundlage haben, liegen nicht vor. Allerdings können aus Unterrichtseinschätzungen der Schüler/innen und aus Lehrerbefragungen zur inneren Differenzierung indirekt Hinweise für den mehr oder weniger kompetenten Umgang mit Heterogenität geschlossen werden. Insgesamt sind Maßnahmen der inneren Differenzierung in der HS öfter anzutreffen als in der AHS. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die Lerngruppen heterogen sind (d.h. keine Trennung der Klasse in Leistungsgruppen) und erhöht sich nochmals, wenn teilweise Team-Teaching-Stunden eingesetzt werden. Es finden sich in

den vorhandenen Datensätzen keine nennenswerten Unterschiede im Unterricht und besonders bezüglich des Ausmaßes von Maßnahmen der inneren Differenzierung zwischen Regionen mit hoher oder niedriger AHS-Quote.

Es finden sich erhebliche Varianzen im Ausmaß der inneren Differenzierung zwischen den Klassen aller Schultypen und Schulmodellen. Obgleich die HS im Durchschnitt mehr Maßnahmen der inneren Differenzierung bietet, finden sich auch AHS Klassen mit hohem inneren Differenzierungsgrad, ähnlich dem der Hauptschulen.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich die Praxis im Umgang mit Heterogenität durch strukturelle Bedingungen (Grad der Heterogenität in der Lerngruppe und Anzahl der Team-Teaching-Stunden), durch die Kompetenz der einzelnen Lehrperson und durch die jeweilige Schulkultur ergibt. Somit kann davon ausgegangen werden, dass im Durchschnitt auch ein gewisser Unterschied in der Kompetenz im Umgang mit Heterogenität zugunsten der Pflichtschullehrer/innen existiert. Es ist anzunehmen, dass dieser Unterschied nicht nur durch die Ausbildung zustande kommt, sondern sich insbesondere durch das pädagogische Interesse und die Förderphilosophie der Pflichtschullehrer/innen, deren praktische Erfahrungen in heterogenen Lerngruppen und durch die jeweilige Schulkultur entwickelt.

- ***Gibt es Unterschiede in der zeitlichen und psychischen Belastung der Lehrer/innen? Wirken sich unterschiedliche Lehrer-Arbeitsformen in Schulmodellen und Schulversuchen positiv im Hinblick auf Belastun-gen aus?***

Insgesamt liegt die zeitliche Belastung der Lehrer/innen im OECD-Durchschnitt, wobei die Anzahl der Unterrichtsstunden deutlich unter dem Mittelwert der OECD-Staaten liegt. Unterschiede zwischen der HS und der AHS sind weniger in der globalen zeitlichen Belastung zu sehen, sondern in der Akzentuierung der Tätigkeiten. Zum Beispiel wenden AHS-Lehrer/innen für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts etwas mehr Zeit auf als ihre Kollegen in der HS, wobei die HS-Lehrer/innen drei Stunden mehr unterrichten.

Österreichische Lehrer/innen sind insgesamt eher zufrieden in ihrem Beruf. Besonders zufrieden sind Lehrer/innen in der Sekundarstufe I mit dem täglichen Kontakt mit den Schüler/innen, mit der Tätigkeit insgesamt, mit der Beziehung zu den Kolleg/innen sowie mit dem Grad der beruflichen Autonomie. Unzufriedenheit herrscht bezüglich des beruflichen Images, der Unterstützung von Seiten der Behörden und hinsichtlich der Aufstiegs- und Weiter-bildungsmöglichkeiten. Besonderen Belastungen, die mit Erziehungs- und Verhaltensproblemen einhergehen, sind offensichtlich Hauptschullehrer/innen ausgesetzt.

Es fällt ferner auf, dass AHS-Lehrer/innen etwas mehr alleine arbeiten als dies HS-Lehrer/innen tun. Anscheinend schafft die HS eher eine Kultur, in der zumindest phasenweise eine Kooperation mit Kolleg/innen oder den Eltern stattfindet.

In den Schulversuchen der KMS konnte gezeigt werden, dass durch Kooperationsmaßnahmen die Lehrpersonen entlastet werden können, wobei – vor allem bei der Einführung solcher Arbeitsformen – zunächst ein höherer zeitli-cher Koordinationsaufwand auftritt.

Literatur

Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2008). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. Unveröffentlichtes Manuskript für den Nationalen Bildungsbericht. Johannes Kepler Universität Linz und Universität Bielefeld.

Altrichter, H., Mayr, J. & Müller, F.H. (2009). Nationale Zusatzerhebungen zu PISA 2009 – Indikatorprojekt Qualität in der Schule. Skalenanalysen zum Feldtest 2008. Unveröffentlichtes Manuskript.

Andreitz, I., Hanfstingl, B. & Müller, F.H. (2007). Projektbericht Begleitforschung des IMST-Fonds der Schuljahre 2004/05 und 2005/06. Wissenschaftliche Berichte aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung Nr. 2. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Benischek, I. (2006). Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem. Wien: LIT.
Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster: Waxmann.
Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, Ch. & Walther, G. (2008). TIMSS 2007 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
Dag, R. & Habicher, A. (2008). Der Schulversuch an der Praxishauptschule der PH Innsbruck. Abschlussarbeit des Universitätslehrgangs „Professionalität im Lehrberuf" (ProFiL). Universität Klagenfurt.
Eder, F. (1998). Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe I. Empirische Beiträge zur Systematisierung und Standardisierung von Leistungen und Benotungen auf der Sekundarstufe I (Untersuchungsbericht im Auftrag des BMUK). Universität Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie.
Eder, F. (2001). Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven (S. 135–157). Innsbruck: StudienVerlag.
Eder, F. (Im Druck). Die Schule der 10-14jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Graz: Leykam.
Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag.
Eder, F. (2008). Schule als Motor für soziale Selektion. Erziehung und Unterricht, 158, (7-8), 543-552.
Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (2001). Sekundarstufe 1: Probleme - Praxis – Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag.
Eder, F., Neuweg, G.H. & Thonhauser, J. (im Druck). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Graz: Leykam.
Eder, F. & Mayr, H. (2000). Linzer Fragebogen zu Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8). Westermann Test. Göttingen: Hogrefe.
Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, 40-56.
Grabensberger, E., Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2008). Bildungsstandards: Testungen und Ergebnisrückmeldungen auf der achten Schulstufe aus der Sicht der Praxis. Bifie Report. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Bildungssystems.
Grogger, G., Specht, W., Svecnik, E., Eder, F., Petri, G. & Rauch, F. (2002). Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. ZSE-Report, Nr. 60. Zentrum für Schulentwicklung: Graz. Leykam.
Häcker, T. (2006). Portfolio – Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Haider, G. & Schreiner, C. (2006). Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Vergleich. Wien: Böhlau.
Haider, G. & Reiter, C. (2004). PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam
Hanfstingl, B. (2008). Eine differentialpsychologische Betrachtung der Entwicklung von berufsbezogenen Interessen bei Lehrer/innen. In E.-M. Lankes (Hrsg.), Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung (S. 123-136). Münster: Waxmann.
Harker, R. & Tymma, P. (2004). The effects of students' composition on school outcomes. School Effectiveness and School Improvement, 15(2), 177-199.
Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule. (Pädagogische Psychologie, Enzyklopädie der Psychologie 3) (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
Hornberg, S., Lankes, E.-M., Potthoff, B. & Schulz-Zander, R. (2008). Lehr- und Lernbedingungen in den Ländern der Bundesrepublik. In Bos, W. et al (Hrsg.), IGLU-E 2006. Die Länder der

Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich (S. 29-50). Münster: Waxmann.
Hurrelmann, K. (1996). Das deutsche Schulsystem privatisiert sich. Pädagogik, 51 (9), 35-39.
Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1989). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz.
Ipfling, H. J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Knollmüller, R. (2005). Prüfungsmodalitäten im Anspruch von Differenzierung. Wien: LIT Verlag.
König, G. & Blömeke, S.(im Druck). Lehrerkompetenzen von Studierenden in Österreich. Erziehung und Unterricht, 1/2.
Krainer, K. (2002). Ausgangspunkt und Grundidee von IMST. In K. Krainer, W. Dörfler, H. Jungwirth, H. Kühnelt, F. Rauch & T. Stern (Hrsg.), Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften: Pilotprojekt IMST2 (S. 21-57). Innsbruck u.a.: Studienverlag.
Krainer, K. (2007a). IMST als Intervention in das österreichische Bildungssystem. Journal für Schulentwicklung, 11(4), 36-42.
Krainer, K. (2007b). Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen. In D. Höttecke (Hrsg.), Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich (S. 20-48). Münster: LIT-Verlag.
Koenne, G: (2007). Gängige Praxis der Leistungserhebung an Wiener Schulen und Auswirkungen der Lehrerfortbildungen zum Thema „Prüfungskultur". IMST-Newsletter, 6(21). Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Universität Klagenfurt.
Kubinger, K. D., Frebort, M, Holocher-Ertl, S. & Pletschko, T. (2006). Standard-Tests zu den Bildungsstandards in Österreich. Wissenschaftlicher Hintergrund und Hinweise zu Interpretation der Ergebnisse der Standard-Tests. Wien: bm:bwk.
Lange-Vester, A. (2005). Familie als Bildungsvorsprung. Weiterbildung, 1/2006, 8-11.
Lucyshyn, J. (2007). Bindungsstandards in Österreich: Entwicklung und Implementierung – Pilotphase II (2004-2007): Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens. Salzburg.
Mayr, J. (2001). Persönlichkeitsmerkmale und Interessen als Korrelate der Entwicklung, der Kompetenz und des Befindens im Lehrberuf. Habilitationsschrift. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Lüneburg.
Mayr, J. (2001). Innere Differenzierung auf der Sekundarstufe I: Eine Bestandsaufnahme. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), Sekundarstufe I. Probleme, Praxis, Perspektiven (S. 218-237). Innsbruck: Studienverlag.
Mayr, J. (2009). Lehrer/in werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. Erscheint in: Erziehung und Unterricht, 159. (1).
Mayr, J. & Neuweg, G.H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 (S. 99-119). Graz: Leykam.
Michaelis, D. (1992). Was? Das kann ich auch … Leistungsbeurteilung und integrative Pädagogik am Beispiel der Modellschule Graz. München.: Profil.
Müller, F. H. & Bayer, T. (2007). Prüfungen in der Hochschule. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre (S. 223-237). Kröning: Ansager.
Müller, F.H., Andreitz, I., Hanfstingl, B. & Krainer, K. (2007a). Effects of the Austrian IMST Fund of instructional and school development. Some results from the school year 2006/2007 focusing on teacher and student motivation. European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI): 12th Biennal Meeting Conference, Budapest, Hungary, August 28 - September 1, 2007.
Müller, F. H., Hanfstingl, B., & Andreitz, I. (2007b). Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Nr. 1. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
OECD (2004). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. Paris: OECD.
OECD (2004). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Published by OECD Publishing.

Olechowski, R. (2001). Gesamtdarstellung der Ergebnisse der Evaluationsstudie "Mittelschule im Schulverbund" – ein Überblick. In R. Olechowski, G. Hanisch & W. Weidinger (Hrsg.), Das Modell „Mittelschule" – Evaluationsstudie im Längsschnitt (S. 148-156). Innsbruck: Studienverlag.

Olechowski, R., Hanisch, G. & Weidinger, W. (Hrsg.) (2001). Das Modell „Mittelschule" – Evaluationsstudie im Längsschnitt. Innsbruck: Studienverlag.

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme (S. 215-342). Chur & Zürich: Rüegger.

Petri, G. (1993). Analysen und neue Entwicklungsansätze zum schülerorientierten Unterricht. Erste Erfahrungen mit Unterrichtsmodulen. ZSE, Forschungsbericht 23. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Plaimauer, C., Leeb, J. & Zwicker, T. (2007). Schule ohne Noten in der Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung am Prüfstand. Linz: Trauner.

Reisinger, Ch.-M. (2007). Unterrichtsdifferenzeirung. Wien / Berlin: LIT.

Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 59-71). Weinheim: Beltz.

Rothland, M. (Hrsg.). (2007). Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schaarschmidt, U. (2007). Psychische Gesundheit als Eingangsvoraussetzung für den Lehrberuf. Journal für LehrerInnenbildung, 7(4), 15-23).

Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.

Schreiner, C. (2007). PISA 2006 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.

Schümer, G. (2001) Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 (S. 411-427). Opladen.

Schwandtner, U. (2009). Die Motivation der Jugendlichen in Naturwissenschaften. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), PISA 2006 (266-282). Graz: Lykam.

Sertl, M. Khan-Svik, G. & Garnitschnig, K. (2001). Teamarbeit und fächerübergreifender Unterricht. Ein Forschungsprojekt zur Evaluierung der Lehrerarbeit im Schulversuch Mittelschule. In R. Olechowski, G. Hanisch & W. Weidinger (Hrsg.). Das Modell „Mittelschule" – Evaluationsstudie im Längsschnitt (S. 56-83). Innsbruck: Studienverlag.

Specht, W. (1997). Autonomie und Innovationsklima an Schulen. ZSE, Forschungsbericht 26. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Specht, W. (2004). Die Entwicklungsinitiative IMST. Erwartungen, Bewertungen und Wirkungen aus der Sicht der Schulen. ZSE Report 68. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Spiel, C. & Wagner, P. (2002). Wie lange und wofür lernen die Schülerinnen und Schüler? Empirische Pädagogik, 16 (3), 329-355.

Stanzel-Tischler, E. (1995). Zur Evaluierung der Schulversuche „Neue Mittelschule/ Schulverbund Graz-West" und „Realschule" in der Steiermark. ZSE-Report; Nr. 10. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Stanzel-Tischler, E.& Grogger, G. (1999). Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung in Mathematik an drei Wiener AHS-Klassen. ZSE Report 43. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Statistik-Austria. Rubrik: Formales Bildungswesen http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [Zugriff am 12.12.2008].

Statistik-Austria (2008). Bildung in Zahlen 2006/07. Wien Statistik-Austria.

Stern, T. (2008). Förderliche Leistungsbeurteilung. ÖZEPS: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Svecnik, E. (1997). Zur Evaluierung der Schulversuche „Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und „Realschule" in der Steiermark. ZSE-Report; Nr. 29. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Thornton, E. (2002). Schularbeit auf raten. Die Zwei-Phasen Arbeit als Methode der Organisation von Deutsch- und Fremdsprachenschularbeiten. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, H. 2 (SSR Wien), 16-20

Vester, M (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation. In B. Kreis & S. Engler (Hrsg.), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen (S. 13-54). Weinheim: Juventa.

Wallner-Paschon & Schwantner, U. (2004). Mathematik-Kompetenz und individuelle, familiäre sowie schulische Bedingungen. In G. Haider & C. Reiter (Hrsg.), PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen (S. 120- 141). Graz: Lykam.

Weinert, F. E. (1998). „Guter Unterricht ist Unterricht, in dem mehr gelernt wird als gelehrt wird". In J. Freund, H. Gruber & W. Weidinger (Hrsg.), Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität (S. 7-18). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Wertner & Havranek: Institut für Unternehmensberatung / SORA Institute for Social Research and Analysis/ Klinische Abteilung Arbeitsmedizin des AKH Wien(2000). Lehrerin / Lehrer 2000: Arbeitszeit, Arbeitszufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich.

Wößmann, L. (2002). European "Education Production Functions": What Makes a Difference for Student Achievement in Europe? European Commission Economic Papers, No. 190. Brussels.

Expertise IV: Funktion und Wirkung äußerer Differenzierung

Ferdinand Eder & Johannes Mayr

A Äußere Differenzierung im österreichischen Schulsystem 180

IV A.1 Struktur 180

IV A.2 Motive und Erwartungen 182

B Der Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe I 182

IV B.1 Rechtlich-organisatorische Regelungen 182

IV B.2 Gesellschaftliche und soziale Rahmenbedingungen 182

IV B.3 Schulische Determinanten der Hauptschulwahl 184

C Differenzierung auf der Sekundarstufe I *184*

IV C.1 Die Zuordnung zu den Leistungsgruppen der Hauptschule 184

IV C.1.1 Die Größe der Leistungsgruppen *185*

IV C.1.2 Wie unabhängig voneinander erfolgt die Zuordnung zu den einzelnen Leistungsgruppen? *187*

IV C.1.3 Wechsel der Leistungsgruppen innerhalb der HS *188*

IV C.1.4 Wechsel in die AHS während der Hauptschulzeit *189*

IV C.2 Der Übergang von der Volksschule in die AHS 189

IV C.2.1 Zur Wahl der Schulformen 189

IV C.2.2 Wechsler in die Hauptschule 189

IV C.3 Wie gut gelingt die Zuordnung zu den Differenzierungsgruppen? 189

IV C.3.1 Wie sehr orientiert sich die Einstufung an den tatsächlichen Leistungen? 190

IV C.3.2 Welche anderen Merkmale sind mit der Zuordnung korreliert? 192

IV C.3.3 Auswirkungen der Zuordnung zu den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I 197

D Folgen unterbliebener äußerer Differenzierung *202*

IV D.1 Hauptschulen ohne Leistungsgruppen 203

IV D.2 Integrationsklassen 203

IV D.3 Kooperative Mittelschulen 203

IV D.4 Schulverbünde 203

IV D.5 Schulen mit jahrgangsheterogener Zusammensetzung der Schüler/innen 204

IV D.6 Schulen mit Differenzierung nach Interessen 212

E Folgen von früher Selektion und äußerer Differenzierung auf die Gesamtleistung des Bildungssystems 213

IV E.1 Leistungsförderung – Erreichung eines insgesamt hohen Qualifikationsniveaus 213

IV E.2 Chancenausgleich 215

IV E.3 Soziale Integration 215

IV E.4 Gerechtigkeit: 215

F Wie weit erfüllt die äußere Differenzierung die ihr zugedachten Funktionen? 216

Literatur 217

Ferdinand Eder & Johannes Mayr

A Äußere Differenzierung im österreichischen Schulsystem

IV A.1 Struktur

Die Gliederung der österreichischen Schule wird gemäß Schulorganisationsgesetz „durch die Alters- und Reifestufen, die verschiedenen Begabungen und durch die Lebensaufgaben und Berufsziele bestimmt“ (SchOG, § 3, Abs. 1). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sieht bereits die Primarstufe einige Varianten äußerer Differenzierung vor: die Führung unterschiedlicher Formen von Sonderschulen parallel zur Volksschule, die Möglichkeit vorzeitig in die Volksschule aufgenommen zu werden oder vor dem Einritt in die erste Klasse die Vorschulstufe zu besuchen und an der Volksschule Förderunterricht in Anspruch zu nehmen bzw. Freigegenstände und unverbindliche Übungen zu absolvieren. Die Möglichkeit, Schulklassen zu wiederholen bzw. zu überspringen sind ergänzende Optionen, diese Formen der äußeren Differenzierung an die individuellen Begabungen oder Lebensumstände anzupassen.

Ab der Sekundarstufe I verbreitert sich die Palette an Formen äußerer Differenzierung wesentlich: Es kommt als zusätzliche Schulart die höhere Schule hinzu (die wiederum in Schulformen unterteilt ist), an den Hauptschulen werden in Mathematik, Deutsch und Englisch Leistungsgruppen geführt und die Schulen haben die Möglichkeit, schulautonome Schwerpunktbildungen vorzunehmen.

Ab der Sekundarstufe II kommt es dann zu einer noch weiter gehenden Differenzierung, die grundsätzlich nach dem Niveau (mittlere vs. Höhere Schule) und nach der Richtung unterscheidet (allgemeinbildende vs. berufsbildende Schulen).

Diese Ausdifferenzierung des Bildungsangebots verfolgt offensichtlich mehrere Absichten:

(1) die Bereitstellung unterschiedlicher Bildungsangebote, um die jeweilige Nachfrage (social demand approach) nach Bildungsgängen bzw. den bestehenden Bedarf an Qualifikation (man power approach) abzudecken. In diesem Sinne dient die Differenzierung vor allem dazu, junge Menschen durch unterschiedliche Bildungsangebote den verschiedenen Studienrichtungen und Berufen zuzuführen.

(2) die Herstellung möglichst *begabungs- und interessenhomogener Lerngruppen. Homogene Lerngruppen sollen vor allem* die Unterrichtsführung vereinfachen, insbesondere den Lehrkräften erlauben, mit einer einzigen, für alle Schüler/innen passenden Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsführung das Auslangen zu finden. Sie sind auch bezüglich des Ressourcenverbrauchs ökonomischer, weil von einer einzigen Lehrperson weitaus größere Gruppen unterrichtet werden können, als wenn auf jeden einzelnen Schüler differenzierend eingegangen werden muss.

(3) die Umsetzung von Selektion: Das Differenzierungssystem soll zusammen mit den Noten dafür sorgen, dass die Schüler/innen innerhalb des Schulsystems bzw. innerhalb der Gesellschaft den für bestimmte Qualifikationen vorgesehenen Bildungsverläufen bzw. gesellschaftlichen Positionen zugewiesen werden[1]. Diesem Ziel dienen vor allem die Einrichtung von Zulas-

[1] Die Geschichte der Schulformen, insbesondere auch ihre Bezeichnungen, erinnern aber auch an ständische Vorstellungen, nach denen für die einzelnen gesellschaftlichen Gruppierungen eigene, ihnen zustehende Schulformen geschaffen wurden. So verweist die bereits 1869 eingeführte „Bürger“-Schule unmittelbar auf die zugeordnete Klientel, während „Volks“-Schule an den Gegensatz zum nicht schulpflichtigen Adel und der Begriff der „Haupt“-Schule daran erinnert, dass diese Schule im Gegensatz zum Gymnasium von der Mehrheit der Kinder besucht werden sollte. Die Abschaffung von Wechselmöglichkeiten zwischen den Schulformen der Sekundarstufe durch Aufhebung der Lehrplangleichheit zwischen dem 1. Klassenzug der Hauptschule und der Mittelschule während des Ständestaates belegen unmittelbar, dass diese ständischen Zuordnungen explizit angestrebt wurden (vgl. dazu Seel, 2001).

sungsbedingungen (Notendurchschnitte, Aufnahmeprüfungen u.ä.) und ein System der permanenten Beurteilung (Schularbeiten, Prüfungen, Zeugnisse etc.).

Zur Differenzierung nach Schultypen tritt zusätzlich eine äußere Differenzierung nach Schulträgern (öffentlich vs. privat) sowie ab den 90er Jahren eine Differenzierung nach im Rahmen der Schulautonomie eingeführten Schwerpunkten. Als private Schulträger treten vor allem die Religionsgemeinschaften auf, die sich hinsichtlich der Ausrichtung der Schulen weitgehend am öffentlichen System orientieren. Sie können jedoch das Recht in Anspruch nehmen, ihre Schüler/innen und auch die Lehrer/innen nach eigenen Gesichtspunkten auszuwählen. Schwerpunktschulen (Profilschulen) sind häufig solche, die in einem Teil der Klassen vertiefenden Unterricht in einem speziellen Inhaltsbereich anbieten (z.B. Musik, Informatik, Sport), wobei der Zugang zu diesen Klassen an bestimmte Eingangsvoraussetzungen gebunden ist.

Aus der Perspektive der Schüler/innen bzw. ihrer Eltern ergibt sich daraus ein Differenzierungssystem von erheblicher Komplexität, das sowohl freie als auch an spezifische Aufnahmevoraussetzungen gebundene Zugänge enthält.

Tabelle 1: Differenzierungssystem der Sekundarstufe I (ohne Sonderschule

AHS				Hauptschule / KMS			
Regelform		Schwerpunkt		Regelform		Schwerpunkt	
Öff.	Priv.	Öff.	Priv.	Öff.	Priv.	Öff.	Priv.

Anmerkung: Grau schraffierte Zugänge sind an Aufnahmevoraussetzungen gebunden.

Die Übersicht in Tabelle 1 macht deutlich, dass die tatsächlichen Wahlmöglichkeiten für Eltern und Schüler/innen sehr gering sind. Eine nicht an Voraussetzungen gebundene *Entscheidung* von Seiten der Schüler/innen oder ihrer Eltern ist lediglich hinsichtlich der Regelform der Hauptschule gegeben. ALLE anderen Zugänge sind entweder an das Vorliegen guter Noten oder an das Bestehen eines Aufnahmeverfahrens gebunden. Es handelt sich also nur in wenigen Fällen um individuelle Entscheidungen; zum Großteil handelt es sich um Allokationsprozesse[2].

Äußere Differenzierung bedeutet, dass es sich um organisatorisch getrennte, relativ dauerhaft existierende Gruppierungen handelt. Die Unterscheidung zwischen AHS und Hauptschule entspricht in Ansätzen einem *streaming*-System, das innerhalb eines Gesamtsystems mehrere Stränge parallel führt. Eine tatsächlich bestehende Möglichkeit des Wechsels zwischen AHS und Hauptschule ändert diese Grundkonstellation nicht entscheidend. Streaming-Systeme gehen davon aus, dass die Unterschiede zwischen den Schüler/innen der parallel geführten Stränge so groß und so dauerhaft sind, dass im Regelfall kein Wechsel zwischen den Strängen notwendig sein sollte.

Innerhalb der Hauptschule erfolgt in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik eine Einteilung in 3 Leistungsgruppen. Diese Einteilung, die getrennt für die einzelnen Fächer erfolgt, ist grundsätzlich veränderbar, und erfolgreiche pädagogische Arbeit sollte dazu führen, dass eine Aufstufung der Schüler/innen aus den niedrigeren Leistungsgruppen erfolgt. Ein derartiges System wird als „Setting"-System bezeichnet.

Die Einrichtung von solchen Formen *äußerer Differenzierung* impliziert nicht notwendigerweise die Annahme, Begabungen seien statisch und wenig veränderbar, sondern ist *prinzipiell offen für Veränderungen und für unterschiedliche Konstellationen von Begabungen und Interessen*. Gesetzlich vorgesehene Maßnahmen zur Berücksichtigung *unterschiedlicher Entwicklungsverläufe* sind zum Beispiel die Möglichkeit, Klassen zu wiederholen oder zu überspringen, von der HS in die AHS überzutreten oder (was häufiger vorkommt) von der AHS in die HS zu wechseln oder zwischen den Leistungsgruppen der HS auf- oder abgestuft zu werden. *Unterschiedliche Begabungs-*

[2] Insofern ist auch die auf politischer Ebene immer wieder geäußerte Forderung, Eltern sollten die „Wahlmöglichkeit" zwischen Hauptschule und AHS haben, ein *fake*. Nur Eltern, deren Kinder die AHS-Reife aufweisen und tatsächlich auch regionalen Zugang zu einer AHS haben, könnten in dieser Situation zwischen AHS und Hauptschule „wählen" (was sie aber de facto nicht tun, sondern ihre Kinder einfach in die AHS schicken).

konstellationen können u.a. durch die Wahl passender Schulformen (z.B. Gymnasium oder Realgymnasium), die Entscheidung für eine Schule bzw. Klasse mit bestimmten schulautonom gesetzten Schwerpunkten (z.B. Bildnerische Erziehung oder Informatik) sowie durch die Zuweisung von Schüler/innen zu unterschiedlichen Leistungsgruppen berücksichtigt werden.

IV A.2 Motive und Erwartungen

In den 1971 beginnenden Schulversuchen zur Integrierten Gesamtschule, die in einer Variante erstmals das System mit drei Leistungsgruppen vorsahen, sollten die Schüler/innen nach ihrer Leistung den einzelnen Gruppen zugeordnet werden, wobei die 1. Leistungsgruppe das Niveau der AHS und die 3. Leistungsgruppe das Niveau des II. Klassenzuges der Hauptschule repräsentieren sollte. Ziel des Unterrichts sollte vor allem der Aufstieg der Anfangs niedriger eingestuften Schülerinnen und Schüler sein (vgl. Seel, 2001). Dem entspricht auch die spätere Formulierung im Schulorganisationsgesetz, der zufolge die Schülerinnen und Schüler „durch die Einrichtung von Leistungsgruppen zu fördern“ seien (§ 15 Abs. 2).

Nach Auslaufen der Schulversuche wurde dieses Modell der Integrierten Gesamtschule als Modell für die gesamte Hauptschule unter Beibehaltung der AHS bundesweit übernommen und mit der Erwartung verknüpft, dass die 1. Leistungsgruppe in Regionen mit erschwertem Zugang zu einer AHS den Ersatz für diese bilden sollte, um so den bereits seit der Schulreform 1962 bestehenden Auftrag an die Hauptschule, verstärkt Schülerinnen und Schüler an die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie an die damals neu eingerichtete Oberstufenform der AHS zuzuführen, auch in strukturschwachen Regionen praktisch umzusetzen. Die Einführung wortidenter Lehrpläne für die AHS und HS sollte diese Funktion unterstützen.

B Der Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe I

IV B.1 Rechtlich-organisatorische Regelungen

Der tatsächliche Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I erfolgt bei normaler Einschulung in einem Alter zwischen 10 und 11 Jahren, wobei die tatsächliche Entscheidung über den späteren Bildungsgang bereits mindestens ein halbes Jahr vorher stattfinden muss, damit eine rechtzeitige Anmel-dung vor allem bei den aufnehmenden AHS stattfinden kann. Die Berechti-gung zum Besuch einer AHS ist dann gegeben, wenn die Noten in Deutsch und in Mathematik nicht schlechter als „Gut“ sind oder wenn trotz schlechterer Noten eine AHS-Empfehlung von Seiten der Schule ausgesprochen wird. Wenn diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, kann eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden. Andernfalls ist die Hauptschule zu besuchen. Das Vorliegen dieser Voraussetzungen bedeutet aber noch nicht eo ipso, dass tatsächlich ein Schulplatz zur Verfügung steht. Die aufnehmenden Schulen ziehen bei einem Überangebot an Bewerber/innen zusätzlich die Noten der 3. Schulstufe der Volksschule heran, und für manche Schulen bilden de facto „Sehr gut“ in beiden Schulstufen die notwendige Voraussetzung für die Aufnahme.

Die Zulassung zu Schwerpunktschulen, gleich ob AHS oder HS, ist an das Bestehen eines Aufnahmeverfahrens gebunden, das von der jeweiligen Schule festgelegt und durchgeführt wird und primär darauf abzielt, festzustellen, ob ein Kind die für einen Schwerpunkt notwendigen Eignungsvoraussetzungen mitbringt und generell in der Lage sein wird, die erhöhten Anforderungen einer Schwerpunktschule zu erfüllen. Für den Zugang zu einer Schule mit einem privaten Schulträger werden die Zulassungsbedingungen von diesem festgelegt.

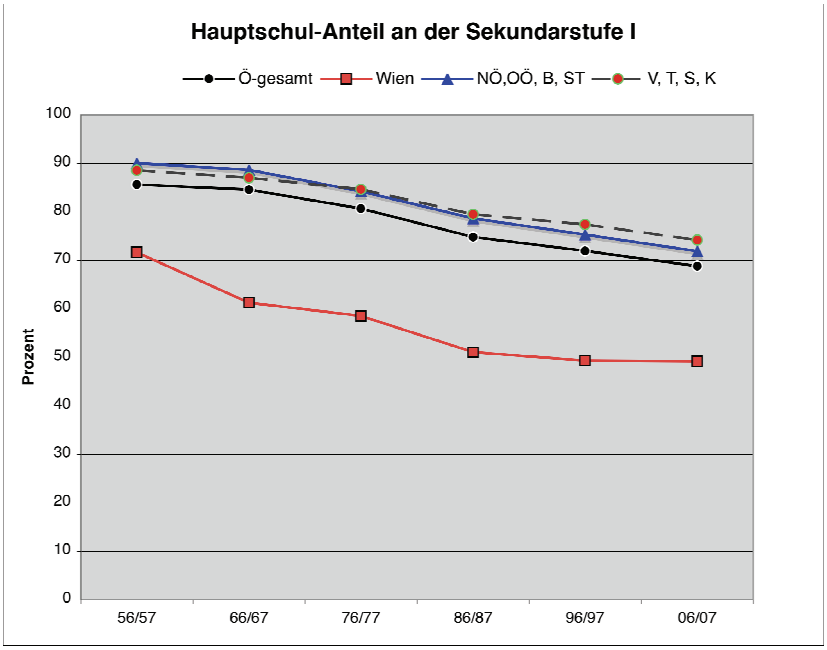
IV B.2 Gesellschaftliche und soziale Rahmenbedingungen

Die Vergabe der AHS-Berechtigung erfolgt vor dem Hintergrund eines kontinuierlich wachsenden Zustroms zur AHS bzw. einer komplementären Abnahme des Hauptschulbesuchs.

Abbildung 1 weist aus, dass der Anteil der Hauptschüler/innen an einem Altersjahrgang Österreich weit seit 1956 von etwa 86% auf ca. 68% gesunken ist, wobei diese Entwicklung in Wien bereits früher und deutlich ausgeprägter erfolgte. Ab Mitte der Neunziger Jahre zeichnete sich eine Verlangsamung dieser Entwicklung ab.

Dieser Trend signalisiert vor allem den heftigen Wunsch der Eltern, ihr Kind, wenn irgendwie möglich, in der AHS unterzubringen. Daraus resultiert vor allem dort, wo eine AHS zugänglich ist, ein starker Druck auf die Lehrkräfte in den Volksschulen, diesen Wunsch durch eine entsprechend milde Notengebung zu unterstützen.

Abbildung 1: Veränderung der Schülerströme zwischen Hauptschule und AHS seit 1956



Anmerkungen: Abbildung grafisch verändert entnommen aus Eder (2009, S. 36).

Analysen der Notengebung in der letzten Volksschulklasse zeigen zwei deutliche Trends:

- Die Anzahl der für den AHS-Zugang ausreichenden Noten „Sehr gut“ und „Gut“ in Deutsch und Mathematik ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Eder (2007) zeigt im Vergleich der Notenverteilungen von zwei repräsentativen Stichproben aus 1994 und 2005, dass die auf Notenbasis zugesprochene AHS-Reife[3] in diesem Zeitraum für Österreich gesamt von 58% auf 66 % gestiegen ist.
- Dieser Zuwachs an guten Noten erfolgt überwiegend wenn nicht fast ausschließlich in den Ballungsräumen (Eder & Thonhauser, 2006). Thonhauser & Pointinger (2009) können dies sehr deutlich auf Basis der Notenverteilungen aus der PISA-Untersuchung zeigen: An sehr kleinen und kleinen Schulstandorten sind gute Noten nicht nur seltener (vgl. Tabelle 2), sondern die Schüler/innen müssen auch deutlich bessere Leistungen erbringen als an größeren Standorten, um sie zu bekommen (S. 183).

Es ist daher nicht überraschend, dass sich die Anmeldezahlen für die AHS regional ebenfalls stark unterscheiden (siehe Tabelle 2). Zu den regionalen Einflüssen treten noch Einflüsse des Geschlechts (Mädchen erhalten die AHS-Berechtigung deutlich öfter zugesprochen) und des sozialen und familiären Hintergrunds. Offensichtlich ist auch die Nutzungsbereitschaft durch die Eltern regional verschieden: Nur in kleineren Gemeinden kommt es öfters vor, dass Kinder, die in den relevanten Fächern nur ein „Gut“ haben, nicht für die AHS angemeldet werden (Thonhauser & Pointinger 2009).

[3] Eine kleine Unsicherheit bezüglich dieser Zahlen ergibt sich daraus, dass die Semesternoten herangezogen wurden. In der Regel sind allerdings die Jahresnoten eher besser.

Tabelle 2: Verteilung der Note „Sehr gut“ sowie Anmeldung für die AHS unter regionalen Aspekten.

	Fächer			AHS-Anmeldung
Größe des Schulstandortes	Deutsch	Mathematik	Sachunterricht	
< 3.000	27	39	59	27
3.000 – 15.000	26	37	59	33
15.000 – 500.000	29	41	60	54
> 500.000 (=Wien)	35	49	67	69

Prozentsatz der SchülerInnen mit Sehr gut in der 4. Klasse VS. Daten entnommen aus Thonhauser & Pointinger (2009).

IV B.3 Schulische Determinanten der Hauptschulwahl

Kinder, die voraussichtlich nicht in die AHS übertreten werden, unterscheiden sich von ihren MitschülerInnen nicht nur durch ihre schlechteren Schulleistungen, sondern auch in einer Reihe sonstiger Merkmale, die für die Leistungserbringung in der Schule bedeutsam sind. Eine Zusammenschau der Ergebnisse aus der Befindensuntersuchung 2005 (Eder, 2007) zeigt insbesondere, dass sie

- weniger Freude an der Schule haben und mit dieser weniger zufrieden sind
- mehr Schul- und Prüfungsangst haben
- mehr unter Schulstress und psychovegetativen Beschwerden leiden
- ein deutlich schlechteres Leistungsselbstkonzept sowie ein weniger positives Selbstwertgefühl aufweisen
- bei ihren Mitschüler/innen weniger gut integriert sind
- deutlich schlechtere Beziehungen zu den Lehrpersonen aufweisen.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die kombinierte Wirkung dieser negativeren Schulerfahrungen ebenfalls dazu beiträgt, die Voraussetzungen für den AHS-Besuch nicht erbringen zu können, obwohl diese Kinder nicht weniger Zeit für die Schule aufwenden als die Kinder mit AHS-Aspirationen.

Die Erreichung der AHS-Reife erscheint vor allem im städtischen Bereich eine Aufgabe, deren Bewältigung die Kinder vor eine große Herausforderung stellt, und bei der Erfolg oder Misserfolg mit nachhaltigen Folgen verbunden sind. So wäre aufgrund theoretischer Überlegungen zu erwarten, dass jene Schüler/innen, die es geschafft haben, in einer Art „glory-Effekt“ ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstwertgefühl steigern und mit einem Gefühl von Stolz und Erfolgszuversicht dann ihre neue Schullaufbahn beginnen. Kinder, die es nicht geschafft haben, sollten nach der Theorie der Leistungsmotivation so etwas wie Beschämung über den Misserfolg empfinden und mit deutlich geringerer Erfolgszuversicht in die Hauptschule eintreten. Die oben berichteten Unterschiede lassen sich zum Teil in dieser Richtung interpretieren. Allerdings sind die mit den Übergängen im Schulsystem zusammenhängenden psychischen Verarbeitungsprozesse erst wenig erforscht.

C Differenzierung auf der Sekundarstufe I

IV C.1 Die Zuordnung zu den Leistungsgruppen der Hauptschule

Bis 2006 galt die Regelung, dass nach dem Eintritt in die Hauptschule während eines Beobachtungszeitraumes von 6 – 12 Wochen die Zuordnung zu den Leistungsgruppen vorzunehmen war, wobei den Noten der vorausgegangenen Volksschule keine Bedeutung zukam. Seit 2006 besteht die Regelung, dass Schüler/innen mit AHS-Reife in die erste Leistungsgruppe eingestuft werden müssen; für die übrigen gilt weiterhin ein Beobachtungszeitraum. In den Kooperativen Mittelschulen werden Leistungsgruppen organisatorisch nicht geführt, sondern lediglich im Zeugnis ausgewiesen.

Die Zuordnung zu den Leistungsgruppen ist von erheblicher Bedeutung, weil die in ihnen erreichten Noten über die Berechtigungen zum Übertritt in weiterführende mittlere und höhere Schulen am Ende der Hauptschule entscheiden. In dieser Hinsicht sind die Noten der ersten Leistungsgruppe jenen der AHS gleichzuhalten; zu den Noten der 2. Leistungsgruppe wird der Noten-

wert 2 hinzugezählt, um sie mit der AHS vergleichbar zu machen (das bedeutet, dass ein „Befriedigend“ in der 2. Leistungsgruppe einem „Nicht genügend“ gleichzuhalten ist); zu den Noten der 3. Leistungsgruppe wird nochmals der Notenwert 2 addiert. Dies impliziert, dass alle Noten der 3. Leistungsgruppe auf der Berechtigungsebene einem „Nicht genügend“ gleichzuhalten sind.

Insgesamt ist der Prozess der Zuordnung zu den Leistungsgruppen wenig dokumentiert, weil die Leistungsgruppenzugehörigkeit schulstatistisch nicht zentral erfasst wird. Im Folgenden werden die Größe der Leistungsgruppen, die Unabhängigkeit der Zuordnung sowie der regionale Einfluss auf die Zuordnung auf Basis vorliegender Datensätze analysiert.

IV C.1.1 Die Größe der Leistungsgruppen

Hinsichtlich der Größe der Leistungsgruppen gibt es keine gesetzlichen Vorgaben. Im Hinblick darauf, dass die Zuordnung nach Leistung erfolgt, dass mit der Zuordnung Berechtigungen verbunden sind, und die Leistungsgruppen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler eingerichtet werden, erschiene die Strategie sinnvoll, in die 1.LG jene Schüler/innen aufnehmen, die im betreffenden Fach die Anforderungen des Lehrplans für die 1.LG (=AHS) erfüllen können, und in die 2. LG jene Schüler/innen zuzuordnen, bei denen das zwar zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht der Fall ist, deren Leistung jedoch so knapp darunter liegt, dass bei entsprechender Förderung und Lerneinsatz der Schüler/innen ein Aufstieg in die 1.LG realistisch erscheint. Auch Schüler/innen, bei denen das zwar nicht zu erwarten ist, die jedoch ein mittleres Leistungsniveau aufweisen, sollten in dieser Gruppe ihren Platz finden. Die 3. Leistungsgruppe sollte als eine Fördergruppe für jene Schüler/innen geführt werden, die voraussichtlich für den Besuch einer weiterführenden mittleren oder höheren Schule nicht die entsprechende Eignung aufweisen.

Zur tatsächlichen Größe der Leistungsgruppen liegen keine systematischen Daten vor. Aus repräsentativen Stichproben bzw. auch aus Dokumentationen der Landesschulräte lassen sich jedoch relativ verlässliche Schätzungen gewinnen.

In allen Fächern ist die 3. Leistungsgruppe jeweils die kleinste (im Durchschnitt Österreich weit zwischen 18% und 22 %), die zweite Leistungsgruppe die größte (zwischen 37% und 42%), und die erste Leistungsgruppe liegt tendenziell dazwischen (mit 36% bis 41%). Im Vergleich zwischen 1994 und 2005 zeigt sich eine Verkleinerung der 3. Leistungsgruppe in Mathematik; dafür vergrößert sich dort die 2. Leistungsgruppe. In Deutsch ist die Größe der 1. Leistungsgruppe etwas angestiegen.

Tabelle 3: Anteil der Schüler/innen in den einzelnen Leistungsgruppen

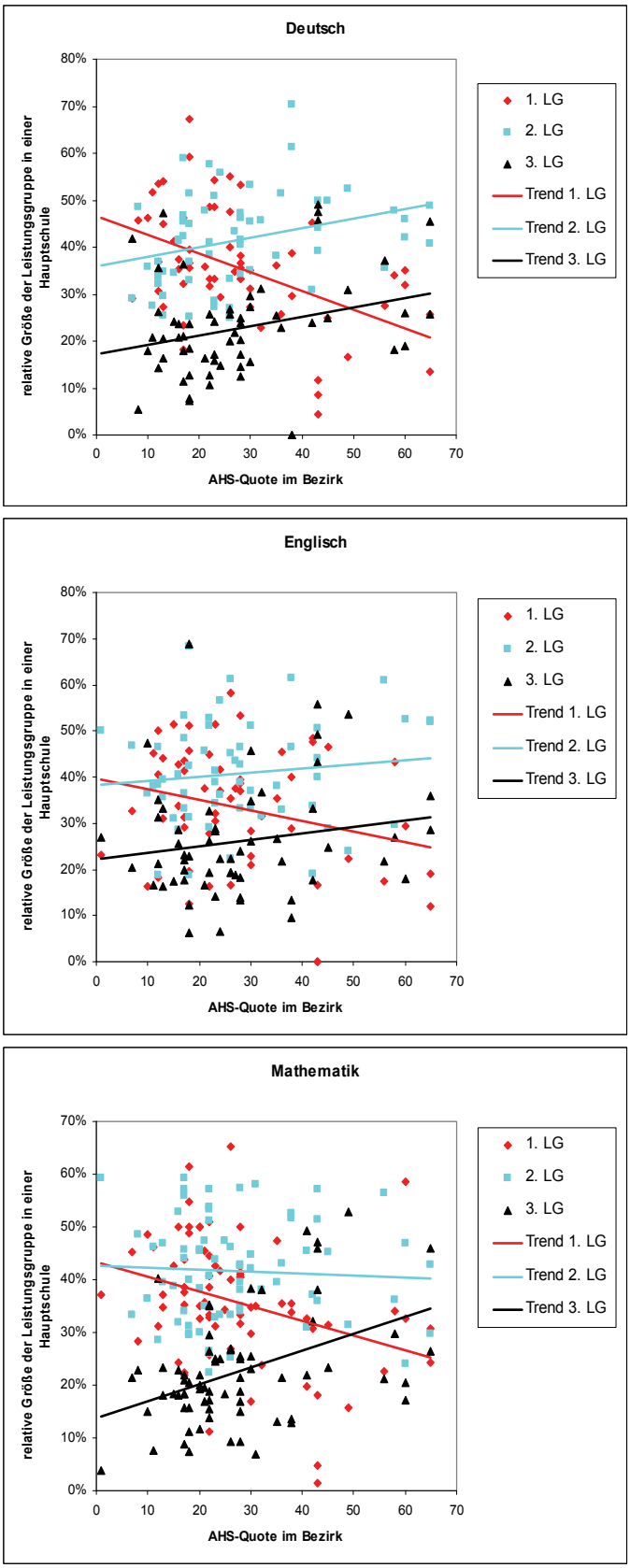
	Befindensuntersuchung 1994			Befindensuntersuchung 2005		
	Deutsch	Englisch	Mathematik	Deutsch	Englisch	Mathematik
LG-1	35,8	38,2	40,7	38,4	39,1	40,5
LG-2	41,8	39,8	37,5	41,1	39,7	41,8
LG-3	22,4	22,1	21,8	20,6	21,2	17,7

Anmerkungen: Bei den dieser Tabelle zu Grunde liegenden Datensätzen aus den Befindensuntersuchung 1994 und 2005 (Eder, 1995; 2007) handelt es sich um für Österreich repräsentative Zufallsstichproben. Aufgrund am Untersuchungstag fehlender Schüler/innen sind die Gruppengrößen geringfügig unterschätzt.

Generell gehen Schulen sehr unterschiedlich mit den Zuordnungen zu den Leistungsgruppen um. Die Größe der einzelnen Leistungsgruppen streut ganz erheblich, und entgegen den Erwartungen sind die ersten Leistungsgruppen in den ländlichen Regionen nicht selten kleiner als in den „ausgelaugten“ städtischen Ballungsgebieten (vgl. Eder, 2002). Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass manche Schulen eine Art Qualitätsstrategie verfolgen, die erste Leistungsgruppe möglichst klein zu halten, um bei Abnehmerschulen mit ihren Schülerinnen und Schülern einen möglichst guten Eindruck zu hinterlassen.

Die folgenden Abbildungen zeigen auf Basis von Daten aus den Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards die Größe der Leistungsgruppen in Abhängigkeit von der AHS-Quote in den Schulbezirken, aus denen die Schulen stammen. Hier sind also die relativen Größen von Leistungsgruppen der einzelnen Standorte aus den Standards-Pilottestungen 2007 den AHS-Quoten im jeweiligen Schulbezirk (Schuljahr 06/07 laut Statistik Austria) gegenübergestellt.

Abbildung 2: Größe der Leistungsgruppen in den Hauptschulen in Abhängigkeit von den AHS-Quoten des Schulbezirks



Anmerkungen: Die Abbildung ordnet die Hauptschulstandorte nach der AHS-Quote ihres Schulbezirkes und weist die Größenposition der Leistungsgruppen aus (Dreieck für 3. LG, Quadrat für die 2. LG und Rhombus für die 1. LG.). Die durchgezogenen Linien zeigen den Trend für die Punktewolke der jeweiligen Leistungsgruppe an.

Wenn Österreich weit fast zwei Drittel der Volksschüler/innen die AHS-Reife bescheinigt erhalten, wäre anzunehmen, dass in Bezirken mit geringer AHS-Quote jedenfalls erheblich mehr als 50% der Schüler/innen der ersten Leistungsgruppe zugeordnet werden; wo die AHS-Quote die 50%-Marke übersteigt, sollte die 1. LG jedenfalls deutlich weniger als 20% der Schüler/innen aufnehmen. Erwartungsgemäß, so zeigen die Daten, nimmt die relative Größe der 1. Leistungsgruppen innerhalb der Hauptschulen mit einer höheren AHS-Quote im Bezirk ab, während die relative Größe der 2. und 3. Leistungsgruppen steigt. Die Stärke des Zusammenhangs fällt allerdings geringer aus als erwartet: Im Bereich der AHS-Quote von 10%-60% nimmt die relative Größe der 1. Leistungsgruppe in den Hauptschulen im Mittel um etwa 25 Prozentpunkte ab. Während also in Bezirken mit AHS-Quoten um 10% etwa 45% der HauptschülerInnen in der 8. Schulstufe in Deutsch zur 1. Leistungsgruppe gehören, sind es in Bezirken mit einer AHS-Quote um 60% (Hauptstädte und Wien) noch etwa 20%. In Englisch ist der Effekt noch geringer. Insgesamt auffällig ist die große Streuung zwischen den Standorten, die signalisiert, dass die einzelnen Schulen sehr unterschiedliche Strategien anwenden.

Die aus Grafiken abzulesenden Tendenzen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Grundsätzlich reagiert die Größe der ersten Leistungsgruppe auf die regionale Situation, jedoch nicht in der zu erwartenden Höhe.
- Die Streuungen in den Größen der Leistungsgruppen sind außerordentlich groß.
- Der Größenwechsel betrifft primär das Verhältnis von erster und dritter Leistungsgruppe; die zweite bleibt davon weitgehend unberührt.

Die nicht ausreichende Kompensation der regionalen Situation führt zu einer offensichtlichen Bildungsbenachteiligung ländlicher Schulen. Definiert man die Summe aus AHS-SchülerInnen und SchülerInnen der 1. Leistungsgruppe als Indikator für eine mögliche Ausschöpfung der Begabungsreserven, so ergibt sich aus den Größenveränderungen der Leistungsgruppen kein ausreichender Kompensationseffekt für die ländlichen Regionen. Die folgenden Beispiele (anhand der Daten aus den Bildungsstandards-Pilottestungen in Deutsch) zeigen einen augenscheinlichen Beleg, dass die erste Leistungsgruppe der Hauptschule keinen ausreichenden Ersatz für die AHS-Unterstufe darstellt.

- Bezirk Güssing: 0,1 AHS + 0,9*0,46 1.LG = 51,4% AHS-äquivalent
- Bezirk Kirchdorf/Krems: 0,35 AHS + 0,65*0,36 1.LG = 58,4% AHS-äquivalent
- Bezirk Wien 23. Liesing: 0,56 AHS + 0,44*0,27 1.LG (KMS) = 67,9% AHS-äquivalent

Die Ergebnisse sind allerdings mit Einschränkungen zu rezipieren: Die Stichprobe der Pilotuntersuchungen ist zwar groß, aber keine Zufallsstichprobe, sodass über ihre Repräsentativität keine Aussagen gemacht werden können.

IV C.1.2 Wie unabhängig voneinander erfolgt die Zuordnung zu den einzelnen Leistungsgruppen?

Begabungstheoretisch kann man davon ausgehen, dass Leistungen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik voneinander relativ unabhängig sind[4]: Schüler/innen können in Mathematik gute und in Deutsch schwache Leistungen aufweisen, sodass sie in den einzelnen Fächern in unterschiedliche Leistungsgruppen eingeordnet werden. Dementsprechend liegt auch der Sinn eines setting-Systems darin, die Zuordnung zu Fördergruppen für die einzelnen Fächer unabhängig voneinander durchzuführen. Aus Daten der Befindensuntersuchung 1994 und 2005 lässt sich rekonstruieren, in welchem Ausmaß dies tatsächlich der Fall ist.

Tabelle 4 zeigt, dass homogene Einstufungen weit über der statistischen Wahrscheinlichkeit vorgenommen werden, während diskrepante Einstufungen – jemand ist zumindest in einem Fach in

[4] Die meisten Intelligenztests nehmen jedenfalls für den mathematischen Begabungsbereich einen unabhängigen Faktor an; Leistungen in Deutsch und Englisch sind beide einem verbalen Intelligenzfaktor zuzuordnen, jedoch stellt das Erlernen einer Fremdsprache zum Teil andere Anforderungen als die Leistungen, die in Deutsch zu erbringen sind. In der Praxis korrelieren die Schulnoten in diesen Gegenständen mit etwa r=.50 (z.B. in der AHS-Unterstufe).

der ersten und in einem Fach in der 3. Leistungsgruppe – außerordentlich selten sind. Auch wenn konzediert werden kann, dass vor allem durch Arbeitshaltungen eine Verähnlichung der Leistungsergebnisse zwischen einzelnen Fächern stattfinden kann, sind die Differenzen zwischen tatsächlichen und erwarteten Werten zu hoch, um von einer unabhängigen Zuordnung ausgehen zu können. Seit 1994 haben homogene Einstufungen insgesamt zugenommen, diskrepante sind zurückgegangen. Die Verteilungen deuten darauf hin, dass die Zuordnung nicht als *setting*, sondern überwiegend als Möglichkeit zu einem *streaming* gehandhabt wird, sodass auf diese Weise letzten Endes dauerhafte homogene Lerngruppen entstehen.

Tabelle 4: Zuordnung zu den Leistungsgruppen 1994 und 2005

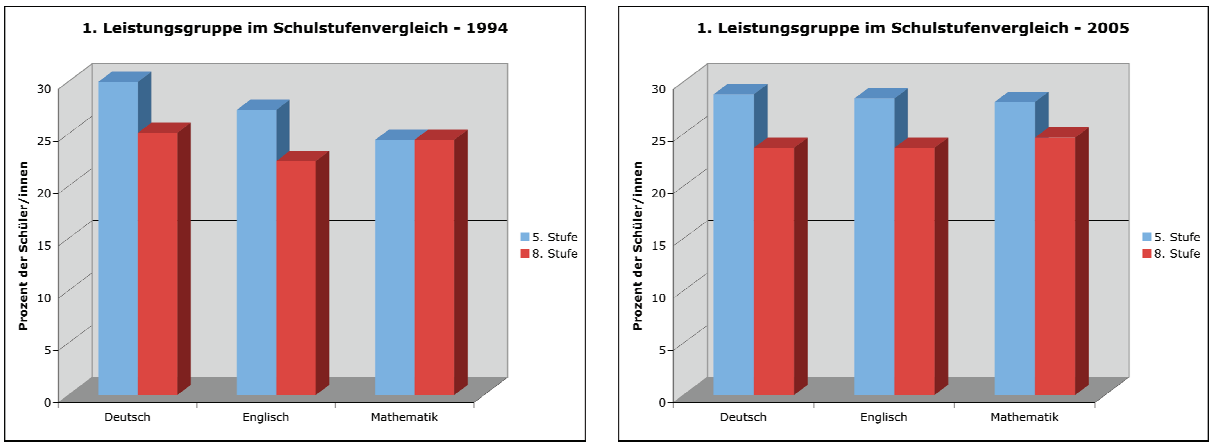
	2005 (%)	1994 (%)	Erwarteter Wert (%)
Überall gleiche Leistungsgruppe	52,8	49,6	11
2 benachbarte Leistungsgruppen	44,5	46,6	44
1. und 3. Leistungsgruppe kommen vor	2,7	3,8	44

Anmerkung: Eingetragen ist der Prozentsatz der Zuordnungen zu den einzelnen Kategorien; die letzte Spalte enthält die stochastischen Erwartungswerte unter der Annahme, dass die Leistungen in den drei Fächern von einander vollständig unabhängig sind und daher alle möglichen Einzelkombinationen gleich wahrscheinlich sind.

IV C.1.3 Wechsel der Leistungsgruppen innerhalb der HS

Die Zahl der Auf- und Abstufungen wird schulstatistisch nicht erfasst, sodass keine verlässlichen Aussagen möglich sind. Entsprechend der Intention der Leistungsgruppen, eine Förderwirkung zu entfalten, wäre jedenfalls zu erwarten, dass in der vorletzten Stufe der Hauptschule die 1. Leistungsgruppe größer ist als zu Beginn. Die vorliegenden Datensätze bestätigen diesen Verlauf nicht (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Leistungsgruppen im Schulstufenvergleich



Anmerkungen: Die Erhebungen erfolgen in den Monaten April und Mai, sodass allfällige Aufstufungen am Ende der Hauptschule nicht berücksichtigt sind. Quelle: Datensatz der Befindensuntersuchungen 1994 und 2005

Die 1. Leistungsgruppe ist vielmehr in der Abschlussklasse der Hauptschule im Durchschnitt deutlich kleiner als in der Anfangsklasse. Eine solche Entwicklung wäre kein Widerspruch zur Aussage, dass es regelmäßig Auf- und Abstufungen gebe, sie demonstriert lediglich, dass die gesetzlich angestrebte Förderwirkung zumindest hinsichtlich des Aufstiegs in die höchste Leistungsgruppe nicht erreicht wird.

IV C.1.4 Wechsel in die AHS während der Hauptschulzeit

Grundsätzlich ist es für Schüler/innen, die im Jahreszeugnis in den leistungsdifferenzierten Fächern überall in der 1. Leistungsgruppe sind bzw. keine schlechtere Benotung als „gut“ in der 2. Leistungsgruppe aufweisen, auch während der Schullaufbahn möglich, ohne Hürden in die nächst höhere Schulstufe der AHS-Unterstufe überzutreten. Zur tatsächlichen Häufigkeit eines derartigen Wechsels gibt es jedoch keine aussagekräftigen Zahlen.

IV C.2 Der Übergang von der Volksschule in die AHS

IV C.2.1 Zur Wahl der Schulformen

Beim Übergang in die AHS wird die Schulform (Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium) bereits bei der Anmeldung gewählt, sodass beim tatsächlichen Eintritt keine weiteren Zuordnungsvorgänge erforderlich sind. Allerdings kommt es relativ oft vor, dass die angestrebte Schulform oder die Wunschschule aus Mangel an Plätzen nicht gewählt werden kann. Obwohl sich die drei Schulformen – Gymnasium, Realgymnasium, wirtschaftskundliches Realgymnasium – nicht im Niveau, sondern durch unterschiedliche Lehrpläne von einander abgrenzen, gilt das Realgymnasium als die am wenigsten anspruchsvolle Form, sodass Kindern mit mittlerer Leistungsfähigkeit häufig zu dieser Form geraten wird.[5]

IV C.2.2 Wechsler in die Hauptschule

Österreichweit sind jährlich etwa 4% der AHS-Unterstufenschüler/innen nicht zum Aufstieg in die nächste Schulstufe berechtigt. Nach Schulstufen unterschiedlich, wiederholen davon 50-60% an der AHS-Unterstufe, die übrigen wechseln an die Hauptschule, wo sie in der Regel die Schullaufbahn ohne Jahresverlust fortsetzen können (Statistik Austria, 2009). Dazu kommen Wechsler, die nicht erst nach einem negativen Jahreserfolg, sondern bereits während der 1. Klasse an der AHS in die Hauptschule zurück wechseln.

IV C.3 Wie gut gelingt die Zuordnung zu den Differenzierungsgruppen?

Entsprechend den gesetzlichen Rahmenbedingungen sollten die Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I – das sind die AHS und die 3 Leistungsgruppen der Hauptschule – zumindest den folgenden Anforderungen entsprechen:

- Die Differenzierung sollte nach *Leistung* erfolgen; in dieser Hinsicht sollten die AHS-Unterstufe und die 1. Leistungsgruppe niveaugleich sein, die beiden anderen Gruppen eine klare Abstufung aufweisen.
- AHS und HS sollten sich in den Bildungsmotivationen ihrer Schüler/innen unterscheiden, wobei die AHS eher Personen mit dem Wunsch nach einer umfassenden und *vertieften* Allgemeinbildung (AHS; SchOG §34, Abs. 1) bzw. die HS solche mit dem Wunsch nach einer *grundlegenden* Allgemeinbildung (SchOG § 15, Abs. 1) ansprechen sollte.
- Zumindest die Hauptströme AHS und HS sollten sich in ihren grundlegenden *Interessen* unterscheiden: von ersteren wären in Hinblick auf die angestrebte Universitätsreife verstärkt intellektuell-forschende und sprachlich-künstlerische, von letzteren eher berufsbezogene (z.B. praktisch-technische und unternehmerische) Interessen zu erwarten.

[5] Foren im Internet vermitteln den Eindruck, dass das Realgymnasium von den Lehrer/innen systematisch abgewertet wird: „Die Bildungsberaterin der Schule hat relativ eindeutig gesagt, dass der reale Zweig eher für die jetzt schon überforderten Kinder geeignet ist“; „dass der reale Zweig der "Flüchtlingszweig" ist und dort die Minimalisten sind“; „Eine Mutter hat echt gemeint: "Aha, jetzt kenn ich mich aus, die Idioten ins Realgymnasium alle anderen hier entlang Richtung Gymnasium mit Französisch oder Latein.... "; „Hab heute mit meinem Sohn besprochen, dass wohl der reale Zweig für ihn am besten geeignet wäre etc. Sagt mein Sohn drauf:" Nein, Mama das geht wirklich nicht, der Prof. xxx hat gesagt, dass den Zweig nur die Trotteln nehmen"“ [http://www.parents.at/forum/showthread. php?t=487258; Zugriff am 1.6.2009)

IV C.3.1 Wie sehr orientiert sich die Einstufung an den tatsächlichen Leistungen?

Im Hinblick auf die oben beschriebenen Berechtigungen sollte die Zuordnung zu den Leistungsgruppen Österreich weit auf einem ungefähr gleichen Leistungsniveau erfolgen, um eine faire Berechtigungsvergabe zu ermöglichen. Tatsächlich erfolgt die Zuordnung jedoch stark nach standortbezogenen Maßstäben, was zu höchst ungleichen Ergebnissen führt. Eder (2001) zeigte, dass die Schüler/innen in ländlichen Hauptschulen in jeder Leistungsgruppe etwa 10 IQ-Punkte mehr aufweisen als die Schüler/innen in städtischen Ballungsräumen, was zugleich auch ungefähr dem Abstand zwischen den Leistungsgruppen entspricht. Das bedeutet beispielsweise konkret, dass Schüler/innen einer städtischen 2. Leistungsgruppe im ländlichen Bereich in die dritte Leistungsgruppe eingestuft würden. Es impliziert zugleich auch, dass es für Schüler/innen in den ländlichen Hauptschulen erheblich schwieriger ist, in die erste Leistungsgruppe eingestuft zu werden.

Analysen auf Basis der Leistungsmessungen aus TIMSS 1995, der Datensätze aus den Schulverbundsevaluationen des ZSE sowie der Daten aus den Integrationsuntersuchungen von Feyerer (1997) zeigten, dass zwischen den Differenzierungsgruppen zwar erwartungsgemäß Unterschiede in den Mittelwerten bestehen, die Überschneidungen zwischen den Gruppen jedoch so groß sind, dass eine nicht geringe Anzahl von Schüler/innen *allen* Differenzierungsgruppen zugeordnet werden könnte (Eder, 2001a). Diese Ergebnisse werden durch die Analysen zu den Pilottestungen der Bildungsstandards eindrucksvoll bestätigt. Die folgende, aus Eder (2009) übernommene Tabelle für Gruppenunterschiede in Mathematik und Englisch zeigt sowohl die erwarteten Mittelwertsunterschiede, die in ihrer Größenordnung gut zu den bisher gefundenen Differenzen passen (vgl. die Zusammenstellung in Eder, 2002), als auch die hohen Überschneidungsbereiche.

Tabelle 5: Unterschiede zwischen den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I in den Fachleistungen

		Englisch		**Mathematik**				**Deutsch (Lesen)**			
		Listening	Reading	A1 Darstellen, Modellbild	A2 Operieren / Rechnen	A3 Interpretieren und Dokumentieren	A4 Argumentieren und Begründen	Texte formal erschliessen	Texte inhaltlich erschliessen	Informationen aus Texten entnehmen	Texte reflektieren
AHS	**AM**	5,92	5,88	5,16	5,50	5,19	4,48	4,3	6,1	5,6	6,7
	SD	*0,93*	*0,74*	*1,76*	*1,92*	*1,86*	*1,73*	*1,9*	*1,7*	*1,8*	*1,9*
	N	*2949*	*2928*	*3734*	*3734*	*3734*	*3734*	*3048*	*3048*	*3048*	*3048*
HS-1	**AM**	5,53	5,63	5,23	5,74	5,20	4,34	3,9	5,9	5,3	6,3
	SD	*0,75*	*0,68*	*1,65*	*1,76*	*1,70*	*1,59*	*1,7*	*1,7*	*1,8*	*1,8*
	N	*1029*	*1023*	*1532*	*1532*	*1532*	*1532*	*1188*	*1188*	*1188*	*1188*
HS-2	**AM**	4,55	4,51	3,78	3,98	3,48	3,16	2,8	5,1	3,9	5,1
	SD	*0,71*	*0,83*	*1,45*	*1,61*	*1,54*	*1,37*	*1,5*	*1,7*	*1,7*	*1,8*
	N	*1233*	*1248*	*1766*	*1766*	*1766*	*1766*	*1364*	*1364*	*1364*	*1364*
HS-3	**AM**	3,97	3,89	2,69	2,40	2,52	2,34	2,4	4,1	2,9	4,2
	SD	*0,60*	*0,73*	*1,24*	*1,47*	*1,53*	*1,15*	*1,3*	*1,6*	*1,8*	*1,8*
	N	*737*	*754*	*950*	*950*	*950*	*950*	*723*	*723*	*723*	*723*
HS gesamt	**AM**	4,74	4,74	4,06	4,27	3,89	3,40	3,1	5,2	4,2	5,3
	SD	*0,93*	*1,02*	*1,77*	*2,07*	*1,92*	*1,61*	*1,7*	*1,8*	*2,0*	*2,0*
	N	*2999*	*3025*	*4248*	*4248*	*4248*	*4248*	*3275*	*3275*	*3275*	*3275*
Gesamt	**AM**	5,3	5,3	4,6	4,8	4,5	3,9	3,7	5,6	4,9	6,0
	SD	*1,1*	*1,1*	*1,8*	*2,1*	*2,0*	*1,7*	*1,9*	*1,8*	*2,0*	*2,0*
Abstand zur AHS in Standardeinheiten											
AHS – HS-1		0,4	0,2	0,0	-0,1	0,0	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2
AHS – HS-2		1,2	1,2	0,8	0,7	0,9	0,8	0,8	0,6	0,9	0,8
AHS – HS-3		1,8	1,8	1,4	1,5	1,3	1,3	1,0	1,1	1,4	1,3

Quelle: Standards-Pilottestungen 2007, 8. Schulstufe, Englisch, Mathematik und Deutsch. Tabelle teilweise übernommen aus Eder (2009).

Das auffälligste Ergebnis ist, *dass sich* – ausgenommen der Bereich Reading in Englisch – *die Streuungen zwischen AHS und HS gesamt nicht ernsthaft unterscheiden.* Das bedeutet, dass die Heterogenität innerhalb der AHS ungefähr gleich groß ist – wenn auch auf einem höheren Gesamtniveau der Leistungen – wie jene innerhalb der Hauptschule. Die Streuungen in den einzelnen Leistungsgruppen sind hingegen in vielen Fällen deutlich niedriger, was für eine gewisse Homogenität innerhalb der Leistungsgruppen spricht. Vor allem für Mathematik gilt allerdings, dass die Streuungen in der 1. Leistungsgruppe nur wenig unter der Gesamtstreuung liegen.

Die daraus resultierenden Überschneidungen in den Leistungen sind in Abbildung 4 bis Abbildung 6 beispielhaft für drei Kompetenzbereiche [Mathematik-A2 (Operieren, Rechnen), Englisch-Reading und Deutsch (Lesen, Informationen entnehmen) illustriert.

Abbildung 4: Mathematik: Überschneidungsbereiche zwischen den Differenzierungsgruppen

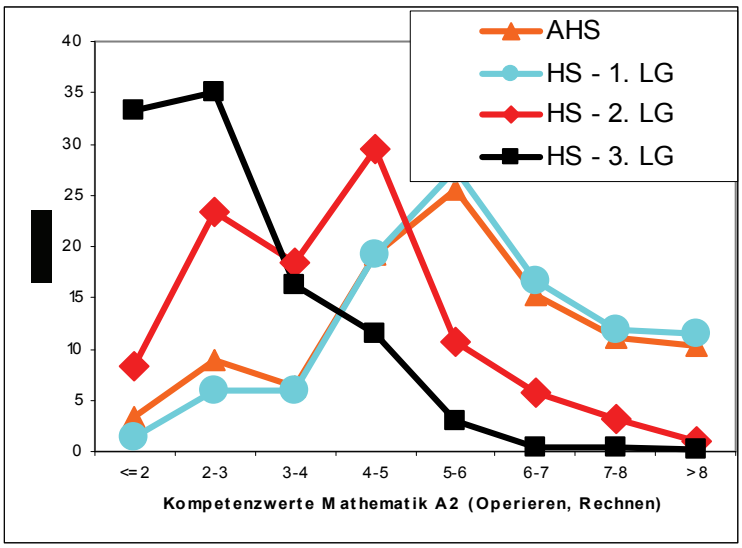


Abbildung 5: Englisch: Überschneidungsbereiche zwischen den Differenzierungsgruppen

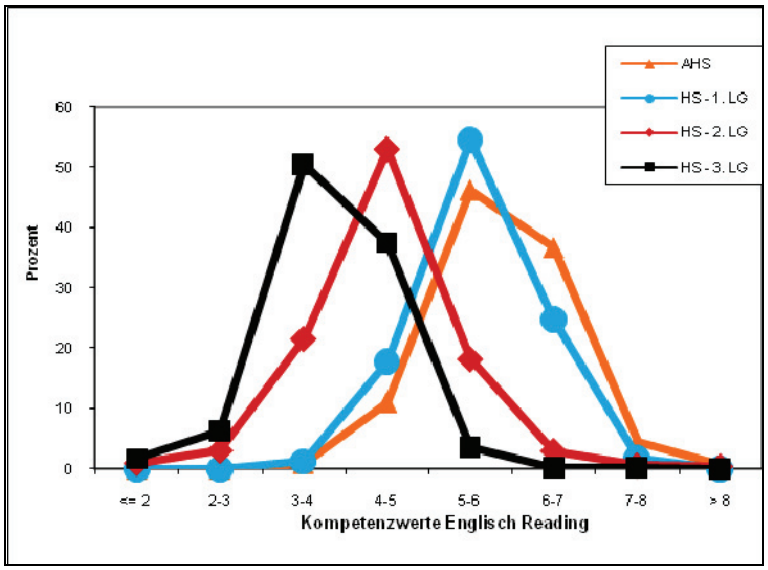
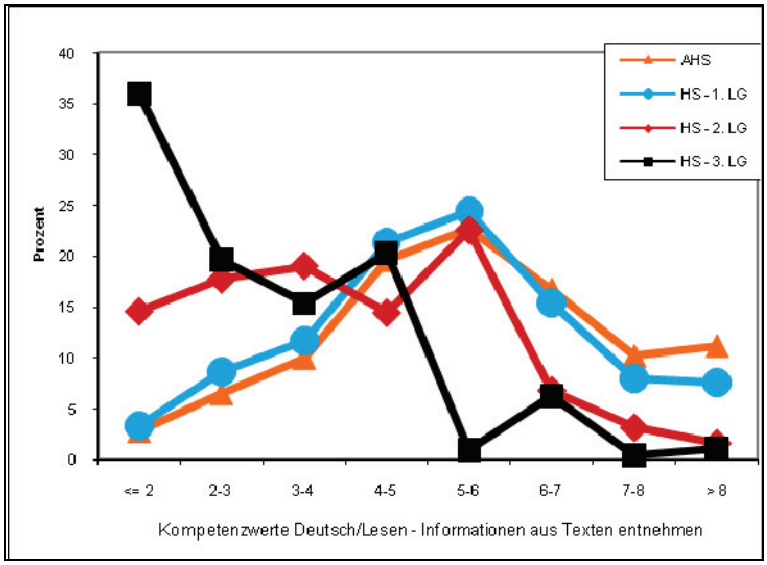


Abbildung 6: Deutsch: Überschneidungsbereiche zwischen den Differenzierungsgruppen



Im Hinblick auf die Frage, in wieweit die Differenzierungsgruppen tatsächlich eine Einordnung nach Leistung erbringen, lässt sich Folgendes resümieren:

(1) Die Mittelwertsunterschiede zwischen den vier Differenzierungsgruppen entsprechen ungefähr den Erwartungen. Frühere Untersuchungen zeigen, dass diesen Unterschieden auch Unterschiede in den kognitiven Lernvoraussetzungen (Intelligenz) der Schüler/innen in einer ähnlichen Größenordnung entsprechen (Eder, 2001a).

(2) Eine teilweise Überlappung zwischen den Gruppen ist zu erwarten, weil Fähigkeiten auf einem Kontinuum angeordnet sind, sodass Übergänge zwischen Gruppen notwendigerweise fließend sind, und Schulleistungen weder von den Lehrpersonen noch von einem (punktuell eingesetzten) Test völlig zuverlässig festgestellt werden können. Daher müssen sich auch hier Überschneidungsbereiche ergeben. Das Verblüffende ist jedoch die Breite der Überlappung. *Diese ist so groß, dass zumindest die in der Einleitung angeführte selektive Funktion der vier hier verglichenen Differenzierungsgruppen (AHS bzw. LG der HS) nicht angemessen erfüllt wird*[6].

(3) Von einer Bildung homogener Gruppen kann nur mit Einschränkungen gesprochen werden. Die Streuung der Leistungen in der AHS ist mit jener in der Hauptschule vergleichbar; erst in den Leistungsgruppen kommt es zu einer spürbaren Angleichung der Leistungen.

IV C.3.2 Welche anderen Merkmale sind mit der Zuordnung korreliert?

Die Zuordnung zur AHS-Unterstufe gegenüber der Hauptschule bzw. einer ihrer Leistungsgruppen erfolgt zwar, wie oben dargestellt, grundsätzlich auf der Basis von Leistung bzw. Leistungsfähigkeit, ist aber – weil ja auch Leistungen bzw. die für sie vergebenen Noten von vielen Faktoren abhängig sind – mit anderen Merkmalen korreliert. Dazu gehören persönliche Merkmale der Schüler/innen wie z.B. ihr Selbstkonzept und ihre Lern- und Bildungsmotivation sowie der familiäre und berufliche Hintergrund ihrer Eltern. Bei diesen Merkmalen ist schwer zu unterscheiden, inwieweit sie eine sachlich begründete Begleiterscheinung darstellen (z.B. könnte es zutreffen, dass Schüler/innen der 3. Leistungsgruppe eine geringere Lernmotivation aufweisen und dies auf dem Weg über schlechtere Leistungen einen Mitgrund für ihre Zuordnung zur 3. Leistungsgruppe darstellt), oder ob aufgrund expliziter oder impliziter Vorurteile Schüler/innen aus sozial benachteiligten Familienverhältnissen in niedrigere Leistungsgruppen zugeordnet werden.

[6] Auch wenn die gemessenen Leistungen und die Noten, von denen die Berechtigungen abhängen, nicht das Gleiche sind, sind die Korrelationen zwischen Noten und Leistungen doch so hoch, dass diese Aussage gerechtfertigt erscheint.

Für die Beantwortung dieser Fragen liegen keine systematischen Ergebnisse vor, sondern müssen aus bestehenden Datensätzen rekonstruiert werden. Dafür kommen insbesondere die für Österreich repräsentativen Datensätze der Befindensuntersuchungen 1994 und 2005 sowie die 2007 gewonnenen Daten aus dem Projekt „Innovative Schulen im Verbund“ (ISV) in Frage. Die ISV-Daten bestehen aus einer Gruppe von 36 Hauptschulen, die sich für die Mitarbeit an einem Innovationsprojekt entschieden hatten, und einer dazu gebildeten Kontrollgruppe von ebenfalls 36 Schulen aus einer jeweils vergleichbaren regionalen Situation, die nicht am Projekt teilnehmen. Die Befragungen der Schüler/innen erfolgten im Oktober und November in den neu gebildeten ersten Klassen. Es handelt sich zwar nicht um einen repräsentativen, aber mit 72 Schulen (141 Klassen) um den insgesamt größten Datensatz, der für erste Hauptschulklassen zur Verfügung steht.

Im Folgenden werden persönliche Merkmale (Lern- und Arbeitsverhalten, Selbstkonzept, Interessen), Merkmale der familiären Situation (Familienform, berufliches Umfeld) darauf hin analysiert, inwieweit sie mit der Zuordnung zu Differenzierungsgruppen kovariieren.

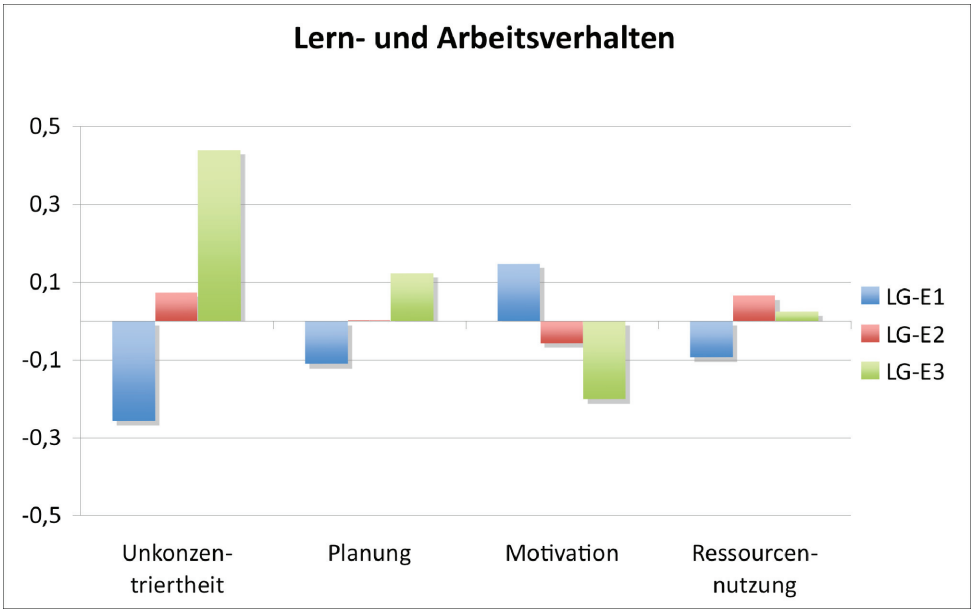
Lern- und Arbeitsverhalten

Im ISV-Projekt beschrieben die Schüler/innen selbst ihre Lern- und Arbeitsstrategien etwa 3 Monate nach Schulbeginn nach den folgenden vier Dimensionen:

Motiviertes und interessiertes Arbeiten 7 items	Der Kern dieser Strategie besteht darin, planvoll und mit Freude und Bereitschaft, sich anzustrengen, an Lernaufgaben heranzugehen, sich intensiv mit den Dingen auseinanderzusetzen, allenfalls auch konzentriert auswendig zu lernen. Beispielitems: *Wenn ich etwas Neues höre, überlege ich, ob es mit dem zusammenpasst, was ich schon weiß* *Wenn ich etwas angefangen habe, bringe ich es zu Ende, auch wenn es mich nicht mehr freut.*
Unkonzentriertheit und Ablenkungsbereitschaft 9 items	Eine psychische Verfassung, die vor allem dadurch geprägt ist, dass es jemandem schwer fällt, mit dem Lernen anzufangen, bei der Sache zu bleiben und sich nicht ablenken zu lassen. Beispielitems: *Im Unterricht sind meine Gedanken oft ganz woanders.* *Wenn ich lernen soll, gehen mir ständig andere Sachen im Kopf herum.* *Ich lerne hauptsächlich die Dinge, die mich interessieren; andere Aufgaben bleiben oft liegen*.
Planvolles Arbeiten 3 items	Diese Strategie umfasst vor allem Aspekte einer planmäßigen Arbeitsorganisation. Beispielitems: *Ich achte darauf, dass meine Sachen für die Schule in Ordnung sind.* *Bevor ich zum Lernen anfange, lege ich alles bereit, was ich zum Arbeiten brauche.*
Ressourcennutzung 4 items	Hier geht es um die sinnvolle Einbeziehung von Unterstützungsmöglichkeiten im Umfeld der Lernenden. Beispielitems: *Wenn ich mich im Unterricht nicht auskenne, stelle ich Fragen.* *Ich weiß ziemlich gut, welche Mitschüler mir bei welchen Fragen helfen können.*

In Abbildung 7 ist dargestellt, wie sich die Mitglieder der verschiedenen Leistungsgruppen in dieser Hinsicht unterscheiden.

Abbildung 7: Leistungsgruppenunterschiede im Lern- und Arbeitsverhalten.



Anmerkungen. Quelle: Datensatz ISV, N ≈2150. Die Leistungsgruppenposition wird errechnet, indem man die Summenwerte der 3 Leistungsgruppenzuordnungen addiert und zusammenfasst. Schüler/innen mit dem Summenwert 3 oder 4 haben Leistungsgruppenposition (LGP) 1, mit Werten von 5 – 7 die LGP 2, mit 8 oder 9 LGP 3. Z-Werte rechnen Unterschiede zwischen Gruppen in Streuungseinheiten um. Ein z-Abstand von 1 würde bedeuten, dass sich zwei Gruppen um eine Streuungseinheit unterscheiden.

Die Vergleiche zeigen, dass die Anfangszuordnung in den Hauptschulen verstärkt Schüler/innen in die niedrigeren Leistungsgruppen bringt, die sich durch Unkonzentriertheit von den anderen abheben; in den übrigen erfassten Bereichen des Lern- und Arbeitsverhaltens sind die selbstberichteten Unterschiede zwischen den Schüler/innen verschiedener Leistungsgruppen vergleichsweise gering.

Selbstkonzept und Selbstwertgefühl

Mit dem Terminus "Selbstkonzept" wird in der pädagogischen Psychologie die Summe der Wahrnehmungen und Bewertungen einer Person in Bezug auf sich selbst verstanden.

Das **Leistungsselbstkonzept** repräsentiert die Selbstsicht einer Person hinsichtlich der Bewältigung von (schwierigen) Aufgaben, wobei der Vergleich mit anderen und die Geschwindigkeit der Aufgabenbewältigung wichtige Kriterien bilden. Als hervorstechende Merkmale eines positiven Leistungsselbstkonzepts bei Schülerinnen und Schülern können vor allem gelten, dass jemand Dinge rasch lernt, gut anwenden kann, und sich selbständig neue Sachen aneignet.

Das **soziale Selbstkonzept** repräsentiert die Selbstsicht einer Person in Hinblick auf ihre Beziehung zu den anderen. Die Hauptaspekte dabei sind die Anzahl positiver Beziehungen und die Zuschreibung der Bereitschaft, sich in andere hineinzuversetzen, mit ihnen zusammen zu sein und zusammenzuarbeiten.

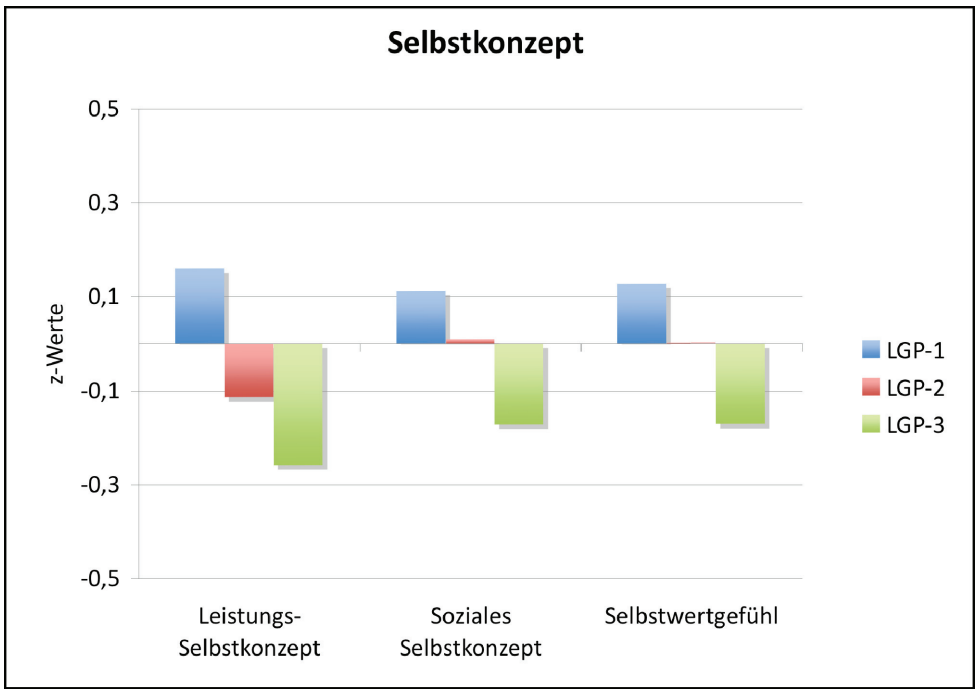
Das **allgemeine Selbstwertgefühl** repräsentiert die Bewertung der eigenen Person; vor allem die Aspekte der Selbstakzeptanz und der Zufriedenheit mit sich selbst spielen dabei eine wichtige Rolle.

Selbstkonzept und Selbstwertgefühl haben zwei wichtige Funktionen: Sie *steuern das Verhalten* einer Person und bilden eine wesentliche *Basis für psychische Stabilität und Wohlbefinden*. Die Steuerung des Verhaltens durch das Selbstkonzept erfolgt einerseits über das Aufsuchen und Meiden bestimmter Situationen und andererseits über die Dauer der Auseinandersetzung mit Aufgaben bzw. Herausforderungen. Personen mit einem hohen Leistungsselbstkonzept strengen sich bei schwierigen Aufgaben mehr an und zeigen bei Misserfolgen größere Ausdauer. Wer seine Fähigkeit zur Lösung einer Aufgabe niedrig einschätzt, verfällt eher in ablenkende Verhaltensweisen, die bei der Lösung der Aufgabe hinderlich sind (z. B. Prüfungsangst, Gedanken über die negativen Konsequenzen bei Misserfolg u. ä.).

Die folgende Darstellung zeigt die Ausprägungen des Selbstkonzepts im Vergleich der Leistungsgruppen. Die Darstellung erfolgt in z-Werten, um die Unterschiede in einem vergleichbaren Format darstellen zu können.

Die Ergebnisse zeigen konsistente, wenn auch nicht sehr große Unterschiede. Sie betragen beim Leistungsselbstkonzept etwa 0,4 Streuungseinheiten zwischen Schüler/innen, die überwiegend in der ersten, und Schüler/innen, die überwiegend in der dritten Leistungsgruppe eingestuft sind. Bei den beiden anderen Merkmalen sind die Unterschiede noch etwas geringer. Grundsätzlich zeigt sich aber auch hier, dass Selbstkonzeptmerkmale in die Zuordnung eingehen oder dass – als Auswirkung der bereits erfolgten Zuordnung – Unterschiede in der Selbstwahrnehmung entstanden sind.

Abbildung *8*: Selbstkonzeptunterschiede bei Schüler/innen mit unterschiedlicher Leistungsgruppenposition.



Anmerkungen. Quelle: Datensatz ISV, N ≈2150. Die Leistungsgruppenposition wird errechnet, indem man die Summenwerte der 3 Leistungsgruppenzuordnungen addiert und zusammenfasst. Schüler/innen mit dem Summenwert 3 oder 4 haben Leistungsgruppenposition (LGP) 1, mit Werten von 5 – 7 die LGP 2, mit 8 oder 9 LGP 3. Z-Werte rechnen Unterschiede zwischen Gruppen in Streuungseinheiten um. Ein z-Abstand von 1 würde bedeuten, dass sich zwei Gruppen um eine Streuungseinheit unterscheiden.

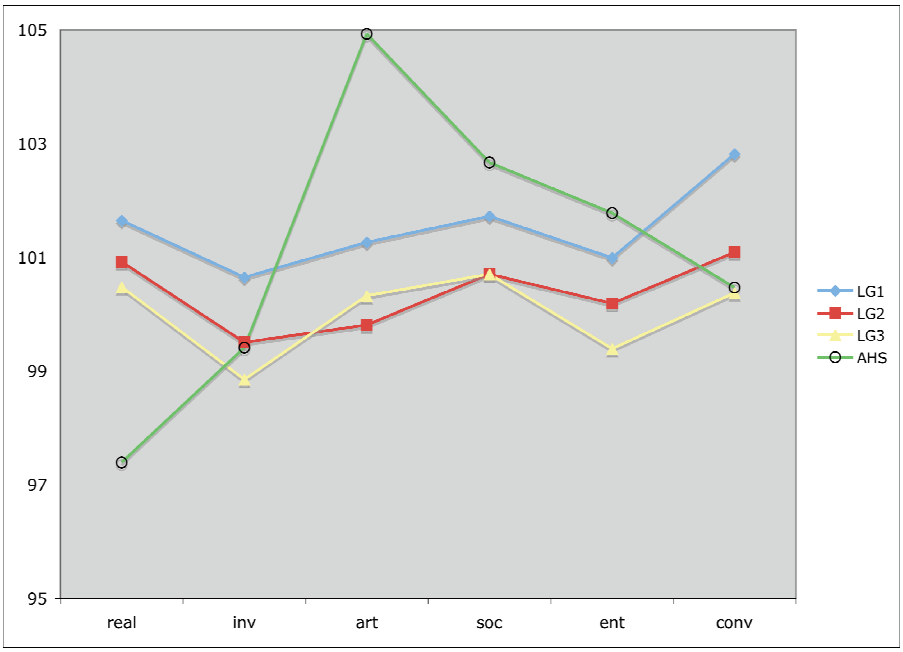
Differenzierung nach Interessen

Obwohl die Zuordnung zu den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe auf Basis von Leistungen erfolgt (Noten für die Zuerkennung der AHS-Reife bzw. der 1. Leistungsgruppen; Leistungen aus dem Beobachtungszeitraum), kommt es de facto auch zu einer Aufteilung nach Interessen. Ein Vergleich bei den 16-Jährigen aus der PISA-Studie 2003 zeigt, dass die Jugendlichen, die die Sekundarstufe in der AHS verbracht haben, sich in der *Struktur* ihrer Interessen von den ehemaligen Hauptschüler/innen unterscheiden, während sich die Angehörigen der verschiedenen Leistungsgruppen durch ein unterschiedliches *Niveau* ihrer Interessen charakterisieren lassen.

Abbildung 9 demonstriert diesen Sachverhalt sehr deutlich: Das Gruppenprofil der Jugendlichen mit AHS-Laufbahn ist gekennzeichnet durch sprachlich-künstlerische, soziale und unternehmerische Interessen, und es hebt sich deutlich vom Durchschnittsprofil der ehemaligen Haupt-

schüler/innen ab[7]. Die erste Leistungsgruppe weist dort im Schnitt deutlich höhere Interessen auf als die beiden anderen Gruppen.

Abbildung 9: Durchschnittliche Interessen 16jährige mit unterschiedlichen Bildungslaufbahnen in der Sekundarstufe I. Datenquelle: Nationale Zusatzerhebungen zu PISA 2003.



Anmerkungen: Die Interessen wurden mit dem AIST von Bergmann & Eder (2005) erhoben. Dieses Verfahren erfasst sechs Dimensionen von Interessen: R (Realistic), I (Investigative), A (Artistic), S (Social), E (Enterprising) und C (Conventional). Eingetragen sind die Durchschnittswerte von 16jährigen mit unterschiedlichen Wegen durch die Sekundarstufe I. Für die Zuordnung in Leistungsgruppen wurde Mathematik herangezogen, die Zuordnung selbst retrospektiv erhoben.

Die Entscheidung zwischen Hauptschule und AHS ist daher nicht nur eine Niveau-Entscheidung, sondern auch eine Entscheidung für eine bestimmte Ausrichtung der allgemeinen Interessen (der allerdings im Hinblick auf die schulischen Aufgaben der Sekundarstufe I keine funktionale Bedeutung zukommt).

Familiärer Hintergrund

Dass die Zuordnung zwischen AHS und Hauptschule generell in hohem Ausmaß mit dem familiären Hintergrund der Schüler/innen zusammenhängt, wurde bereits dargestellt. Die folgende Analyse bezieht sich auf die Frage, inwieweit familiäre Einflüsse auch *innerhalb* der Hauptschule bei der Zuordnung zu den Leistungsgruppen eine Rolle spielen.

Zur Überprüfung solcher Annahmen sind in Tabelle 6 Daten aus der ISV-Studie und aus der Befindensuntersuchung 2005 zusammengestellt.

Die ISV-Daten zeigen, dass es bei der Erstzuordnung zu den Leistungsgruppen jedenfalls zu Über- und Unterrepräsentanzen bestimmter Familienformen kommt. Sie betreffen hier vor allem die zweite Leistungsgruppe, die von deutlich weniger Kindern aus vollständigen Mehrkindfamilien, dafür von mehr Kindern aus Stieffamilien und Einelternfamilien besucht wird. Die Daten aus der Befindensuntersuchung zeigen fast keine Überrepräsentanzen einzelner Familienformen; die deutlichsten Abweichungen betreffen die 3. Leistungsgruppe, in der Kinder aus Mehrkindkernfamilien

[7] Die geringe Strukturiertheit des Profils der Hauptschüler/innen hängt damit zusammen, dass hier Schüler/innen der HTL, der Handelsakademie, der wirtschaftsberuflichen und landwirtschaftlichen Schulen zusammengefasst sind. Würde man hier die Schultypen getrennt ausweisen, wäre die Struktur der Interessen für die beiden Hauptformen deutlich ausgeprägter.

unterproportional, solche aus Stieffamilien und Einelternfamilien etwas überproportional vertreten sind. Insgesamt sind diese Unterschiede jedoch vergleichsweise gering.

Tabelle 6: Leistungsgruppenzuordnung und Familienform

	ISV-Daten, 5. Schulstufe				Befindensdaten, 5.-8. Schulstufe			
	Einkind-kernfamilie	Mehrkind-kern-familie	Stieffamilie	Einelternfamilie	Einkind-kern-familie	Mehrkind-kern-familie	Stief-familie	Einelternfamilie
LG-E1 (%)	6	75	4	15	6	77	3	14
LG-E2 (%)	7	66	5	23	5	76	4	15
LG-E3 (%)	8	74	4	15	6	71	8	16
Gesamt	7	72	4	17	6	75	4	15

Anmerkungen: Eingetragen sind Zeilenprozentwerte. N= 1949 (ISV-Daten, 5. Stufe) bzw. N=1314 (Befindensdaten, 5.-8 Stufe)

IV C.3.3 Auswirkungen der Zuordnung zu den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I

Die Zuordnung zu den Differenzierungsgruppen hat allein schon auf rechtlicher Ebene einen erheblichen Einfluss auf die schulische Laufbahn der Jugendlichen und ihrer späteren beruflichen Möglichkeiten. Diese sind für die Mitglieder der unteren Leistungsgruppen eher einschränkend und verhindern häufig den Zugang zu bestimmten Berufen[8].

Angesichts der für die Betroffenen eher negativen Außenwirkung ist daher besonders sorgfältig zu analysieren, inwieweit die generellen Erwartungen, dass es durch die Leistungsgruppen zu einer Förderung der Schüler/innen kommt, realistisch sind und tatsächlich eingelöst werden, wobei sich der Blick auf das gesamte System, nicht nur auf Teilgruppen richten muss. Die angestrebte Förderwirkung durch Homogenisierung *muss also für alle Differenzierungsgruppen gelten*, und das Differenzierungssystem darf nicht Anlass sein, dass sich einzelne Gruppen über längere Zeit hinweg negativ entwickeln.

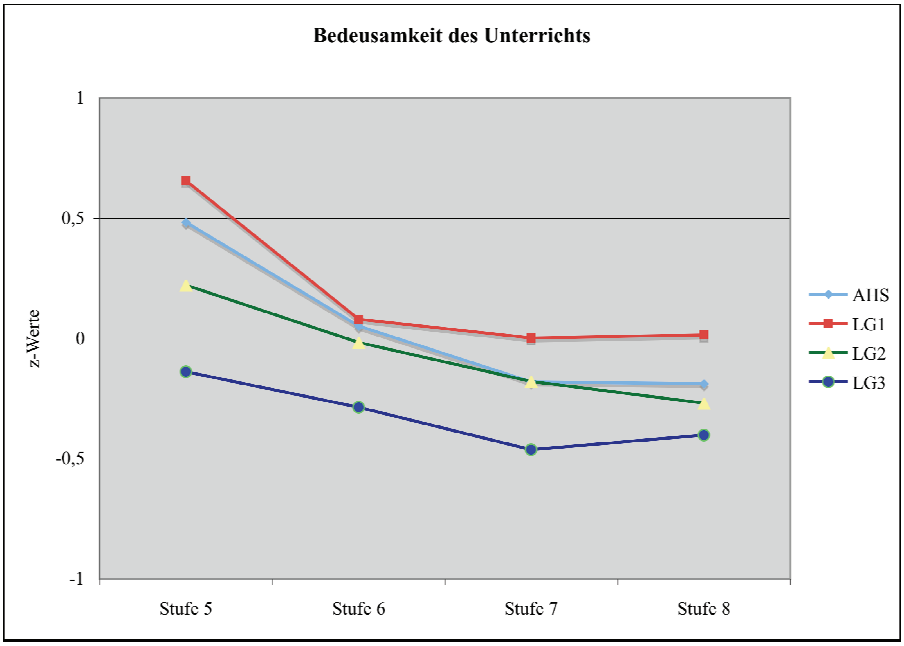
Die Feststellung der Auswirkungen einer bestimmten Organisationsmaßnahme, wie sie ein Differenzierungssystem darstellt, würde eine Längsschnittuntersuchung mit einer Kontrollgruppe erfordern. Solche Untersuchungen liegen für Österreich noch nicht vor. Wohl aber können auf Basis von unechten Längsschnitten zumindest Anhaltspunkte gefunden werden. Solche Daten liegen aus den Befindensuntersuchungen vor. In diesen Untersuchungen wurden Schülerdaten von der 4. – 12. Schulstufe erfasst. Sie ergeben einen Pseudolängsschnitt, der die Sekundarstufe mit einschließt. Die nachstehenden Analysen zeigen für die Merkmalsbereiche Bedeutsamkeit des Unterrichts, Verhalten in der Schule, Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Aspirationen einige Ergebnisse. Zu Schulleistungen im engeren Sinne liegen jedoch solche Analysen bzw. Daten noch nicht vor.

Bedeutsamkeit des Unterrichts

In der Befindensuntersuchung 2005 beantworteten die Schüler/innen Statements zur Einschätzung des Unterrichts (z.B. „Die meisten Dinge, die in der Schule angeboten werden, sind für mich interessant und nützlich“; „Im Unterricht kenne ich mich oft nicht aus“). Aus vier solchen Statements wurde ein Indikator für *Bedeutsamkeit des Unterrichts* gebildet. Abbildung 10 zeigt den Verlauf dieses Indikators in den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I.

[8] Zahlreiche Firmen signalisieren z.B. bei der Aufnahme von Lehrlingen, dass sie nur Jugendliche aus der 1. Leistungsgruppe aufnehmen wollen. Die in den Zeugnissen aufscheinende Zuordnung zu den unteren Leistungsgruppen bietet hier eine einfache Möglichkeit, Schüler/innen von vorneherein auszusortieren, ohne ihnen eine Bewährungschance zu geben.

Abbildung 10: Bedeutsamkeit des Unterrichts in der Sekundarstufe I im Schulstufenverlauf



Anmerkungen. Eingetragen sind die Mittelwerte des Indikators für Bedeutsamkeit, transformiert in z-Werte. Hohe Werte sind Ausdruck hoher Bedeutsamkeit. Die Zuordnung zu den Leistungsgruppen erfolgte nach der Position in allen drei Differenzierungsfächern (vgl. Anmerkung zu Abbildung 7).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die vier Gruppen im ersten Jahr der Sekundarstufe I in der Einschätzung der Bedeutsamkeit ihres Unterrichts stark unterscheiden und vor allem die Mitglieder der 3. Leistungsgruppe mit dem Unterricht wenig anfangen können. Im Lauf der Schuljahre kommt es bei allen Gruppen zu einem Rückgang, am stärksten in der AHS. Die Schüler/innen der 3. Leistungsgruppe heben sich im Niveau ihrer Einschätzung in allen Jahren relativ deutlich von den übrigen Gruppen ab. Der Sachverhalt signalisiert in jedem Fall, dass der Unterricht den Möglichkeiten dieser Gruppe von Anfang an wenig entgegenkommt.

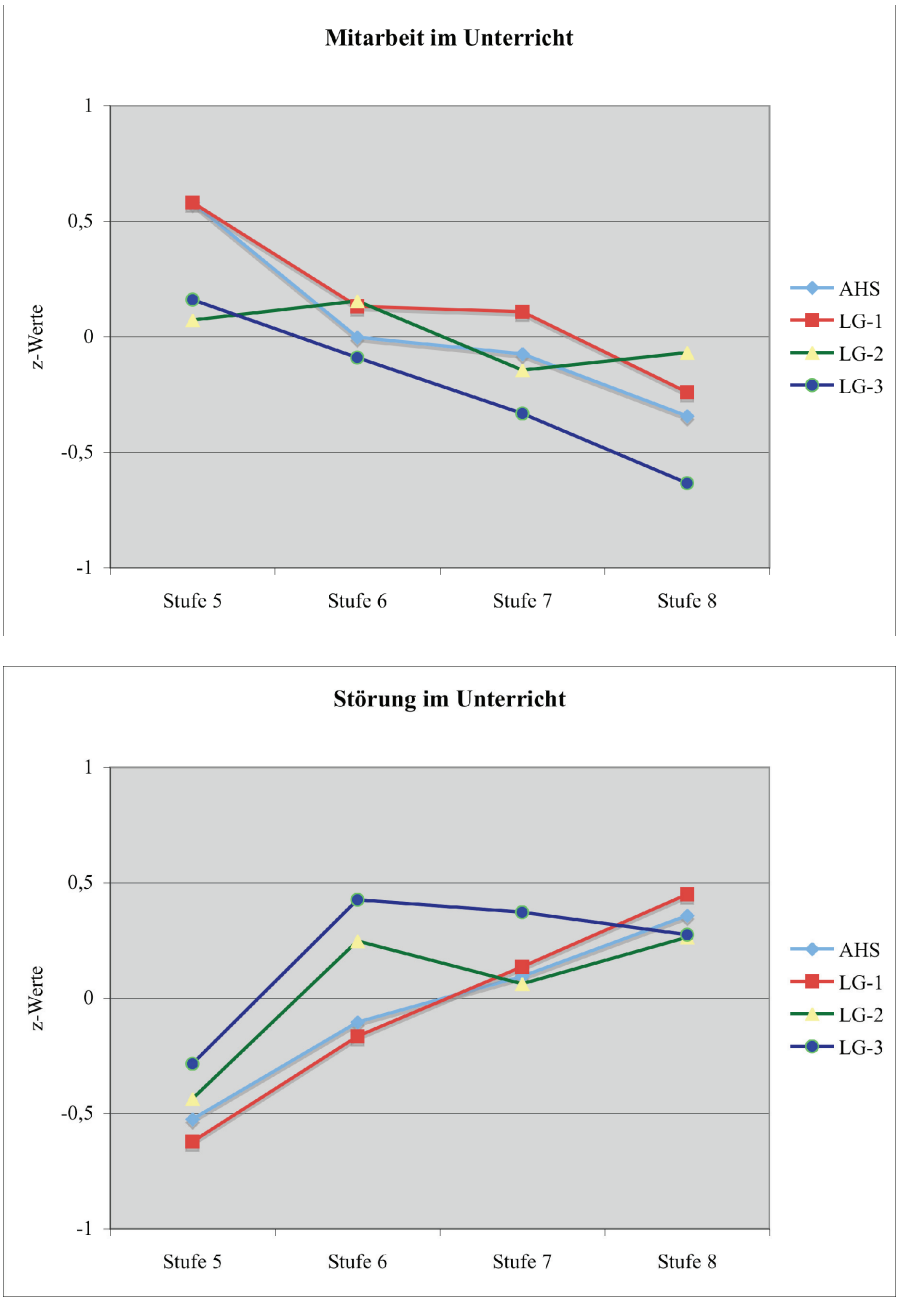
Verhalten in der Schule und Bildungsmotivation

Während zu gemessenen Schulleistungen im Verlauf der Sekundarstufe I keine Daten vorliegen, lassen sich wesentliche *Determinanten* der Leistungserbringung entsprechend abbilden.

Dazu gehören insbesondere die Beteiligung am Unterricht (erfasst über das von den Schüler/innen selbst berichtete Ausmaß an Mitarbeit und Störung im Unterricht) sowie generell die Entwicklung der Lernmotivation während der Sekundarstufe I. Aktuelle Daten dazu finden sich wiederum in der Befindensuntersuchung 2005.

Abbildung 11 weist für die Sekundarstufe I generell einen massiven Rückgang an Mitarbeitsveralten und eine ebenso massive Zunahme von Störungen im Unterricht aus. Die Differenzen über vier Jahre betragen bis zu einer ganzen Streuungseinheit. Auch hier zeigt sich das schon bekannte Muster, dass sich die 3. Leistungsgruppe in ihrem Verlauf gut erkennbar von den anderen Gruppen negativ abhebt.

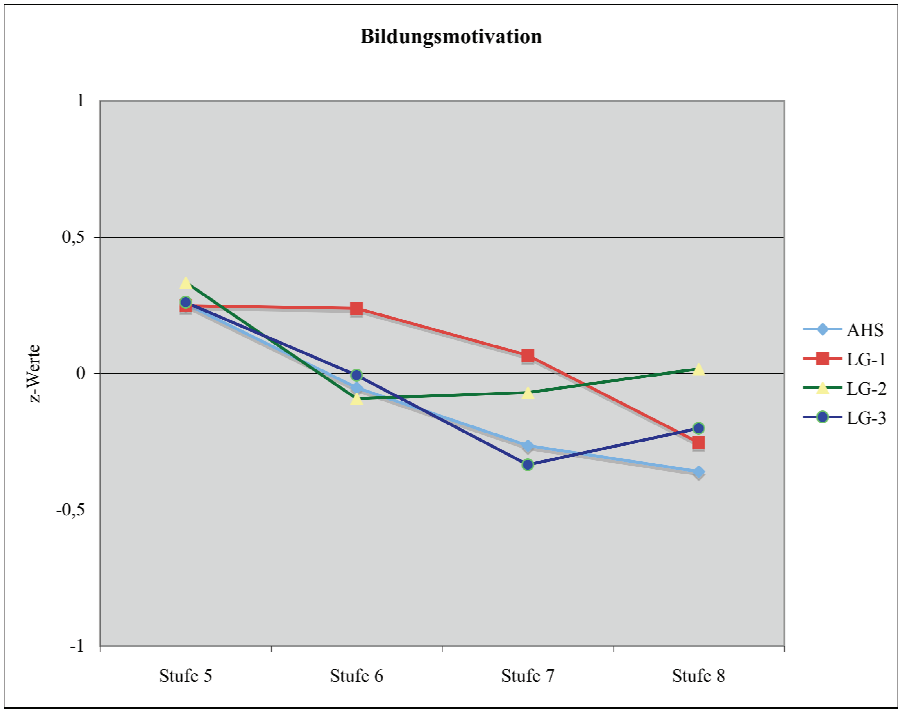
Abbildung 11: Mitarbeit und Störung im Verlauf der Sekundarstufe I



Anmerkungen: Eingetragen sind die Mittelwerte der Indikatoren für Mitarbeit und Störung im Unterricht, transformiert in z-Werte. Hohe Werte sind jeweils Ausdruck einer hohen Ausprägung des Merkmals. Die Zuordnung zu den Leistungsgruppen erfolgte nach der Position in allen drei Differenzierungsfächern (vgl. Anmerkung zu Abbildung 7).

In der gleichen Untersuchung wurden die Schüler/innen auch nach ihrer Lern- und Bildungsmotivation befragt. Auch hier zeigt sich generell ein deutlicher Rückgang (auch wenn er von der Größenordnung her nicht so deutlich ausfällt wie bei anderen Merkmalen), der in der ersten Leistungsgruppe etwas langsamer abläuft als in den übrigen Gruppen.

Abbildung 12: Bildungsmotivation im Verlauf der Sekundarstufe I.

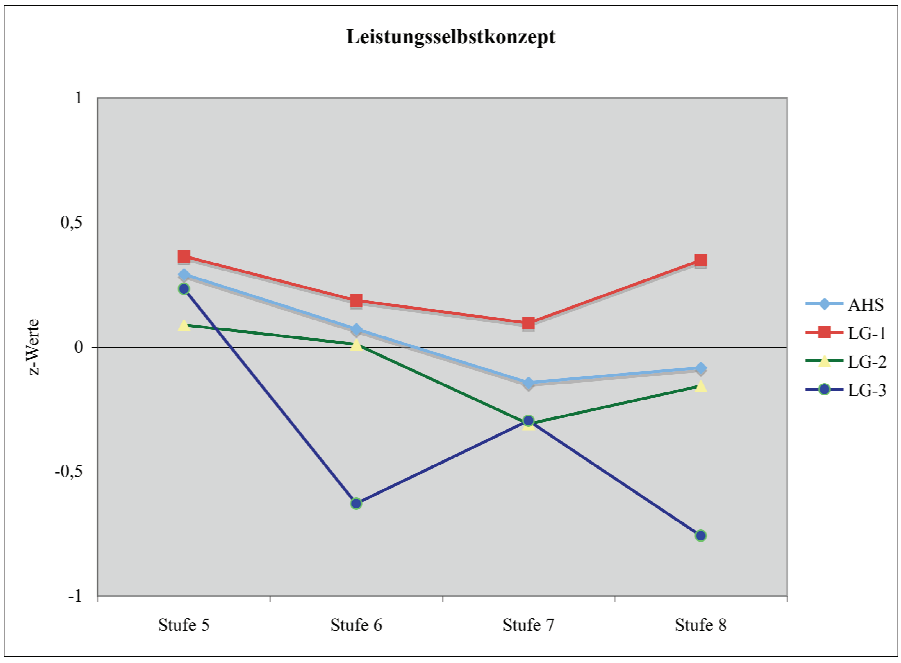


Anmerkungen: Eingetragen sind die Mittelwerte des Indikators Bildungsmotivation, transformiert in z-Werte. Hohe Werte bedeuten eine hohe Ausprägung des Merkmals. Die Zuordnung zu den Leistungsgruppen erfolgte nach der Position in allen drei Differenzierungsfächern (vgl. Anmerkung zu Abbildung 7).

Persönlichkeitsentwicklung

Stellvertretend für ähnliche Ergebnisse in den übrigen Dimensionen des Selbstkonzepts wird hier die Entwicklung des Leistungsselbstkonzepts während der Sekundarstufe I dargestellt.

Abbildung 13: Leistungsselbstkonzept im Verlauf der Sekundarstufe I.



Anmerkungen: Eingetragen sind die Mittelwerte des Indikators Bildungsmotivation, transformiert in z-Werte. Hohe Werte bedeuten eine hohe Ausprägung des Merkmals. Die Zuordnung zu den Leistungsgruppen erfolgte nach der Position in allen drei Differenzierungsfächern (vgl. Anmerkung zu Abbildung 7).

Idealtypisch wäre anzunehmen, dass es in dieser Zeit durch den Schulbesuch und die damit verbundene Zunahme an Kompetenz generell zu einem Anstieg des Zutrauens in die eigene Tüchtigkeit und damit zu einem Anstieg des Leistungsselbstkonzepts kommen würde.

Die Ergebnisse bestätigen eine solche Erwartung nicht. Zwar kommt es in der ersten Leistungsgruppe über den gesamten Zeitraum hinweg zu keinem Absinken des Leistungsselbstkonzepts; für die übrigen Differenzierungsgruppen ist der Rückgang allerdings evident und nimmt im Vergleich von 5. und 8. Schulstufe zumindest in der 3. Leistungsgruppe ein erhebliches Ausmaß an.

Bildungsaspirationen

Unter Bildungsaspiration versteht man das von einem Schüler/einer Schülerin angestrebte höchste oder abschließende Bildungsniveau. In diesem Sinne kann man auch von einer Bildungsaspiration der Eltern für ihre Kinder sprechen.

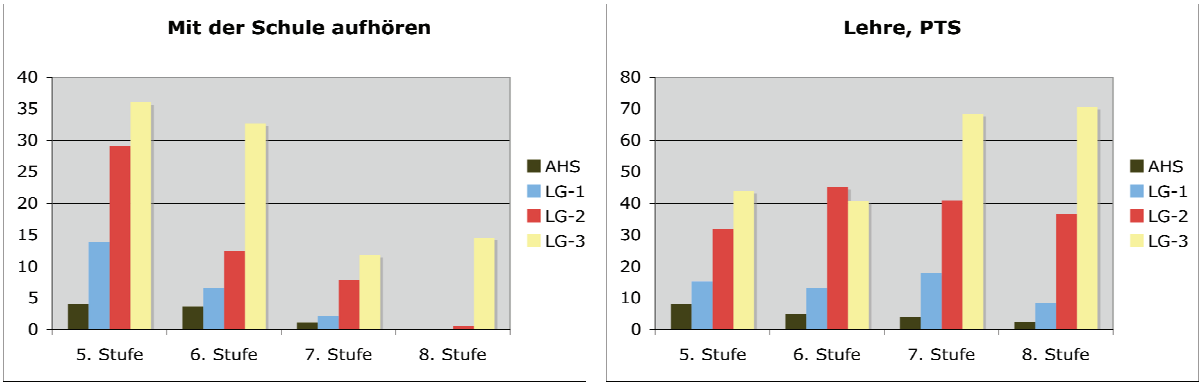
Bildungsaspirationen hängen in hohem Maße mit dem familiären Hintergrund eines Schülers/einer Schülerin zusammen, insofern nämlich vor allem für Eltern aus höheren sozialen Schichten der Statuserhalt eine hohe Bedeutung hat und sie bei drohendem Statusverlust – wenn die Gefahr besteht, dass die angestrebte Schulbildung nicht erreicht werden kann - bereit sind, große Anstrengungen zu unternehmen, um eine solche Entwicklung abzuwehren. Für Eltern aus der sozialen Mittelschicht und teilweise auch aus den sozialen Grundschichten eröffnet die Schule die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg, der häufig unter der Perspektive, „die Kinder sollen es einmal besser haben“ von den Familien mitgetragen wird. Zugleich besteht jedoch die Gefahr der Entfremdung gegenüber des Herkunftsmilieus, die vor allem bei Klein- und Mittelbetrieben dazu führen könnte, dass Berufe oder Betriebe der Eltern nicht weitergeführt werden. Vor allem die Hauptschule ist in dieser Hinsicht mit der Erwartung konfrontiert, einerseits Zubringer zu höheren Bildungsniveaus zu sein, zugleich jedoch die sozialen Strukturen nicht allzu sehr zu verändern.

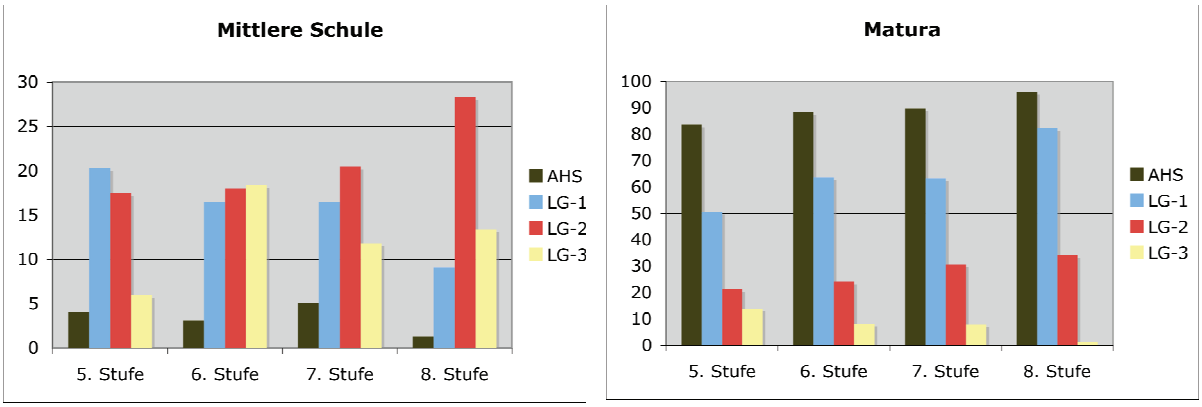
Dem steht eine bildungstheoretische und zunehmend auch bildungspolitische Position gegenüber, die darauf abzielt, Begabungen unabhängig von sozialer Herkunft und familiärem Hintergrund optimal zu fördern und möglichst viele junge Menschen zu möglichst hohen Bildungsabschlüssen zu führen.

Das Differenzierungssystem der Sekundarstufe I wirkt in dieser Hinsicht eher strukturkonservierend.

Abbildung 14 zeigt die Bildungsaspirationen in der Sekundarstufe I aufgegliedert für die einzelnen Differenzierungsgruppen und nach Schulstufen.

Abbildung 14: Die Entwicklung der Bildungs- und Berufsaspirationen in der Sekundarstufe I.





Anmerkungen. Quelle: Datensatz der Befindensuntersuchung 2005. Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen, die nach der Hauptschule bzw. nach der Unterstufe der AHS vorhaben, eine bestimmte Laufbahn einzuschlagen. Zur Erhöhung der Übersichtlichkeit sind die möglichen Laufbahnen getrennt dargestellt.

Die zentralen Ergebnisse sind: Der Wunsch, nach Abschluss der Schulpflicht mit der Schule aufzuhören, ist zu Beginn der Sek I relativ häufig vorhanden, insbesondere in der 2. und in der 3. Leistungsgruppe, wird jedoch im Laufe der Zeit deutlich seltener. In der 8. Schulstufe wird er nur noch in der 2. und 3. Leistungsgruppe geäußert.

Der Umstieg in das berufliche System (PTS, Lehre) ist ebenfalls eine Sache der 2. und 3. Leistungsgruppe. Aus der 1. Leistungsgruppe gibt es offenbar einen Grundstock von etwa 10% der Schüler/innen, die diese Laufbahn anstreben; in der AHS reduziert sich diese Gruppe im Lauf der Schulstufen gegen Null.

Der Besuch mittlerer Schulen (ohne PTS) kommt für alle Leistungsgruppen in Frage, am wenigsten für die 1., kaum jedoch für die AHS.

Die Aspirationen auf Höhere Schulen finden sich in einem extremen Ausmaß in der AHS, mit deutlichem Abstand aber auch in der 1. Leistungsgruppe. Die Abstände zwischen diesen beiden Gruppen sind jedoch so groß, dass von einer Äquivalenz der beiden Gruppen, wie sie schulrechtlich angenommen wird, nicht die Rede sein kann.

Generell zeigt sich während der Sekundarstufe I in allen Gruppen mit Ausnahme der 3. Leitungsgruppe von Stufe zu Stufe ein Anstieg der Bildungsaspirationen auf höhere Schulen. In der 2. LG kommt es zusätzlich zu einem Anstieg der Aspirationen auf mittlere Schulen, während für die 3. LG die Aspirationen auf eine berufliche Lehre zunehmen.

Insgesamt erscheinen die Differenzierungsgruppen damit als ein System, das einerseits eher zu einer Erhöhung der Bildungsaspirationen beiträgt, diese aber auch in einem hohen Ausmaß steuert, in dem es die weniger leistungsstarken Jugendlichen in das Berufssystem umlenkt, die leistungsstärkeren jedoch im schulischen System behält. Vor allem in den 3. Leistungsgruppen gehen schulische Ambitionen verloren. Hier nicht dargestellte Analysen zeigen zusätzlich, dass die Bildungsaspirationen in der ersten Leistungsgruppe – im Gegensatz zur AHS – vor allem auf die berufsbildenden höheren Schulen umgelenkt werden (vgl. Eder 2009: 42).

D Folgen unterbliebener äußerer Differenzierung

Aufgrund der gegebenen Schulorganisation liegen für Österreich praktisch keine Erfahrungen vor, wie sich das Fehlen einer äußeren Differenzierung auf die Entwicklung der SchülerInnen auswirkt. Allerdings gibt es Organisationsformen, die eine unterschiedlich starke Annäherung an diesen Zustand repräsentieren. Das sind insbesondere:

1. Hauptschulen, in denen die Leistungsgruppen zwar schulrechtlich, aber nicht organisatorisch geführt werden
2. Integrationsklassen ohne Führung von Leistungsgruppen
3. Kooperative Mittelschulen
4. Schulverbunde mit innerer statt äußerer Differenzierung
5. Schulen mit jahrgangsheterogener Zusammensetzung der Schüler/innen

Auch aus Schulprojekten mit Interessendifferenzierung lassen sich möglicherweise Aufschlüsse über die Auswirkungen von Differenzierung gewinnen.

Im Folgenden werden Erfahrungen aus diesen Schulmodellen zusammenfassend dargestellt.

IV D.1 Hauptschulen ohne Leistungsgruppen

Interessant erscheinen hier die Befunde aus der HS St. Georgen im Attergau. Dabei handelt es sich zwar nur um eine einzige Hauptschule, der dortige Versuch einer ausschließlich inneren Leistungsdifferenzierung (ergänzt um eine Interessendifferenzierung in PC, BU, GW und GS) ist jedoch wegen seiner konsequenten Durchführung und seiner sorgfältigen, längsschnittlich angelegten internen und externen Evaluation (u.a. mit Absolventenbefragung) bemerkenswert. Die Evaluationsergebnisse zeigten eine hohe Akzeptanz des Versuchs bei den Schüler/innen und Eltern, eine hohe Lernbereitschaft und günstige Effekte auf das Schul- und Klassenklima. Diese eher affektiven Ziele standen beim Versuch im Vordergrund; Erhebungen der Schulleistungen erfolgten nicht. Aus der Befragung der AbsolventInnen ergab sich ebenfalls eine hohe Akzeptanz des Modells, allerdings wurde auch mehr Aufmerksamkeit und Förderung für die leistungsstärksten und die leistungsschwächsten Schüler/innen angeregt (vgl. Köttl & Mayr, 2001).

IV D.2 Integrationsklassen

In Integrationsklassen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden Leistungsgruppen nicht geführt, sondern durch innere Differenzierung ersetzt, wobei sich aus der Mitarbeit von Stützlehrer/innen sich zusätzliche Möglichkeiten der inneren Differenzierung ergeben. Feyerer (1997) evaluierte die Auswirkungen des Integrationsmodells hinsichtlich Leistungen, Befinden und Verhalten der Schüler/innen sowie auf das Klima in den Klassen, und konnte für den Leistungsbereich feststellen, dass keine Unterschiede zu den Lernerfolgen einer Kontrollgruppe von Klassen ohne Integrationskinder bestanden. Im Bereich des Schul- und Klassenklimas sowie hinsichtlich des Befindens der Schülerinnen und Schüler und ihrer Zufriedenheit mit der Schule ergaben sich deutliche Vorteile für die Integrationsklassen. Das Fehlen der Leistungsgruppen implizierte damit jedenfalls keine Nachteile für die Schüler/innen im Leistungsbereich, wohl aber deutliche Vorteile im Erleben der Schulumwelt.

IV D.3 Kooperative Mittelschulen

In den Kooperativen Mittelschulen werden Leistungsgruppen zwar schulrechtlich, nicht aber organisatorisch geführt, sondern durch ein System der inneren Differenzierung, in der Regel verbunden mit dem Unterricht durch ein Jahrgangsteam, ersetzt. Systematisch vergleichende Evaluationen hinsichtlich der Auswirkungen dieses Systems im Leistungsbereich liegen noch nicht vor; die subjektiven Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer sprechen für positive Effekte im Bereich des Zusammenlebens der Schüler/innen, insbesondere im Hinblick auf die Integration von Kindern mit heterogenen ethnischen Hintergründen (vgl. die Ausführungen zur Kooperativen Mittelschule in Teil C dieses Berichts).

IV D.4 Schulverbünde

Die Schulverbünde Graz und Wien ersetzten ebenfalls Formen der äußeren Differenzierung durch ein System der Binnendifferenzierung, wobei dem Team-Teaching eine zentrale Rolle zukommt. Die verschiedenen Evaluationen, die zum Teil in einer sehr aufwendigen und methodisch anspruchsvollen Form durchgeführt wurden, lassen teilweise differenzierte Aussagen zu.

In der Evaluation der Wiener Mittelschulversuche (vgl. die zusammenfassende Darstellung in Olechowski, Hanisch & Weidinger, 2001) wurde versucht, zu den Mittelschüler/innen gleich begabte Schüler/innen aus Regelhauptschulen bzw. AHS zu finden und diese paarweise zuzuordnen. Die Berechnungen auf Basis dieser Testzwillinge zeigten, dass die Leistungen der Mittelschüler/innen denen der gleich begabten Schüler/innen des Regelschulsystems ebenbürtig waren. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Studie zu einer Zeit stattfand, zu der die Mittelschulversuche personell noch sehr gut ausgestattet waren. Auch hinsichtlich verschiedener nicht-kognitiver Kriterien, insbesondere zum Ausmaß an Schulangst, zeigten sich relativ gute Ergebnisse (Ole-

chowski, 2001). Auch für den von Grazer Schulverbund wurde die Gleichwertigkeit hinsichtlich der Leistungserbringung bestätigt (vgl. Svecnik, 1997), sodass eine von Grogger et al. (2002) erstellte Bilanzierung der Schulversuche als zentrale Ergebnisse der Schulverbünde einerseits die vergleichbaren Leistungsergebnisse, andererseits aber leichte Vorteile bei überfachlichen Kompetenzen resümierte (Grogger et al, 2001). Dies führte jedoch weder in Wien noch in Salzburg zu einer spürbaren Steigerung von Schüler/innen mit AHS-Berechtigung, d.h. ihre Position in der Konkurrenz zur AHS wurde dadurch nicht verbessert.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen im Übrigen auch Evaluierungen von Schulprojekten, die eine spezielle Pädagogik erproben und in diesem Zusammenhang auf die Führung von Leistungsgruppen verzichten. Eine in Salzburg durchgeführte Evaluierung einer Hauptschule mit Montessoripädagogik, die ebenfalls auf der Methode der Testzwillinge basierte, fand zwischen der Montessorischule und einer Kontrollgruppe aus einer Hauptschule keine bedeutsamen Unterschiede im Leistungsbereich (mathematische Kompetenzen, Lesen), wohl aber massive Unterschiede zu Gunsten der Versuchsschule in allen Merkmalen des Befindens, der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht sowie im Klassenklima (Eder, 2005).

IV D.5 Schulen mit jahrgangsheterogener Zusammensetzung der Schüler/innen

Schulen mit zumindest ansatzweise jahrgangsheterogener Zusammensetzung sind in der Regel Privatschulen, die den Zugang zur Schule entweder völlig frei geben oder ein systematisches Auswahlverfahren anwenden, um eine Schülerzusammensetzung zu erreichen, die der Gesamtbevölkerung entspricht. Ersteres trifft für die Rudolf-Steiner-Schulen zu, letzteres zum Beispiel für die Übungshauptschule der Pädagogischen Hochschule (früher: Pädagogischen Akademie) der Diözese Linz.

Die Rudolf-Steiner-Schulen sind im Grunde eine 12jährige Gesamtschule, die in der Grundschule prinzipiell Kinder aus allen Bevölkerungsschichten aufnimmt und ungeachtet ihrer Befähigungen in der Schule behält und bis zum 12. Schuljahr unterricht. Tatsächlich weicht die Zusammensetzung ihrer Schüler/innen deutlich vom Bevölkerungsdurchschnitt ab, allerdings in einer Weise, die keiner bestehenden Schulform entspricht. Überrepräsentiert sind sowohl Kinder aus Familien mit akademischem Hintergrund, also auch Kinder aus den unteren Gesellschaftsschichten. Eine von Wallner-Paschon (2009) durchgeführte Analyse der PISA-Untersuchung, an der sich die Waldorfschulen beteiligt hatten, ergab im Vergleich mit einer speziell dafür ermittelten statistischen Kontrollgruppe von Testzwillingen mit vergleichbarem gesellschaftlichen und familiärem Hintergrund aus anderen Schulformen etwas niedrigere Leistungen: Während im Bereich der Mathematik und der Lesekompetenz Defizite sichtbar wurden, gab es in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen keine signifikanten Unterschiede. Der durchgehend heterogene Unterricht in den Waldorfschulen bildet also nicht in jedem Fall ein Hindernis für die Leistungserbringung.

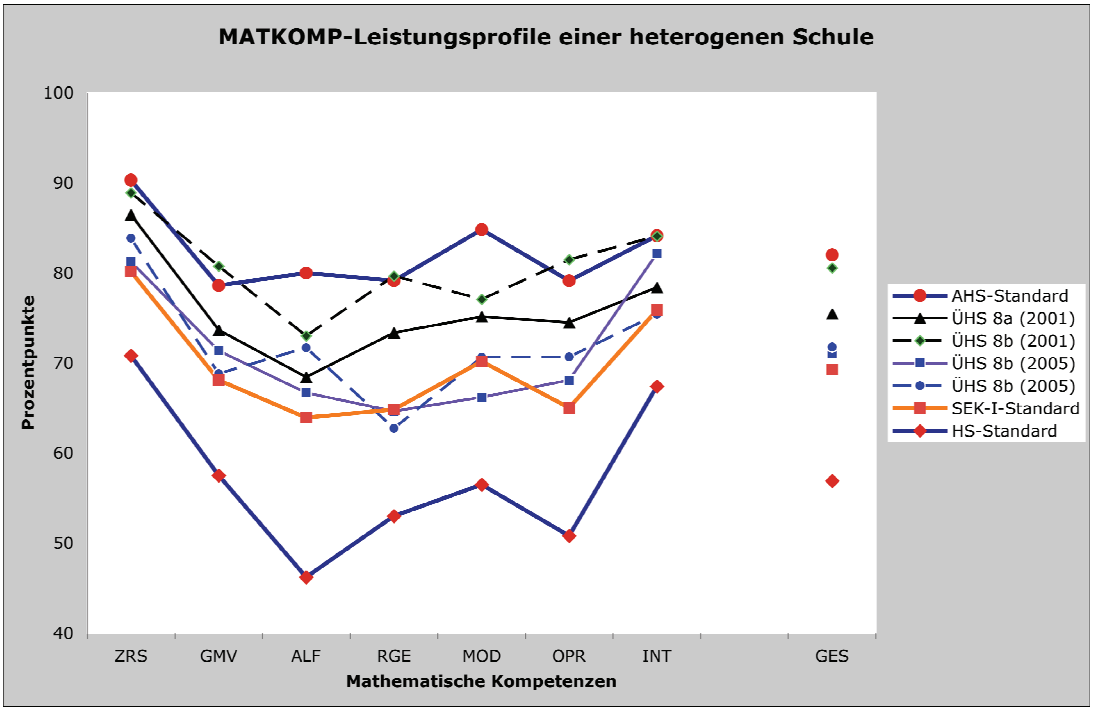
Die Übungshauptschule der Pädagogischen Hochschule Linz achtet bei der Aufnahme der Schüler/innen darauf, einen bevölkerungsadäquaten Anteil von Kindern aus den verschiedenen Bildungsschichten der Gesellschaft einschließlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufzunehmen[9]. Klassen aus dieser Schule absolvierten in verschiedensten Kontexten Schulleistungstests, speziell in Mathematik, in denen sie zum Teil herausragende Leistungen erreichten. Abbildung 15 zeigt die Ergebnisse aus Klassen dieser Schule bei der Bearbeitung eines mathematischen Leistungstests (MATKOMP I, vgl. Eder & Gaisbauer, 2002). Zum Vergleich sind in die Grafik die empirischen Erwartungswerte (Normwerte) bei der Bearbeitung dieses Verfahrens für die Hauptschule gesamt, die AHS sowie die Sekundarstufe I (gesamt) eingetragen.

Die Leistungsprofile der einzelnen Klassen liegen hinsichtlich der Gesamtwerte alle über dem rechnerisch gebildeten Erwartungswert für eine repräsentativ heterogen zusammengesetzte Klasse der

[9] Dies gelingt aber nicht immer im erforderlichen Ausmaß; auch durch späteren Wechsel der Schüler/innen kommt es zu Abweichungen gegenüber den Intentionen.

Sekundarstufe I; eine Klasse erreicht sogar das durchschnittliche Niveau von AHS-Klassen. Die Ergebnisse demonstrieren augenscheinlich, dass auch in Klassen ohne äußere Differenzierung nicht nur das erwartete, sondern offenbar auch ein sehr hohes Leistungsniveau erreicht werden kann.

Abbildung 15: Mathematik-Leistungsprofile aus einer heterogenen Schule



Anmerkungen: Eingetragen sind die von den Schüler/innen bei der Bearbeitung des Testverfahrens erreichten Prozentwerte richtiger Lösungen (Durchschnittswerte der Klassen). Die Profile AHS-Standard bzw. HS-Standard bilden die für Österreich repräsentativen Lösungshäufigkeiten für Hauptschulen und AHS (8. Schulstufe) ab. SEK-I-Standard ist der rechnerisch im Verhältnis 70:30 aus AHS und HS gebildete Normwert für die Sekundarstufe I, 8. Schulstufe.

Abkürzungen: ZRS Zahlenverständnis, Rechnen, Statistik: GMV Größen, Maße, Verhältnisse; ALF Algebra und Funktionen; RGE Raumvorstellung und Geometrie; MOD Modellbildung; OPR Operieren, Rechnen; INT Interpretieren; GES Gesamtwert. Die angeführten Prozentpunkte besagen, wie viele Punkte in einem Aufgabenbereich erreicht wurden.

Die vorliegenden – wenn auch insgesamt nicht sehr zahlreichen – Daten zum Erfolg von Klassen ohne äußere Differenzierung in Leistungsgruppen bzw. mit jahrgangsheterogener Schülerschaft geben jedenfalls keinen Anlass zur Annahme, das Fehlen einer äußeren Differenzierung könnte sich negativ auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken; vereinzelt finden sich sogar deutlich positive Effekte. Mit relativ großer Übereinstimmung zeigen sich zudem positive Effekte auf das Befinden der Schülerinnen und Schüler, auf das Klima in den Klassen sowie vereinzelt auch auf überfachliche Kompetenzen. Eine indirekte Bestätigung für die These fehlender negativer Auswirkungen ergibt sich daraus, dass der Abstand der österreichischen Schüler/innen zur internationalen Leistungsspitze in Mathematik – einem leistungsdifferenzierten Fach – größer ist als in den Naturwissenschaften, die durchgehend heterogen unterrichtet werden (vgl. Eder, 2002).

IV D.6 Schulen mit Differenzierung nach Interessen

Viel Entscheidungsspielraum der einzelnen Schule scheint sich günstig auf die Schulleistungen auszuwirken. Wenn der Spielraum – wie in Österreich – darin besteht bzw. dazu genutzt wird, dass sich Schulen „profilieren“, um mit einander in Wettstreit zu treten (es handelt sich dabei fast ausschließlich um einen Wettbewerb zwischen den HS), dann kommt es zu problematischen Nebeneffekten: Einzelne Schulen bzw. Klassen (z.B. Informatikklassen mit selektiver Schüleraufnahme) ziehen die leistungsstärkeren Schüler/innen an und tragen in der Folge dazu bei, dass sich in den

verbliebenen „Normalschulen“ bzw. „Normalklassen“ die Probleme häufen. Die Rahmenbedingungen für die Förderung von Risiko-Schüler/innen verschlechtern sich dadurch zusätzlich.

Die zum Beispiel in den Musikklassen tatsächlich vorfindbare höhere Qualität der unterrichtlichen und sozialen Prozesse sowie die besseren Leistungsergebnisse in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften (vgl. Eder, 2006) sind fast zur Gänze auf die positive Auswahl der Schüler/innen zurückzuführen. Die Attraktivität des Musikschwerpunkts in Verbindung mit einer Aufnahmeprüfung führte im Vergleich zu den Regelklassen zu einer deutlich verringerten Anzahl von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und einer größeren Anzahl von Kindern aus vollständigen und unterstützenden Familien, die insgesamt auch deutlich bessere kognitive Leistungsvoraussetzungen aufwiesen. Zugleich hatte dies eine Häufung von Kindern in den „Regelklassen“ der gleichen Schule zur Folge, die genau diese Merkmale in einem verringerten Ausmaß aufwiesen. Profil- und Schwerpunktschulen werben mit dem positiven Image explizit mit dem Ziel, mehr und bessere Schüler/innen zu bekommen (Altrichter et al., 2005; Prammer-Semmler & Soukup-Altrichter, 2008). Diese fehlen dann allerdings nun ihren Nachbarschulen.

E Folgen von früher Selektion und äußerer Differenzierung auf die Gesamtleistung des Bildungssystems

International wird in diesem Zusammenhang stark diskutiert, mit welchen Auswirkungen eine frühe Zuweisung zu unterschiedlichen Differenzierungsgruppen verbunden ist, wie sie in Österreich bereits bei den Zehnjährigen gegeben ist (Trennung in AHS und HS bzw. innerhalb der HS in Leistungsgruppen). Da es sich um eine Frage handelt, die das Schulsystem als Ganzes betrifft, muss sie vor dem Hintergrund von Systemzielen bearbeitet werden. Als solche sollen – im Anschluss an die Formulierungen von Haider et al. – die folgenden gelten:

- Leistungsförderung
- Chancenausgleich
- Integration
- Gerechtigkeit

IV E.1 Leistungsförderung – Erreichung eines insgesamt hohen Qualifikationsniveaus

Als Argument für die frühe Trennung der Kinder in (vermeintlich) homogene Leistungsgruppen gilt häufig die Annahme, dass nur auf diesem Wege eine wirksame Förderung der begabtesten und leistungsstärksten Schüler/innen erfolgen könne. Wäre diese Annahme zutreffend, dann müssten zumindest die leistungsstärksten Schüler/innen aus den Ländern mit einer sehr frühen Leistungsdifferenzierung im internationalen Vergleich Spitzenleistungen erbringen. Tabelle 7 zeigt das Niveau der Spitzenleistungen, das in den 20 Mathematik-stärksten PISA-Teilnehmerstaaten erreicht wurde.

Tabelle 7: PISA 2006. Spitzenschüler/innen im Nationenvergleich.

	Mathematik	Lesen	Naturwissenschaft
	MW	MW	MW
Chinese Taipei	727	641	696
Czech Republic	725	694	719
Korea	715	705	682
Hong Kong-China	711	674	702
Switzerland	702	655	685
Liechtenstein	701	678	707
Belgium	697	674	682
New Zealand	696	704	725
Finland	695	692	721

Netherlands	695	667	696
Japan	691	675	708
Germany	687	682	696
Australia	684	673	709
Austria	**678**	**674**	**686**
Macao-China	678	622	652
Canada	677	686	697
Hungary	674	644	671
Poland	671	688	678
Sweden	670	680	680
Estonia	669	650	691

Anmerkung. Eingetragen ist der PISA-Durchschnittswert, den die jeweils 5% besten Schüler/innen eines Landes erreicht haben. Die Länder sind nach ihrem Wert in Mathematik geordnet.

Die 5% österreichischen Spitzenschüler/innen (und auch aus Deutschland, das eine vergleichbar frühe Trennung aufweist) liegen international nicht in jenem Ausmaß an der Spitze, wie man es aufgrund des selektiven Systems erwarten würde. Sie liegen vielmehr in Mathematik 49 Punkte, in Lesen 31 Punkte und in den Naturwissenschaften 39 Punkte hinter den jeweiligen Spitzenreitern zurück. Das sind zum Teil große Unterschiede. Auch hier zeigt sich, dass der Abstand im leistungsdifferenzierten Fach Mathematik größer ist als in den nicht differenzierten Naturwissenschaften.

Im Anschluss an Analysen der OECD und daran anschließende bildungsökonomische und soziologische Analysen lässt sich die Wirksamkeit gegliederter Systeme wie folgt beschreiben (vgl. Eder 2009: 34):

- Gegliederte Systeme schaffen eine Schullandschaft mit sehr unterschiedlichen Einzelschulen. Das führt zu einer Senkung der durchschnittlichen Schülerleistungen und zu einer Vergrößerung der Streuung in den Leistungen der Schüler/innen (OECD 2003). Gesamtschulsysteme[10] führen insgesamt zu eher besseren Leistungen (Bacher 2003; 2007), sind aber deswegen nicht zwingend sozial gerechter.
- Je früher die Aufteilung der SchülerInnen erfolgt, desto größer sind nachteiligen Effekte für Chancengleichheit und Leistung (Schuetz et al. 2005; Hanushek & Woessmann 2005).

Effekte in dieser Klarheit sind hauptsächlich für Lesen nachgewiesen und werden in der Forschung teilweise bestritten. Rindermann (2008) konstatiert klare Vorteile einer frühen Gliederung und erklärt anders gerichtete Forschungsergebnisse damit, dass unvollständige Datensätze verwendet wurden. Es erscheint als weitgehend unbestrittenes Ergebnis, dass es für die häufig behauptete Leistungsüberlegenheit gegliederter Systeme keine Belege gibt.

Die Forschungsergebnisse dazu sind insgesamt relativ klar und international übereinstimmend: Für Schüler/innen, die zu Risikogruppen gehören – z.B. wie sie in PISA durch die Kompetenzstufen 1 und darunter definiert sind – wirkt sich eine frühe Weichenstellung ungünstig aus. Bezüglich der leistungsstarken Schüler/innen finden sich in der Regel die oft vermuteten günstigen Wirkungen früher äußerer Differenzierung (bzw. von äußerer Differenzierung generell) nicht. Vereinzelt tauchen jedoch Hinweise auf, dass leistungsstarke Schüler/innen in ihrer Leistungsentwicklung Nachteile erleiden. Die parallel dazu auftretenden Vorteile für Leistungsschwächere werden dabei jedoch in der Argumentation mitunter übersehen oder geringer gewichtet (vgl. dazu z.B. Rindermann, 2007).

[10] Als Gesamtschulsystem werden hier Systeme bezeichnet, die tatsächlich *alle* Schüler/innen eines Altersjahrganges (allenfalls unter Ausschluss einiger weniger Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) im Pflichtschulalter gemeinsam unterrichten. Die in Deutschland vorkommenden ‚Gesamtschulen' sind zusätzliche Angebotsschulen neben dem Gymnasium und erfüllen diese Bedingung *nicht*.

IV E.2 Chancenausgleich

Dieses Ziel richtet sich primär darauf, auf hohem Leistungsniveau *gleichzeitig* die Leistungsunterschiede zwischen unterschiedlichen Schülergruppen möglichst gering zu halten, d.h. das Entstehen von „Scheren" der Kompetenzentwicklung zu vermeiden. Dies impliziert vor allem, Schüler/innen mit Leistungsrückständen oder Leistungsschwächen nicht primär Gruppen zuzuweisen, in denen weniger verlangt wird, sondern ihnen durch spezielle Fördermaßnahmen die Erreichung hoher Ziele zu ermöglichen. Eine solche Zielausrichtung erfordert explizit eine Struktur des Bildungssystems, die es einzelnen Lehrpersonen zumindest im Regelfall nicht erlaubt, Kinder „abzuschreiben" oder auch in die nächst schwächere Leistungsgruppe abzuschieben, sondern sie mit der gezielten Förderung solcher Schüler/innen beauftragt. Im Gegensatz dazu lädt ein System der äußeren Differenzierung Lehrpersonen ein, Schüler/innen, die bei der Erbringung von Leistungen Schwierigkeiten haben, einfach aus dem bisherigen Leistungsverband auszugliedern und einem weniger anspruchsvollen zuzuweisen, solange dies in der Abwärtsspirale möglich ist. Die vorhandenen Analysen zum Unterricht in den Leistungsgruppen zeigen allerdings, dass auch der Unterricht in der dritten Leistungsgruppe in seiner Förderwirkung nicht ausreicht. Das belegen die hohen Anteile auch von Kindern der 3.LG, die von den Eltern oder anderen Personen Nachhilfe erhalten (vgl. Eder 2009: 37f).

IV E.3 Soziale Integration

Dieses Ziel zielt auf die Ermöglichung des Zugangs zum lebenslangen Lernprozess für alle SchülerInnen unabhängig von eingangs vorhandenen sozialen oder sonstigen Benachteiligungen. Primär geht es dabei darum, den Anteil derjenigen Risikogruppen unter den SchülerInnen, deren Partizipationschancen am lebenslangen Lernprozess durch unzureichende Kompetenzentwicklung eingeschränkt werden, zu minimieren.

Schule (und Kindergarten) sind die wichtigsten Instrumentarien, mit denen Staat und Gesellschaft familiär bedingte unterschiedliche Bildungschancen ausgleichen können. Während in der familiären Phase der Erziehung die unterschiedlichen Gegebenheiten des Elternhauses voll zum Tragen kommen und erhebliche Unterschiede erzeugen, besteht in der Schule die Möglichkeit, individuell ausgleichende Unterstützung und Förderung zu geben. Es ist allerdings anzunehmen, dass ein Ausgleich familiärer Benachteiligungen nicht innerhalb von wenigen Jahren möglich ist.

Daher erweist sich die soziale Vererbung von Bildungslaufbahnen und Berufen in Ländern mit einem früh differenzierenden Schulsystem als besonders hoch. Die für Österreich bereits dargestellten Unterschiede im Zugang zu AHS und Hauptschule sind ein klarer Beleg dafür, dass die Trennung nicht nach den Entwicklungspotentialen der Schüler/innen erfolgt, sondern stärker nach ihrem familiären Hintergrund. Die Zusatzauswertungen zu PISA 2000 wiesen Österreich gemeinsam mit Deutschland als eines jener Länder aus, in denen der Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistungen und Laufbahnerfolg am stärksten ist (vgl. Breit & Schreiner, 2006). Sowohl bei extern gemessenen Leistungen als auch bei den intern vergebenen Noten zeigen Kinder aus höheren Bildungsschichten bessere Leistungen, erhalten bessere Noten und schlagen höhere und anspruchsvollere Bildungswege ein.

Dabei resultiert soziale Selektion weniger aus den direkten Absichten der Beteiligten, sondern ergibt sich häufig eher zufällig oder systembedingt an prototypischen Schwachstellen des Gesamtsystems. Solche sind insbesondere Übergänge, an denen Selektionsentscheidungen getroffen werden müssen, Leistungsbeurteilung, (Fehlen von) Förderung sowie Mangel an emotionaler Unterstützung (vgl. Eder 2008).

Das Ziel der sozialen Integration berührt aber nicht nur die familiäre Herkunft oder individuelle Behinderung, sondern zunehmend den Umgang mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Auch hier zeigt sich, dass die Systemtraditionen dazu führen, solche Schüler/innen primär der Hauptschule zuzuweisen.

IV E.4 Gerechtigkeit:

Gerechtigkeit zielt darauf ab, die Vergabe von Berechtigungen an Schnittstellen des Schulwesens an objektiven Leistungsstandards zu orientieren, um durch eine solche Objektivierung individuelle Chancengerechtigkeit zu gewährleisten und die Erreichung der übrigen Systemziele zu unterstützen.

Die tatsächlichen Prozesse im Zusammenhang mit der frühen Selektion erweisen sich in hohem Ausmaß als willkürlich und subjektiv determiniert. Dies betrifft die Vergabe der Noten, die Zuschreibung der AHS-Reife sowie die Zuordnung zu den Leistungsgruppen. Dass alle diese Prozesse ohne standardisierte Grundlagen erfolgen, ist die Voraussetzung dafür, dass soziale Verzerrungen in diesem Ausmaß, wie oben aufgezeigt, überhaupt wirksam werden können.

F Wie weit erfüllt die äußere Differenzierung die ihr zugedachten Funktionen?

Eine Zusammenschau zentraler Ergebnisse kann zur Beantwortung der Frage herangezogen werden, inwieweit die eingangs formulierten Erwartungen an das Differenzierungssystem der Sekundarstufe I tatsächlich erfüllt werden.

(1) Bereitstellung eines differenzieren Bildungsangebotes für unterschiedlich befähigte Kinder

Eine ausschließlich äußere Differenzierung ist nicht in der Lage, ausreichend individualisierend auf die Schüler/innen einzugehen. Indikatoren dafür sind einerseits die Streubreiten des allgemeinen Leistungspotenzials und der globalen Fachleistungen innerhalb der einzelnen Differenzierungsgruppen, die trotz bestehender Niveauunterschiede in den Differenzierungsgruppen oft nicht viel kleiner sind als die Streuungen in der gesamten Sekundarstufe. Das impliziert auch entsprechend hohe Streuungen innerhalb der AHS-Klassen, innerhalb der HS-Klassen, auch noch innerhalb der einzelnen Leistungsgruppen. Bezogen auf konkrete Lernziele und -inhalte variieren die Lernvoraussetzungen noch stärker, sodass ausschließlich gruppenbezogener Unterricht, egal ob er auf einen fiktiven Durchschnittsschüler, auf die leistungsschwächeren Schüler/innen der Gruppe oder auf die „Schüler/innen, die für die betreffende Lerngruppe geeignet sind" ausgerichtet ist, nicht ausreicht. Dieser Heterogenität der bestehenden Lernvoraussetzungen und individuellen Lernpotentiale kann man nicht mit vier Differenzierungsgruppen gerecht werden.

(2) Die Herstellung von Homogenität als Grundlage für eine effiziente Arbeit der Lehrpersonen

Die schon angesprochenen hohen Streuungen zeigen, dass de facto die Herstellung von Homogenität nicht gelingt. Es ist daher unrealistisch von Lehrpersonen zu erwarten, sie würden das Lernen einer heterogenen Gruppe von 25 – 30 Schüler/innen auf sich allein gestellt *lehrerzentriert* so steuern können, dass individualisiertes Lernen möglich ist. Als Folge davon wird das Problem häufig an ergänzendes häusliches Lernen (einschließlich bezahlter und unbezahlter Nachhilfe) ausgelagert, offenbar nicht nur in der AHS, sondern auch in der 3. Leistungsgruppe der HS. Wo Wirkungen der Homogenität feststellbar sind, handelt es sich eher um Kompositionseffekte aus der selektiv zusammengesetzten Schülerschaft, nicht um Folgen einer verbesserten Möglichkeit des Unterrichtens. Die Kompositionseffekte sind sowohl positiv (AHS; Profilschulen; 1. Leistungsgruppe) als auch negativ (3. Leistungsgruppe; „Restklassen").

So lange der Mythos der Homogenität bewusst aufrechterhalten wird (etwa der Mythos der AHS als Schule für besonders Begabte), finden innere Differenzierungen kaum statt, sie würden letztlich ja auch das System selbst in Frage stellen (Befunde dazu siehe Mayr, 2001, bzw. die Expertise von Müller).

(3) Die selektive Funktion

Die vorliegenden und oben in wesentlichen Zügen dargestellten Befunde lassen klar erkennen, dass die Zuweisung von Schüler/innen zu den hier unterschiedenen Differenzierungsgruppen (AHS, HS ohne äußere Differenzierung, HS mit Leistungsgruppen) stark von nicht-funktionalen Kriterien wie der regionalen Lage der Schule oder dem sozioökonomischen Status der Eltern abhängt. Die Selektion von Schüler/innen für (weitere) Bildungslaufbahnen und die Vergabe von gesellschaftlichen Positionen (einschließlich konkreter Berufszugänge) auf Grundlage der Zugehörigkeit zu den Differenzierungsgruppen führt zur deutlichen Benachteiligungen bzw. Bevorzugungen. Sie eignet sich daher nicht als Grundlage für solche Entscheidungen.

Das System der äußeren Differenzierung ist somit nicht in der Lage, die ihm zugeschriebenen Funktionen in einer pädagogisch wirksamen und sozial vertretbaren Form zu erfüllen. Die Erfahrungen mit binnendifferenzierten Schulen bzw. Schulprojekten signalisieren, dass seine Abschaffung im Leistungsbereich keine wesentlichen Nachteile, jedoch im nichtkognitiven Bereich (Einstellungen zur Schule, überfachliche Kompetenzen, Lernmotivation) wahrscheinlich Vorteile mit sich bringen würde.

Literatur

Altrichter, Herbert, Prexl-Krausz, Ulrike & Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg., 2005): Schulprofilierung und neue Informations- und Kommunikationstechnologien. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Bacher, J. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs *Österreichische Zeitschrift für Soziologie,* 28 (3), 3-32.

Bacher, J. (2007). Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. *WISO, 30* (2), 15-34.

Bergmann, C. & Eder, F. (2005) AIST-R. Allgemeiner-Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Revision. Götingen: Beltz Test Gesellschaft.

Breit, S., & Schreiner, C. (2006). *Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung.* In Haider, G., & Schreiner, C. (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsysstem im internationalen Wettbewerb* (S. 195 - 210) Graz: Böhlau.

Eder, F. (2001a). Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe. In: Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg., 2001). "Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven". Innsbruck: StudienVerlag. S. 135 – 157.

Eder, F. (2001b). Begleiterscheinungen der Leistungsgruppenorganisation. In: Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg., 2001). "Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven". Innsbruck: StudienVerlag . S. 187 – 205.

Eder, F. (2002). Fördern Leistungsgruppen das Lernen? Der Förderanspruch von Leistungsgruppen im Lichte von PISA und TIMSS. Erziehung und Unterricht, 152, Heft 7-8, S. 979 – 1000.

Eder, F. (2005). *Lernen in freien Arbeitsphasen. Rohbericht über die Evaluation des Schulversuchs „Selbsttätiges und individuelles Lernen in freien Arbeitsphasen`` an der Hauptschule Salzburg- Liefering (Manuskript).* Salzburg: Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Eder, F. (2006). Wie gut sind die Musikhauptschulen? Univ. Salzburg: FB Erziehungswissenschaft.

Eder, F. (2008). Schule als Motor für soziale Selektion. Erziehung und Unterricht, 158, Heft 7-8, S. 543 - 552

Eder, F. (2009). Die Schule der 10-14jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.). Österreich 2009. Nationaler Bildungsbericht. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. (S.33 – 53). Graz: Leykam.

Eder, F. & Mayr, J. (2002). Die Primadonna, das Aschenputtel und die Unschuld vom Lande: Vergleichende Befunde zu den Schulender Zehn- bis Vierzehnjährigen. In: Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg., 2002). "Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven". Innsbruck: StudienVerlag. S. 101 – 134.

Eder, F. & Thonhauser, J. (2006). Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Erziehung und Unterricht, 156 (3-4), 275-294.

Eder, F., Gaisbauer, H., & Eder, C. (2002). MATKOMP - I Ein Verfahren zur Erfassung mathematischer Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Erstellt auf Basis von TIMSS-Aufgaben. Erstellt auf Basis von TIMSS-Aufgaben. Rohbericht und Testmanual. Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie.

Feyerer, E. (1997). Behindern Behinderte? Auswirkungen integrativen Unterrichts auf nichtbehinderte Kinder in der Sekundarstufe I. Linz: J.K. Universität, Dissertation.

Grogger, G., Specht, W., Svecnik, E. Eder, F., Petri, G. & Rauch, F. (2002). Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte. ZSE-Report Nr 60. Graz: ZSE.

Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2005). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-difference evidence across countries. Cesifo Working Paper no. 1415. Category 4: Labour Markets.

Köttl, K. & Mayr, J. (2001). Die Leistungs- und Interessendifferenzierung an der Hauptschule St. Georgen: Wie denken die AbsolventInnen darüber? In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), Sekundarstufe I. Probleme, Praxis, Perspektiven (S. 238–255). Innsbruck: Studienverlag.

OECD (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Olechowski, R. (2001). Gesamtdarstellung der Ergebnisse der Evaluationsstudie. In R. Olechowski, G. Hanisch & W. Weidinger (Hrsg.). Das Modell „Mittelschule". Evaluationsstudie im Längsschnitt. Innsbruck: Studienverlag. (S. 148 – 154)

Olechowski, R., Hanisch G. & Weidinger, W. (2001; Hrsg.). Das Modell „Mittelschule". Evaluationsstudie im Längsschnitt. Innsbruck: Studienverlag

Prammer-Semmler, E. & Soukup-Altrichter, K. (2008). Macht Schulprofilierung Schulen anders? In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen (S. 235-248). Wien: LIT.

Rindermann, H. (2008). International vergleichende Schulleistungs- und Intelligenzstudien: Worauf sind die Unterschiede zwischen Staaten zurückführbar? *Empirische Pädagogik, 22* (1), 17-48.

Schuetz, G., Ursprung, H. & Woessmann, L. (2005). Education Policy and Equality of Opportunity, CESifo Working Paper Nr. 1518, Internet: http://www.cesifo.de/DocCIDL/ cesifo1_wp1518.pdf

Seel, H. (2001). Die Entwicklung der Sekundarstufe I des österreichischen Schulsystems in der Zweiten Republik. In Eder, F., Grogger, G., & Mayr, J. (Hrsg.), Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven. (S. 15-37) Innsbruck: Studien-Verlag.

Statistik Austria (2009). Bildung in Zahlen 2007/08. Schlüsselindikatoren und Analysen. http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=035185 .

Svecnik, E. (1997). Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/Schulverbund Graz West" und „Realschule" in der Steiermark. Graz: ZSE-Bericht Nr. 29.

Thonhauser, J. & Pointinger, M. (2009). Die formale Schulbildung der PISA-Schüler/innen und Beobachtungen an den Übergängen. In Haider, G. & Schreiner, C. (Hrsg.), Die PISA Studie. Graz: Leykam.

Wallner-Paschon, C. (2009). Kompetenzen und motivationale Merkmale der Waldorfschüler/innen. Tagungsreferat. AEPF 2009, Landau.

Expertise V: Berufsvorbereitung, Chancengleichheit und Einmündung in anschließende Schul-, Bildungs- und Berufslaufbahnen in verschiedenen Schulmodellen und unter unterschiedlichen regionalen Bedingungen

Marina Laux

V 1 Aktuelle bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutsamkeit 215

V 2 Erkenntnisziel dieser Expertise 216
V 2.1 Forschungsfragen der Expertise 217
V 2.2 Betrachtete Schulmodelle der Sekundarstufe I 217
V 2.2.1 Unterstufe Allgemeinbildender Höherer Schulen (AHS-Unterstufe) 217
V 2.2.2 Hauptschule (HS) 218
V 2.2.3 Schulverbund Graz-West (SV) 218
V 2.2.4 Kooperative Mittelschule Wien (KMS) 218
V 2.2.5 Bildungscluster (BC) 218
V 2.3 Methodische Zugänge und verwendete Daten-/ Literaturquellen 218
V 2.4. Inhaltlicher Aufbau und Fokus 219

V 3 Forschungsstand – Erst wenige Forschungsergebnisse zu Schul- und Berufslaufbahnen 219
V 3.1 Forschungsstand und verwendete Quellen bzw. Datensätze 219
3.1.1. Verwendete Datensätze/Literatur 220
V 3.2 Empirische Befunde zur Bildungsungleichheit – Vererbung von Bildungschancen 222
V 3.2.1 Familiärer Hintergrund und Schulleistungen 224
V 3.2.2 Räumliche Disparitäten – Das Stadt-Land-Gefälle der Bildungschancen 224
V 3.2.3 Geschlechtsspezifische Bildungs- und Berufswahl 224
V 3.3 Schullaufbahnen und das Fortbestehen herkunftsspezifischer Ungleichheitsmuster 225
V 3.3.1 Begrenzte Möglichkeiten der Schulstatistik 225
V 3.3.2 SchülerInnenströme von der Primarstufe in die Sekundarstufe I lt. Bildungsdokumentation 225
V 3.3.3 Bildungsströme von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II 226
V 3.3.4 Zusammenhang zwischen Schullaufbahn und Abschlussnoten/Hauptschul-Leistungsgruppen 226
V 3.3.5 Auffangbecken für HauptschülerInnen in der Sekundarstufe II 227
V 3.3.6 Bildungswege von RepetentInnen 228
V 3.3.7 Bildungswege von KMS- und Schulverbund-SchülerInnen 229
V 3.3.8 Bildungschancen von SchülerInnen, die mit AHS-Reife eine HS besuchen 229
V 3.4 Berufsvorbereitung 230
V 3.5 Berufsvorbereitung: Bildungs- und Berufsorientierung 230
V 3.5.1 Schlusslicht AHS: Kritik am Modell „integrierte Berufsorientierung“ 230
V 3.5.2 Erfüllung des Berufsorientierungsauftrags in den Schulen 231
V 3.5.3 Berufsorientierung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund 232
V 3.5.4 Fehlende Berufsorientierung in der AHS 233
V 3.5.5 Berufsorientierung im Schulverbund Graz-West 233

V 3.5.6 Berufsorientierung an der KMS Wien 233
V 3.6 Berufsvorbereitung: Wie gut bereiten Schulen auf die geforderten Qualifikationen der (Lehr-)Betriebe vor? 233
V 3.6.1 Lehrlingssuche und Gewichtung von Einstiegsqualifikationen aus Sicht der Betriebe 234
V 3.6.2 Lesekompetenzen nach Schulkarrieren 235
V 3.6.3 Äußere versus Innere Differenzierung und ihre Lern- bzw. Vermittlungserfolge 235
V 3.7 Bildungsaspirationen 235
V 3.7.1 Fixer Fahrplan für AHS-Unterstufen mit Zielbahnhof „Matura“ 235
V 3.7.2 Bildungsaspirationen von HauptschülerInnen nach Leistungsgruppen 237
V 3.7.3 Motiv Statuserhalt: Bildungsaspirationen und die Schulbildung der Eltern 238
V 3.8 Berufsaspirationen 238
V 3.9 Einmündung in die anschließenden Schul-, Bildungs- und Berufslaufbahnen – Herkunft bestimmt über Sackgassen und Schnellstraßen 238
V 3.9.1 Beschäftigungsquoten und Bildungsstand 239
V 3.9.2 Verteilte Chancen am Arbeitsmarkt – Gute oder schlechte Karten 239
V 3.9.3 Der Ersteinstieg am österreichischen Arbeitsmarkt 240
V 3.9.4 Fast ein Sechstel pro Jahrgang sind Drop-outs nach der Pflichtschule 240
V 3.9.5 Bildungsabbruch und Migration 241
V 3.9.6 Gefragte Drop-outs der AHS wählen Büroberufe 241
V 3.9.7 Berufseinstieg als Lehrling mit kurzer Verweildauer in der Branche 242
V 3.9.8 Arbeitsmarktchancen am Lehrstellenmarkt differenziert nach Leistungsgruppen der Hauptschulen 242
V 3.10 Berechtigungen und die Prädiktorkraft von Noten 242
V 3.10.1 Auslese auf Basis invalider Noten 242
V 3.10.2 Selektion zum entwicklungspsychologisch ungünstigen Zeitpunkt 243
V 3.10.3 VolksschullehrerInnen „verweigern“ die Selektionsentscheidung 243
V 3.10.4 Ungenauigkeit der schulischen Leistungsdiagnosen 243
V 3.10.5 Die Einteilung in Leistungsgruppen als Glücksspiel mit VerliererInnen 244
V 3.10.6 Unbeabsichtigtes „Downgrading“ in der ländlichen Hauptschule: Verlust der AHS-Berechtigungen 245
V 3.10.7 Umgehung von Leistungsgruppen 245
V 3.10.8 Geringeres Risiko im Schulverbund Graz-West 246
V 3.10.9 Illusion der Förderung durch Leistungsgruppen 246
V 3.11 Nahtstellen und Bruchstellen beim Schulwechsel 247
V 3.11.1 Nahtstelle Primarstufe - Sekundarstufe I 247
V 3.11.2 Nahtstelle Sekundarstufe I – Sekundarstufe II/Beruf 247
V 3.11.3 Nahtstellenmanagement im Schulverbund Graz-West und in den KMS Wien 247
V 3.11.4 Vorteile für AHS-SchülerInnen 248

V 4 Bildungscluster: Brücken zwischen Schule und Arbeitswelt 248
V 4.1 Bildungscluster in Österreich: Organisationsform, Zielsetzung, Aktivitäten, Wirkung 248
V 4.2 Die Bandbreite der Aktivitäten 248
V 4.3 Die Zielsetzung regionaler Bildungscluster 249
V 4.4 Nutzen für SchülerInnen 249
V 4.5 Profit für beide Seiten 250
V 4.6 Schulen im Kooperationsnetzwerk 250
V 4.7 Empirische Aussagen über Bildungscluster 251

V 5 Resümee 251
V 5.1 Zusammenfassende Betrachtung 251
V 4.2 Forschungsstand und weitere Fragestellungen 252
V 4.3 Stärken der Schulmodelle 255

Literatur 256

Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne 259

Expertise V: Berufsvorbereitung, Chancengleichheit und Einmündung in anschließende Schul-, Bildungs- und Berufslaufbahnen in verschiedenen Schulmodellen und unter unterschiedlichen regionalen Bedingungen

Marina Laux

„Aber wir können nicht immer den Stand ergreifen, zu dem wir uns berufen glauben; unsere Verhältnisse in der Gesellschaft haben einigermaßen schon begonnen, ehe wir sie zu bestimmen imstande sind." Karl Marx (Betrachtungen eines Jünglings bei der Wahl eines Berufes)

V 1 Aktuelle bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutsamkeit

Einhellig soll im Zentrum der Schule für das 21. Jahrhundert das Fördern von Potentialen stehen. Dieser Anspruch wird in Österreich von allen politischen Lagern geteilt. Wie die strukturellen Probleme der Sekundarstufe I überwunden werden können, ist hingegen umstritten. Neben den traditionellen Schulmodellen von Hauptschule und AHS existieren langjährige Schulversuche, die an Lösungen der vielfältigen Schwierigkeiten arbeiten. Gibt es Möglichkeiten, unter Beibehaltung der äußeren Differenzierung (dh der Trennung von SchülerInnen in unterschiedliche Schultypen bzw. Leistungsgruppen), Schule gerechter zu gestalten?

Die derzeitige Organisationsform der Sekundarstufe I, d.h. der 5.-8. Schulstufe, gibt in Österreich in mehreren Aspekten Anlass für Kontroversen. Immer wieder wird die frühe Trennung der PrimarschülerInnen zu einem entwicklungspsychologisch ungeeigneten Zeitpunkt nach der 4. Schulstufe diskutiert. Der verstärkte Zustrom zur Unterstufe der AHS und die damit verbundene Entwicklung der Hauptschule zur „Restschule" erhalten in der öffentlichen Diskussion regelmäßig Aufmerksamkeit. Weniger präsent sind Fragen der Chancengerechtigkeit, die beispielsweise mit den formalen Aufstiegsberechtigungen auf Basis von – wenig validen – Schulnoten oder mit der (fehlenden) kompensatorischen Wirkung von Schule für sozial benachteiligte Kinder zusammenhängen.

In dieser Expertise werden verschiedene Schulmodelle unter Gesichtspunkten der Chancengerechtigkeit für die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn ihrer SchülerInnen verglichen.

Neben demokratiepolitischen Gründen für ein möglichst förderndes Schulsystem sprechen auch volkswirtschaftliche Motive für möglichst hohe Bildungsabschlüsse. Bildung wirkt als wirtschaftlicher Wachstumsmotor: Ein hohes Bildungsniveau ist für eine Volkswirtschaft, sofern keine Niedriglohnstrategie angestrebt wird, die Grundlage für Wirtschaftserfolg und Wohlstand. Nichts desto weniger macht der enge Zusammenhang von Arbeitslosigkeit und Armut auch auf individueller Ebene hohe Bildungsabschlüsse erstrebenswert. Jedes zusätzliche Ausbildungsjahr nach der Pflichtschule rechnet sich in Österreich, bei Männern und Frauen, mit etwa 7% höherem Einkommen (Steiner et al. 2007: 15-16). Besonders für Frauen ist Bildung der beste Schutz vor Armut. Verstärkend wirkt hier der Trend, dass Arbeitsplätze für Hochqualifizierte am Arbeitsmarkt zu-, die für Niedrigqualifizierte abnehmen.

Bei Schullaufbahnentscheidungen handelt es sich auch um für das individuelle Fortkommen schwerwiegende und für das spätere Leben nachhaltige Entscheidungen. Sie sollten daher möglichst gut vorbereitet und begleitet werden. Schlechte oder fehlende Bildungs- und Berufsorientierung führen u.a. zu höheren Abbruchsquoten. Zur Vermeidung von beruflich prekären Situationen und Bildungs-Drop-outs ist daher die in der Sekundarstufe I verankerte professionelle Bildungs- und Berufsorientierung besonders notwendig. Verbindliche schulische Bildungs- und Berufsorientierung muss darüber hinaus vorhandene Defizite des elterlichen Umfelds ausgleichen, um die Chancengleichheit für alle SchülerInnen sicherzustellen. Was leistet die schulische Bildungs- und Berufslaufbahnorientierung in den verschiedenen Schulmodellen?

Schule hat die Aufgabe, junge Menschen auf ihre selbstständige Lebensbewältigung vorzubereiten. Dazu zählt auch ihre Vorbereitung auf das Erwerbsleben. Wie gut unterschiedliche Schulmodelle hier erfolgreich sind und ob Bildungscluster zu einer wirtschaftsnäheren Schulausbil-

dung führen, sind outputorientierte Erfolgskennzeichen, die bislang wissenschaftlich wenig erörtert wurden.

Zunehmend ist ein Maturaabschluss die Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsleben. Daher lohnt sich die Auseinandersetzung mit Bildungs-Drop-outs, die nach der Pflichtschule das Bildungssystem verlassen. Im internationalen Vergleich ist in Österreich der Anteil dieser SchülerInnen zwar gering, jedoch problematisch zusammengesetzt: besonders für Kinder aus bildungsfernen Schichten, oft Mädchen mit Migrationshintergrund, versagen derzeitige schulische Fördermechanismen (Dornmayr 2008: 17-53). So fordert beispielsweise die Industriellenvereinigung (2005; 2007) immer wieder professionelle Orientierungsmaßnahmen, um Talente und Potentiale festzustellen und (ausgleichend) zu fördern, sowie Bildungs- und Berufsorientierung, die Vermittlung hoher Basiskompetenzen und Chancen zum Berufseinstieg für Drop-outs durch modulare Berufsausbildung.

Die Nahtstelle von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe Il stellt für sozial benachteiligte Bevölkerungsschichten eine besondere Barriere im Sinne einer sozialen Selektion dar. Unser gegliedertes Schulsystem unterstützt durch die frühe Selektion das Fortschreiben von bestehenden Gesellschaftsschichten. Eine Schule des 21. Jahrhunderts sollte aber das Bewusstsein über individuelle Stärken und Interessen fördern und die Formung von Bildungs- und Berufsaspirationen nicht weitgehend der sozialen Herkunft überlassen.

In einem noch größeren Ausmaß ist der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I bedeutsam, weil hier in Österreich bei der Trennung in Haupt- und AHS-SchülerInnen ohne ausreichende Prognosebasis bereits Grundsteine für weitere Bildungsverläufe gelegt und über die Chancen auf die Beteiligung im Bildungssystem entschieden wird. Die Wahrscheinlichkeit eine maturaführende Schule in der Sekundarstufe Il zu besuchen (Schmid 2003, zit. nach Schlögl & Lachmayr 2004: 5), liegt für Kinder, deren Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen, wenn sie die Hauptschule besuchen, bei nur 7%, aber bei 63%, wenn sie die AHS-Unterstufe besuchen. AkademikerInnenkinder haben in der Hauptschule demgegenüber eine 44%ige Übertrittswahrscheinlichkeit und in der AHS-Unterstufe eine 93%ige Wahrscheinlichkeit – also beinahe die Sicherheit – eine maturaführende Schule besuchen zu können. Diese Zahlen belegen einerseits den Zusammenhang der sozialen Herkunft mit dem Schulerfolg, führen aber auch die de facto vorprogrammierten unterschiedlichen Schullaufbahnen je nach besuchtem Schulmodell der Sekundarstufe I vor Augen. Interessant sind hierbei auch geografische Einflüsse, denn trotz der vollzogenen Bildungsexpansion sind Schulstandorte im städtischen und ländlichen Raum immer noch ungleich verteilt, was zur unterschiedlichen Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit vom Wohnort führt.

V 2 Erkenntnisziel dieser Expertise

Viele Problembereiche und Herausforderungen des österreichischen Schulwesens konzentrieren sich auf die Sekundarstufe I. Das derzeit existierende, gegliederte österreichische Schulsystem ist die Weiterführung eines ständischen Schulsystems, das für unterschiedliche soziale Klassen unterschiedliche Bildungsangebote vorsah und darauf abzielte, soziale Mobilität einzudämmen. Heute aber verfolgt das Bildungssystem, darüber herrscht in Österreich politischer Konsens, ein anderes Ziel: für alle Kinder, unabhängig ihrer sozialen Herkunft, sollen möglichst hohe Bildungsabschlüsse – und damit verbunden möglichst gute Berufschancen – erreichbar sein. Wie die unterschiedlichen Schulmodelle der Sekundarstufe I dieser Aufgabe nachkommen, soll in dieser Expertise verglichen werden.

Dabei sollen systemimmanente Wirkungszusammenhänge, die zu Ungerechtigkeiten führen, aufgezeigt werden.

Im Folgenden werden die Forschungsfragen, die durch diese Expertise beantwortet werden sollen (Kapitel 2.1), sowie die betrachteten Schulmodelle dargestellt (Kapitel 2.2). Neben den dafür angewandten methodischen Zugängen führt Kapitel 2.3. die zentralen Literaturquellen an. Der inhaltliche Aufbau dieser Arbeit wird in Kapitel 2.4. beschrieben.

V 2.1 Forschungsfragen der Expertise

Um die Leistungen verschiedener Schulmodelle der Sekundarstufe I hinsichtlich Berufsvorbereitung, Chancengleichheit und Einmündung in anschließende Schul-, Bildungs- und Berufslaufbahnen – unter Berücksichtigung unterschiedlicher regionaler Bedingungen – zu erörtern, wird Fragen in vier Teilbereichen nachgegangen.

- *Unmittelbare Auswirkungen von Nahtstellen*
- Wie wirken sich Übergänge generell auf Lernen und Leistung aus?
- *Gerechtigkeit, Fairness und Effizienz an der Nahtstelle zur Sekundarstufe I*
- In welchem Ausmaß entspricht der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I den Ansprüchen von sozialer Gerechtigkeit, Fairness und Effizienz?
- Wie wirken sich hier soziale und soziokulturelle Mechanismen aus?
- *Wie valide sind die Volksschulnoten als Zugangskriterium?*
- Formale Berechtigungen und längerfristige Lebenschancen
- Welche längerfristigen Auswirkungen hat es – bei sonst gleichen Voraussetzungen – wenn SchülerInnen mit gegebener AHS-Reife eine Hauptschule besuchen (müssen)?
- *Durch das Schulmodell verteilte längerfristige Lebenschancen*
- Haben SchülerInnen in den bestehenden Schulmodellen vergleichbare schulische und berufliche Chancen?

Unter *Berufsvorbereitung* wird einerseits das Vermitteln der am Arbeitsmarkt gefragten Qualifikationen, andererseits die Durchführung unterstützender Bildungs- und Berufsorientierung verstanden.

Chancengleichheit beschreibt im Schulkontext die Möglichkeit, unabhängig von der sozialen und geografischen Herkunft, an schulischer Bildung teilzunehmen und Erfolg zu haben. Haben SchülerInnen im österreichischen Schulsystem – unabhängig von ihrer Herkunft (Familienhintergrund, Wohnort) – die gleichen Chancen? Ist Erfolg im Schulsystem von der eigenen Fähigkeit und der eigenen Leistung bzw. Leistungsbereitschaft abhängig? Wirkt das Schulsystem für benachteiligte SchülerInnen kompensierend?

Die *Einmündung in anschließende Schul-, Bildungs- und Berufslaufbahnen* der SchülerInnen zeigt, wie gut es Schulen gelingt, ihre SchülerInnen zu weiteren (höheren) Laufbahnen zu berechtigen bzw. sie dazu zu motivieren. Welche langfristigen Konsequenzen hat die Schulwahl der Sekundarstufe I? Gibt es „typische" (wahrscheinliche) Bildungs- und Berufsverläufe? Wie gestaltet sich der Übergang in die weiteren Bildungs- bzw. Berufswege?

Die Schulmodelle, die miteinander verglichen werden, sind Hauptschule und AHS-Unterstufe, sowie das als Schulversuche geführte Modell Kooperative Mittelschule Wien und der ehemalige Schulversuch „Mittelschule im Schulverbund" in Wien und Graz-West. Was diese unterschiedlichen Schulmodelle auszeichnet, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

Der Mehrwert des Konzepts „Bildungscluster" wird hinsichtlich seiner Leistungen zur Bildungs- und Berufsorientierung, sowie der Vorteile beim Berufseinstieg durch eine praxisnahe Ausbildung geprüft.

V 2.2 Betrachtete Schulmodelle der Sekundarstufe I

Im Folgenden werden kurz die Merkmale der verglichenen Schulmodelle, die hinsichtlich der Fragestellungen dieser Expertise relevant sind, eingegangen.

V 2.2.1 Unterstufe Allgemeinbildender Höherer Schulen (AHS-Unterstufe)

Innerhalb der AHS existiert keine weitere äußere Differenzierung nach Leistung der SchülerInnen. Die meisten AHS werden als „Langform" geführt, dh sie bieten den SchülerInnen der Sekundarstufe I die Möglichkeit, „nahtlos", also ohne Bruch- bzw. Nahtstelle in die Sekundarstufe Il zur Matura zu gelangen. Für den AHS-Unterstufenbesuch sind formale Berechtigungen, die durch das Schulzeugnis der 4. Schulstufe ausgewiesen werden, erforderlich. Konkret dürfen, um in eine AHS aufsteigen zu dürfen, beim Abschluss der Volksschule die Fächer Deutsch und Mathematik mit keiner schlechteren Note als „Gut" beurteilt werden, andernfalls müsste die LehrerInnenkonferenz ausdrücklich die AHS-Reife aussprechen. Dadurch soll eine homogene SchülerInnenpopulation gewährleistet werden – eine Idee, die in Städten immer mehr durch den massiven Zustrom zur AHS aufgeweicht wird, sodass auch die Leistungshomogenität zu hinterfragen ist. Bei positivem Ab-

schluss der 8. Schulstufe erhalten SchülerInnen alle formalen Berechtigungen für weiterführende mittlere und höhere Schulen, unabhängig von einzelnen Noten im Jahreszeugnis. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in der AHS nicht integriert.

V 2.2.2 Hauptschule (HS)

Die Hauptschule ist eine Schulform mit weiterer äußerer Differenzierung durch Leistungsgruppen, zugänglich für alle SchülerInnen der Sekundarstufe, auch ohne AHS-Berechtigung. Die heterogene SchülerInnenpopulation soll durch die Leistungsgruppen in den Schulfächern Deutsch, Englisch und Mathematik in homogene Gruppen geteilt werden, um die SchülerInnen optimal zu fördern. Die 1. Leistungsgruppe soll der AHS entsprechen, was immer wieder für Dis-kussion sorgt. Auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden mit Unterstützungsmaßnahmen und besonderen Regelungen hinsichtlich der formalen Berechtigungen, die sie erlangen, in Hauptschulen integrativ unterrichtet. Die Berechtigungen für den Besuch von weiterführenden mittleren und höheren Schulen können nur SchülerInnen der 1. Leistungsgruppe, sowie manche SchülerInnen der 2. Leistungsgruppe erlangen, wenn diese in den betroffenen Fächern keine schlechtere Beurteilung als „Gut" erreichen oder ein entsprechender Beschluss der LehrerInnenkonferenz getroffen wird. Grundsätzlich gelten für AHS und Hauptschule faktisch dieselben Lehrpläne, in den unteren Leistungsgruppen werden die Leistungsansprüche herabgesetzt.

V 2.2.3 Schulverbund Graz-West (SV)

Hauptschulstandorte und ein AHS-Standort bilden auf Ebene der Sekundarstufe I einen Schulverbund mit vielfältigen Berührungspunkten und Kooperationen. Merkmale sind der verschränkte LehrerInneneinsatz von HS- und AHS-LehrerInnen, keine weitere Differenzierung in Leistungsgruppen, besondere lernzielorientierte Unterrichts-, Leistungsfeststellungs- und Leis-tungsbeurteilungspraxis. Die Vergabe von formalen Berechtigungen erfolgt in der 8. Schulstufe durch Ausstellen eines AHS-Zeugnisses. Wenn SchülerInnen die Leistungsanforderungen nicht erfüllen, werden die aliquoten Hauptschulzeugnisse mit Berücksichtigung der (fiktiven) Leistungsgruppen, ausgestellt. Der AHS-Standort des Schulverbunds (die „Klusemannschule") bietet AHS-Oberstufen-Plätze für die SchulverbundschülerInnen.

V 2.2.4 Kooperative Mittelschule Wien (KMS)

Eine oder mehrere „Hauptschulen" (KMS) gehen eine Kooperation mit meist einer AHS-Unterstufe ein. Neben dem verschränkten LehrerInneneinsatz gibt es auch die Möglichkeit, dass SchülerInnen ohne AHS-Reife die Kooperations-AHS besuchen. Auch in diesem Modell wird auf die äußere Differenzierung der Leistungsgruppen/-niveaus verzichtet. KMS kooperieren mit Schulen der Sekundarstufe Il. Besonderes Augenmerk wird in diesem Modell auf die Nahtstellen am Anfang und am Ende der Sekundarstufe I gelegt. Die Intensität der Kooperation mit anderen Schulen, dh mit AHS und BMHS, variiert an den Schulstandorten in Abhängigkeit vom regionalen Schulangebot.

V 2.2.5 Bildungscluster (BC)

Bildungscluster stellen kein mit den bisher genannten Schulmodellen vergleichbares Konzept dar. Es handelt sich nicht um einen „Schultyp", sondern um ein unterstützendes Angebot an alle Schulen, mit der Wirtschaft im vernetzten Austausch zu stehen. Der Mehrwert des Modells „Bildungscluster" für SchülerInnen wird daher nicht vergleichend, sondern in einem eigenständigen Kapitel behandelt.

V 2.3 Methodische Zugänge und verwendete Daten-/ Literaturquellen

Die Forschungsfragen dieser Expertise werden, dem Auftrag gemäß, durch die systematische Sammlung bestehender Analysen sowie durch zusätzliche Auswertungen einschlägiger Datensätze beantwortet. Die verwendeten Quellen sind im Kapitel 3.1. erläutert.

Neben der Analyse vorliegender empirischer Erkenntnisse waren in einigen Bereichen Interviews mit Schlüsselverantwortlichen notwendig. Diese bilden vor allem beim wenig dokumentierten Schulmodell Bildungscluster eine wesentliche Informationsquelle.

V 2.4. Inhaltlicher Aufbau und Fokus

Der vorliegende Bericht gliedert sich in fünf Abschnitte. Nach dem einleitenden Kapitel 1, das die bildungs- und gesellschaftspolitischen Hintergründe der Arbeit aufzeigt, führt Kapitel 2 in Zielsetzung und Umsetzung der Fragestellungen ein. Das umfassende Kapitel 3 bilanziert den Forschungsstand zu allen untersuchten Schulmodellen. Sofern keine empirischen Erkenntnisse vorliegen, wird auf das Fehlen dieser Evaluationsergebnisse ggf. hingewiesen. Zusammenfassend diskutiert werden die Forschungsfragen in Kapitel 4. Die verwendeten Literaturquellen sind im abschließenden Literaturverzeichnis, Kapitel 5, aufgelistet.

Bei der Beantwortung der Forschungsfragen im Kapitel 3 wird, nach der Einführung in die zugrunde liegenden Datenquellen (Kapitel 3.1), erst der Themenkomplex der Chancen(un)gleichheit im österreichischen Schulwesen vor dem Hintergrund soziodemografischer Einflüsse behandelt (Kapitel 3.2), bevor auf die konkreten Bildungsströme innerhalb der Sekundarstufe I und überführend in die Sekundarstufe II eingegangen wird (Kapitel 3.3).

Leistungen der Schulmodelle im Bereich der Berufsvorbereitung stehen im Zentrum der Kapitel 3.4 – 3.6 Dabei werden Aktivitäten der Bildungs- und Berufsorientierung sowie Hintergründe zur individuellen Laufbahnentscheidung erörtert. Damit in Zusammenhang stehen die Bildungs- und Berufsaspirationen, die die Kapitel 3.7 und 3.8 behandeln. Zur Beurteilung der Chancen am Arbeitsmarkt in Abhängigkeit zum besuchten Modell der Sekundarstufe I wird der Lehrstellenmarkt herangezogen, da es sich um den unmittelbarsten Ersteinstieg nach der Sekundarstufe I handelt. Die Auswirkungen von Bildungsabbrüchen, je nach gewähltem Schulmodell in der Sekundarstufe I, werden im Kapitel 3.9 als ein Aspekt der Einmündung in die anschließenden Schul-, Bildungs- und Berufslaufbahnen betrachtet.

Die formale Grundlage für Bildungslaufbahnen sind im österreichischen Schulwesen überwiegend Noten. Deren fehlende Prädiktionskraft und Ungenauigkeit, die zu Chancenungerechtigkeit für manche SchülerInnengruppen führt, zeigt Kapitel 3.10.

Das nachfolgende Kapitel 3.11 behandelt das Befinden der SchülerInnen an den Nahtstellen vor und nach der Sekundarstufe I.

Abschließend wird in Kapitel 3.12 die Leistung von Bildungsclustern erörtert. Dieses Modell wird nicht mit den anderen verglichen, sondern an seinen eigenen Zielsetzungen gemessen, da es sich um keinen eigenständigen „Schultyp“, sondern um ein Angebot, das von allen Schulen genützt werden kann, handelt.

V 3 Forschungsstand – Erst wenige Forschungsergebnisse zu Schul- und Berufslaufbahnen

Die für einen Befund zu den Schulmodellen nutzbare Datenbasis ist generell schmal. Für die ausführliche Beantwortung offener Fragen zu Schul- und Berufslaufbahnen sind Langzeitstudien notwendig, die bislang nicht durchgeführt wurden. Ursachen liegen – mit großer Wahrscheinlichkeit – im hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand, aber auch in der Tatsache, dass die „Outputorientierung“ in der Bildungsforschung ein eher junges Thema ist. Die Nutzung von gesetzlich erhobenen Daten ist aus Datenschutzgründen enorm eingeschränkt, sodass auch die vorhandenen Daten für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit häufig lückenhaft und damit wenig brauchbar sind. Damit ergeben sich viele „blinde Flecken“ hinsichtlich der Auswirkungen der Sekundarstufe I auf die langfristigen Schul- und Lebenslaufbahnen. Einige ungerechte, systemimmanente Hebelwirkungen – heiße Eisen – bleiben bislang im Dunkeln. Aber auch auf individueller Ebene zeigt sich, dass Bildungswegsentscheidungen allzu oft ohne ausreichende Informationen getroffen werden.

V 3.1 Forschungsstand und verwendete Quellen bzw. Datensätze

Zu Fragen der Bildungs- und Berufslaufbahnen gibt es zurzeit keine aussagekräftigen umfassenden Daten der öffentlichen Hand. Die Ergebnisse des Bildungsdokumentationsgesetzes sind, wie gezeigt wird, nur sehr eingeschränkt nutzbar, das Arbeitsmarktservice hat keine gesetzliche Berechtigung, die hier relevanten Daten zur Sekundarstufe I zu erheben. Damit verbleiben für Vergleiche zwi-

schen den Schulmodellen hauptsächlich Daten des 2001 letztmalig durchgeführten Mikrozensus, der PISA-Erhebungen und der Befindensuntersuchungen von Eder.

3.1.1. Verwendete Datensätze/Literatur

Eigene Berechnungen basieren auf den Datensätze der Befindensuntersuchungen (Eder 2005), PISA 2000, 2003 und 2006 und der PISA-Zusatzbefragung zum Befinden (PISA 2000).

Die zentralen Erkenntnisquellen für die Beantwortung der behandelten Fragestellungen werden im Folgenden angeführt und kurz umrissen. Darüber hinaus wird auf zwei in naher Zukunft verfügbare themenrelevante Studien hingewiesen.

Bildungsdokumentation/Statistik Austria

Daten, die im Rahmen des Bildungsdokumentationsgesetzes[1] an Schulen erhoben und an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bzw. an die Bundesanstalt "Statistik Österreich" (Statistik Austria) übermittelt werden, sind zum aktuellen Zeitpunkt nur unzureichend geeignet, um Antworten zu Laufbahnen von SchülerInnen zu geben. Zum einen werden sie zu kurz erhoben (seit dem Schuljahr 2003/2004), zum anderen ist die Datenqualität der ersten Erhebungsjahre nicht zufriedenstellend. Dauerhafte Probleme gibt es durch die Praxis der Ersatzkennzeichen, die beim Fehlen der Sozialversicherungsnummer der SchülerInnen oft inkonsistent verwendet werden. Die erste Statistik zu Schulübertritten in die und ab der Sekundarstufe I auf Basis der realen SchülerInnendaten wurde für das Schuljahr 2006/07 erstellt, allerdings auf einer noch immer optimierbaren Datenbasis. Frühestens in fünf Jahren (Übertrittsdaten des Schuljahrs 2013/14) werden Aussagen über die Bildungswege von der Sekundarstufe I bis zur Matura möglich sein[2].

Die Bildungsdokumentation erstreckt sich nach § 3, Absatz 2, Ziffer 7 des Bildungsdokumentationsgesetzes auch auf Informationen des Schulerfolgs, macht jedoch keine Angaben zu Schulnoten und – im Falle von Hauptschulen – Leistungsgruppen. Besonders letztere wären aber für die Beantwortung der in dieser Expertise verfolgten Fragestellungen notwendig.

Mikrozensus/Statistik Austria

Aus den Daten der Volkszählung 2001 können Aussagen über den Bildungsgrad, die Berufssituation, sowie Armuts- und Arbeitslosigkeitsrisiko getroffen werden.

AMS

Das Arbeitsmarkservice (AMS) Österreich verfügt über die umfassendste Datenbank zum österreichischen Arbeitsmarkt. Dennoch ist diese Datenbank für die hier angestrebten Vergleiche der Berufschancen, die durch unterschiedliche Schulmodelle vergeben werden, nicht nutzbar. Das AMS berücksichtigt bei der Erfassung von Arbeitssuchenden bzw. ihrer Ausbildungs- und Erwerbsbiografien die Schulbildung auf der Sekundarstufe I für die Zwecke dieser Expertise unzureichend: Es beschränkt sich dabei auf die Merkmalsausprägungen „Pflichtschule abgeschlossen“ bzw. „nicht abgeschlossen“. In welcher Form die Pflichtschule auf Ebene der Sekundarstufe I abgeschlossen wird, ist formal für keine berufliche Verwendung relevant. Daher besitzt das AMS keine gesetzliche Ermächtigung[3], diese personenbezogenen Daten zu verarbeiten. Von Arbeitssuchenden wird deshalb anstatt der Bildungslaufbahn nur die höchste abgeschlossene Ausbildung erfasst. Es besteht

---

[1] Vgl. *Bildungsdokumentationsverordnung (BGBl. Nr. 499/2003)*. Verfügbar unter: http://www.bildok.at/Portal.Node/pbu/public?gentics.rm=PCP&gentics.pm=gti_full&p.contentid=10008.37533&Bildungsdokumentationsgesetz_Durchfuehrungsverordnung.pdf [4.1.2009].

[2] Telefon-Interview mit Dr. Mark Német, bm:ukk Abt. IT/1, 18.12.2008

3 Laut § 25 Abs. 1 Z 2 lit b Arbeitsmarktservicegesetz AMSG (BGBl. Nr. 313/1994) darf das Arbeitsmarktservice Daten über absolvierte Ausbildungen der Arbeitsuchenden nur insoweit verarbeiten, als das für die Erfüllung der gesetzlichen Aufgaben eine wesentliche Voraussetzung ist. Für die Vermittlungstätigkeit des AMS ist es eine wesentliche Voraussetzung, ob die Schulpflicht erfüllt ist. Darüber hinaus ist für bestimmte Berufe (zB im Gesundheitsbereich) Eingangsvoraussetzung, ob ein positiver Hauptschul-/Pflichtschulabschluss vorliegt. Auch weiterführende Schulabschlüsse sind für bestimmte Berufe relevant. In welcher Schulform der Pflichtschulabschluss erfolgt ist, ist demgegenüber für keine berufliche Verwendung relevant. Das AMS hat daher keine gesetzliche Ermächtigung, diese Daten personenbezogen zu verarbeiten.

auch keine Aussicht, dass die AMS-BeraterInnen die Art der besuchten Sekundarstufe I in Zukunft erheben werden[4].

Forschungsnetzwerk des AMS

Für die Erörterung von für die Arbeitsvermittlung relevanten Fragen hat das AMS eine wissenschaftliche Plattform, das „Forschungsnetzwerk", eingerichtet. Dieses ist regelmäßig Auftraggeber von Studien zu den hier erörterten Bereichen wie Berufsorientierung, Jugendliche am Arbeitsmarkt und Laufbahnentwicklungen. Es verfügt über eine systematische Wissensdatenbank.

Befunde zum Ersteinstieg am österreichischen Arbeitsmarkt

Aus Längsschnittanalysen auf Datenbasis des Hauptverbands der Sozialversicherungsträger und des AMS erstellten Alteneder et al. (2006) einen Befund über den Ersteinstieg in den Arbeitsmarkt aller Personen, die im Jahr 2005 ihr 25. Lebensjahr erreicht haben, also Personen des Geburtsjahrgangs 1980. Das sind etwa 41.200 Frauen und 48.800 Männer. Dieser Jahrgang wurde gewählt, da im Alter von 25 Jahren relativ gut abschätzbar ist, wie gut der Ersteinstieg am Arbeitsmarkt gelungen ist. Auch tertiäre Ausbildungen können bereits abgeschlossen sein. Diese Studie wird hinsichtlich der Beurteilung von vermittelten Berufs- und Arbeitsmarktchancen zitiert.

PISA-Zusatzbefragung 2000

Das AMS beauftragte eine PISA-Zusatzbefragung zur „Berufsinformation und Berufswahlvorbereitung" der SchülerInnen, die durch das *öibf* ausgewertet wurde und als unveröffentlichter Bericht (Schlögl 2001) vorliegt.

Untersuchung zur ländlichen und städtischen Hauptschule/Nagy

Leistungsgruppen, Rahmenbedingungen für Leistungen und Abschlüsse an Hauptschulen stehen im Zentrum einer als Pilotstudie durchgeführten empirischen Untersuchung von Nagy (2006). Ihre Arbeit gibt Einblick in die (unbefriedigende) Praxis der Leistungsgruppeneinteilung und die unterschiedliche Vergabe formaler Berechtigungen an ländlichen und städtischen Hauptschulen.

Übertritt in die Sekundarstufe/ZSE

Die an steirischen Hauptschulen und Gymnasien durchgeführte empirische Erhebung von Stanzel-Tischler & Grogger (2002) beleuchtet die Schnittstellenproblematik und ihre unterschiedliche Bewältigung, sowie Auswirkungen der äußeren Differenzierung nach Leistungsgruppen. Es wurden SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen in die Befragung miteinbezogen.

Evaluierungen des Schulverbunds Graz-West/ZSE

Das Zentrum für Schulentwicklung Graz (heute: bifie Graz) hat die Einführung des Modells „Schulverbund Graz-West" wissenschaftlich begleitet. Die Daten geben u.a. Einblick in SchülerInnenzusammensetzung, kognitive Leistungsfähigkeit, Lernerfolge, formale Berechtigungen.

Nahtstellen KMS Wien/Stadtschulrat für Wien

Eine empirische Untersuchung zu den Nahtstellen wurde vom Stadtschulrat für Wien in Auftrag gegeben und wird im Frühjahr 2009 vorliegen.

Schnittstellen und Bildungswegentscheidungen 2003 & 2008/öibf

Ein besonders wertvoller Datensatz zu schulischen Bildungswegentscheidungen in Österreich stammt vom *öibf*. Im Herbst 2003 erfolgte die erste bundesweite Erhebung unmittelbar vor bzw. nach den Schnittstellen im österreichischen Schulsystem durch Schlögl & Lachmayr (2004). Es beteiligten sich 180 Schulen, rund 4.000 Eltern und 2.800 SchülerInnen. Eine vertiefende Auswer-

[4] Interview mit Dr. Herbert Buchinger, Bundesgeschäftsführer des AMS Österreich, 17.12.2008

tung zu Zusammenhängen der Bildungswahl mit dem Geschlecht wurden in Kooperation mit der Abteilung für Soziologie der Johannes Kepler Universität Linz vorgenommen (Bacher et al. 2008). Auch erfolgten zahlreiche weitere Publikationen.

Im Abstand von fünf Jahren erfolgte eine weitere Erhebung im Herbst 2008 nach weitestgehend gleichen Methoden, womit zum ersten Mal Aussagen zu Trends bei Bildungswegsentscheidungen in Österreich gemacht werden können (Lachmayr 2008). Befragt wurden 5.200 Eltern und 2.500 Jugendliche (ab der 8. Schulstufe). Neu sind ein besonderes Augenmerk auf die Schnittstelle Kindergarten/1. Schulstufe, der Wegfall von maturaführenden Schulen in der Erhebung, da der Schnittstelle von der Primär- in die Sekundarstufe I mehr Bedeutung eingeräumt wird, sowie die ausreichende Erfassung von Standorten der Neuen Mittelschule, um auch für dieses Schulmodell valide Aussagen treffen zu können. Mit Dezember 2008 wurden die Felderhebungen abgeschlossen. Der Bericht wird im Sommer 2009 veröffentlicht. Weitere Auswertungen des Datensatzes werden angestrebt. Dieses Auswertungspotential und die künftigen Forschungsfragen zu Bildungsaspirationen, Schulwahlmotive und Besonderheiten beim Schnittstellenverhalten betreffen z.B. den Migrationshintergrund: Aufgrund der erweiterten Erfassung von Migrationshintergrund in der jeweiligen Familie und ausreichender Fallzahlen besteht nun ein für Österreich einzigartiger Datensatz für die wichtigsten Schnittstellen im Schulsystem.

Sonderauswertungen unter dem Aspekt des Geschlechts, Region und familiärer Aspekte sowie die Charakterisierung bestimmter Gruppen sind naheliegend. Auch Themen wie die soziale (In)homogenität der Schulklassen sowie methodische Grundlagenforschung sind weitere Analysemöglichkeiten der umfangreichen Studie. Zudem besteht eine Analysemöglichkeit der über 800 befragten Eltern aus der ersten NMS.

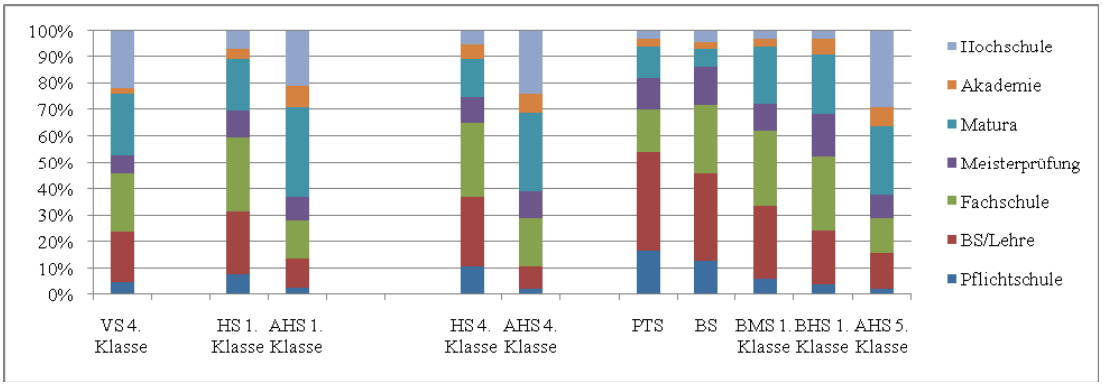
V 3.2 Empirische Befunde zur Bildungsungleichheit – Vererbung von Bildungschancen

Chancengerechtigkeit im Bildungswesen bedeutet, dass Schule Kindern unabhängig von ihrer familiären bzw. sozialen Herkunft gleichermaßen Leistungen und Fortschritte ermöglicht. Die Leistungen und der Bildungsweg von SchülerInnen sollen also möglichst wenig von individuellen Variablen wie sozioökonomischem Status, familiärer Bildungsnähe, Beruf der Eltern oder dem Wohnort abhängen.

Wie sehr es in einem Schulsystem gelingt, SchülerInnen unabhängig von ihrer (sozialen) Herkunft zu fördern, zeigt sich bei Leistungstests, aber auch durch die Analyse der Zusammensetzung der SchülerInnenpopulation einzelner Schultypen. Bei völliger Chancengleichheit, wirksamer Kompensation benachteiligender sozialer Einflüsse und unter der Annahme normalverteilter individueller Begabung wären alle Populationen nach denselben Verhältnissen wie die Gesamtpopulation zusammengesetzt. Sind die Schultypen aber unterschiedlich zusammengesetzt, d.h. sind in einem Schultyp die Kinder von AkademikerInnen oder aus Familien mit hohem Einkommen überproportional vertreten, beeinflussen andere Faktoren als die Begabung und der Leistungswille der SchülerInnen die Schullaufbahn. Wenn z.B. das Umfeld der SchülerInnen, also vorschulische Förderung, Bildungsgrad der Eltern oder das Schulangebot am Wohnort, die Bildungslaufbahn einschränkt, besteht sozial- oder regionalbedingte Chancenungleichheit. Ein modernes Schulsystem sollte diese Einflüsse möglichst gering halten und familiär bzw. regional bedingte Benachteiligungen kompensieren.

Die Daten der *öibf*-Erhebung zeigen Abweichungen in der Zusammensetzung der einzelnen SchülerInnenpopulationen. Sie belegen das Vorhandensein von Chancenungleichheit in unserem differenzierten Schulsystem. Selektion findet in Österreich nicht nur auf Basis der Leistungspotentiale, sondern leider auch durch soziodemografische Merkmale der SchülerInnen – wie Bildungshintergrund der Eltern, deren Einkommen, deren Wohnort – statt.

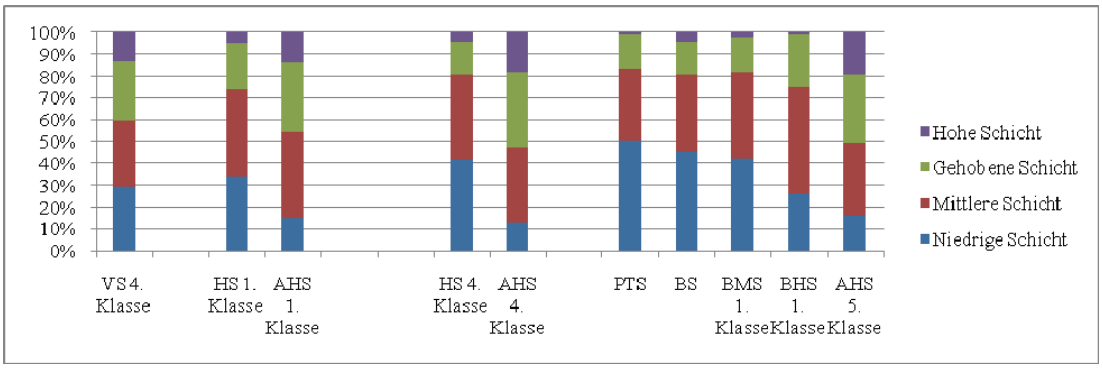
Abbildung 1: Zusammensetzung der SchülerInnen differenziert nach dem höchsten formalen Bildungsabschluss im elterlichen Haushalt



Quelle: Eigene Darstellung nach ÖIBF 2003, in Schlögl & Lachmayr 2004: 79-80

Abbildung 1 zeigt, wie sich SchülerInnen mit gleichem familiärem Hintergrund in bestimmten Schultypen häufen. Dabei ist zuerst deren Aufteilung in der Primarstufe (Volksschule), dann zu Beginn und am Ende der Sekundarstufe (Hauptschule und AHS) und zu letzt – rechte Säulengruppe – in der Se-kundarstufe II dargestellt. So haben 63% der SchülerInnen, die die AHS-Unterstufe besuchen, Eltern, die selbst Matura oder sogar tertiäre Abschlüsse erreicht haben, während in der Polytechnischen Schule diese SchülerInnen nur 18% ausmachen.

Abbildung 2: Zusammensetzung der SchülerInnen differenziert nach ihrer gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit



Quelle: Eigene Darstellung nach *öibf* 2003, in Schlögl & Lachmayr 2004: 81

Noch stärker wird die Ungleichheit in unserem Schulwesen deutlich, wenn aus den Variablen Bildungshintergrund und Beruf (der Eltern) die „Schichtzugehörigkeit" der SchülerInnen berechnet wird (Abbildung 2). Kinder gehobener Schichten gelangen um ein Vielfaches häufiger zur Matura. Auch die Trennung der SchülerInnen bei der Nahstelle in die Sekundarstufe I weist klare Ein-flüsse der Schichtzugehörigkeit auf. Beispielsweise stammen in der 1. Klasse Hauptschule 34% Kinder aus der niedrigen Schicht gegenüber einem 15%-igen Anteil in der 1. Klasse AHS. Diese erste Schwelle bedeutet eine Weichenstellung für den weiteren Bildungsverlauf[5].

[5] Auch HauptschülerInnen, die in allen Fächern die AHS-äquivalente erste Leistungsgruppe absolvieren, finden nicht die gleichen Möglichkeiten wie AHS-SchülerInnen für den Besuch einer maturaführenden Schule der Sekundarstufe II vor. Während AHS-SchülerInnen grundsätzlich am besuchten Gymnasium ein Ausbildungsplatz in der nächsten Schulstufe der Sekundarstufe II sicher ist, müssen HauptschülerInnen sich um einen solchen erst bewerben. Damit verbunden ist auch zwingend ein Schulwechsel, während AHS-UnterstufenschülerInnen die Möglichkeit haben, nahtlos in die Sekundarstufe II überzutreten.

V 3.2.1 Familiärer Hintergrund und Schulleistungen

Die PISA-Erhebungen zeigen konstant den Einfluss von familiären Kontextvariablen (Beruf, Bildungsabschluss, Einkommen, soziale Stellung der Eltern) auf die erreichte Leistung der SchülerInnen. In Österreich manifestiert sich, im Vergleich mit OECD-Ländern, ein „mittelstarker" Einfluss, also ein belegter Grad an Chancenungerechtigkeit (Schreiner 2007, 56-57 und 64-65). SchülerInnen aus bildungsfernen Familien gelingt es nur unterdurchschnittlich oft, Spitzenleistungen zu erzielen. Unter den leistungsschwächeren SchülerInnen finden sich unverhältnismäßig wenige Kinder aus bildungsnahen Familien. In den Risikogruppen, d.h. unter den SchülerInnengruppen, die bei der PISA-Testung 2006 sehr geringe Leistungen zeigten, sind Kinder je nach Bildungsabschluss ihrer Eltern in sehr unterschiedlichem Ausmaß vertreten. Bei der Risikogruppe im Bereich Naturwissenschaften hat zwar jede/r fünfte SchülerIn Eltern, die maximal Pflichtschulabschluss aufweisen, ihr Anteil in der gesamten getesteten SchülerInnenpopulation ist aber nicht einmal halb so groß. Ebenso ungleich sind die Verteilungen bei den Spitzengruppen. Obwohl SchülerInnen, deren Eltern Matura oder eine daran anschließende Ausbildung abgeschlossen haben, nur etwa 40% der Population ausmachen, bilden sie 60% der Spitzengruppe aus den Bereichen Naturwissenschaften-, Lesen und Mathematik. Unterrepräsentiert sind in diesem oberen Leistungsbereich andererseits SchülerInnen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss erreicht haben. Es gelingt der österreichischen Schule also nicht zur Gänze, die unter-schiedlichen familiären Rahmenbedingungen auszugleichen.

V 3.2.2 Räumliche Disparitäten – Das Stadt-Land-Gefälle der Bildungschancen

Trotz der österreichischen Bildungsexpansion der 1960er und 1970er besteht noch immer eine hohe Konzentration von Standorten höherer Schulen in urbanen Zentren. Die regionalen Ungleichheiten wirken sich auch noch nach beinahe 50 Jahren in ungleichen Besuchsquoten der Hauptschule bzw. der AHS-Unterstufe aus (Statistik Austria 2008: 16-17). SchülerInnen in ländlich strukturierten Bezirken sind benachteiligt[6]. Ihre Übertrittswahrscheinlichkeit in eine AHS-Unterstufe liegt, unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern, deutlich unter jener der SchülerInnen aus Städten. Der Hauptschulbesuch ist in den ländlichen Regionen westlicher Bezirke, in den Bundesländern Salzburg, Tirol und Vorarlberg, zudem wahrscheinlicher als in den östlichen. Der Bildungshintergrund der Eltern hat in ländlichen Gebieten stärkeren Einfluss auf die Bildungswahl als in der Stadt. Während am Land 9% der Kinder von Eltern ohne über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschluss an eine AHS-Unterstufe wechseln (im Vergleich zu nahezu 70% bei AkademikerInnen-Kindern), liegen die analogen Übertrittsquoten bei Kindern in der Stadt bei 18% bzw. 85% (Bacher et al. 2008: 52-53).

V 3.2.3 Geschlechtsspezifische Bildungs- und Berufswahl

Burschen wechseln seit Beginn der 1980er Jahre seltener als Mädchen in die AHS-Unterstufe. Dort repetieren Burschen häufiger, sie verlassen das Gymnasium auch öfter als Mädchen. Dennoch scheiden Mädchen eher nach erfüllter Pflichtschulzeit aus dem Schulwesen aus, wie Wieser et al. (2008: 20-29) zeigen. Der Burschenanteil ist an Polytechnischen Schulen (PTS) besonders hoch: etwa zwei von drei SchülerInnen der PTS sind männlich. Bei Mädchen aus einkommensschwachen und bildungsfernen Familien bestehen häufiger geschlechtsstereotype Rollenzuschreibungen, die mit der Wahl „typischer Frauenberufe" bzw. deren vorgelagerten Ausbildungen einhergehen. Informations- und bewusstseinsbildende Maßnahmen bei der Bildungs- und Berufsentscheidung sind besonders für diese SchülerInnengruppe im Sinne der Chancengerechtigkeit von besonderer Wichtigkeit (Wieser et al. 2008: 20-29).

[6] Siehe Fußnote 4, Kapitel 3.2.

V 3.3 Schullaufbahnen und das Fortbestehen herkunftsspezifischer Ungleichheitsmuster

In diesem Kapitel werden Erkenntnisse über Schullaufbahnen in Österreich dargestellt. Die Schulmodelle der Sekundarstufe I verteilen durch die Vergabe von formalen Berechtigungen längerfristig Lebenschancen. Schulabschlüsse sind Türöffner für weiterführende Schulen, aber auch relevant für die späteren Arbeitsplatzchancen, wie in Kapitel 3.9 erörtert wird. Kurzfristig ist die schulmodelltypische Einmündung in anschließende Schul-, Bildungs- und Berufslaufbahnen ein Gradmesser für diese unterschiedlichen Chancen. In diesem Abschnitt wird gezeigt, dass es tatsächlich schulmodelltypische Bildungsverläufe gibt. Dass diese nicht nur von der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen abhängen, wird bei der Behandlung der Themenbereiche Berufsorientierung (Kapitel 3.5), Bildungs- und Berufsaspirationen (Kapitel 3.7 und 3.8) und der Vergabe von Noten bzw. Berechtigungen (Kapitel 3.10) erörtert.

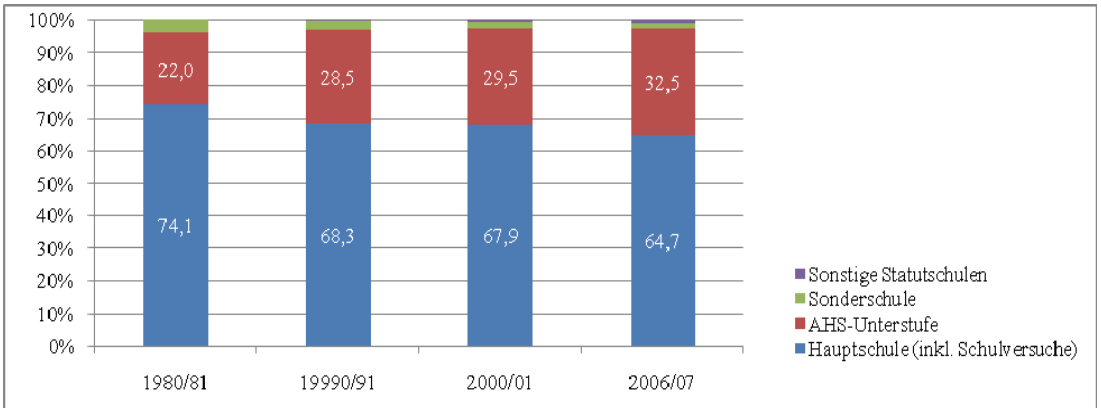
V 3.3.1 Begrenzte Möglichkeiten der Schulstatistik

Wie gezeigt wurde, erlauben die Daten, die jährlich an Schulen auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes erhoben werden, noch nicht, SchülerInnenströme langfristig nachzuvollziehen. Aussagen, wie und über welche Wege z.B. HauptschülerInnen die Matura erreichen, werden frühestens in etwa fünf Jahren möglich sein. Leider werden auch dann keine Informationen über den Stellenwert von Leistungsgruppen, sowie über Zugewinn oder Verlust der AHS-Reife während der Sekundarstufe I zur Verfügung stehen. Für das Schuljahr 2006/2007 existiert erstmals eine Statistik zu den Übertrittsquoten an den Nahtstellen, auf die nun eingegangen wird.

V 3.3.2 SchülerInnenströme von der Primarstufe in die Sekundarstufe I lt. Bildungsdokumentation

Nach der gemeinsamen Volksschulzeit, wechseln im Schnitt zwei Drittel der SchülerInnen in eine Hauptschule, ein Drittel der SchülerInnen in ein Gymnasium. Diese Quote verschiebt sich seit den 1980ern immer mehr zugunsten der Gymnasien (Abbildung 3). Vor allem im städtischen Bereich gewinnt die AHS immer stärker an Attraktivität.

Abbildung 3: Aufteilung der SchülerInnen in der 5. Schulstufe nach Schultypen in %



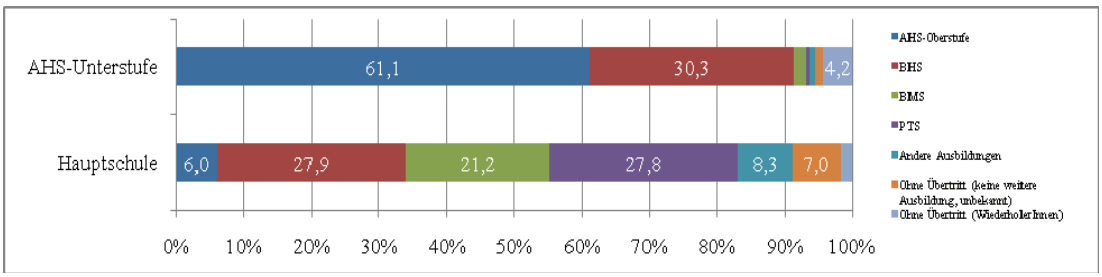
Quelle: Eigene Darstellung nach Statistik Austria, Schulstatistik (Statistik Austria 2008: 45)

Im Schuljahr 2006/2007 gab es, nach Angaben der Statistik Austria (2008: 23), bundesweit insgesamt 257.642 HautpschülerInnen und 116.674 AHS-Unterstufen-SchülerInnen. Die AHS-Untertufe wurde von mehr Mädchen als Buben besucht (51,9% Mädchenanteil), während in der Hauptschule die Buben leicht dominierten (47,4% Mädchenanteil).

V 3.3.3 Bildungsströme von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Ein deutlicher Anteil der AHS-UnterstufenschülerInnen (61,1%) wechselte im Schuljahr 2006/07 in die AHS-Oberstufe, weitere 30,3% wählten eine maturaführende BHS. Alle weiteren Ausbildungsformen - wie beispielsweise die PTS mit unbedeutenden 0,5% - hatten für die GymnasiastInnen keine besondere Anziehungskraft. Vielfältiger ist das Bild bei den HauptschülerInnen: am häufigsten waren Übertritte in PTS (27,8%) und BHS (27,9%). Mit nur 6% wechselten äußerst wenige HauptschülerInnen in die Oberstufe einer AHS. SchulabbrecherInnen sind unter den HauptschülerInnen (7%) wesentlich häufiger als im Gymnasium (1,2%) zu finden.

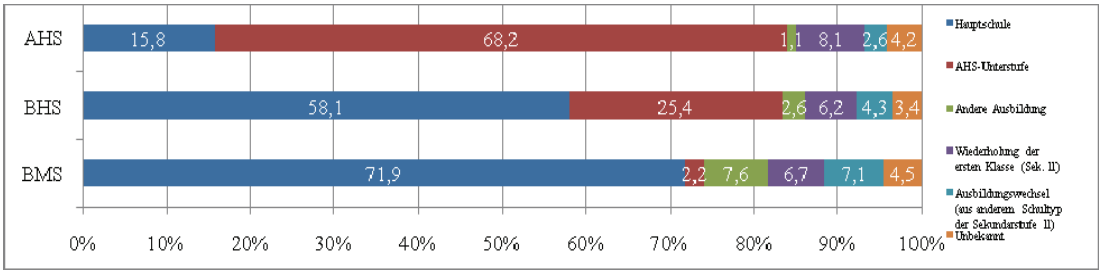
Abbildung 4: Übertrittsquoten von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II (Schuljahr 2006/07) in %



Quelle: Eigene Darstellung nach Statistik Austria, Schulstatistik (Statistik Austria 2008: 45)

Der umgekehrte Blick – die Zusammensetzung der SchülerInnenpopulation in den drei großen Schultypen der Sekundarstufe II – verdeutlicht die unterschiedlichen Bildungslaufbahnen für Haupt- und AHS-SchülerInnen (Abbil-dung 5).

Abbildung 5: Schulische Herkunft beim Eintritt in die Sekundarstufe II (Schuljahr 2006/07) in %



Quelle: Eigene Darstellung nach Statistik Austria, Schulstatistik (Statistik Austria 2008: 45)
Anmerkung: „Ausbildungswechsel (aus anderem Schultyp der Sekundarstufe II)“ bezeichnet den Quereinstieg in die Ausbildung bei Besuch eines anderen Schultyps der Sekundarstufe II im vorangegangenem Schuljahr.

Auch eigene Berechnungen aus der PISA 2006-Testung bestätigen, dass HauptschülerInnen einen „berufsnahen“ Weg einschlagen, SchülerInnen der AHS-Unterstufe beinahe ausschließlich in die Oberstufe der AHS oder in eine zur Matura führende BHS wechseln.

V 3.3.4 Zusammenhang zwischen Schullaufbahn und Abschlussnoten/Hauptschul-Leistungsgruppen

Von einer kleinen Stichprobe der PISA 2006-Testung (rund 1.300 Personen) sind neben dem Schulbesuch in der Sekundarstufe I auch die Abschlussnoten und -leistungsgruppen bekannt. Stellt man nun diese Werte dem Schulbesuch zum Zeitpunkt der PISA-Testung (9. Schulstufe) gegenüber, ergibt sich ein ungefähres Bild, wie häufig welcher weitere Schulbesuch in den Leistungs- und Notengruppen ist. Eine wesentliche Verzerrung ist dadurch gegeben, dass jene 15-Jährigen, die gar keine Schule mehr besuchten, bei der PISA-Testung nicht erfasst sind. Da diese Gruppe in den niedrigeren Leistungsgruppen der Hauptschule wohl größer ist als bei AHS-Unterstufen- oder 1. Leistungsgruppen-SchülerInnen, müssen die %-Werte des weiterführenden Schulbesuchs in diesen Gruppen als deutlich geringer angenommen werden als hier dargestellt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Abschlussnoten und –leistungsgruppen in der Sekundarstufe I und weiterführende Schullaufbahn nach der Sekundarstufe I in %

Note	n	Deutsch					Englisch					Mathematik				
		PT	BS	BMS	BHS	AHS	PT	BS	BMS	BHS	AHS	PT	BS	BMS	BHS	AHS
AHS-1	**72**	1	1		31	67	1			33	65		5	3	34	58
AHS-2	**109**	2	6	3	32	57	1	5	7	26	60	1	6	6	33	54
AHS-3	**134**		8	11	31	50	1	8	8	37	47	2	4	6	33	55
AHS-4	**66**		9	14	30	47		8	11	29	53		9	12	24	55
AHS-5																
1.LG-1	**76**	3	12	4	58	22	3	16	3	54	25	3	12	9	58	18
1.LG-2	**153**	2	17	12	57	11	3	14	8	60	14	5	17	15	53	11
1.LG-3	**117**	8	14	17	54	8	5	12	17	60	6	7	18	12	53	11
1.LG-4	**38**						5	16	24	50	5	16	13	16	51	4
1.LG-5																
2.LG-1	**32**						6	38	25	28	3					
2.LG-2	**141**	9	29	33	26	4	8	31	29	27	5	10	29	29	26	6
2.LG-3	**133**	20	36	26	14	4	20	30	32	16	2	15	32	32	17	4
2.LG-4	**31**	26	45	26	3		29	32	29	8	3	29	34	24	10	2
2.LG-5																
3.LG-1																
3.LG-2	**37**	35	38	27			33	44	23			30	44	24		2
3.LG-3	**50**	26	44	26	4		29	49	21			36	50	14		
3.LG-4	**33**						33	42	24							
3.LG-5																

Quelle: PISA 2006
Anmerkungen: Prozentangaben des jeweiligen weiterführenden Schulbesuchs nach Abschlussnoten und -leistungsgruppen der Sekundarstufe I. n = minimale Stichprobengröße (D/E/M) nach Notengruppe, Gruppen <30 wurden vernachlässigt.
Lesehinweis: 67% der SchülerInnen der PISA-Stichprobe, die die 4. Klasse der AHS mit der Note „Sehr gut" im Fach Deutsch abgeschlossen hatten, besuchten zum Zeitpunkt der PISA-Testung eine AHS.

Es zeigt sich über alle Fächer hinweg und innerhalb jeder Differenzierungsgruppe deutlich, dass jede schlechtere Note mit einem geringeren Besuch höherer Schulen verbunden ist und der Besuch von Schulen mit unmittelbar beruflicher Ausrichtung bei schlechteren Noten zunimmt (vgl. Tabelle 1). So werden etwa BMS von ehemaligen AHS-SchülerInnen eher gewählt, wenn diese in einem oder mehreren Fächern ein Genügend erhalten haben. AHS-SchülerInnen, die mindestens ein „Sehr Gut" in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, erhalten haben, besuchen zu über 90% eine höhere Schule. Die Werte von HauptschülerInnen, die erste Leitungsgruppen mit Sehr gut abschließen, sind deutlich niedriger. Es ist also nicht so, dass leistungsstarke SchülerInnen in der Hauptschule die gleichen Chancen für weiterführenden Schulbesuch vorfinden wie SchülerInnen der AHS-Unterstufe. Die Mechanismen, die zur ungleichen Bildungswahl führen, können beispielsweise im Bereich der soziodemografischen Merkmale der SchülerInnen oder im regionalen Schulangebot verwurzelt sein. Auch im Vergleich mit jenen HauptschülerInnen, die alle Fächer in der 1. Leistungsgruppe abgeschlossen haben, besuchen AHS-AbgängerInnen häufiger weiterführende und höhere Schulen (nicht dargestellt).

V 3.3.5 Auffangbecken für HauptschülerInnen in der Sekundarstufe II

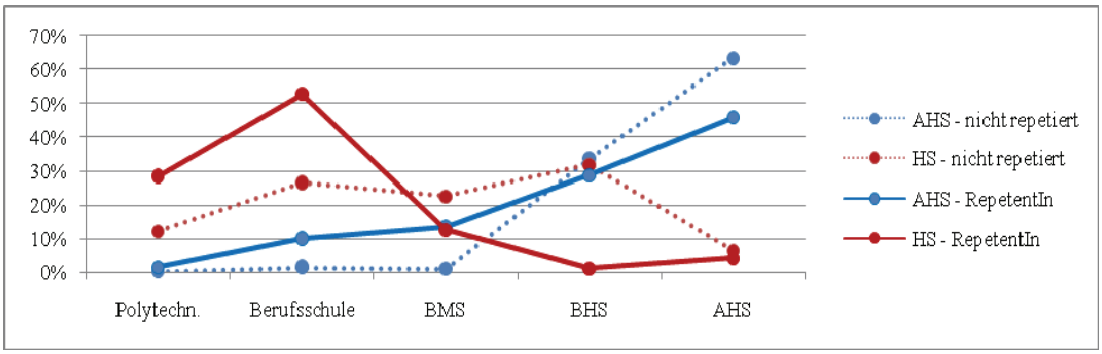
Für die Umgehung der Polytechnischen Schule, die nur noch eine eingeschränkte SchülerInnenpopulation anzieht, spricht die Haltung der ArbeitgeberInnen, SchulabbrecherInnen der BMHS zu bevorzugen. Angesichts der fehlenden formalen Berechtigungen von HauptschulabsolventInnen für den Besuch maturaführender Schulen, sind die BMS ein Auffangbecken für HauptschulabsolventInnen, die die Schulpflicht noch nicht erfüllt haben, aber den Besuch einer Polytechnischen Schule vermeiden wollen. Ein massiver Teil der BMS-SchülerInnen bricht nach Vollendung der Schulpflicht diese Ausbildung ab. Wie Aff & Rechberger (2008: 3) analysieren, rekrutiert die Handelsschule ihre SchülerInnen der 1. Klasse zu 57% aus SchülerInnen von Hauptschulen oder KMS, zu etwa 21% aus EinsteigerInnen aus der Polytechnischen Schule und zu 12% aus RepetentInnen und „gescheiterten HAK-SchülerInnen". Beinahe die Hälfte der HAS-SchülerInnen besuchte in der 8. Schulstufe in einer Hauptschule (mindestens) eine 2. Leistungsgruppe, rund ein Fünftel (mindestens) eine 3. Leistungsgruppe. Für etwa die Hälfte der HAS-SchülerInnen der ersten Klasse stellt ihr Schulbesuch eine „Second-best-Lösung" dar, eine Verlegenheitslösung und Alternative zum (eventuell nicht gefundenen) Lehrplatz oder zur verwehrten HAK-Laufbahn (Aff & Rechberger 2008: 3).

Das Beispiel der Handelsschule zeigt erneut, dass für die SchülerInnenströme bereits mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I eine grundlegende Weichenstellung für ihren Ausbildungsweg erfolgt.

V 3.3.6 Bildungswege von RepetentInnen

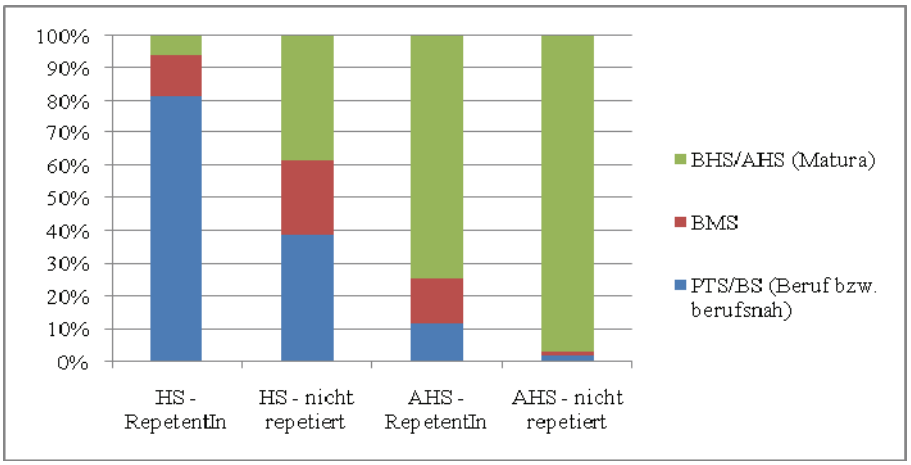
Als RepetentInnen werden hier SchülerInnen verstanden, die mindestens ein Schuljahr in ihrem bisherigen Bildungsverlauf (in der Sekundarstufe I) wiederholen mussten. Ihre Bildungswege können aus Daten der Befindenserhebung 2005 näher beschrieben werden.
RepetentInnen der Hauptschule besuchen selten eine weiterführende Schule und wenn, finden sie Platz in einer BMS (12,9% der HauptschulrepetentInnen). Beachtliche 81,5% der HauptschulrepetentInnen sind nach der 9. Schulstufe PTS- oder Berufschul-SchülerInnen. Umgekehrt verhalten sich die Bildungsverläufe der AHS-RepetentInnen. Sie verbleiben überwiegend im höheren Schulwesen: 75% von ihnen befinden sich nach der 9. Schulstufe in einer maturaführenden Schule. Das ist immerhin der doppelte Anteil der SchülerInnen, die die Hauptschule ohne Klassenwiederholung absolviert haben. Zusammengefasst dargestellt wird dieser Sachverhalt in Abbildung 8. Die RepetentInnen und Nicht-RepetentInnen treffen signifikant unterschiedliche Laufbahnentscheidungen. AHS-RepetentInnen wechseln häufiger an die BHS als AHS-SchülerInnen, die nicht repetiert haben. Erfreulich ist, dass das Wiederholen einer Klasse nicht zum Ausschluss aus dem höheren Bildungsweg führt – allerdings nicht in allen Regelschulmodellen im gleichen Ausmaß! Beachtenswert ist, dass im Alter von 15 Jahren (zum Testzeitpunkt) 75% der AHS-RepetentInnen eine maturaführende Schule besuchten, aber nur 39% der Hauptschul-AbsolventInnen, die die Sekundarstufe I ohne Klassenwiederholungen bestanden. Selbst leistungsschwache AHS-SchülerInnen haben bessere Chancen, die Matura zu erlangen, als HauptschülerInnen, wie in Abbildung 7 darstellt.

Abbildung 7: Bildungswege von RepetentInnen der Hauptschule und der AHS-Unterstufe



* Über SchulabgängerInnen der Sekundarstufe I, die nach dem 9. Schuljahr keine Lehrausbildung beginnen oder keine PTS/weiterführende Schule besuchen, sind keine Vergleichsdaten vorhanden. Sie sind arbeitslos oder üben angelernte Arbeit aus und befinden sich damit schon am Anfang ihrer Erwerbskarriere in einer prekären Situation.
Quelle: Eigene Berechnung (Befindensstudie 2005)

Abbildung 7: Weiterführender Schulbesuch von WiederholerInnen in HS und AHS-Unterstufe (PISA 2006)



Quelle: Eigene Berechnung (Pisa 2000)

V 3.3.7 Bildungswege von KMS- und Schulverbund-SchülerInnen

Zu den Bildungswegen der Wiener KMS-AbsolventInnen liegen keine empirischen Untersuchungsergebnisse vor. Für die erste Jahrgangskohorte der SchulverbundschülerInnen weisen Evaluierungsergebnisse auf höhere Übertrittsraten in weiterführende höhere Schulen hin, wie im Kapitel 3.10.8 beschrieben ist.

V 3.3.8 Bildungschancen von SchülerInnen, die mit AHS-Reife eine HS besuchen

SchülerInnen, die trotz AHS-Reife eine Hauptschule besuchen, werden nicht immer in der AHS-äquivalenten 1. Leistungsgruppe unterrichtet (siehe Kapitel 3.10.5 und 3.10.6). Wie sich der Hauptschulbesuch für AHS-reife SchülerInnen auswirkt, ist nur rudimentär erforscht. Eine regionale Erhebung[7] der Schulaufsicht (zit. nach Eder & Thonhauser 2006: 4-9) zeigt die Tendenz, dass die in der Sekundarstufe I erworbenen formalen Berechtigungen für den Besuch wieterführender höherer Schulen mit der örtlichen Lage der Hauptschule (AHS-fern oder AHS-nah) zusammenhängen. Von 603 VolkschülerInnen erhielten 325 SchülerInnen (54%) notenbasiert die AHS-Berechtigung. Davon wiederum wechselten 51% in eine Hauptschule. Diese SchülerInnen wurden in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik überwiegend der 1. Leistungsgruppe zugeteilt, aber, nach Fach variierend, auch zu 20-30% nicht AHS-äquivalent eingestuft. An AHS-fernen Hauptschulen zeigte sich die Tendenz, ihre SchülerInnen geringer einzustufen (vgl. Kapitel 3.10.6). In weiterer Folge erwarb am Ende der Sekundarstufe I an AHS-fernen Hauptschulen ein deutlich größerer Anteil von SchülerInnen (28,3%) keine Berechtigung zum BMHS-Besuch als SchülerInnen an AHS-nahen Hauptschulen (5,4%).

Einen AHS-gemäßen Abschluss, der den weiteren Besuch von AHS und BHS erlaubt, erreichten nur 69,8% der ursprünglich AHS-berechtigten SchülerInnen an AHS-fernen Hauptschulen, während dieser Anteil bei AHS-nahen Hauptschulen mit 87,5% beinahe 20 Prozentpunkte höher lag. Nur 4% der SchülerInnen, die in eine AHS eingetreten waren, blieben ohne AHS/BHS-Berechtigung für die Sekundarstufe II. Die vorhandenen Berechtigungen für den AHS-Besuch werden also in einer AHS tendenziell erfolgreicher bewahrt als in einer Hauptschule, sowie in einer AHS-nahen Hauptschule erfolgreicher als in einer AHS-fernen Hauptschule.

[7] Datensatz zum Übergang nach der Volksschule (erhoben 2005 von einer Arbeitsgruppe der Schulaufsicht)

V 3.4 Berufsvorbereitung

Die Unterstützung von jungen Menschen bei ihrem Übergang in das Arbeitsleben bzw. das Ermöglichen ihres Einstiegs in die Arbeitswelt ist die Zielsetzung von „Berufsvorbereitung" und zählt in Österreich zu den Aufgaben von Schule. Berufsvorbereitend sind die Unterstützung bei der Berufswahl (Berufsorientierung) und das Vermitteln von den in der Arbeitswelt nachgefragten Qualifikationen und Verhaltensdispositionen.

Um die Schulmodelle hinsichtlich ihrer Qualität der vermittelten Berufsvorbereitung beurteilen zu können, wird im folgenden Kapitel (3.5) auf das Ausmaß der erfüllten Bildungs- und Berufsorientierung, sowie im darauf folgenden Kapitel (3.6) auf die Einstiegsqualifikationen für den am unmittelbarsten an die Pflichtschule anschließenden Arbeitsmarkt, den Lehrstellenmarkt, eingegangen.

V 3.5 Berufsvorbereitung: Bildungs- und Berufsorientierung

Mit Einführung der „Berufsorientierung und Bildungsinformation"[8] sollen SchülerInnen seit dem Schuljahr 1998/99 ab der 7. und 8. Schulstufe verbindlich zur Selbstreflexion Ihrer beruflichen Ziele und Möglichkeiten hingeführt und damit ihr Weg in die Arbeitswelt erleichtert werden. Zu diesem Zweck wurde sowohl in der Hauptschule[9], als auch in der AHS[10] der Unterrichtsgegenstand „Berufsorientierung" verankert und um die individuelle Beratungsmöglichkeit durch SchülerInnenberaterInnen bzw. BildungsberaterInnen (an der BMHS) ergänzt. Der Schulpsychologische Dienst[11] bietet darüber hinaus Unterstützung bei speziellen Anliegen und erstellt Informationsbroschüren. Inwieweit die Schulmodelle ihren Auftrag zur Bildungs- und Berufsorientierung erfüllen, wird in diesem Kapitel erörtert.

V 3.5.1 Schlusslicht AHS: Kritik am Modell „integrierte Berufsorientierung"

Die OECD (2003: 4-6, 14) lobt prinzipiell die – international eher seltene – Sicherstellung von verbindlicher Berufsorientierung für alle SchülerInnen der Sekundarstufe I, jedoch kritisiert sie in klaren Worten die unterschiedliche Qualität der Umsetzung in Hauptschulen und an Gymnasien. Während Hauptschulen Berufsorientierung in etwa 45% der Klassen in einem eigenen Unterrichtsgegenstand unterrichten[12], wird in den restlichen 55% der Hauptschulen, sowie in beinahe allen AHS-Klassen der Gegenstand „integriert" unterrichtet. Statt der eigens ausgewiesenen Unterrichtsstunden findet Berufsorientierung dann als Unterrichtsprinzip in „normalen" Schulstunden anderer Fächer durch LehrerInnen, die kaum eine spezielle Ausbildung erhalten, statt. Die Effektivität dieses integrierten Modells wird von der OECD in Frage gestellt, besonders, da nicht sichergestellt ist, dass das vorgesehene Zeitausmaß von 32 Schulstunden auch wirklich der Bildungsorientierung gewidmet wird und weil AHS-LehrerInnen im Unterschied zu HauptschullehrerInnen viel zu selten die vorgesehene Weiterbildung absolvieren. Auch in diesem Kapitel angeführte Untersuchungsergebnisse decken deutliche Defizite von AHS-SchülerInnen in der Frage der Berufsorientierung auf. Im direkten Modellvergleich geben Hauptschulen ihren SchülerInnen hier also bessere Chancen als Gymnasien.

Dornmayr (2008: 153) ortet zudem eine Verschlechterung: seine qualitativen Erhebungen geben Hinweise, dass die schulautonom vorgenommenen Stundenkürzungen („Entlastungsverordnung" 2003) an Schulen eine deutliche Erhöhung der integrativ durchgeführten Berufsorientierung nach sich gezogen haben.

8 Lehrplan Berufsorientierung an der Hauptschule: http://www.bmukk.gv.at/medien/899_hs35.pdf (3.6.2009) und Lehrplan Berufsorientierung an der AHS: http://www.bmukk.gv.at/medien/794_ahs19.pdf (3.6.2009)
9 Lehrplan Berufsorientierung an der Hauptschule: http://www.bmukk.gv.at/medien/899_hs35.pdf (3.6.2009)
10 Lehrplan Berufsorientierung an der AHS: http://www.bmukk.gv.at/medien/794_ahs19.pdf (3.6.2009)
11 http://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/nach-der-hsahs-unterstufe/berufsorientierung/ (3.6.2009)
12 Der Prozentsatz variiert zwischen den Bundesländern stark.

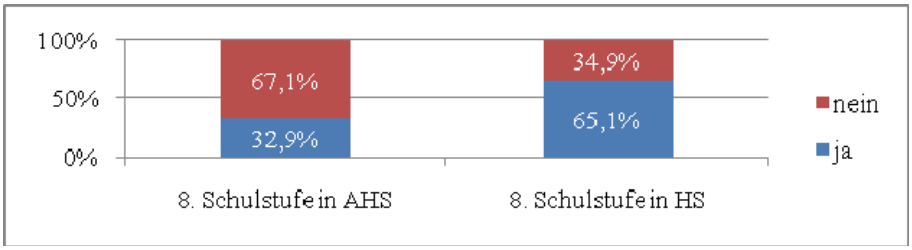
V 3.5.2 Erfüllung des Berufsorientierungsauftrags in den Schulen

Die unveröffentlichte Zusatzbefragung „Berufswahlinformation und Berufswahlvorbereitung“ zu PISA 2000 (Schlögl 2001) gibt Einblick in den Informationsgrad 15-jähriger österreichischer SchülerInnen und den von ihnen angewandten Methoden der Informations- und Entscheidungsfindung bei der Bildungs- und Berufswahl und ist damit auch ein Befund über die Berufsorientierung in der Schule. Auf diesen Datensatz (n = 4.369) beziehen sich die nachfolgenden Aussagen.

Ermöglichen Schulen professionelle Berufsinformation?

Mehr als drei Viertel der SchülerInnen (77,5%) gaben an, von den Berufsinformationszentren[13] (BIZ) des AMS gehört, sowie mehr als die Hälfte (57,4%) der Befragten gab an, ein BIZ bereits mindestens einmal besucht zu haben. In beiden Fällen liegen die Werte bei Mädchen höher als bei Buben. Deutlich unterschiedlich fallen diese Quoten bei SchülerInnen aus, die die 8. Schulstufe in Hauptschulen absolvierten, als bei jenen, die eine AHS besuchten. Die ehemaligen HauptschülerInnen besuchten zu 67,1% zumindest ein Mal ein BIZ, während ehemalige AHS-Unterstufen-SchülerInnen nur zu 34,9% mind. einmal ein BIZ besucht hatten (Abbildung 8).

Abbildung 8: SchülerInnen haben min. einmal ein BIZ besucht



Quelle: Eigene Darstellung nach Schlögl 2001 (Pisa 2000)

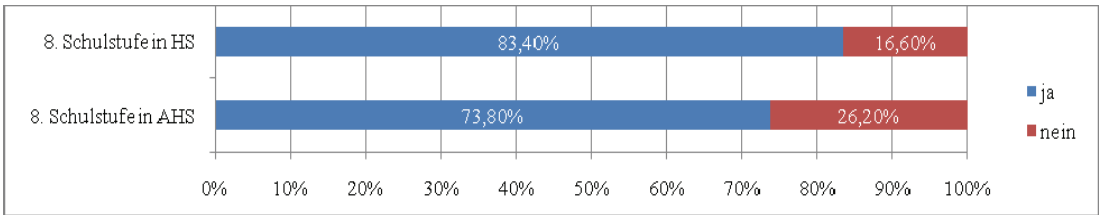
Besuche des BIZ kommen überwiegend im schulischen Kontext zustande. Mehr als vier Fünftel (81,7%) besuchten ein BIZ mit der Schulklasse und/oder LehrerIn. Andere Besuchsformen sind vergleichsweise unbedeutend. Das Engagement der Schule ist hier also ausschlaggebend. Seltener als das BIZ besuchen SchülerInnen eine Berufsinformationsmesse. Aber auch dieser Besuch erfolgt am häufigsten gemeinsam mit der Schulklasse (81,7%), während andere Besuchsformen unbedeutend sind. Auch hier leistet die Schule einen wesentlichen Informationsbeitrag. Für den Besuch der Berufsinformationsmesse liegen keine eigenen Berechnungen für AHS-Unterstufe und Hauptschulen vor, es ist aber sehr wahrscheinlich, dass Hauptschulen, die sich wesentlich mehr in der Berufs- und Bildungsberatung engagieren, ihren SchülerInnen bessere Möglichkeiten bieten.

Informieren LehrerInnen an Schulen über Berufe und Ausbildungen ausreichend?

Grundsätzlich müssten alle SchülerInnen aufgrund der für die Sekundarstufe I bestehenden gesetzlichen Regelung der Berufsorientierung in der Schule also durch LehrerInnen, über Berufe und Ausbildungen informiert werden. Trotzdem gibt ein Fünftel der SchülerInnen (19,6%) an, von ihren LehrerInnen nicht über Berufe und Ausbildungen informiert worden zu sein. Nach dem Schulbesuch der 8. Schulstufe unterschieden ergibt sich folgendes Bild (Abbildung 9): Es zeigt sich, dass Gymnasien einen um 10%-Punkte geringeren Wert aufweisen, was die Information über Berufe und Ausbildungen durch LehrerInnen betrifft. Ein Viertel (!) der AHS-SchülerInnen wird in der Schule nicht über (alternative) Laufbahnmöglichkeiten informiert.

13 Berufsinformationszentren (BIZ) wurden seit 1988 vom AMS Österreich als Informationsstelle zu Aus- und Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung eingerichtet.

Abbildung 9: Berufs- und Ausbildungsinformation in Schulen:



Antworten auf die Frage: „Haben dich deine LehrerInnen über Berufe und Ausbildungen informiert?“
Quelle: Eigene Darstellung nach Schlögl 2001 (Pisa 2000)

Verbesserungsvorschläge für schulische Berufsorientierung: Deutlicher Wunsch nach Schnuppertagen in Unternehmen

Zu Verbesserungsmöglichkeiten der Information über Ausbildungen und Berufe befragt, äußern SchülerInnen den deutlichen Wunsch nach Schnuppertagen in Unternehmen. Für fast 90% der Mädchen ist diese Informationsmöglichkeit „wichtig“ oder „sehr wichtig“. Der Besuch von Veranstaltungen oder Vorträgen mit der Schule, sowie die Information über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten während des Unterrichts halten jeweils nicht ganz drei Viertel der Befragten für „wichtig“ oder „sehr wichtig“. Berufstests in der Schule erhalten kaum Zustimmung. Diese Wünsche sind auch für die Bewertung des in dieser Expertise betrachteten „Schulmodells“ Bildungscluster interessant. Wie im Kapitel 3.12 beschrieben, ist es erklärtes Ziel von Bildungsclustern, die Interaktion zwischen Schulen und Betrieben zu intensivieren - dazu zählen auch Praktika für SchülerInnen. Bildungscluster bieten SchülerInnen verglichen mit „traditioneller“ Berufsorientierung an Hauptschulen und vor allem im Vergleich zu integrierter Berufsorientierung an Gymnasien einen Mehrwert.

V 3.5.3 Berufsorientierung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund

SchülerInnen mit Migrationshintergrund zeigen bei der PISA-Zusatzbefragung 2000 eine leichte Tendenz, weniger gut über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten informiert zu sein. Schulmodelle, die sich in der Bildungs- und Berufsorientierung engagieren und damit fehlende familiäre Unterstützung kompensieren helfen, bieten ihren SchülerInnen mehr Chancen. Die AHS schneidet, wie gezeigt wurde, hier generell schlechter ab als die Hauptschule.

Eine tiefergehende Untersuchung im Auftrag des Arbeitsmarktservices (Wieser et al. 2008) kommt zum Schluss, dass Bildungs- und Berufsorientierung für Jugendliche mit Migrationshintergrund vor allem in der Schule anzusetzen ist. Die derzeitigen Angebote im schulischen Bereich sind aber, wie auch die OECD-Studie im internationalen Ländervergleich feststellt, als mangelhaft einzustufen. Die zeitlichen Ressourcen (32 Stunden) reichen nicht für eine fundierte Bildungs- und Berufsberatung aus. Jugendliche mit Migrationshintergrund profitieren nicht nur weniger von den durch die Schule angebotenen Orientierungsmaßnahmen, sie weisen auch einen höheren Beratungsbedarf auf. Da Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur eine deutlich niedrigere Bildungsbeteiligung nach der Pflichtschule, sondern auch bereits Defizite in der vorangehenden Bildungs- und Berufsberatung aufweisen, haben Maßnahmen für diese Jugendliche hohe Dringlichkeit, sofern zufriedenstellende Lebens- und Berufsperspektiven für sie gesellschaftlich gewünscht sind. „Im Fokus dieser Bemühungen hat zweifellos die Schule – insbesondere die Sekundarstufe I – zu stehen, da die wesentlichen Bildungs- und Berufsentscheidungen gerade in dieser Zielgruppe sehr früh fallen und die Schule jener (einzige) Ort ist, an dem tatsächlich (fast) alle Jugendlichen auch erreicht werden können. Zudem sollte der Bildungs- und Berufsberatung in der Schule auch die Funktion zukommen, familiäre Defizite zumindest ansatzweise zu kompensieren“ (Wieser et al. 2008: 6).

Während 13% der 20-24jährigen mit österreichischer Staatsbürgerschaft keinen über die Pflichtschule hinausgehenden formalen Pflichtschulabschluss erlangen konnten, verfügen beinahe die Hälfte (47%) der 20-24jährigen einer anderen Staatsbürgerschaft über keine weitere Ausbildung, so eine Berechnung von Dornmayr auf Basis der Volkzählung 2001 (2008: 49). Zu dieser geringen Qualifizierung führen enorm viele „Drop-outs“: 77% hatten eine weiterführende Ausbildung begonnen, diese aber abgebrochen, weitere 23% sind Frauen, die nicht einmal eine weiterführende Ausbildung begonnen haben. Die Hälfte der befragten Frauen ohne Sekundarstufe II-

Abschluss hat nach der Pflichtschule keine weiterführende (Berufs-)Ausbildung begonnen. Besonders bei dieser Gruppe müsste Bildungs- und Berufsberatung über die langfristigen Konsequenzen aufklären.

V 3.5.4 Fehlende Berufsorientierung in der AHS

SchülerInnen des Gymnasiums setzten sich, im Vergleich mit SchülerInnen, die in der Sekundarstufe I die Hauptschule besucht haben, wie gezeigt wurde, weniger intensiv mit ihrer Laufbahnentscheidung auseinander. Sie erhalten seltener – oder sind selbst weniger aktiv – Berufs- und Ausbildungsinformationen. Das Arbeitsmarktservice (Steiner et al. 2006) ließ den Prozess der beruflichen Orientierung von angehenden Wiener AHS-MaturantInnen[14] näher untersuchen, woraus auch Rückschlüsse über die Sekundarstufe I der AHS gezogen werden können. Die Untersuchungsergebnisse belegen die mangelhafte Umsetzung von Bildungs- und Berufsorientierung an Gymnasien.

Nicht einmal die Hälfte der teilnehmenden 270 AHS-MaturantInnen hatte zum Befragungszeitpunkt eine konkrete Vorstellung darüber, welchen Beruf sie in ihrem späteren Leben ausüben möchten. Bei den restlichen 46,7% fiel die Entscheidung dafür großteils erst in den letzten ein bis zwei (Schul-)Jahren. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der AHS-MaturantInnen auch kurz vor Abschluss ihrer Ausbildung keine konkreten Vorstellungen über den weiteren Lebensverlauf hat. AHS-SchülerInnen erhalten Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten und Unterstützung überwiegend von ihren Eltern. Von ihren LehrerInnen geben nur 30,8% der AHS-MaturantInnen an, Unterstützung zu bekommen. Sie sind auch nur mäßig motiviert, eine professionelle Berufsberatung in Anspruch zu nehmen. „Berufsberatung" bedeutet für AHS-MaturantInnen beinahe ausschließlich „Studienberatung".

Diese Daten weisen auf eine außergewöhnlich geringe Auseinandersetzung der Gymnasien – auch während der Unterstufe – mit dem Thema „Berufsorientierung" hin. Sie sind ein Indiz für die Mängel bzw. der fehlenden nachhaltigen Wirkung des „integrierten Unterrichtsprinzips Berufsorientierung" und für einen diesbezüglichen Nachteil der AHS-SchülerInnen gegenüber ihren Hauptschul-KollegInnen.

V 3.5.5 Berufsorientierung im Schulverbund Graz-West

Eltern betonen in der Festschrift des Schulverbunds (Schulverbund Graz-West 2001: 79) lobend das Engagement der Schule(n) bei der Gestaltung der Berufsorientierung, insbesondere die Zufriedenheit mit den Schnupperpraktika. Nähere empirische Erhebungen zur Berufsorientierung im Schulverbund liegen nicht vor. Ein Vergleich mit den Modellen Hauptschule und AHS ist daher nicht möglich.

V 3.5.6 Berufsorientierung an der KMS Wien

Explizite Erhebungen zur Berufsorientierung an Wiener Kooperativen Mittelschulen wurden bislang nicht durchgeführt. Auch hier kann daher kein Vergleich mit den Leistungen der Hauptschule und der AHS gezogen werden.

V 3.6 Berufsvorbereitung: Wie gut bereiten Schulen auf die geforderten Qualifikationen der (Lehr-)Betriebe vor?

Gründlich erhoben sind seitens des AMS (Dornmayr et al. 2007: 32-97), aber auch durch die Wirtschaftskammer Österreichs (WKO), die Anforderungen, die die Wirtschaft an Lehrlinge stellt. Im Dunkeln liegt allerdings, inwieweit die unterschiedlichen Schulmodelle ihre AbsolventInnen auf diese Anforderungen vorbereiten. Daher kann in dieser Arbeit zwar die Frage nach den geforderten Qualifikationen beantwortet werden, Angaben zu den Lern- bzw. Ermittlungserfolgen in diesen Bereichen sind aber kaum möglich.

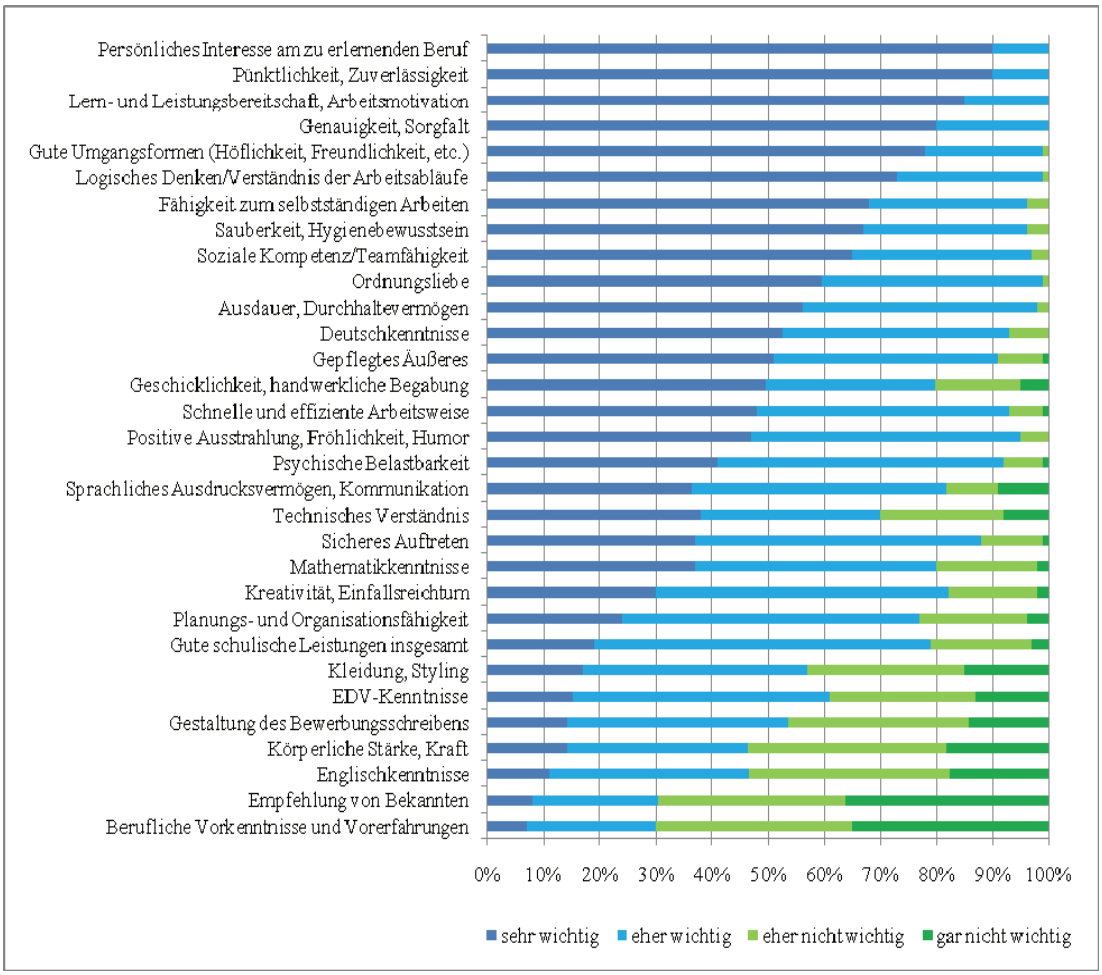
[14] Als „AHS-MaturantInnen" werden im Folgenden SchülerInnen der 8. Schulstufe der AHS bezeichnet. Die Befragung fand im November und Dezember 2004, also in etwa kurz vor der Mitte des letzten Schuljahres der AHS-SchülerInnen, statt.

V 3.6.1 Lehrlingssuche und Gewichtung von Einstiegsqualifikationen aus Sicht der Betriebe

Die Mehrheit der Betriebe gibt an, es sei schwierig, geeignete Lehrlinge für offene Lehrstellen zu finden, wobei das Problem nicht bei der fehlenden Anzahl an BewerberInnen, sondern deren mangelnden Qualifikationen liege. Was wird von LehrstellenwerberInnen erwartet?
Dornmayr et al. (2007: 46-50) forderten Personalverantwortliche und UnternehmerInnen von 305 Lehrbetrieben auf, Stärken und Schwächen der aktuellen Lehrstellensuchenden anzugeben. Besonders häufig nennen diese Personen als Stärken der BewerberInnen „Selbstbewusstsein" und „gute EDV-Kenntnisse". Betriebe schätzen selbstbewusstes Auftreten bei den BewerberInnen. Es wirkt sich aus ihrer Sicht positiv beim direkten Kontakt zwischen späteren Lehrlingen und den KundInnen aus. Als Schwächen der BewerberInnen berichten die Betriebe von ihrer Unzufriedenheit mit den schulischen Leistungen. Gemeint sind damit die in der Schule erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse der SchülerInnen. Auch in dieser Studie wird nicht zwischen Haupt-schülerInnen und AHS-SchülerInnen unterschieden.

Abhängig von Betriebsgröße und Branche ergeben sich natürlich unterschiedliche Anforderungsprofile an die künftigen Lehrlinge. Abbildung 10 zeigt die von Dornmayr et al. (2007: 51) erhobene Wichtigkeit von Qualifikationen für die Ausbildungsbetriebe aller Lehrberufe ohne Differenzierung nach Berufssparte für Personalverantwortliche und UnternehmerInnen.

Abbildung 10: Wichtigkeit von Qualifikationen bei Lehrstellensuchenden aus Sicht von Lehrbetrieben



Quelle: ibw-Lehrlingsbefragung (n=305 Betriebe); entnommen aus Dornmayr et al. (2007: 51) und gekürzt

Insgesamt sind die wichtigsten Einstellungsqualifikationen von Lehrstellensuchenden das persönliche Interesse am zu erlernenden Beruf, sowie die Sekundärtugenden Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Diese werden in ihrer Bedeutung gefolgt von Lern- und Leistungsbereitschaft, Arbeitsmotiva-

tion, Genauigkeit/Sorgfalt, sowie guten Umgangsformen. Die guten schulischen Leistungen rangieren vergleichsweise weit hinten, für nur 19% der Lehrbetriebe sind sie „sehr wichtig".

Darauf hinzuweisen ist, dass es sich bei den von den Betrieben geforderten Qualifikationen weniger um Fachkompetenzen als um Arbeitstugenden handelt, die in der Schule, aber auch in anderen Lebensbereichen der SchülerInnen, trainiert bzw. angelernt werden. Sowohl die Kooperative Mittelschulen, als auch die Schulverbundschulen setzten sich den Erwerb einiger dieser „Berufseinstiegsvorteile" durch den Einsatz schülerInnenzentrierter Unterrichtsmethoden explizit zum Ziel[15]. Möglicherweise sind ihre SchülerInnen durch diese bewussten Bemühungen tatsächlich besser qualifiziert. Zu den einzelnen genannten Bereichen gibt es jedoch keine Erhebungen über die Vermittlungserfolge von Schulen der Sekundarstufe I, die – abgesehen von einem wahrscheinlich signifikanten Einfluss der soziodemografischen Merkmale der SchülerInnenpopulation – Rückschlüsse über die durch das Schulmodell verteilten Berufschancen erlauben.

V 3.6.2 Lesekompetenzen nach Schulkarrieren

Exemplarisch für die von der Schule vermittelten Fachkompetenzen in Abhängigkeit von den Schulmodellen soll die bei PISA 2003 getestete Lesekompetenz betrachtet werden. Es manifestieren sich klar unterschiedliche Leistungsoutputs der Modelle (Pointinger 2004: 108-109): Die Leistungsmittelwerte der AHS-AbsolventInnen liegen höher als die der HauptschülerInnen. Die Leistungen sind bei ehemaligen HauptschülerInnen breiter gestreut: die heterogene SchülerInnenpopulation wird hier deutlich. Die Leistungskurven überschneiden sich, am deutlichsten im Level 3 (von 5 Leistungsstufen), wobei AHS-SchülerInnen in den untersten Leistungsniveaus kaum vertreten sind: Während mehr als ein Viertel der HauptschulabsolventInnen nur Kompetenzstufe 1 und darunter erreicht, stehen diesem beträchtlichen Anteil nur 2% der ehemaligen SchülerInnen der AHS-Unterstufe gegenüber. In der höchsten Leistungsstufe, Level 5, sind 22% der AHS-Gruppe vertreten, lediglich 4% der HauptschülerInnen erreichen diese Kompetenzstufe.

Dennoch ist festzuhalten, dass es sowohl „leseschwache" und „lesestarke" AbsolventInnen aus beiden Schulmodellen gibt.

V 3.6.3 Äußere versus Innere Differenzierung und ihre Lern- bzw. Vermittlungserfolge

Eine ExpertInnengruppe des ZSE (Grogger et al. 2002: 21) kommt in ihrer Bilanzierung aller Schulversuche, darunter auch KMS Wien und Schulverbund Graz-West, zum Schluss, dass für die individuellen Lernergebnisse die Form der Differenzierung kaum relevant, hingegen die Art der Unterrichtsführung der LehrerInnen bedeutsam sind. Gleichzeitig führen die Schulmodelle Schulverbund und KMS auch nicht zu schlechteren fachlichen Lernergebnissen.

V 3.7 Bildungsaspirationen

Bildungsaspirationen bezeichnen die Erwartungen oder Wünsche von Eltern über zu erreichende Bildungsabschlüsse für ihre Kinder bzw. deren eigene Erwartungen oder Wünsche. Eltern übertragen ihre Aspirationen meist auf ihre Kinder. Das Vorhandensein von Leistungszielen ist ein wesentlicher Baustein für die Zielerreichung.

V 3.7.1 Fixer Fahrplan für AHS-Unterstufen mit Zielbahnhof „Matura"

Aus dem Befindensdatensatz (Eder 2005) lassen sich die kurzfristigen Laufbahnpläne von SchülerInnen der Sekundarstufe I (5.-8. Schulstufe) darstellen. Tabelle 2 zeigt wesentliche Unterschiede bei den selbst gesetzten Zielen. Auf die Frage „Was hast du nach der 4. Klasse/8. Schulstufe vor?" antwortet beinahe ein Drittel, unentschlossen zu sein. Dennoch ist bereits erkennbar, dass die PTS praktisch nur für HauptschülerInnen in Frage kommt. Nur 0,5% der AHS-Unterstufen-SchülerInnen streben diesen Schultyp an, während es von den HauptschülerInnen 14,5% sind. Ein etwa gleich

[15] Eine umfangreiche Beispielsammlung für Formen schülerInnenzentrierten Unterrichts an Standorten der KMS: Klemun et al. (2008)

großer Prozentanteil von AHS- und HauptschülerInnen gibt mit 19,2% bzw. 20,1% an, eine maturaführende BHS besuchen zu wollen. Für den direkten Berufseinstieg (unmittelbarer Arbeitsbeginn als ungelernte Hilfskraft, Lehre) zeichnet sich eine deut-liche Präferenz der HauptschülerInnen ab. Am klarsten sind die Zielsetzungen für AHS-UnterstufenschülerInnen: satte 45,7% streben den weiteren Besuch dieser Schulform an. Für sie ist ihr Weg also auch bereits in unteren Klassen eindeutig determiniert. In Summe haben 64,9% der AHS-Unterstufen SchülerInnen, aber nur 26,3% der HauptschülerInnen das Erreichen der Matura als Ziel vor Augen.

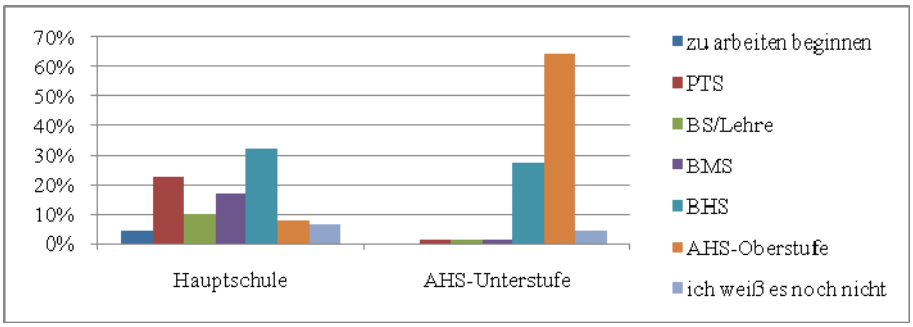
Tabelle 2: Kurzfristige Laufbahnpläne von SchülerInnen der Sekundarstufe I (5.-8. Schulstufe) für die 9. Schulstufe

		Was hast du nach der 4. Klasse/8. Schulstufe vor?							
Schultyp		mit der Schule aufhören und gleich zu arbeiten beginnen	in die Polytechnische Schule gehen	eine Lehre beginnen	die Oberstufe des Gymnasiums besuchen	eine mehrjährige Fachschule ohne Matura (BHAS) machen	eine berufsbildende Schule, die zur Matura führt, besuchen	ich weiß es noch nicht	Total
Hauptschule	Count	129	231	141	99	182	321	491	1594
	% within Schultyp	8,1%	14,5%	8,8%	6,2%	11,4%	20,1%	30,8%	100,0%
AHS-Unterstufe	Count	21	9	42	752	38	317	468	1647
	% within Schultyp	1,3%	0,5%	2,6%	45,7%	2,3%	19,2%	28,4%	100,0%
Total	Count	150	240	183	851	220	638	959	3241
	% within Schultyp	4,6%	7,4%	5,6%	26,3%	6,8%	19,7%	29,6%	100,0%

Quelle: Eigene Berechnung (Befindensstudie 2005)
Anmerkung: Der Begriff „Bildungsaspirationen“ beschreibt die höchsten angestrebten Bildungsziele einer Person. In der Befindensstudie wird die nächste angestrebte Schule, also nicht die Bildungsaspiration an sich erhoben.

Betrachtet man nur die SchülerInnen der 8. Schulstufe, so verfestigen sich diese Befunde weiter (Abbildung 11). Die deutliche Mehrheit der AHS-SchülerInnen strebt die AHS-Oberstufe (64,5%) an, nicht ganz ein Drittel (27,4%) favorisiert den Wechsel in eine maturaführende BHS. Eine Polytechnische Schule, Lehre oder Berufsbildende Mittlere Schule (BMS) ohne Matura kommt nur für jeweils etwas mehr als 1% in Betracht. Anders stellt sich das Bild bei HauptschülerInnen dar. Der größte Anteil möchte am Ende der 8. Schulstufe in eine BHS wechseln (32,5%), gefolgt von PTS (22,9%) und einer BMS (16,7%).

Abbildung 11: Kurzfristige Laufbahnpläne von SchülerInnen der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) für die 9. Schulstufe

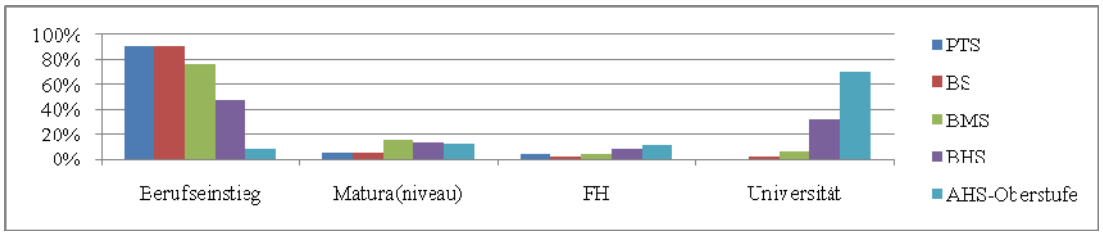


Quelle: Eigene Berechnung/Darstellung (Befindensuntersuchung 2005)
Anmerkung: Gefragt wurde: „Was hast du nach der 4. Klasse/8. Schulstufe vor?“

Die an der Nahtstelle zur Sekundarstufe I gesetzten Ziele sind bereits nachhaltig und überdauern weitestgehend die Sekundarstufe II. Die AHS bestätigt sich als Weg zum Studium. PTS, BS und

BMS führen in den Beruf, was auch mehrheitlich bei der BHS der Fall ist, wie Abbildung 12 entnommen werden kann.

Abbildung 12: Bildungsaspirationen von SchülerInnen der Sekundarstufe II

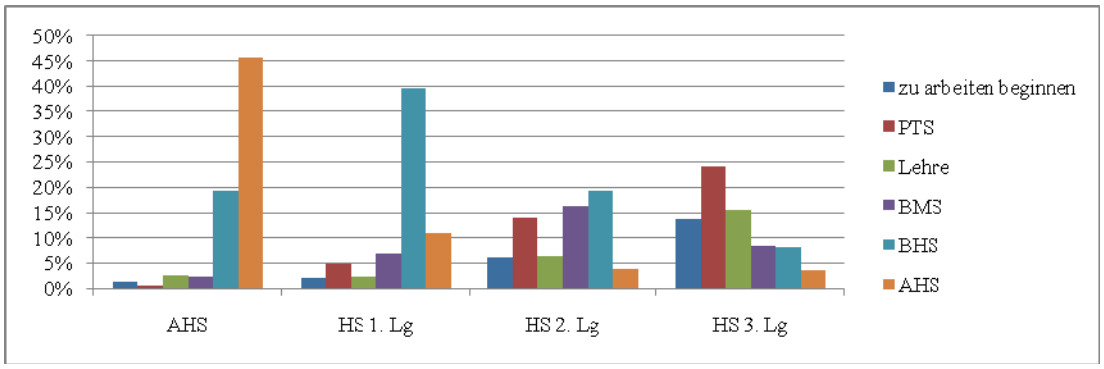


Quelle: Eigene Berechnung/Darstellung (Befindensuntersuchung 2005)
Anmerkung: Gefragt wurde: „Was hast du nach Abschluss dieser Schule vor?“

V 3.7.2 Bildungsaspirationen von HauptschülerInnen nach Leistungsgruppen

HauptschülerInnen unterscheiden sich untereinander in ihren Bildungsaspirationen deutlich, wenn man sie nach ihren Leistungsgruppenzugehörigkeiten[16] aufschlüsselt (Abbildung 13). Die Angaben von SchülerInnen der 3. Leistungsgruppe tendieren eindeutig in Richtung Berufseinstieg. Offensichtlich haben sie sich bereits darauf eingestellt, ungelernt oder gelernt in den Beruf überzutreten, während diese Ausprägung bei SchülerInnen der 2. Leistungsgruppe deutlich geringer und bei SchülerInnen der 1. Leistungsgruppe kaum vorhanden ist.

Abbildung 13: Kurzfristige Laufbahnpläne von SchülerInnen der Sekundarstufe I (5.-8. Schulstufe) für die 9. Schulstufe differenziert nach Leistungsgruppen*



Quelle: Eigene Berechnung/Darstellung (Befindensstudie 2005)
Anmerkungen: Gefragt wurde: „Was hast du nach der 4. Klasse/8. Schulstufe vor?“
Zusätzlich gibt rund ein Drittel jeder SchülerInnengruppe an, noch unentschlossen zu sein (hier nicht dargestellt).
* SchülerInnen werden der 2. oder 3. Leistungsgruppe zugerechnet, wenn sie in mindestens einem Fach dieser Leistungsgruppe zugeteilt sind.

Bei den SchülerInnen der 1. Leistungsgruppe ist zu erkennen, dass sie sich in ihren Aspirationen bei weiterführenden Schulformen deutlich von GymnasiastInnen unterscheiden. Nur ein kleinerer Anteil der HauptschülerInnen zielt generell auf die Erreichung der Matura ab, wobei von diesen SchülerInnen der 1. Leistungsgruppe etwa vier Fünftel den Besuch einer BHS und ein Fünftel den Besuch einer AHS anstreben. Insgesamt lassen sich aus den Daten der Befindensstudie 2005 in Abhängigkeit von der besuchten Leistungsgruppe deutliche Laufbahnpräferenzen ablesen. Erwartungsge-

[16] SchülerInnen werden der 2. oder 3. Leistungsgruppe zugerechnet, wenn sie in mindestens einem Fach dieser Leistungsgruppe zugeteilt sind.

mäß streben SchülerInnen der AHS und der 1. Leistungsgruppen von Hauptschulen eine schulbildungsorientierte Laufbahn an, während sich SchülerInnen der 2. und 3. Leistungsgruppe eine berufseinstiegsorientierte Laufbahn wünschen. Die Zielsetzung, die Matura zu erlangen, nimmt für SchülerInnen der 2. Leistungsgruppe sprunghaft ab.

V 3.7.3 Motiv Statuserhalt: Bildungsaspirationen und die Schulbildung der Eltern

Wie in anderen Untersuchungen ergeben die Daten der Befindenserhebung 2005 ebenfalls einen signifikanten Einfluss der elterlichen Schulbildung auf die Bildungsaspirationen ihrer Kinder, wobei es nicht relevant ist, ob es die Mutter oder der Vater ist, die bzw. der eine gewisse höchste Schulbildung aufweist. Für SchülerInnen mit Eltern mit Matura oder höheren Ausbildungen kommen direkter Berufseinstieg, PTS oder Lehre kaum in Frage. SchülerInnen mit AkademikerInnen als Eltern wünschen sich zu über 50% den Weg in die AHS-Oberstufe. Das sind dreimal so viele wie bei SchülerInnen mit Pflichtschulabschluss. Sind beide Elternteile AkademikerInnen, liegen die Aspirationen der Kinder am höchsten. Die Daten der Befindensuntersuchung 2005 ergeben keinen Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Bildungsaspirationen der SchülerInnen.

V 3.8 Berufsaspirationen

Bei PISA 2006 wurden die Berufswünsche (mit 30 Jahren) der SchülerInnen erhoben und diese zusätzlich auf ihren sozialen Status hin bewertet[17]. Erwartungsgemäß wünschen sich AHS-SchülerInnen im Vergleich mit HauptschülerInnen Berufe mit höherem sozialem Status. Dieser Sachverhalt ist eindeutig sozial determiniert: Je höher der Status des Berufs eines Elternteils, desto höher ist auch der Status des eigenen Berufswunsches (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Zusammenhang von Berufsaspirationen von SchülerInnen mit dem Berufsstatus ihrer Eltern

		Berufsstatus der Mutter	Berufsstatus des Vaters
Status des eigenen Berufs(wunschs)	Pearson Correlation	0,340(**)	0,369(**)
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	2754	2839

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)
Quelle: Eigene Berechnung (PISA 2006)
Anmerkung: Zwischen dem Berufsstatus des Vaters und dem der Mutter herrscht ein mittelstarker Zusammenhang.

V 3.9 Einmündung in die anschließenden Schul-, Bildungs- und Berufslaufbahnen – Herkunft bestimmt über Sackgassen und Schnellstraßen

Klare Daten zu den Berufslaufbahnen differenziert nach besuchtem Schulmodell in der Sekundarstufe I sind in Österreich nicht verfügbar. Das macht grundsätzlich die Beurteilung der Arbeitsmarktchancen der jeweiligen Schulen auf Basis von Primärdaten, wie im Kapitel 3.1 gezeigt wurde, unmöglich. Jedoch können aus Daten zu Schulbildungsverläufen und Beschäftigungsquoten Rückschlüsse über die nachhaltige chancenerhöhende oder -vermindernde Wirkung der beiden traditionellen Schulmodelle gezogen werden.

Die nachfolgenden Abschnitte behandeln die Laufbahnen im Berufsleben, während die Einmündung in weiterführende Schulen im Kapitel 3.3. erörtert wurde.

[17] Die folgenden Berechnungen beziehen sich immer auf diejenigen SchülerInnen, die bereits die Sekundarstufe I absolviert haben, also in der 9. oder in einer höheren Schulstufe sind. Weiters sind nur SchülerInnen miteinbezogen, deren Besuch der Sekundarstufe I eindeutig zuordenbar ist. WechslerInnen zwischen AHS und HS sind nicht berücksichtigt.

V 3.9.1 Beschäftigungsquoten und Bildungsstand

Zwischen dem Bildungsstand einer Erwerbsperson und ihren Chancen am Arbeitsmarkt besteht ein hoch signifikanter Zusammenhang. Das zeigen nationale wie internationale Studien (z.B. OECD 2008). Der Zusammenhang gilt für Männer und Frauen gleichermaßen. Die höchsten Erwerbsquoten weisen Personen mit Ausbildungen aus dem Tertiärbereich auf. Wer nur einen niedrigen Bildungsabschluss erreicht, hat deutlich geringere Chancen, am Erwerbsleben teilzunehmen. Auch die Arbeitsmarktdaten des AMS (2008) in Tabelle 4 und Abbildung 14 zeigen diesen Zusammenhang. Während in Tabelle 4 die Arbeitslosenquoten nach Bildungsabschluss – gemessen am Arbeitslosenbestand insgesamt – dargestellt sind, berücksichtigen die Prozentangaben in Abbildung 14 die Häufigkeit der jeweiligen höchsten Bildungsabschlüsse im Arbeitskräftepotential.

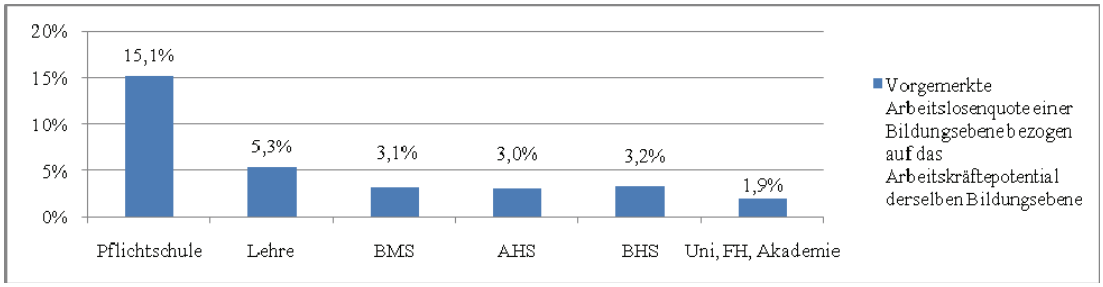
Niedrige Bildung ist der wichtigste Faktor für Arbeitslosigkeit, weitab gefolgt von Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Branche und Region. Der Anteil der Arbeitlosen, der über einen Lehrabschluss verfügt, liegt etwa bei einem Drittel (34,5%). Etwa die Hälfte der Arbeitlosen (47,3%) hat keine die Pflichtschule übersteigende Schulbildung.

Tabelle 4: Arbeitslose nach Bildungsabschluss (November 2008)

Höchste abgeschlossene Ausbildung	Arbeitslosenbestand	Anteil
Pflichtschule	106.712	47,3%
Lehre	77.724	34,5%
Mittlere technische-gewerbliche Schule	1.048	0,5%
Mittlere kaufmännische Schule	5.521	2,4%
Sonstige mittlere Schule	7.027	3,1%
AHS (Sekundarstufe II)	6.292	2,8%
Höhere technische-gewerbliche Schule	3.054	1,4%
Höhere kaufmännische Schule	3.248	1,4%
Sonstige höhere Schule	5.392	2,4%
Akademie (Pädak uä)	776	0,3%
Fachhochschule	842	0,4%
Universität, Hochschule	6.888	3,1%
Ungeklärt	1.066	0,5%
Insgesamt	225.590	100,0%

Quelle: AMS 2008, Hauptverband; Stand November 2008, publiziert Dezember 2008

Abbildung 14: Arbeitslosenrisiko nach Bildungsstand (November 2008)



Quelle: AMS 2008, Hauptverband; Stand November 2008, publiziert Dezember 2008

Damit ergibt sich das deutlich größte Arbeitslosigkeitsrisiko für Personen, die keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschluss erwerben konnten. Diese Daten erweisen sich im Zeitverlauf als sehr konstant. Vor diesem Hintergrund vergeben jene Schulmodelle der Sekundarstufe I die besseren Arbeitsmarktchancen, die weiterführende (Schul-)Ausbildungen ermöglichen. Darauf wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

V 3.9.2 Verteilte Chancen am Arbeitsmarkt – Gute oder schlechte Karten

Wie aus Abbildung 14 ersichtlich, ermöglichen höhere Bildungsabschlüsse, und damit jene Schulmodelle, die zu höheren Bildungsabschlüssen führen bzw. motivieren, bessere Chancen am Arbeitsmarkt. Wie gezeigt wurde, wählen AHS- und HS-SchülerInnen sehr unterschiedliche Laufbah-

nen. Da die AbsolventInnen von Hauptschulen, wie später dargestellt wird, öfter keine weitere Ausbildung oder eine Lehre beginnen, ermöglicht dieses Schulmodell deutlich weniger Arbeitsmarktchancen als das Schulmodell AHS, deren AbbrecherInnen gute Chancen am Lehrstellenmarkt haben. Für HauptschülerInnen mit geringen Kompetenzen sind die Fördermöglichkeiten der 3. Leistungsgruppe offenbar nicht ausreichend bzw. das leistungsschwache Milieu derart entwicklungshemmend, dass sie ihre Kompetenzdefizite bis zum Eintritt in das Berufsleben nicht ausreichend beheben können. Wer in der Sekundarstufe I die Ausbildung in einem Gymnasium begonnen hat, erreicht mit sehr großer Wahrscheinlichkeit (in der AHS etwas weniger häufig in einer BHS) einen Maturaabschluss und in weiterer Folge sogar Tertiärabschlüsse. Da die überwiegende Anzahl der Studierenden eine (meist durchgängige) Bildungskarriere in der AHS absolviert hat und dieses Schulmodell auch ausdrücklich für eine akademische Ausbildung vorbereitet, kann das Gymnasium die besten beruflichen Lebenschancen vermitteln. Der Besuch eines Gymnasiums in der Sekundarstufe I verringert, auch bei geringerer Begabung, das Risiko von Arbeitslosigkeit.

Für die Kooperativen Mittelschulen und den Schulverbund Graz-West gibt es keine Daten, die eine Diagnose über die Arbeitsmarktchancen ihrer AbsolventInnen möglich machen.

V 3.9.3 Der Ersteinstieg am österreichischen Arbeitsmarkt

Rund 40% einer Jahrgangskohorte beginnen eine Lehrausbildung, weitere 10% werden nach der Pflichtschule zu Drop-outs. Die nachfolgenden Kapitel geben Einblick in die Berufsverläufe von Lehrlingen und Bildungs-Drop-outs. Beide Gruppen haben in der Sekundarstufe I besonders häufig Hauptschulen besucht und waren nur selten AHS-SchülerInnen. Die österreichische Bildungsstatistik (Statistik Austria 2008: 31) weist für 2006 eine 9,6%ige Quote „Früher SchulabgängerInnen“ aus, ein im EU-27-Vergleich (15,3%) guter Wert. Zu den „Frühen SchulabgängerInnen“ werden 18-24jährige Jugendliche gezählt, die keinen Schulabschluss der Sekundarstufe II erreicht haben und sich nicht in Ausbildung befinden.

V 3.9.4 Fast ein Sechstel pro Jahrgang sind Drop-outs nach der Pflichtschule

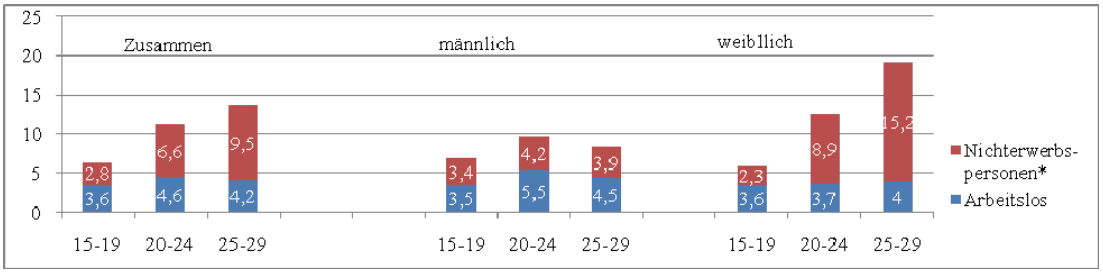
Aus Daten der Langzeiterhebung des AMS zum Geburtsjahrgang 1980 (Alteneder et al. 2006) können die Berufslaufbahnen von Bildungs-Drop-outs nachverfolgt werden. Von den etwa 90.000 Frauen und Männern, die 1980 geboren wurden, sind bis zum Jahr 2005 fast 15.000 in das Arbeitsleben eingestiegen, ohne eine über den Pflichtschulabschluss hinausgehende Qualifikation nachweisen zu können. Diese 16,7% arbeiteten direkt nach der Pflichtschule in ungelernten Berufen oder haben eine Lehre oder eine weiterführende Schulausbildung abgebrochen. Männer und Frauen sind etwa gleich stark vertreten. Einstiegsmöglichkeiten als HilfsarbeiterInnen ergeben sich für sie vor allem in den Branchen Sachgütererzeugung, Wirtschaftsdienste, Handel für Männer; sowie Handel, öffentliche Verwaltung, Gesundheit und Soziales für Frauen.

In Abbildung 15 werden eine spezielle Problemgruppe am Arbeitsmarkt, jugendliche Bildungs-Drop-outs, und ihre (Nicht-)Einbindung in den Arbeitsmarkt dargestellt. Es handelt sich um Jugendliche, die weder eine weiterführende Ausbildung verfolgen, noch den Sprung in den Arbeitsmarkt geschafft haben. Im Jahr 2006 waren das 6,4% der 15-19-jährigen: 3,6% der 15-19-jährigen hatten keinen Arbeitsplatz, weitere 2,8% galten als Nichterwerbspersonen[18]. Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil dieser Arbeitslosen bei den weiblichen Bildungs-Drop-outs. Auch ein geringerer Lebensstandard, sowie die erhöhte Armutsgefährdung von BildungsabbrecherInnen wird in den Daten des Mikrozensus 2006 belegt (Statistik Austria 2008: 80-81).

Nahezu die Hälfte der BildungsabbrecherInnen konnte mit 25 Jahren einer jahresdurchgängigen Vollzeitbeschäftigung nachgehen (Alteneder et al. 2006: 18-21). Diese Chance liegt für Männer (mit 47% der Männer, die ohne zertifizierte Ausbildung einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder nachgehen wollen) etwas höher als für Frauen (mit 41% der Frauen, die ohne zertifizierte Ausbildung einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder nachgehen wollen).

[18] Nichterwerbspersonen = im Haushalt Tätige, Betreuende, Kranke, Arbeitsunfähige

Abbildung 15: Jugendliche Bildungs-Drop-outs und Arbeitslosigkeit



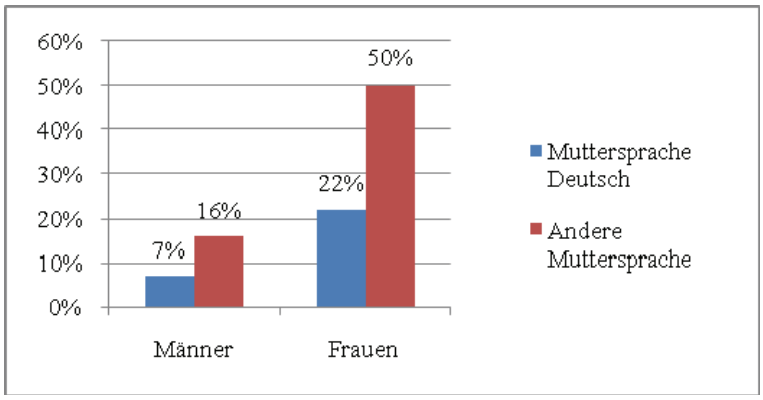
Quelle: Eigene Darstellung nach Statistik Austria (Mikrozensus 2006) in Statistik Austria 2008: 81.
Anmerkungen: Alle nicht dargestellten Anteile der Bildungs-Drop-outs sind im Arbeitsleben integriert.
* Nichterwerbspersonen = im Haushalt tätige, Betreuende, Kranke, Arbeitsunfähige

Demgegenüber stehen etwa 7%, die in ihrem 25. Lebensjahr (2005) ausschließlich arbeitslos waren. Dieser hohe Anteil von Langzeitarbeitslosigkeit bzw. dauernder Arbeitslosigkeit schon in jungen Jahren ist besonders erschreckend. Männer und Frauen des Geburtsjahrgangs 1980, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, waren im Jahr 2005 überdurchschnittlich oft von Arbeitslosigkeit betroffen. Ihr mittleres Jahreseinkommen (Median) lag, bei beiden Geschlechtern, deutlich niedriger als bei Gleichaltrigen, die über einen Lehrabschluss verfügen. Der erworbene Bildungsgrad, d.h. die in der Sekundarstufe I erworbene Aufstiegschance in höhere Schulen, hat somit weitreichende Auswirkungen. Dass HauptschülerInnen im Vergleich zu GymnasiastInnen beim Erreichen dieser Aufstiegschancen in weiterführende höhere Schulen benachteiligt sind, wird im Kapitel 3.10 dargelegt.

V 3.9.5 Bildungsabbruch und Migration

Frühes Ausscheiden aus dem Bildungssystem kommt bei Frauen häufiger vor als bei Männern und tritt besonders gehäuft bei Mädchen mit Migrationshintergrund auf (Dornmayr 2008: 53). Die Hälfte (50%) der Mädchen, die keine weitere Ausbildung abschließen konnten, haben eine solche nach der Pflichtschule nicht einmal begonnen, wie in Abbildung 16 dargestellt ist. Ein Sachverhalt, dem mit gezielter Berufsorientierung bzw. Förderung vorgebeugt werden sollte – ein Auftrag für die Berufsorientierung an allen Modellen der Sekundarstufe I.

Abbildung 16: Personen ohne Beginn einer weiterführenden Ausbildung nach Geschlecht



Quelle: Dornmayr (2008: 53), ibw-Befragung, n=261-Personen im Alter von 20-24 Jahren ohne Sekundarabschluss II

V 3.9.6 Gefragte Drop-outs der AHS wählen Büroberufe

Wie gezeigt wurde, unterscheiden sich AHS- und HauptschülerInnen in ihren Berufsaspirationen. Auch das AMS bemerkt Unterschiede in ihrer tatsächlichen Berufswahl, sofern es sich um AHS-SchulabbrecherInnen handelt. Es stellt für AHS-UnterstufenabsolventInnen im Vergleich zu HauptschulabsolventInnen Vorteile am Arbeitsmarkt, sowie die Tendenz zu besserbezahlten Berufen und damit längerfristigen Vorteilen fest:

„Männliche Hauptschulabsolventen tendieren deutlich stärker zu Produktionsberufen (Metall, Elektro, Holz, Bau usw.) als ihre Kolleginnen und auch als AHS-AbbrecherInnen beiderlei Geschlechts. Hauptschulabsolventinnen tendieren stark zu kundenorientierten Dienstleistungsberufen wie Handel, persönliche Dienste usw. Demgegenüber tendieren AHS-AbbrecherInnen stark in Büroberufe – die Mädchen eher in die allgemeinen Büroberufe (Bürokauffrau), die Burschen in spezialisiertere Büroberufe (Industrie-, Bank-, Versicherungskaufmann), aber auch in EDV-Berufe.“[19]

V 3.9.7 Berufseinstieg als Lehrling mit kurzer Verweildauer in der Branche

Bezug nehmend auf den Geburtsjahrgang 1980 (Alteneder et al. 2006) hat nach dem Pflichtschulabschluss fast die Hälfte des Jahrgangs eine Lehrausbildung versucht. Mädchen haben schlechtere Zugangschancen zu Lehrberufen und höhere Abbruchraten. Ein Viertel der weiblichen Lehrlinge hat die Lehre ohne Abschluss beendet (24%), bei Burschen sind es 14%. Im Alter von 25 Jahren verfügen doppelt so viele junge Männer als Frauen über einen Lehrabschluss.

V 3.9.8 Arbeitsmarktchancen am Lehrstellenmarkt differenziert nach Leistungsgruppen der Hauptschulen

Nach Erlangen von Bildungsabschlüssen im Anschluss an die Sekundarstufe I stellt das Arbeitsmarktservice, sofern es sich um höhere Ausbildungsabschlüsse handelt, langfristig keine grundsätzlichen Unterschiede der Arbeitsmarktchancen zwischen ehemaligen Haupt- und AHS-UnterstufenschülerInnen fest. Beim unmittelbaren Berufseinstieg nach der Sekundarstufe I, d.h. bei der Lehrstellensuche, tauchen jedoch unterschiedliche Chancen auf. HauptschülerInnen sind – sofern sie nicht in der 1. Leistungsgruppe abgeschlossen haben, bei der Lehrstellensuche benachteiligt.

„Unserer Beobachtung nach hat die besuchte Schultype der Sekundarstufe I keinen wahrnehmbaren Einfluss auf die Arbeitsmarktchancen. Wohl aber haben die absolvierte Leistungsgruppen und die Noten in den Hauptfächern der 4. Klasse Hauptschule auf die Chancen am Lehrstellenmarkt erheblichen Einfluss. Ein positiver Pflichtschulabschluss in der AHS Unterstufe wird nach unserer Wahrnehmung einem Hauptschulabschluss in der ersten Leistungsgruppe in allen Hauptfächern gleichgehalten. Wahrnehmbar ist auch, dass SchulabbrecherInnen aus der Sekundarstufe II bessere Chancen am Lehrstellenmarkt haben als AbsolventInnen des Polytechnischen Lehrgangs.“[20]

Hier zeigt sich die zweifache Benachteiligung von Haupt- gegenüber AHS-SchülerInnen bei der Einmündung in ihre weitere Bildungs- und Berufslaufbahn: Ihre Bildungschancen sind aufgrund notwendiger formaler Berechtigungen eingeschränkt und beim Berufseinstieg werden ihnen AHS-AbsolventInnen vorgezogen. Dass ein großer Anteil von SchülerInnen der 2. Leistungsgruppe einer Hauptschule durchaus in der 1. Leistungsgruppe eingestuft sein könnte und zum Teil auch bessere Leistungen als AHS-SchülerInnen erbringt, wie im folgenden Kapitel erläutert ist, wird vom Arbeitsmarkt nicht honoriert.

V 3.10 Berechtigungen und die Prädiktorkraft von Noten

Nachfolgend werden Schulnoten, die derzeit im österreichischen Schulwesen als formale Selektionsgrundlage dienen, betrachtet. Dabei wird auch auf Trends in der Notenvergabe und die Rolle von Leistungsgruppen[21] eingegangen.

V 3.10.1 Auslese auf Basis invalider Noten

Schulnoten haben verschiedenste Aufgaben zu erfüllen, eine dieser ist die Allokations- oder Selektionsfunktion für Laufbahnentscheidungen (Rittberger 2000). Die österreichischen Schulnoten sind, was immer wieder belegt wird, weder ausreichend objektiv, noch reliabel (zuverlässig) und valide (gültig). Damit bilden sie keine zufriedenstellende Basis für die Vergabe von formalen Be-

[19] Interview mit Dr. Herbert Buchinger, Bundesgeschäftsführer des AMS Österreich, 17.12.2008
[20] Interview mit Dr. Herbert Buchinger, Bundesgeschäftsführer des AMS Österreich, 17.12.2008
[21] Das Leistungsgruppensystem an Hauptschulen wird darüber hinaus in Expertise 4 behandelt.

rechtigungen für Laufbahnentscheidungen. Noten messen nicht immer, was sie zu messen vorgeben.[22] Sie sind für die Prognose künftiger Schulleistungen ungeeignet – und damit auch für treffsichere Selektionsentscheidungen. Noten spiegeln vielmehr gruppeninterne Maßstäbe, Leistungshierarchien innerhalb der Bezugsgruppe und Leistungsmaßstäbe an Schulstandorten wider (Rittberger 2000; Buschmann & Thonhauser 2000; Spenger 2002; Olechowski 1987: 32; Ingenkamp 1995; Vierlinger 1993; uvm.). „Alle Gütekriterien, die von Mess- und Beurteilungsinstrumenten erfüllt werden müssen, werden vom System der Ziffernnoten in einem Maß verfehlt, dass ihre Weiterverwendung einer geradezu sträflichen Ignoranz gleichkommt" (Vierlinger 1993: 52). Die erreichten Schulnoten hängen nicht nur von der individuellen Leistungsfähigkeit, sondern auch vom Schulstandort und Lehrpersonen ab. Beachtenswert ist, dass Schulnoten, wiewohl sie die Berechtigungsgrundlage für den Übertritt in weiterführende Schulen darstellen, in den vom Schulpsychologischen Dienst erstellten Handreichungen für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen für die Entscheidungsfindung bei Schulübertritten oder zum Feststellen des Begabungsausmaßes wegen mangelnder Validität teils explizit nicht als Grundlage empfohlen, teils nicht einmal erwähnt werden (z.B. Sedlak 2002; Sedlak & Krötzl 2002; Sedlak 2006).

V 3.10.2 Selektion zum entwicklungspsychologisch ungünstigen Zeitpunkt

Auf die Unzulänglichkeit von Schulnoten als Selektionskriterium im Allgemeinen wurde bereits eingegangen. Verschärft wird die unzureichende Prognosegenauigkeit der schulischen Leistungsfeststellung und -beurteilung aus entwicklungspsychologischer Sicht durch den ungünstigen Zeitpunkt, zu dem Noten in Österreich zur Selektion eingesetzt werden. Beim Entwicklungsniveau, auf dem sich Kinder im Alter von 10 Jahren – also bei der ersten Selektion – befinden, ist die Intelligenzentwicklungsstufe der formalen Operationen (nach Piaget) noch nicht erreicht, eine Prognose von künftigen Leistungen der logischen Intelligenz (etwa Grammatik, logisches Denken) aus Testleistungen oder Schulnoten damit nicht möglich. Rein aus diesem Gesichtspunkt erfolgt die Trennung der SchülerInnen in begabungshomogenere Gruppen zumindest zwei Jahre zu früh. Wobei zu erwähnen ist, dass auch bei späterer Trennung eine Selektion nach Schulnoten unzureichend prognosegeeignet ist (Spenger, 2002: 1013). Diese Problematik betrifft alle untersuchten Schulmodelle.

V 3.10.3 VolksschullehrerInnen „verweigern" die Selektionsentscheidung

Die Veränderung der Schulnoten zeigt einen Trend hin zu besseren Noten (Eder 2007, S. 82). Damit überlassen VolksschullehrerInnen die Entscheidung über die AHS-Reife den Eltern und den aufnehmenden Schulen. VolksschullehrerInnen selektieren die SchülerInnen immer weniger nach ihren Begabungen und ihrem Potential. Dieses Verhalten erhöht die Bildungslaufbahnchancen vieler SchülerInnen, jedoch sind SchülerInnen mit bildungsfernem Familienhintergrund noch immer benachteiligt. Auch die AHS-Unterstufe vergibt, obwohl sie mittlerweile eine heterogenere Klientel aufnimmt, bessere Noten in der Sekundarstufe I, nicht aber in der Sekundarstufe II (Eder 2007: 83)

V 3.10.4 Ungenauigkeit der schulischen Leistungsdiagnosen

Während eine positiv absolvierte 4. Schulstufe der AHS zum Besuch weiterführender höherer Schulen ermächtigt, hängen die formalen Berechtigungen, die durch die Hauptschule vergeben werden, von der besuchten Leistungsgruppe und den erreichten Noten ab. Wer in mindestens einem differenzierten Gegenstand in der 2. Leistungsgruppe eine schlechtere Note als „Gut" erhält, kann nur mittels Beschluss der Klassenkonferenz oder bestandenem freiwilligen Aufnahmetest eine höhere Schule besuchen – und ist in der Realität von ausreichend freien Plätzen an der Zielschule abhängig, da bei Engpässen SchülerInnen mit formaler Aufnahmeberechtigung bevorzugt werden. Das Leistungsgruppensystem erhielt diese Aufgabe erst nachträglich, als 1996 die verpflichtende Aufnahmeprüfung an weiterführenden höheren Schulen der Sekundarstufe II abgeschafft wurde. Plötzlich

[22] Ausführliche Belege für die Invalidität von Noten sind übersichtlich bei Rittberger (2000), die unzureichende Umsetzung der Leistungsbeurteilungsverordnung in der Schulpraxis und deren Ursachenbündel bei Buschmann & Thonhauser (2000) dargestellt.

wurde aus dem Leistungsgruppensystem der Hauptschule, das als Fördersystem gedacht war, ein Selektionssystem (Eder 2002, 982-983).

Die entsprechende Durchführungsregelung sieht die Umrechnung der Noten der 2. bzw. 3. Leistungsgruppe vor. Jede Note, die schlechter ist als die Note „Gut" der 2. Leistungsgruppe berechtigt nicht mehr zum Aufstieg in höhere Schulen. Dieser Umrechnungsschlüssel wurde ohne jegliche empirische Basis eingeführt und die so vergebenen Berechtigungen entsprechen nicht den tatsächlichen Leistungsabständen der Schüler. Sowohl Datensätze von Feyerer (erhoben 1996) und Grogger (erhoben 1995) belegen, dass große Teile der SchülerInnen, die ohne Übertrittsberechtigungen die Hauptschule verlassen, eigentlich dasselbe Begabungsausmaß aufweisen wie solche mit Übertrittsberechtigungen. Diese Überschneidungsbereiche sind sogar im Vergleich mit AbsolventInnen der AHS-Unterstufe vorhanden. HauptschülerInnen haben so im Vergleich zu AHS-SchülerInnen auch bei gleicher Leistungsfähigkeit schlechtere Aufstiegschancen im Bildungswesen und damit geringere langfristige Lebenschancen. Im Kapitel 3.9 wurde erläutert, welche benachteiligenden Auswirkungen das Leistungsgruppensystem für SchülerInnen der 2. und 3. Leistungsgruppe beim Einstieg in den Arbeitsmarkt hat.

V 3.10.5 Die Einteilung in Leistungsgruppen als Glücksspiel mit VerliererInnen

Neben dem angestrebten Kriterium „Begabung" spielen bei der Zuteilung von SchülerInnen in Leistungsgruppen auch sekundäre Sachverhalte wie Gruppengrößen und Teilungsziffern, also Kapazitäten am Standort, eine Rolle. Die Zugehörigkeit zu Leistungsgruppen wurde bis 2006, im Unterschied zur Berechtigung des AHS-Besuchs, nicht auf Basis der Noten der 4. Schulstufe, sondern nach einer 12wöchigen Beobachtung im ersten Hauptschuljahr an der Einzelschule entschieden. Das führte dazu, dass SchülerInnen, die theoretisch AHS-Reife besitzen, nicht zwangsläufig in die der AHS entsprechenden 1. Leistungsgruppe zugeteilt wurden (Stanzel-Tischler & Grogger 2002: 50-55). Seit dem Schuljahr 2005/06 müssen SchülerInnen mit AHS-Reife zu Beginn der 5. Schulstufe in Hauptschulen immer der 1. Leistungsgruppe zugeteilt werden. Damit ist eine Benachteiligung der HauptschülerInnen gegenüber AHS-SchülerInnen aufgehoben. Über die Auswirkungen dieser Verordnung gibt es noch keine wissenschaftlichen Evaluationsergebnisse. Alle in Folge zitierten Untersuchungen beziehen daher diese Neuregelung noch nicht ein.

Eder & Mayr (2001: 140-142) zeigen ein eindeutiges Gefälle im arithmetischen Mittel der Intelligenzleistungen. Allerdings sind die Streuungen der einzelnen Gruppen nur wenig kleiner als die Gesamtstreuung, was bedeutet, dass massive Überschneidungen zwischen den Gruppen vorhanden sind. SchülerInnen mit einem Intelligenz-Bereich von 80 bis etwa 105 sind in allen Leistungsgruppen zu finden. Das bedeutet, dass Leistungsgruppen SchülerInnen nicht nach ihren intellektuellen Fähigkeiten trennen, sondern andere Merkmale Einfluss haben müssen. Der Vergleich zwischen SchülerInnen der Hauptschule mit Übertrittsberechtigung am Ende der Sekundarstufe I von solchen ohne und von AHS-SchülerInnen zeigt, dass hochbefähigte SchülerInnen vom Besuch höherer Schulen ausgeschlossen und einige SchülerInnen mit niedriger Befä-higung aufstiegsberechtigt sind (Eder & Mayer 2001: 140-142). Im Vergleich bietet die AHS bessere Aufstiegschancen in höhere Schulen als Hauptschulen.

Kahlhammer (1996, zit. nach Eder 2002: S. 983-985) hat für das Schuljahr 1995/1996 im Bundesland Salzburg die Größen der Leistungsgruppen der 4. Klassen aller Hauptschulen im Bundesland Salzburg analysiert. Der größte SchülerInnenanteil wird in allen drei Gegenständen der 2. Leistungsgruppe zugewiesen, gefolgt von der ersten und der dritten. Die Schwankungen sind zwischen den Einzelschulen sehr hoch: In Fach Mathematik sind an manchen Standorten 9%, an anderen bis zu 57% der SchülerInnen in der 3. Leistungsgruppe. Überraschend ist die Verortung der Schulen mit den kleinsten Anteilen bei der 1. Leistungsgruppe. Diese finden sich nicht im von der AHS an leis-tungsstarken SchülerInnen „ausgelaugten" Stadtgebiet, sondern im ländlichen Raum. Dort ist es für SchülerInnen trotz des durchmischteren Leistungspotentials schwieriger, in der 1. Leistungsgruppe aufgenommen zu werden bzw. zu bleiben. Damit verteilt die „gute Landhauptschule" wesentlich rigider Berechtigungen für die weitere Schullaufbahn. Nagy (2006) kommt in ihrer Pilotstudie zum ironischen Befund, man müsse Eltern raten, ihre Kinder in städtische Hauptschulen zu schicken, anstatt in „gute Landhauptschulen", wenn ihnen möglichst große Chancen für die Erreichung der formalen Berechtigungen wichtig sind. Es entscheidet also nicht die erbrachte Leistung eines Hauptschülers/einer HauptschülerIn über ihre Bildungschancen, sondern vielmehr

die Situation und Einteilungspraxis am Standort, insbesondere die Klassenzusammensetzung. Hinsichtlich ihrer langfristigen Bildungschancen sind HauptschülerInnen an Landhauptschulen gegenüber den HautpschülerInnen an städtischen Hauptschulen systematisch benachteiligt.

Buschmann (2001: 163-165) zeigt anhand einer Analyse von Mathematikschularbeiten, dass SchülerInnen der 1. Leistungsgruppe anspruchsvollere Aufgaben in kürzerer Zeit lösen müssen. Das Anspruchsniveau des Gymnasiums entspricht eher dem der 2. Leistungsgruppe.

Eine Querschnittsuntersuchung von Spenger (2002) aus dem Schuljahr 2000/01 zur Praxis der Leistungsgruppeneinteilung im Fach Englisch/Lebende Fremdsprache bestätigen, dass manche HauptschülerInnen trotz objektiv besserer Testleistungen in der Praxis der Schulnotenvergabe und der Einstufung in Leistungsgruppen benachteiligt sind. Diesen SchülerInnen wird der Besuch einer weiterführenden Schule systematisch erschwert. Die frühe Auslese der SchülerInnen im Alter von 10 Jahren, aber auch die Auslese am Ende der Sekundarstufe I erfolgt nicht auf Basis ihrer Begabungen und Fähigkeiten. Langfristig haben so SchülerInnen, die der Hauptschule und nicht der AHS zugewiesen werden, geringere Chancen.

Ein Vergleich der Leistungsgruppengrößen zwischen 1994 und 2005 auf Basis der Befindenserhebungen (Eder 2007: 83-84) zeigt, dass die 3. Leistungsgruppe, v.a. im Fach Mathematik, zu Gunsten der 2. Leistungsgruppe schrumpft. Im Fach Deutsch werden mehr SchülerInnen in die 1. Leistungsgruppe eingestuft. Dieser Trend verbessert die Aufstiegschancen von HauptschülerInnen.

V 3.10.6 Unbeabsichtigtes „Downgrading“ in der ländlichen Hauptschule: Verlust der AHS-Berechtigungen

SchülerInnen in ländlichen Gebieten sind mehrfach benachteiligt: Sie haben kaum Zugang zu Gymnasien, werden in den Landhauptschulen von der 1. Leistungsgruppe fern gehalten und auch in den niedrigeren strenger beurteilt als in städtischen Schulen, wodurch, bei vergleichbarem oder besserem Potential, ihre Bildungschancen schrumpfen. Wie gezeigt wurde, ist etwa ein Drittel der HauptschülerInnen beim Übertritt aus der Primarstufe im Besitz der formalen Berechtigung, ein Gymnasium zu besuchen. Diese Berechtigung geht im Laufe der Unterstufe bei einigen HauptschülerInnen verloren: Eine durch das ZSE im Schuljahr 2001/2002 in der Steiermark durchgeführte Untersuchung der Übertrittsproblematik zeichnet, vor dem Hintergrund der angestrebten Chancengerechtigkeit, ein alarmierendes Bild: Schon bei der Ersteinstufung in Leistungsgruppen in der 5. Schulstufe fanden etwa 33% der Kinder trotz AHS-Berechtigung keinen Platz in der – der AHS gesetzlich gleichgestellten – 1. Leistungsgruppe. Damit wurden sie auf einem niedrigeren Anforderungsniveau unterrichtet und mussten in der 8. Schulstufe bestimmte Schulnoten (keine schlechteren Noten als „Gut“ in der 2. Leistungsgruppe) erreichen, um in höhere Schule wechseln zu können. Im Schnitt bedeutete diese Handhabung, dass drei bis vier Kinder einer Hauptschulklasse mit 25 SchülerInnen ihre Berechtigungen – und damit ihre Chancen auf eine bessere Bildungskarriere – „verloren“. Umgekehrt gelang es nur zwei SchülerInnen der (fiktiven) 25-köpfigen Hauptschulklasse, die von der Volksschule ohne AHS-Berechtigung in die Hauptschule wechselten, die formale Besuchsberechtigung für höhere weiterführende Schulen der Sekundarstufe II zu erwerben. Die ungleiche Behandlung von AHS-reifen Kindern führt dazu, dass der Hauptschulbesuch bei äußerer Differenzierung nach Leistungsgruppen im Unterschied zum Gymnasium ein höheres Risiko am Weg zur Matura darstellt, also SchülerInnen benachteiligt (Stanzl-Tischler & Grogger 2002: 53). Es gelingt dem leistungsdifferenziertem System der Hauptschulen nicht, ihre SchülerInnen durch die Förderung in homogenen Leistungsgruppen höher zu qualifizieren. Diese Ungerechtigkeit trifft zu einem überwiegenden Maß SchülerInnen aus niedrigeren Schichten, da sie den Großteil der HauptschülerInnen bilden. Diese Falle schnappt in ländlichen Hauptschulen häufiger zu, denn hier werden weniger Kinder der ersten Leistungsgruppe zugeteilt.

V 3.10.7 Umgehung von Leistungsgruppen

Auch die Hauptschulen selbst scheinen mit dem Konzept der Leistungsdifferenzierung nicht glücklich sein. Eine Bilanzierung der Schulversuche der Sekundarstufe I aus dem Jahr 2001 zeigt, dass etwa ein Viertel der Hauptschulen (!) Schulversuche durchführen, bei denen das Leistungsgruppensystem durch innere Differenzierung aufgehoben wird (Grogger et al. 2002). Hauptschulen, die keine Trennung in Leistungsgruppen vornehmen, ermöglichen ihren SchülerInnen ähnliche formale

Bedingungen wie Schulverbund und KMS. Die Chance, eine Aufstiegsberechtigung in höhere Schulen der Sekundarstufe II zu erlangen, liegt zwischen der an „traditionellen“ Hauptschulen und Gymnasien.

V 3.10.8 Geringeres Risiko im Schulverbund Graz-West

Die begleitende Längsschnittevaluation von Grogger (2001: S. 76) zeigt, dass das Angebot des Schulmodells Schulverbund eine Veränderung in der SchülerInnenpopulation bewirkte. Von allen SchülerInnen des ersten Jahrgangs bei Gründung des Schulverbunds Graz-West hatten knapp 43% die AHS-Reife erlangt, an Grazer Vergleichshauptschulen nur 37%. Innerhalb des Schulverbunds wurde deutlich ein starker Zustrom dieser Kinder an den „AHS-Standort“ des Verbunds (die Klusemannschule, die für alle SchulverbundschülerInnen eine AHS-Oberstufe anbietet) verzeichnet. Hier war der Anteil der AHS-reifen Kinder fast doppelt so hoch wie an den Hauptschulstandorten. Die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen des Schulverbunds unterschieden sich kaum von VergleichshauptschülerInnen. Die befragten Eltern erwarteten sich ein zwischen AHS-Unterstufe und Hauptschule angesiedeltes Leistungsniveau. Dementsprechend können auch die Ergebnisse einer schriftlichen Erhebung[23] zur Akzeptanz des neuen Schulmodells vor dem ersten Schuljahr gedeutet werden (Grogger 2001: 75-76): Die Hälfte der Eltern mit Kindern vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I zogen das Schulmodell Schulverbund Graz-West für ihre Kinder in Erwägung, etwa ein Viertel lehnte es ab. Am ehesten akzeptiert wurde der Schulverbund von Eltern, die selbst einen mittleren Bildungsabschluss erreicht hatten und deren Kinder ein mittleres Schulleistungsniveau aufwiesen. Abgelehnt wurde das Modell von Eltern mit höheren Schulabschlüssen und leistungsfähigeren Kindern, sofern in Wohnortsnähe auch eine AHS zur Verfügung stand. Eltern, die für ihre Kinder hohe Bildungsaspirationen haben, geben der risikoloseren Schule, der AHS, Vorzug, wenn eine solche Schule in Wohnortnähe erreichbar ist.

Das von den Eltern dem Schulverbund entgegengebrachte Vertrauen, wurde nicht enttäuscht (Grogger 2001: S. 76). Die Lernleistungen der SchülerInnen, die in der 6. und 8. Schulstufe evaluiert wurden, entsprachen den kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnenkohorte. Jedoch zeigte sich ein deutlicher Vorsprung der Schulverbund-AbsolventInnen bei der Erreichung formaler Berechtigungen für den Übertritt in die Sekundarstufe II: An den Hauptschulstandorten des Schulverbunds konnte zusätzlich zum etwa gleich hohen Anteil an Berechtigungen für mittlere weiterführende Schulen wie an den Vergleichshauptschulen ein größerer Anteil der SchülerInnen an eine höhere Schule übertreten. Ohne äußere Differenzierung erhielten die SchülerInnen des Schulverbunds also mehr Chancen als ihre AlterskollegInnen aus Grazer Vergleichshauptschulen. Das Schulmodell Schulverbund Graz-West führt in dieser Hinsicht zu einer Verminderung der Chancenungleichheit.

V 3.10.9 Illusion der Förderung durch Leistungsgruppen

Nach § 15 (2) SchOG liegen die Aufgaben von Leistungsgruppen in der Förderung der SchülerInnen in den Pflichtgegenständen Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik. Zu diesem Zweck sind drei, mindestens jedoch zwei Leistungsgruppen zu führen. Wenn es durch diese Differenzierung gelingt, SchülerInnen zu fördern, müssten sich die Leistungen der SchülerInnen verbessern, respektive die Anzahl von SchülerInnen mit formalen Berechtigungen für die Sekundarstufe II anwachsen. Die Annahme, dass die Organisationsform der Hauptschule für die SchülerInnen förderlich ist, wurde in Österreich noch nie systematisch evaluiert (Eder 2002: 979-980). Zahlreiche Teiluntersuchungen widerlegen aber den Erfolg dieser Differenzierung.

Beispielsweise entwickeln die SchülerInnen bei annähernd gleicher Intelligenz (Begabung) sehr unterschiedliche Leistungen, abhängig davon, in welcher Leistungsgruppe sie gefördert wurden. Nahe liegend ist daher die Annahme, dass sich das Leistungsniveau in Leistungsgruppen einpendelt. Relativ niedrig begabte SchülerInnen könnten in der AHS erheblich mehr lernen, hoch begabte SchülerInnen können ihr Potential in den unteren Leistungsgruppen nicht entwickeln (Eder

[23] Befragt wurden die Eltern von etwa 4.000 Kindern, die die 4. Klasse Volksschule besuchten und im Einzugsgebiet der Schulverbund-Schulen wohnten.

2001: 154-155). Auch hier sind also SchülerInnen, die eine Hauptschule besuchen, benachteiligt, wenn sie in eine nicht ihrer Begabung entsprechenden Leistungsgruppe zugeteilt werden.

Sollte die Differenzierung in Leistungsgruppen fördernde Wirkung haben, müssten HauptschülerInnen in Fächern mit nicht differenziertem Unterricht geringere Leistungen erzielen. Aber auch das wird bei internationalen Vergleichsstudien nicht bestätigt. Betrachtet man die Leistungen in Naturwissenschaften bei TIMSS (7. und 8. Schulstufe) und PISA zeigt sich das Gegenteil. Die Leistungsdifferenz zwischen AHS und 3. Leistungsgruppe ist in Mathematik (differenziertes Fach) größer als bei naturwissenschaftlichen Leistungen (undifferenzierte Fächer). Die Förderung in Leistungsgruppen führt also nicht zum Annähern von Leistungen, tendenziell sind die Leistungen in undifferenzierten Fächern sogar besser (Eder 2002, S. 992-993).

Es gibt keine Hinweise für die Förderwirkung der Leistungsgruppenorganisation. Den Hauptschulen gelingt es nicht, ihren SchülerInnen bessere Lebenschancen zu bieten.

V 3.11 Nahtstellen und Bruchstellen beim Schulwechsel

Übertritte in neue Schulen und neue Klassen stellen für SchülerInnen eine besondere Belastung dar. Die nächsten Kapitel behandeln Auffälligkeiten im Befinden an den Nahtstellen zu Beginn und nach der Sekundarstufe I.

V 3.11.1 Nahtstelle Primarstufe - Sekundarstufe I

Die Übertritte von der Primar- in die Sekundarstufe I stellen SchülerInnen aller Schulmodelle vor Herausforderungen, die sich in ihrem Leistungsvermögen, aber vor allem auch in ihrem Befinden niederschlagen. Fundierte empirische Untersuchungen zeigen einen „Befindensknick“ (Eder 2007, Eder 1995) kurz vor und nach Nahtstellen im österreichischen Schulwesen, der u.a. von einem Anstieg an Schulangst und Leistungsdruck charakterisiert wird. Stanzl-Tischler & Grogger (2002: 10-37) analysierten beim Einstieg in die Sekundarstufe I unterschiedliche Wahrnehmungen von HauptschülerInnen und GymnasiastInnen. SchülerInnen an AHS-Standorten weisen deutlich höhere „Schulfreude“, weniger „Schularbeitenangst“ und weniger subjektive Belastung als SchülerInnen von Hauptschulen auf. Die AutorInnen bringen dieses überraschende Abschneiden auch mit der Statusunsicherheit der jungen HauptschülerInnen durch die Leistungsdifferenzierung in Zusammenhang. Umstellungsschwierigkeiten für die 10jährigen entstehen für HauptschülerInnen überwiegend durch die neue soziale Situation, für AHS-SchülerInnen stehen sie mehr in Verbindung mit den Leistungsanforderungen. Der andere, distanziertere Umgang mit LehrerInnen, räumliche und schulorganisatorische Gegebenheiten wie das FachlehrerInnensystem, Stundenplan und Leistungsgruppen werden als häufige Schwierigkeiten genannt. Die subjektive Belastung während der Beobachtungsphase zur Ersteinstufung in Leistungsgruppen manifestiert sich unabhängig von der später zugewiesenen Leistungsgruppe bei HauptschülerInnen.

V 3.11.2 Nahtstelle Sekundarstufe I – Sekundarstufe II/Beruf

Die Nahtstelle am Ende der Sekundarstufe I stellt ebenso einen Bruch für die SchülerInnen dar (vgl. Eder 1989), betrifft jedoch beinahe ausschließlich SchülerInnen der Hauptschulen, der KMS und des Schulverbunds. Sie müssen ihre gewohnte Lernumgebung verlassen und an weiterführende Schulen, z.T. auch in das Berufsleben, wechseln. An den Kooperativen Mittelschulen wird die Erleichterung dieses Übergangs angestrebt. Es liegen zurzeit keine empirischen Evaluierungsergebnisse vor. Bei SchülerInnen, die in Lehrberufe wechseln oder als ungelernte FacharbeiterInnen zu arbeiten beginnen, reißt die Evaluierung ihres Übergangs gänzlich ab.

V 3.11.3 Nahtstellenmanagement im Schulverbund Graz-West und in den KMS Wien

Die Schulmodelle Schulverbund Graz-West und die Kooperativen Mittelschulen in Wien bemühen sich explizit um ein verbessertes Nahtstellenmanagement, das den SchülerInnen den Schulwechsel erleichtern soll. Zurzeit gibt es für den Schulverbund keine fundierten Evaluierungen dieser Maßnahmen, lediglich dokumentierte positive Elternrückmeldungen (Schulverbund Graz-West 2001: 79). Für die Kooperativen Mittelschulen werden Evaluationsergebnisse ab Frühjahr 2009 vorliegen.

V 3.11.4 Vorteile für AHS-SchülerInnen

Im Vergleich schneidet die AHS unter allen Schulmodellen hinsichtlich der Benachteiligung durch Nahtstellen am besten ab: hier sind die SchülerInnen einerseits durch die erste Nahtstelle in die Sekundarstufe I am wenigsten belastet, andererseits fällt die zweite Nahtstelle in eine andere Schule der Sekundarstufe II für die SchülerInnen weistestgehend weg. Fest steht, dass SchülerInnen der AHS gegenüber den SchülerInnen von Hauptschule, KMS und Schulverbund dadurch Vorteile haben.

V 4 Bildungscluster: Brücken zwischen Schule und Arbeitswelt

Die Initiative „Bildungscluster" wird in Österreich seit 2002 als gemeinsames Projekt der Wirtschaftskammer Österreich (WKO) und dem Bildungsministerium umgesetzt. Unter dem Begriff „Bildungscluster" (BC) wird die Vernetzung von Schule und Wirtschaft bzw. InteressensvertreterInnen von Wirtschaft und Arbeit organisiert. Er ist eine Dachmarke für Aktivitäten unterschiedlichster Art, bspw. Exkursionen, Bewerbungstrainings, Praxistage für SchülerInnen und LehrerInnen, Vorträge für SchülerInnen, LehrerInnen und SchulleiterInnen (Pusman 2003: 242).

V 4.1 Bildungscluster in Österreich: Organisationsform, Zielsetzung, Aktivitäten, Wirkung

Die dezentrale Organisationsstruktur erlaubt eine bunte Vielfalt an Aktivitäten, kein regionaler Bildungscluster gleicht dem anderen. Auch die Zusammensetzung der am Netzwerk in der Region beteiligten AkteurInnen erlaubt eine große Bandbreite: Schulen, Wirtschaftsbetriebe, Interessensvertreter, Anbieter weiterführender Ausbildungen (Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen).

Betreut werden Bildungscluster von den bildungspolitischen Abteilungen der Landeswirtschaftskammern. Das Bildungscluster-Büro der WKO in Wien steht unterstützend zur Seite, koordiniert die Öffentlichkeitsarbeit (darunter die Homepage www.bildungscluster.at), erstellt regelmäßig Newsletter und publizierte für 2005 und 2006 aufwändige Jahresberichte (Chladek 2006 und WKO Bildungscluster-Büro 2007). Für jedes regionale Bildungscluster gibt es „ModeratorInnen", die sich für regelmäßige Vernetzung und Aktivitäten einsetzten. Im Bildungsministerium sind die Bildungscluster im Rahmen der Initiative „unternehmen bildung" verankert[24]. Diese wurde 2001 zur Verbesserung der Chancen der Jugend in der modernen Wissensgesellschaft eingerichtet (Beranek & Weidinger 2003: 227).

V 4.2 Die Bandbreite der Aktivitäten

Die Bildungscluster entwickeln sich regional nicht nach einem einheitlichen, vorgegebenen Konzept, sondern orientieren sich an der Ausrichtung und dem Umfeld des jeweiligen Schul- und Wirtschaftsstandortes (WKO 2008b). Einblick in die Entstehung und Weiterentwicklung eines Bildungsclusters erlauben Behensky & Teiner (2003: 405-409) am Beispiel des Bildungscluster Wien-Süd. Die Jahresberichte des Bildungsclusterbüros (Chladek 2006 und WKO Bildungscluster-Büro 2007) geben einen guten Überblick über die Vielfalt der Kooperationen und sind als „Practice"-Beispielsammlungen zu verstehen.

Häufig fließen Initiativen von „unternehmen bildung" in die Bildungscluster Aktivitäten ein. Die Aktion „DirektorIn für einen Tag" (ein/e UnternehmerIn leitet für einen Tag eine Schule), sowie „Business Experience" (ein Tag in Unternehmen für AHS-LehrerInnen) tauchen regelmäßig in den Dokumentationen der Bildungscluster auf. Gängige Aktivitäten von Bildungsclustern an Schulen sind beispielsweise Betriebsbesuche, gemeinsame Unterrichtsprojekte, Unterrichtsbesuche

[24] Interview mit Mag.[a] Petra Chladek, Mitarbeiterin der Bildungspolitischen Abteilung der WKO, Betreuerin des Bildungs-cluster-Büros, 25.8.2008

von UnternehmerInnen oder FachexpertInnen, Bewerbungstrainings an Schulen durch Personalverantwortliche oder die Mitwirkung von Bildungscluster-Partnern bei der Schulentwicklung.

Welche Aktivitäten im Rahmen der Bildungscluster tatsächlich durchgeführt werden, ist nicht empirisch erfasst. Lediglich vom Bildungscluster Wien/ Floridsdorf liegen detaillierte Daten zum Projekt „COB“ (College für Berufsorientierung) vor (Schrenk, 2008).

V 4.3 Die Zielsetzung regionaler Bildungscluster

Durch die intensivere Kooperation von Wirtschafts- und Bildungseinrichtungen sollen Bildungscluster Kontakte und Chancen für SchülerInnen, LehrerInnen, SchulleiterInnen auf der einen, für Wirtschaftsbetriebe und Interessensver-tretungen auf der anderen Seite ermöglichen.

Für SchülerInnen, Lehrlinge, Eltern, LehrerInnen und Unternehmen definieren Bildungscluster für sich folgende Ziele (WKO 2008):

- Informationsaustausch und Wissenstransfer für SchülerInnen im Unternehmen, sowie für UnternehmerInnen in der Schule
- Mehrfachnutzung bildungsrelevanter Infrastrukturen
- SchülerInnen, Lehrlinge und StudentInnen profitieren von Projekten zwischen Bildung und Wirtschaft
- Mehr Wirtschaftsorientierung an Schulen
- Abstimmung des regionalen Qualifikationsbedarfs
- Innovationspotenziale und Synergien werden geschaffen
- Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit

Bildungscluster sollen aber auch ein Angebot an Bildungswillige jeden Alters sein, indem Einrichtungen des Bildungswesens (Schulen, Fachhochschulen, Universitäten), der Erwachsenenbildung, WKO und AMS vernetzt werden und indem die bildungsrelevante Infrastruktur für die Nutzung durch Klein- und Mittelbetriebe geöffnet wird (Heissenberger & Landertshammer, 2003: 380). Beispiele für solche Synergien von Bildungsclustern sind das Lungauer Kompetenzzentrum im Bildungscluster Tamsweg (Jäger 2003: 382-388) oder der „Lehrgang Ennstal“ im Bezirk Liezen, der das Ziel verfolgt, das Fehlen von technischen Ausbildungsstätten und damit die Abwanderung von jungen Menschen aus der Region zu kompensieren (Härtel 2003: 389-393).

V 4.4 Nutzen für SchülerInnen

Entsprechend ihrer Zielsetzung sollen Bildungscluster das Berufsorientierungsangebot der Region bündeln und stärken, Wissenstransfer schaffen und damit eine praxisorientierte Schulausbildung und schulübergreifende Lernpartnerschaften fördern (WKO 2008).

Als angepeilte Vorteile für SchülerInnen ergeben sich daraus:

- Profil- und Schwerpunktbildung der Schulen nach dem Qualifikationsbedarf der Unternehmen in ihrer Region, in Folge erhöhte regionale Passung;
- Imageverbesserung der Schule durch die Positionierung als moderne, offene Bildungseinrichtung;
- Interessanter, praxisnaher Unterricht durch externe ReferentInnen, wirtschaftsrelevante Weiterbildung der LehrerInnen, Zugang zu aktuellen Informationen aus der Wirtschaftspraxis;
- Berufsorientierung, durch die Bündelung von regionalen Berufsorientierungsangeboten und Einblick in die Wirtschaft. SchülerInnen informieren und orientieren sich und werden dadurch auf das Berufsleben vorbereitet.

Insbesondere der Beitrag von Bildungsclustern zur Berufsorientierung für SchülerInnen, für die sich Kontaktmöglichkeiten in die Wirtschaftswelt ergeben und denen der Zugang zu Berufsorientierungsangeboten erleichtert werden soll, besticht. Hervorzuheben sind einzelne Bildungscluster, die sich durch ihre Vernetzung von Schulen der Sekundarstufe I mit weiterführenden Bildungseinrichtungen auszeichnen:

- BC Wien-Floridsdorf/COB: Konzept der Berufsorientierung für alle 4. Klassen von COB-Schulen

- BC Graz: Kooperation der Grazer Hauptschulen; Konzept für alle 3. und 4. Klassen von Hauptschulen in enger Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II; Aufweichen der Nahtstellen (Landeschulrat Steiermark 2008)
- BC Tamsweg: Vernetzung von PTS, Betrieben und Weiterbildungseinrichtungen zu einem gemeinsamen Kompetenzzentrum
- BC Krems: Zusammenarbeit von Hauptschulen mit weiterführenden Schulen und der FH Krems
- BC Amstetten: Kooperation zwischen Hauptschulen und PTS

Frank et. al (2003: 306-315) zeigen, wenn auch bei einer Untersuchung der Sekundarstufe II, dass die Gründungsneigung, d.h. das Inbetrachtziehen der Gründung eines eigenen Unternehmens, maßgeblich durch die Schule beeinflusst werden kann. Dabei sind neben den Arbeitstechniken und den Unterrichtsformen auch die Wirtschaftsnähe der Schule, die Praxisnähe des Unterrichts und die Auseinandersetzung mit unternehmerischem Denken bedeutsam.

Bildungscluster sollen vor allem für SchülerInnen, die keine BMS/BHS besuchen, eine Chance darstellen. Lange war es nicht üblich, dass diese Bildungsinstitutionen mit Wirtschaftseinrichtungen kooperieren. Die Erleichterung am Übergang von Schule in die Arbeitswelt durch Kontakte zu den lokalen ArbeitgeberInnen, unternehmerisches Denken im schulischen Alltag und die „Lernende Region" an sich stellen für Heissenberger Vorteile für Schulen im ländlichen Raum dar (Heissenberger 2003: 238-241).

V 4.5 Profit für beide Seiten

Auch die Netzwerkpartner aus der Wirtschaft sowie die Wirtschaftsregion ziehen Nutzen aus lebendigen Bildungsclustern, auf den hier nicht näher eingegangen wird. Bildungscluster entstanden maßgeblich aus Überlegungen der Standortförderung in ländlichen Regionen mit vorwiegend Klein- und Mittelbetrieben und der Gefahr der „Ausdünnung" des Arbeitsmarkts im ländlichen Bereich (Heissenberger & Landertshammer 2003: 376).

Dass die Begegnungen zwischen Schulen und Betrieben für beide Seiten wertevolle Denkanstöße für Weiterentwicklungen ihres Bereichs bewirken, dokumentieren Erfahrungsberichte (Schwarzer 2003: 356-359, Reithuber 2003: 360-367, Kryzna-Gersch 2003: 368-369, Zimmermann 2003: 370-371, Paseka 2003:373-375 und Kaspar 2003: 376). Die AutorInnen berichten einhellig vom Lernen voneinander, von mehr Nähe zur Wirtschaftspraxis für Schulen durch die Kontakte, sowie von der Begeisterung der involvierten SchülerInnen, LehrerInnen und UnternehmerInnen.

V 4.6 Schulen im Kooperationsnetzwerk

Aktuell existieren rund 60 Bildungscluster in Österreich. Die genaue Anzahl, aber auch wie diese Netzwerke zusammengesetzt sind, ist nicht definitiv erfasst, sodass auch im Bildungsclusterbüro der WKO keine vollständigen Daten über die beteiligten Schulen oder die Betriebe vorliegen.[25] Überwiegend nützen berufsbildende höhere Schulen (darunter vorrangig HAK/HAS) und Gymnasien das Angebot. Nur wenige Hauptschulen/KMS/Schulverbundschulen und wahrscheinlich kaum AHS-Unterstufen beteiligen sich an den Netzwerken. Bilanzierend kann vermutet werden, dass SchülerInnen der Sekundarstufe I deutlich weniger von Bildungsclustern profitieren als SchülerInnen der Sekundarstufe II. Generell zeichnet sich ab: je wirtschaftsorientierter das Profil des Schulmodells, desto intensiver das Interesse am Bildungscluster. Die ModeratorInnen, d.h. AnsprechpartnerInnen und/oder InitiatorInnen der jeweiligen Bildungscluster, stammen laut einer vom Bildungsclusterbüro der WKO zur Verfügung gestellten Auflistung (Stand 25.8. 2008) mehrheitlich aus dem BHS-Bereich: 6 Hauptschulen, 18 Gymnasien, 17 HAK/HAS, 5 HBLA/HLA, 3 HTL.

[25] Interview mit Mag.[a] Petra Chladek, Mitarbeiterin der Bildungspolitischen Abteilung der WKO, Betreuerin des Bildungscluster-Büros, 25.8.2008

V 4.7 Empirische Aussagen über Bildungscluster

Neben der lückenhaften Erfassung der Netzwerkpartner (insbesondere Schulen) und einer nur fallweisen Aufzeichnung der Aktivitäten, ist auch die Beteiligung von Klassen bzw. SchülerInnen an Bildungscluster-Aktivitäten nicht dokumentiert. Es gibt daher zurzeit keine Möglichkeit, die Bedeutung des Bildungsclusters an der Einzelschule und für die SchülerInnen, die Bildungscluster-Schulen besuchen, einzuschätzen.

Darüber hinaus ist die Wirkung von Bildungsclustern auf Unterrichtsinhalte- und Unterrichtsgestaltung, Curriculumsarbeit im Rahmen der Schulautonomie und das Schulmanagement nicht beurteilbar. Inwieweit Aktivitäten im Bildungscluster Bildungs- und Berufswahlentscheidungen beeinflussen bzw. die Beschäftigungschancen für AbsolventInnen erhöhen, kann nicht diagnostiziert werden.

Regionale Unterschiede von Bildungsclustern sind explizit gewünscht. Es ist daher zu erwarten, dass sich Bildungscluster in kleinstrukturierten, ländlichen Wirtschaftsräumen von solchen im urbanen Gebiet bzw. von Industriegebieten abheben.

Insgesamt sind empirische Aussagen über Bildungscluster und ihrer Wirkung aus Mangel an statistischem Datenmaterial nicht möglich.

V 5 Resümee

In diesem Abschnitt werden die vorangegangenen Erkenntnisse zusammengefasst, der zum Teil mangelhafte Forschungsstand aufgezeigt und mögliche wietere Forschungsfragen angeregt. Abschließend sind im Kapitel 4.3. die wesentlichen Stärken der Schulmodelle AHS, Hauptschule, KMS und Schulverbund Graz-West in Bezug auf die Themenschwerpunkte dieser Expertise hervorgehoben.

V 5.1 Zusammenfassende Betrachtung

Die Fragestellungen dieser Arbeit können aufgrund des lückenhaften Forschungsstandes nicht in allen Bereichen zufriedenstellend beantwortet werden. Zwischen den einzelnen Schulmodellen sind direkte Vergleiche beinahe nur zwischen der Hauptschule und der AHS möglich. Dennoch zeigen sich Tendenzen unterschiedlicher Leistungsfähigkeit der Schulmodelle bei Berufsvorbereitung, Chancengleichheit und Einmündung in anschließende Schul-, Bildungs- und Berufslaufbahnen.

Unmittelbare Auswirkungen von Nahtstellen

Der Schulwechsel von der Volksschule in die Sekundarstufe I bzw. von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ist für SchülerInnen belastend. – An den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems treten Befindenseinbrüche auf, die kurzfristig leistungsmindernde Auswirkungen haben. HauptschülerInnen erleben diesen Einschnitt einerseits unangenehmer und schwieriger als AHS-SchülerInnen, andererseits müssen sie nach der Sekundarstufe I noch eine zweite Nahtstelle überwinden. UnterstufenschülerInnen von Gymnasien in der Langform mit Unterstufen- und Oberstufenangebot können diesen zweiten Schulwechsel durch den Verbleib an der Schule vermeiden. Sie sind damit im Vergleich zu den SchülerInnen aller anderen Schulmodelle im Vorteil.

Gerechtigkeit, Fairness und Effizienz an der Nahtstelle zur Sekundarstufe I

Der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe entspricht nicht zur Gänze dem Anspruch auf Gerechtigkeit und Fairness, da bei der Entscheidung für ein Schulmodell auch soziale Faktoren Einfluss haben und SchülerInnen mit schlechteren sozioökonomischen Bedingungen nicht ausreichend kompensatorische Unterstützung durch die Schule erhalten. Ihr Potential wird damit nicht bestmöglich gefördert. Beispielsweise besuchen Kinder aus bildungsfernen Familien auffallend seltener Gymnasien als Kinder von AkademikerInnen. Bildungs- und Berufsaspirationen von SchülerInnen werden eindeutig von familiären Umständen geprägt. Die Selektion auf Basis von Schulnoten der 4. Schulstufe ist zwar aus Zeit- und Kostenüberlegungen ökonomisch, weist aber in der praktischen Umsetzung qualitative Mängel auf. Schulnoten sind nur eingeschränkt valide. Sie bieten

u.a. keine ausreichende Prognosequalität für künftige Schulleistungen. Darüber hinaus steht die regionale Infrastruktur (die Entfernung zur nächsten AHS) in Zusammenhang mit der Schulwahl. SchülerInnen, die in ländlichen Regionen wohnen, haben geringere Auswahlmöglichkeiten zwischen den Schultypen. In Hinblick auf die schwerer erreichbaren formalen Berechtigungen in den ländlichen Hauptschulen und die dadurch geringeren längerfristigen Lebenschancen sind sie gegenüber SchülerInnen aus dem städtischen Bereich tendenziell benachteiligt.

Formale Berechtigungen und längerfristige Lebenschancen

Es gibt Hinweise darauf, dass der Besuch von AHS-fernen Hauptschulen ein höheres Risiko birgt, keine Aufstiegsberechtigung für maturaführende Schulen der Sekundarstufe II zu erlangen als der Besuch von AHS-nahen Hauptschulen. AHS-SchülerInnen erreichen nur im Ausnahmefall (als RückfluterInnen oder RepetentInnen) keine Aufstiegsberechtigung für die Sekundarstufe II. Um einen Schulplatz in der Oberstufe müssen sie sich, im Unterschied zu SchülerInnen anderer untersuchter Schulmodelle, nicht bewerben. Auch in der Berufslaufbahn können für SchülerInnen von AHS-fernen Hauptschulen nachteilige Konsequenzen durch die wahrscheinlichere Zuteilung in die zweite oder dritte Leistungsgruppe entstehen. Diese Nachteile betreffen insbesonders SchülerInnen, die trotz AHS-Berechtigung in die Hauptschule übertreten. Vergleiche von KMS und dem Schulverbund Graz-West mit den beiden traditionellen Schulmodellen sind wegen der geringen Fallzahlen in Strichproben oder fehlender Untersuchungen problematisch und nur in Teilbereichen möglich.

Durch das Schulmodell verteilte längerfristige Lebenschancen

Das Verteilen von längerfristigen Lebenschancen wird hier gemessen am Ermöglichen von hohen Bildungsabschlüssen, dem Schaffen von erfolgversprechenden Startbedingungen für den Berufseinstieg (Lehrstelle, erster Arbeitsplatz) und langfristig am Status des ausgeübten Berufs. In allen diesen Bereichen gelingt es der AHS, ihren SchülerInnen durch die relativ sicheren Aufstiegsberechtigungen für höhere Schulen mehr Chancen zu geben. AHS-SchülerInnen haben auch höhere Berufs- und Bildungsaspirationen als HauptschülerInnen, obwohl die Berufsorientierung an Gymnasien mangelhaft ist. Dass ein positives soziales Umfeld bei AHS-SchülerInnen unterstützend wirkt, kann angenommen werden. Dennoch bleibt die Kritik, dass es in den anderen Schulmodellen nicht gelingt, Defizite des Umfelds zu kompensieren. Eindeutig steht der langfristige Erfolg am Arbeitsmarkt – und damit die längerfristigen Lebenschancen – in direktem Zusammenhang mit der Höhe des erreichten Schulabschlusses.

V 4.2 Forschungsstand und weitere Fragestellungen

Der Forschungsstand zu den Themenfeldern dieser Expertise ist ernüchternd. Zu Schul- bzw. Bildungslaufbahnen in Österreich gibt es, wie gezeigt wurde, kaum Erhebungen, die Rückschlüsse auf die unterschiedlichen Modelle der Sekundarstufe I ermöglichen. Darüber hinaus sind Zusammenhänge zwischen besuchten Schulmodellen der Sekundarstufe I und späteren Berufslaufbahnen wenig erforscht. Für die Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems, aber auch für die Schulentwicklung an einzelnen Schulstandorten, sollte diese Forschungslücke geschlossen werden. Denn in Hinblick auf die geforderte steigende Outputorientierung von Schulen sind auch die langfristigen Wirkungen interessant.

Besonders hervorzustreichen ist die mangelhafte Datenerhebung des – von DatenschützerInnen unter Kritik stehenden – Bildungsdokumentationsgesetzes im Bereich der Hauptschullaufbahnen. Hier werden keinerlei Informationen über Leistungsgruppen erfasst. Auf- oder Abstufungen und Zugewinn oder Verlust formaler Berechtigungen bleiben damit im Dunkeln. So gibt es beispielsweise keine fundierten Erkenntnisse über die Auswirkungen der seit 2005/06 angewandten neuen Einstufungsregelung in der 1. Klasse Hauptschule[26] oder über das Zustandekommen von

[26] SchülerInnen mit AHS-Reife müssen zu Beginn der 5. Schulstufe der AHS-adäquaten ersten Leistungsgruppe zugeteilt werden.

späteren Auf- oder Abstufungen. Da gerade die Zuteilung in Leistungsgruppen über die weiteren Bildungs- und Lebenschancen für HauptschülerInnen entscheidet, sind Evaluierungen in diesem Bereich notwendig. Zurzeit kommt bei der Leistungsgruppenzuteilung das vorgesehene Kriterium „Leistung" nicht deutlich genug zum Tragen. Die Intelligenzwerte von SchülerInnen unterschiedlicher Gruppen der Sekundarstufe I weisen einen großen Überschneidungsbereich auf.

Ebenso unbekannt sind die Umstände und Auswirkungen des Schulwechsels zwischen AHS und Hauptschule, KMS oder Schulverbundschulen. Im Bereich der KMS kann die nähere Untersuchung der Schulkarrieren von SchülerInnen, die ohne AHS-Reife eine Kooperations-AHS besuchen dürfen, spannende Erkenntnisse zur Förderwirkung von Unterricht in heterogenen Gruppen liefern.

Zu den Schulmodellen KMS und Schulverbund Graz-West fehlen in folgenden Bereichen Evaluationen, ohne die Vergleiche mit Hauptschulen und AHS nicht oder nur eingeschränkt möglich sind: Berufs- und Bildungsorientierung, Berufs- und Bildungsaspirationen, Anerkennung der Abschlüsse am Arbeitsmarkt, weiterführende Bildungs- und Berufslaufbahnen, Nahtstellenmanagement des Schulverbunds. In nationalen Erhebungen wie PISA war bisher die Stichprobengröße für verlässliche Aussagen über KMS und Schulverbund Graz-West zu gering.

Berufseignung und -laufbahnen

Berufslaufbahnen und ihr Zusammenhang mit dem absolvierten Schulmodell der Sekundarstufe I sind in der Regel nicht dokumentiert oder statistisch erhoben. Rückmeldungen darüber wären aber dennoch für Schulen zur Qualitätssicherung und für die Gestaltung ihres Ausbildungsangebots wertvoll. Das ös-terreichische Arbeitsmarktservice wird auch in Zukunft von Arbeitssuchenden Daten zur besuchten Sekundarstufe I nicht erheben, könnte aber in Forschungsarbeiten diese mit einbeziehen. Damit würden die in Auftrag gege-benen Studien auch für das Bildungswesen nutzbar.

Hinsichtlich der gezeigten drastischen und beinahe irreparablen Auswirkungen auf die langfristigen Berufs- und Lebenschancen von (frühen) SchulabbrecherInnen drängt sich die nähere Auseinandersetzung mit diesem Thema – bereits in der Sekundarstufe I – auf. Warum scheiden Jugendliche aus dem Ausbildungsangebot aus? Welche Gruppen sind besonders gefährdet? Welche Schulmodelle häufiger betroffen? Wie können Drop-outs vermieden werden? Welche Weichen werden in der Sekundarstufe I gestellt?

Einflüsse auf Bildungs- und Berufslaufbahnen

Bei der Bildungswahl, den Aspirationen und der damit verbundenen Laufbahnentwicklung zeigt sich, dass benachteiligte Jugendliche in der Sekundarstufe I nicht ausreichend unterstützt werden. Kompensierende Maßnahmen für diese SchülerInnen können in der Erhöhung von Selbstvertrauen in die eigene Leistungfähigkeit und von Aspirationen, beispielsweise über Berufs- und Bildungsberatung, angedacht werden. Dies gilt vor allem für Mädchen aus bildungsfernen Familien, die zurzeit zu einem frühen Ausscheiden aus dem Bildungswesen und geschlechtspezifisch typischen Mustern bei der Berufswahl (mit geringer Entlohnung) neigen.

Warum gelingt es nicht, dass mehr HauptschülerInnen, die in der ersten Leistungsgruppe mit „Sehr gut" abschließen (vor allem, wenn sie in allen Fächern mit „Sehr gut" abschließen, eine höhere Schule besuchen? Weshalb gelingt es den Gymnasien, ihre SchülerInnen relativ sicher zu Matura und des Weiteren zu tertiären Ausbildungen zu bringen? Weshalb gelangen selbst RepetentInnen der AHS deutlich häufiger zu einem Maturabschluss als Nicht-RepetentInnen der Hauptschule?

Einen Nachholbedarf an Wertschätzung und Selbstbewusstsein gibt es besonders für HauptschülerInnen. Das sich festsetzende Image der Hauptschule als „Restschule" benachteiligt HauptschülerInnen auch am Arbeitmarkt. SchülerInnen der zweiten Leistungsgruppe sind angesichts ihres Könnens – oft erzielen sie das gleiche Leistungsnieveua wie AHS-SchülerInnen – mit den stärksten Benachteiligungen konfrontiert.

Hier zeigen sich Stärken von KMS und Schulverbund Graz-West, die durch die Vergabe von AHS-gleichberechtigten Zeugnissen – rein formal – mehrere Bildungswege offen halten. Wenn allein durch den Weggfall der Leistungsgruppen-Differenzierung eine bessere langfristige Entwicklung der SchülerInnen erreicht werden kann, liegt hier eine schulorganisatorisch einfache, rasch umsetzbare Möglichkeit, die langfristigen Lebenschancen für HauptschülerInnen zu verbessern. Die

unzähligen Schulversuche der Hauptschulen, die die Untergliederung in Leistungsgruppen umgehen, sollten daher evaluiert werden.

Trotz der Bildungsexpansion der 1970er Jahre sind Kinder aus ländlichen Regionen noch immer in ihren Laufbahnchancen benachteiligt. Diese Benachteiligung wird im Allgemeinen aber durch das idyllische Bild der „Guten Landhauptschule" überlagert.

Wie gezeigt wurde, unterscheiden sich die klassischen Bildungsverläufe von AbsolventInnen der AHS-Unterstufe und von HauptschülerInnen: In der Sekundarstufe II sammeln sich HauptschulabsolventInnen tendenziell in BHS, BMS und PTS. Wie es sich auswirkt, wenn SchülerInnen aus – im Allgemeinen – bildungsferneren Familien mit geringerer sozioökonomischer Stellung unter sich bleiben, ist freilich eine Fragestellung, die über die Sekundarstufe I hinausgeht. Jedoch verdichten sich hier die Auswirkungen und Probleme der frühen Trennung von SchülerInnen nach der gemeinsamen Volksschule. Welche Begleitmaßnamen wären hier, im Unterschied zu Schulen mit priviligierteren SchülerInnen (AHS), notwendig?

Berufsvorbereitung

Über die nachgefragten Qualifikationen beim Ersteinstieg in den Arbeitsmarkt, respektive bei der Lehrstellensuche, ist wenig bekannt. Noch unklarer ist, inwiefern SchülerInnen der unterschiedlichen Schulmodelle diese Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Wie gezeigt wurde sind bei der Vergabe von Lehrstellen den künftigen ArbeitgeberInnen Fachkenntnisse (in Mathematik und Englisch, sowie sprachliches Ausdruckvermögen) weniger wichtig als Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Umgangsformen und Selbstständiges Arbeiten. Auch das Erwerben dieser Fertigkeiten kann, wie Fachkenntnisse (vgl. Bildungsstandards) evaluiert werden. Interessant ist hier die Frage, ob es Zusammenhänge mit den zunehmend eingesetzten schülerInnenzentrierten Arbeitsmethoden gibt. Vor allem KMS und Schulverbund Graz-West haben damit langjährige Erfahrung.

Bildungs- und Berufsorientierung

Das Angebot zu Bildungs- und Berufsorientierung ist in Österreichs Hauptschulen – auch im internationalenVergleich – lobenswert, liegt aber bei den Gymnasien im Argen. Das vor allem dort angewandte Modell der integrierten Berufsorientierung ist nicht zufrieden stellend. Die tatsächlichen Auswirkungen der Entlastungsverordnung 2003 auf die Bildungs- und Berufsorientierung an Schulen könnten einfach erhoben werden. SchülerInnen wünschen sich Schnuppertage in der Berufswelt. Vorbildlich im Bereich Bildungs- und Berufsorientierung sind die COB-Projekte an Wiener KMS.

Nahtstellenmanagement

Übertritte in andere Schulen stellen immer belastende Bruchstellen in der Bildungslaufbahn dar. Sie sind wenig erforscht – eine Auseinandersetzung damit kann empfohlen werden, da alle SchülerInnen von Übertritten betroffen sind. Bemerkenswerte Maßnahmen des Nahtstellenmanagements werden, wie gezeigt wurde, in COB-Projektschulen, einzelnen Bildungsclustern und manchen (vertikalen) KMS angewandt. Dazu zählt die Kontaktpflege mit abnehmenden Schulen der Sekundarstufe II und das Kennenlernen möglicher künftiger Lernorte durch gemeinsame Projekte.

Berufschancen

Alle Statistiken zu den langfristigen Berufschancen sprechen eine eindeutige Sprache: das Hauptkriterium für das Reüssieren am Arbeitsmarkt ist die Höhe des erreichten Bildungsabschlusses. Insofern schneidet die AHS bei der Entwicklung langfristiger Berufschancen am besten ab, weil schon mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I hohe Chancen für das Erlangen eines Maturaabschlusses bestehen. Hauptschulen, KMS und Schulverbund Graz-West sollten unbedingt die Kooperationen mit AHS-Oberstufen oder Formen der BHS verstärken, um auch für ihre SchülerInnen die Chancen auf längere Schullaufbahnen zu erhöhen.

Noten als Selektionskriterium

Noten sind, wie gezeigt wurde, effiziente, aber dennoch nicht optimale Selektionskriterien. Die Prädiktorkraft von Noten ist gering und könnte – bei Beibehaltung des differenzierten Schulsystems

ab der Sekundarstufe I – durch Orientierungsmaßnahmen in der Volksschule, z.B. durch eine spielerische Auseinandersetzung mit der eigenen Leistungsfähigkeit, den eigenen Stärken und den eigenen Interessen, ergänzt werden. Besonders das Potential begabter Kinder aus benachteiligten Familien sollte durch die Schule besser entdeckt und gefördert werden.

Brennpunkt Leistungsgruppen an Hauptschulen

Wie die Zusammensetzung von Leistungsgruppen an Hauptschulen zustande kommt, ist weit gehend unerforscht. Ob und wie häufig SchülerIn die Chance zum Wechsel in eine höhere Leistungsgruppe bekommen oder ob sie vielmehr von der Abstufung in untere Leistungsgruppen bedroht sind, wird weder in der Bildungsstatistik, noch bei den groß angelegten nationalen Erhebungen thematisiert. Wenn das Leistungsgruppensystem SchülerInnen individuell fördert, sollte von Aufstufungen auszugehen sein. Hinweise über die kontinuierliche Verschlechterung von Schulnoten im Verlauf der Schullaufbahn deuten aber eher auf das Gegenteil hin: schlussendlich entwickeln sich die Schulnoten von SchülerInnen im Laufe ihrer Schulzeit immer weiter in den schlechteren Beurteilungsbereich.

Wie gezeigt wurde, fördert für HauptschülerInnen die Untergliederung in Leistungsgruppen Benachteilungen im weiteren Bildungs- und Berufsweg. Wenn andererseits die Förderwirkung durch Leistungsgruppen nicht gegeben ist, weshalb wird dieses System weiterhin aufrechterhalten?

Bildungscluster

Das Modell Bildungscluster ist in der Sekundarstufe I nur schwach verankert. Kooperationen mit der Berufs- und Arbeitswelt werden der Einzelschule – und damit auch der Zufälligkeit – überlassen. Bildungscluster arbeiten zu uneinheitlich und sind zu wenig dokumentiert, um pauschale Aussagen über ihren Mehrwert für SchülerInnen zu treffen. Die nähere Betrachtung ausgewählter Bildungscluster kann Best-Practice-Beispiele für die Weiterentwicklung von Bildungs- und Berufsorientierung und Nahtstellenmanagement liefern.

V 4.3 Stärken der Schulmodelle

Abschließend sollen die Stärken, die die zur Wahl stehenden Schulmodelle der Sekundarstufe I im Vergleich zur Hauptschule auszeichnen, hervorgeben werden.

AHS

- Die AHS arbeitet in der Regel mit (familiär) priviligierten SchülerInnen. Es gelingt ihr, diese guten Voraussetzungen bis in die Sekundarstufe II zu nützen.
- Der Wechsel in eine AHS-Unterstufe nach der Volkschule ist mit hoher Wahrscheinlichkeit ein sicherer Weg zum Maturaabschluss. Die AHS bietet beste Chancen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn – oft auch für Tertiärabschlüsse. Auch SchülerInnen, die die AHS-Unterstufe mit schlechteren Schulnoten abschließen, besitzen die formale Berechtigung, weiterführende höhere Schulen zu besuchen.
- Am Arbeitsmarkt genießen auch AHS-AbbrecherInnen bei der Lehrstellensuche einen hervorragenden Ruf und werden meist AbsolventInnen anderer Schulmodelle bevorzugt.

KMS

- Den Kooperativen Mittelschulen gelingt es, im Vergleich mit Hauptschulen, die Anzahl der formalen Berechtigungen für den Besuch höherer Schulen und damit die weiteren Bildungschancen der AbsolventInnen zu erhöhen.
- Der Nahtstelle am Ende der Sekundarstufe I wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. SchülerInnen der KMS haben oft die Möglichkeit, weiterführende Schulen in schulübergreifenden Projekten kennen zu lernen.
- Bildungs- und Berufsorientierung findet ausreichend statt, an einzelnen Schulstandorten gibt es sogar Vorzeigeprojekte in diesem Bereich.

Schulverbund

- Schulverbundschulen genießen ein Image, das zwischen Hauptschule und AHS liegt.
- Auch im Schulverbund erlangen mehr SchülerInnen die formale Berechtigung für den Besuch höherer Schulen als in traditionellen Hauptschulen.
- Keines der Schulmodelle löst die Probleme, die eine in Schulmodelle gegliederte Sekundarstufe I mit sich bringt, für sich alleine.

Literatur

Aff, J. & Rechberger, J. (2008). Bedeutung der Mittleren und Höheren Berufsbildenden Schulen in Österreich insbesondere die HAS: Vortragsunterlagen zur Konferenz für Berufsbildungsforschung 2008.

Alteneder, W. Gregoritsch P. Kernbeiß G. Löffler R. Lehner U. Wagner-Pinter M. (2006). Der Einstieg am österreichischen Arbeitsmarkt: Befunde zu den Arbeitsmarkterfahrungen von Personen des Geburtsjahrganges 1980 (Synthesis Forschung, Hrsg.). Wien

AMS. (2008). Arbeitsmarkt & Bildung: November 2008 (Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Hrsg.). Wien. Verfügbar unter: http://www.ams.or.at/_docs/001_am_bildung_1108.pdf [30.12.2008].

Bacher, J., Beham, M. & Lachmayr, N. (Hrsg.). (2008). Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl /Johann Bacher; Martina Beham; Norbert Lachmayr (Hrsg.) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bacher, J., Lachmayr, N., Beham, M., Weber, C., Hasengruber, K. & Proinger, J. (2008). Theoretische Vorüberlegungen und Hintergrundinformationen. In J. Bacher, M. Beham & N. Lachmayr (Hrsg.), Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl/Johann Bacher; Martina Beham; Norbert Lachmayr (Hrsg.). 1. Aufl. (S. 41–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Behensky, W. & Teiner M. (2003). Bildungscluster Wien Süd - Elemente einer wirtschaftsorientierten Bildungsinitiative. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 405-409.

Beranek W. & Weidinger, W. (2003). Editorial. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 227-230.

Buschmann, I. & Thonhauser, J. (2000). Im Namen, aber nicht im Sinne des Gesetzes: zur Praxis der Leistungsbeurteilung. Erziehung und Unterricht, 150 (1-2), 173-191.

Buschmann, I. (2001). Die Trennung der Schülerinnen und Schüler nach ihren intellektuellen Begabungen in den schulgesetzlichen Bestimmungen und in der Praxis. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), Sekundarstufe I. Probleme - Praxis - Perspektiven (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, S. 158–174). Innsbruck: Studienverlag.

Chladek, P. (2006). Jahresbericht Bildungscluster Österreich 2005: Stand Februar 2006 (WKO Bildungscluster-Büro, Hrsg.). Verfügbar unter: http://portal.wko.at/wk/startseite_dst.wk?angid=1&dstid=6860&opennavid=44711 [31.7.2008].

Dornmayr, H. (2008) Sekundärstatistische Daten. In ibw & öibf (Hrsg.), Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht. Endbericht (2. leicht geänderte Auflage) (S. 17–56). Wien (Studie im Auftrag des AMS Österreich). Verfügbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Berufsberatung_Jugendliche_Migrationshintergrund_Endbericht.pdf [3.1.2009].

Dornmayr, H. Wieser R. Henkel S. (2007). Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden: Endbericht (ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft & öibf - Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Hrsg.). Wien (Studie im Auftrag des AMS Österreich).

Eder, F. & Mayr, J. (2001). Die Primadonna, das Aschenputtel und die Unschuld vom Lande: Vergleichende Befunde zu den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), Sekundarstufe I. Probleme - Praxis – Perspektiven (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, S. 101–157). Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. & Thonhauser, J. (2006). Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Erziehung und Unterricht, 156 (3-4), 275-294.

Eder, F. (1989). Der Übergang von der Hauptschule auf weiterführende Schulen - eine Pilot-Untersuchung. Empirische Pädagogik, 3, 311-338.

Eder, F. (2001). Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe I. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), Sekundarstufe I. Probleme - Praxis - Perspektiven (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, S. 135–157). Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. (2002). Fördern Leistungsgruppen das Lernen? Erziehung und Unterricht, 152 (7-8), 979-1000.

Eder, F. (2005). Datensatz Befindensuntersuchung 2005: Eigene Berechnungen.

Eder, F. (Hrsg.). (1995). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule: Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten: Bd. 8. Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. (Hrsg.). (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Bd. 20. Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg.). (2001). Sekundarstufe I: Probleme - Praxis - Perspektiven. Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik: Bd. Bd. 24. Innsbruck: Studienverlag.

Frank, H. Korunka & Ch Lueger M. (2003). Kann man unternehmerisches Denken an Schulen fördern?: Unternehmensorientierung und Gründungsneigung von Schüler/inne/n. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 306-316.

Grogger, G. (2001) NMS Schulverbund Graz-West - Aus der Sicht der externen Evaluation, Chancen für Kinder – Chancen für Schulen. Festschrift 2001 (S. 75–78). Graz (10 Jahre Schulverbund Graz-West).

Grogger, G. Specht W. Svencnik E. Eder F. Petri G. Rauch F. (2002). Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I: ZSE-Report Nr. 60. Graz

Härtel, P. (2003). Steirische Bildungscluster: "Lehrgang Ennstal" und "Job-Fit" als lebendige Beispiele integrativer Vernetzung regionaler Akteur/inn/e/n aus Bildung und Wirtschaft. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 289-393.

Heissenberger, M. & Landertshammer M. (2003). Bildungscluster in Österreich. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4).

Heissenberger, M. (2003). Bildung und Wirtschaft in Partnerschaft. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 238-241.

Industriellenvereinigung. (2005). Top Lehrlinge. Top Fachkräfte: Leistungen & Forderungen der Industrie zur Zukunft der dualen Ausbildung (Industriellenvereinigung, Hrsg.). Wien

Industriellenvereinigung. (2007). Bildung und lebenslanges Lernen: Eckpunkte für eine erfolgreiche LLL-Strategie (Industriellenvereinigung, Hrsg.). Wien

Ingenkamp, K. (1995). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Basel: Beltz Grüne Reihe.

Jäger, P. (2003). Lungauer Kompetenzzentrum. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 382-388.

Kaspar, W. (2003). Ein anderer Tag: Persönliche Eindrücke zum Besuch von SAP-Manager Wolfgang Schuckert an der VBS HAK Floridsdorf. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 376.

Klemun, A., Lackner-Ibesich, E. & Rampetsreiter, V. (2008). Individualisierung und Differenzierung an Standorten der Kooperativen Mittelschule in Wien. Reihe des Referats für Schulversuche und Schulentwicklung. Abteilung APS. Band 1. (Stadtschulrat für Wien, Hrsg.). Wien

Kryzna-Gersch, M. (2003). Eine neue Idee: Praxisnähe. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 368-269.

Lachmayr, N. (2008b, 22. Dezember). Zwischeninfo - Zweite bundesweite Erhebung zu den Hintergründen für schulische Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien: öibf - Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Landesschulrat Steiermark (2008). Grazer Bildungs Cluster: Kooperation von Grazer Hauptschulen und weiterführenden höheren Schulen (o. A., Hrsg.). : Landesschulrat Steiermark (Präsentationsunterlagen). Verfügbar unter: http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10076649_464898/642ee2ed/Cluster%20HS.pdf [1.8.2008].

Nagy, G. (2006). Die Wirklichkeit der städtischen Hauptschule: Untersuchung über die spezifische Zusammensetzung der SchülerInnengruppe als leistungsrelevante Determinante an städtischen Hauptschulen im Bundesland Salzburg (Dissertation).

OECD. (2003). OECD Review of Career Guidance Policies: Country Note. Paris (Austria). Verfügbar unter: http://www.oecd.org/dataoecd/47/46/2505725.pdf [3.1.2009].

OECD. (2008). Education at a Glance 2008: OECD Indicators. Paris. Verfügbar unter: http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?lang=en&sf1=DI&st1=5KZN0WRKCDTG [3.1.2009].

Olechowski, R. (1987). Schülerbeurteilung und Humanisierung der Schule. In R. Olechowski & E. Persy (Hrsg.), Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien: Jugend und Volk.

Olechowski, R. & Persy, E. (Hrsg.). (1987). Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien: Jugend und Volk.

Paseka, A. (2003). Wie Unternehmen und Schulen voneinander lernen und profitieren können. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 373-375.

Pointinger, M. (2004). Schülerleistungen im nationalen Vergleich. In G. Haider & C. Reiter (Hrsg.), PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht (S. 96–119). Graz: Leykam.

Pusman, K. (2003). Initiative "unternehmen bildung" - Drehscheibe zwischen Bildungsinstitutionen und Wirtschaft. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 242-247.

Rechberger, J. (2008). Die Bedeutung der Handelsschule. wissenplus. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 08/09 (1), 17.

Reithuber, F. (2003). Industrie, Gewerbe und die HTL. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 360-367.

Rittberger, M. (2000). Zensurengebung in der Sekundarstufe. Erziehung und Unterricht, 150 (1-2), 96-107.

Schlögl, P. & Lachmayr N. (2004). Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich: Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003 (öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Hrsg.). Wien (Studie im Auftrag der AK Wien und dem ÖGB).

Schlögl, P. (2001). Berufsinformation und Berufswahlvorbereitung: Unveröffentlichte PISA-Zusatzbefragung (öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Hrsg.). Wien (Im Auftrag des AMS Österreich).

Schreiner, C. (Hrsg.). (2007). PISA 2006: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen: Leykam (Erste Ergebnisse).

Schrenk, A. (Mai 2008). 10 Jahre "BOM- und COB-Projekt": Kurzzusammenfassung und Fakten der bundesweit einzigartigen Ergebnisse der regionalen (BO) Berufsorientierung für SchülerInnen der vierten (und tlw. der dritten) Klassen im Schuljahr 2007/2008 (SSR für Wien, 1. I., Hrsg.) (Unveröffentlicht.).

Schulverbund Graz-West. (2001). Chancen für Kinder - Chancen für Schulen: Festschrift 2001. Graz (10 Jahre Schulverbund Graz-West). Verfügbar unter: www.klusemann.at/schulverbund/Festschrift/Festschrift2001.pdf [18.10.2008].

Schwarzer, H. (2003). Ansporn, erfolgreich zu sein!: Microsoft-Chef einen Tag lang im Mittelpunkt der HTL Wiener Neustadt. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 356-359.

Sedlak, F. & Krötzl G. (2002). Schullaufbahnberatung auf der 4. Schulstufe - Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer (bm:bwk, Hrsg.). Wien

Sedlak, F. (2002). Der Chancen-Check: Talente entdecken - Chancen checken. Schulpsychologie, Bildungsberatung. Wien: bm:bwk Abt. V/4 - Schulpsychologie-Bildungsberatung (Prognose-Verfahren).

Sedlak, F. (2006). Heute schon an morgen gedacht: Bildung ist Zukunft. Wien

Spenger, J. (2002). "Die guten ins…, die schlechten ins…!?": Leistungsvergleich zwischen Hauptschüler/innen und Gymnasiast/innen am Beispiel des Fachgegenstandes Englisch. Oder: Eine Untersuchung der Selektionsmechanismen auf der Sekundarstufe I. Erziehung und Unterricht, 152 (7-8), 1001-1014.

Stanzel-Tischler, E. & Grogger G. (September 2002). Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonal auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002 (bm:bwk, Hrsg.). Graz (ZSE-Report Nr. 61).

Statistik Austria. (2008). Bildung in Zahlen: Schlüsselindikatoren und Analysen (Statistik Austria, Hrsg.). Wien

Steiner, K. Egger-Subotitsch A. Leuprecht E. Bittendorfer I. Sturm R. (2006). AHS-MaturantInnen im Prozess der beruflichen Orientierung: Eine Untersuchung unter angehenden Wiener AHS-MaturantInnen (AMS Österreich, A. u. B., Hrsg.). Wien (AMS report Nr. 48).

Steiner, P. M., Schuster, J. & Vogtenhuber, S. (2007). Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005: Kooperationsstudie des IHS mit Statistik Austria im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien (Executive Summery). Verfügbar unter: http://www.equi.at/dateien/Bildungsertraege_IHS-STATA_K.pdf [29.12.2008].

Vierlinger, R. (1993). Die offene Schule und ihre Feinde. Wien: Jugend und Volk.

Wieser, R., Schlögl, P., Beham, M. & Bacher, J. (2008). Bestandsaufnahme. In J. Bacher, M. Beham & N. Lachmayr (Hrsg.), Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl /Johann Bacher; Martina Beham; Norbert Lachmayr (Hrsg.). 1. Aufl. (S. 15–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

WKO Bildungscluster-Büro. (2007). Jahresbericht 2006: Bildungscluster (WKO Bildungscluster-Büro, Hrsg.). Wien. Verfügbar unter: http://portal.wko.at/wk/startseite_dst.wk?angid=1&dstid=6860&opennavid=44711 [31.7.2008].

WKO. (2008). Internetseite Bildungscluster. Verfügbar unter: http://portal.wko.at/wk/format_ detail.wk?angid=1&stid=288530&dstid=6860&opennavid=34245 [31.7.2008].

WKO. (Hrsg.). (2008b). Wirtschaft bildet. Bildung für die Wirtschaft. Bildungscluster: Informationsbroschüre. Verfügbar unter: http://portal.wko.at/wk/pub_detail_file.wk?AngID=1&DocID=433033&ConID=162585 [31.7.2008].

Zimmermann, N. (2003). Kooperation Unternehmen - Schule. Erziehung und Unterricht, 153 (3-4), 370-372.

Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne

Bildungsdokumentationsverordnung (BGBl. Nr. 499/2003). Verfügbar unter: http://www.bildok.at/Portal.Node/pbu/public?gentics.rm=PCP&gentics.pm=gti_full&p.contentid=10008.37533&Bildungsdokumentationsgesetz_Durchfuehrungsverordnung.pdf [4.1.2009].

*Bundesgesetz über das Arbeitsmarktservice (*Arbeitsmarktservicegesetz AMSG (BGBl. Nr. 313/1994). Verfügbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1994_313_0/1994_313_0.pdf [4.1.2009].

Lehrplan Berufsorientierung an der Hauptschule. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/ medien/899_hs35.pdf [3.6.2009]

Lehrplan Berufsorientierung an der AHS. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medien/794_ahs19.pdf [3.6.2009]

Expertise VI: Wahlgründe, Zufriedenheit, Einstellungen der Eltern

Elfriede Schmidinger & Petra Siwek

VI 1 Einführung in die Thematik 262
VI 2 Zur methodischen Vorgangsweise 266
VI 2.1 Demoskopische Untersuchungen 268
VI 2.2 Erkundungsstudien 268
VI 2.2.1 Empirisch-quantitative Erkundungsstudien 268
VI 2.2.2 Empirisch-qualitative Erkundungsstudien 270
VI 2.3 Untersuchungsberichte 271
VI 2.3.1 Forschungsberichte 271
VI 2.3.2 Projektberichte 272
VI 3 Schulwahlmotive 272
VI 3.1 Welche Entscheidungsfreiheiten haben Eltern mit ihren Kindern bei der Wahl der weiterführenden Schule nach der Grundschule? 272
VI 3.2 Welche Erwartungen haben Eltern an eine Schule? 273
VI 3.3 Faktoren, die die Verteilung der SchülerInnen auf die Schulmodelle beeinflussen 274
VI 3.3.1 Die schulische Leistung 274
VI 3.3.2 Pragmatische Gründe 274
VI 3.3.3 Der soziale Hintergrund der Familie 275
VI 3.3.4 Die nationale Herkunft 276
VI 3.3.5 Regionale Einflüsse 276
VI 3.4 Schulwahlmotive nach Schulmodellen 277
VI 3.4.1 AHS-Unterstufe 277
VI 3.4.2 Hauptschule 278
VI 3.4.3 Schulversuche 279
VI 3.4.4 Exkurs: Privatschulen 280
VI 3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse 282
VI 4 Schulqualität aus Elternsicht 282
VI 4.1 Hauptschule und AHS-Unterstufe im Vergleich 282
VI 4.1.1 Übertrittsschwierigkeiten beim Wechsel von der Grundschule in die Hauptschule oder AHS-Unterstufe 283
VI 4.1.2 Rezeption der Autonomie 285
VI 4.1.3 Der Einfluss der Region 286
VI 4.2 Schulversuche 287
VI 4.2.1 Die lernzielorientierte Leistungsbeurteilung 287
VI 4.2.2 Binnendifferenzierte Hauptschule 288
VI 4.2.3 Die soziale Integration behinderter Kinder 289
VI 4.2.4 Mittelschule und Realschule 291
VI 4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse 293

VI 5 Eltern und ihr Engagement in der und für die Schule 294
VI 5.1 Elternengagement innerhalb der Schule 294
VI 5.1.1 Schulpartnerschaft in den Regelschulformen 295
VI 5.1.2 Schulpartnerschaft in den Schulversuchen 297
VI 5.2 Elternengagement außerhalb der Schule 298
VI 5.2.1 Eigene Lernbetreuung der Kinder 299
VI 5.2.2 Nachhilfe und externe Lernbetreuung 299
VI 5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse 300
VI 6 Zusammenschau und Ausblick 300
Anhang 302
Kurzbeschreibungen der Studien 302
Ad 2.1 Demoskopische Untersuchungen 302
Ad 2.2 Erkundungsstudien 302
Ad 2.3. Untersuchungsberichte 308
Literatur 310

Elfriede Schmidinger & Petra Siwek

VI 1 Einführung in die Thematik

Die Schulmodelle auf der Sekundarstufe I stehen in Österreich seit den 60er Jahren unter kritischer Beobachtung. Seit damals stellt sich die Frage, wie weit die bestehende differenzierte Schulorganisation die vorhandenen Begabungen unter dem Aspekt der Chancengleichheit und -gerechtigkeit ausreichend ausschöpft und wie weit sie den Bedürfnissen der Kinder und Eltern in der modernen Gesellschaft, die dauernd im Fluss ist, entspricht.

Es gab verschiedene Reformversuche, von denen wir die Jüngeren1 im Abschnitt 1.2. beschreiben, die aber bis heute nicht vollständig befriedigen können. Dies belegen auch die internationalen Vergleichsstudien, wie PISA und TIMSS, die keine bedeutsame Aufwärtsentwicklung erkennen lassen. Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und der Eltern standen bei den Evaluationen der verschiedenen Versuche nicht immer im Mittelpunkt, ihre Meinungen wurden nicht so gehört und ernst genommen, wie es „Klienten" zusteht.

In dieser Expertise soll der Blick ausschließlich auf diese Klienten, auf die Eltern als VertreterInnen ihrer Kinder, gerichtet werden.

Die Rolle der Eltern im Rahmen der Schulpartnerschaft

Mit der Festschreibung der Rolle der Eltern im Rahmen der Schulpartnerschaft tat sich der Gesetzgeber in Österreich schwer. So dauerte es bis 1974, bis das 1962 mit dem Schulorganisationsgesetz begonnene Schulgesetzwerk mit dem Schulunterrichtsgesetz (SchUG), das den inneren Schulbetrieb regelt, ergänzt worden ist. Dem ging ein langes Ringen um die Demokratisierung des Schullebens als Basis der Zusammenarbeit von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern voraus. Immerhin erhielten damals die SchülerInnen ab der neunten Schulstufe und ihre Eltern erste Mitbestimmungs- und -gestaltungsrechte. Dazu wurde der Schulgemeinschaftsausschuss eingerichtet. In der 4. Novelle des SchUGs 1986 wurde die Schulpartnerschaft mit der Einrichtung der Schul- und Klassenforen in den Volks-, Haupt- und Sonderschulen, die aus den Eltern und LehrerInnen gebildet werden, entsprechend ausgebaut. Die SchülerInnen können ab der fünften Schulstufe ihre SprecherInnen als ihre InteressensvertreterInnen wählen.

Weiteren Einfluss auf das Schulleben bekamen das Schulforum und der Schulgemeinschaftsausschuss bei den schulautonomen Lehrplänen, die in diesen Gremien beschlossen werden müssen, da gerade diese Lehrpläne die Schüler- und Elterninteressen berücksichtigen sollen. Auch jeder Schulversuch erfordert die Zustimmung einer Mehrheit der Eltern in den zuständigen schulpartnerschaftlichen Gremien. Wie weit diese Einrichtungen tatsächlich Orte der erforderlichen pädagogischen Diskussion und Konsensfindung sind oder nur eine „Bürokratiespielwiese" bilden, hängt in hohem Maß von der Bereitschaft beider Partner ab.

Im Zusammenhang mit der Schulautonomie entstand auch die Diskussion um die Qualität der einzelnen Schule und ihres Unterrichts. Ein Ergebnis dieser Diskussion war die Selbstevaluation im Rahmen der Schulentwicklung bzw. des Schulprogramms als zusätzliche Form der Qualitätssicherung. Hier können die Eltern und SchülerInnen eine wichtige Aufgabe bei der Diskussion der erwünschten Qualität sowie als Rückmeldende übernehmen. Diese Form der Zusammenarbeit hängt jedoch einstweilen noch vom guten Willen der Schulpartner ab, da sie noch nicht verbindlich vorgeschrieben ist.

In dieser Expertise geht es vor allem um die Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen der Eltern zu den im folgenden Abschnitt beschriebenen Schulmodellen der Sekundarstufe I. Dabei soll

[1] Es werden dort die wesentlichen Reformbemühungen nach der 7. Schulorganisationsgesetznovelle (1982) skizziert.

- den **Schulwahlmotiven** der Eltern für ihre Kinder nachgegangen werden, welche Entscheidungsfreiheiten sie haben und welche Folgen dies für den Besuch der verschiedenen Schulmodelle hat,
- die **Schulqualität** der verschiedenen Modelle aus Elternsicht beschrieben und
- das **Engagement** der Eltern bei der Unterstützung des schulischen Lernens zu Hause und durch Nachhilfe sowie in der Schulpartnerschaft aufgezeigt werden.

Im nächsten Abschnitt werden die Schulmodelle der Sekundarstufe I, auf die sich die drei Fragestellungen beziehen, kurz dargestellt.

Die bestehenden Schulmodelle auf der Sekundarstufe I

Die bestehenden Schulmodelle auf der Sekundarstufe I haben ihre rechtliche Grundlage in der 7. Novelle zum Schulorganisationsgesetz (SchOG), die 1982 beschlossen wurde. Seel und Scheipl (1988 und 2004) beschreiben die Entwicklung dieser Schulen für den Zeitraum bis heute als Zeitzeugen und als zum Teil involvierte Akteure. Sie bieten damit eine detaillierte Grundlage für die folgende Skizzierung unseres Forschungsgegenstandes.

Obwohl auf der Grundlage der 4. SchOG-Novelle (1971) über zehn Jahre lang Schulversuche zu verschiedenen Gesamtschulmodellen (additive Gesamtschule, integrierte Gesamtschule und Orientierungsstufe) durchgeführt wurden, hielt man 1982 im bildungspolitischen Kompromiss zwischen SPÖ und ÖVP am Nebeneinanderbestehen von komprehensiver Hauptschule, die Jugendliche aller Begabungsgrade aufnimmt, und selektiver Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) als Wahlschule fest.

Man reformierte damals nur die Hauptschule, indem die beiden Klassenzüge durch die Führung von drei Leistungsniveaus in den Gegenständen Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik ersetzt wurden. Die Anforderungen des ersten Leistungsniveaus in der Hauptschule sollen auf Grund der entsprechenden Bestimmung der 7. SchOG-Novelle jenen der AHS-Unterstufe entsprechen. Die Grundlage dazu bildeten die 1985 verordneten wortidenten Lehrpläne für die Hauptschule und AHS-Unterstufe.

Auch die Übertrittsregelungen wurden dieser Situation angepasst. So kann nun jedes Kind mit einem positiven Abschluss der vierten Schulstufe von der Grundschule in die Hauptschule übertreten. Der Übertritt in eine AHS-Unterstufe erfordert zusätzlich mindesten ein „Gut" in den Unterrichtsgegenständen „Deutsch, Lesen, Schreiben" und „Mathematik". Zusätzlich dürfen auch jene Kinder mit einem „Befriedigend" in die AHS-Unterstufe übertreten, denen die Schulkonferenz der Grundschule mit der „AHS-Klausel" ausdrückt, dass sie deren Anforderungen erfolgreich bewältigen können. Alle anderen Kinder, die diese Bedingungen nicht erfüllen und trotzdem die AHS-Unterstufe besuchen wollen, müssen eine Aufnahmeprüfung ablegen.

Auch der Übertritt von der Hauptschule in die nächsthöhere Klasse der AHS-Unterstufe und in deren fünfte Klasse wurde entsprechend geändert: Voraussetzung ist nun eine positive Beurteilung im ersten Leistungsniveau sowie mindestens ein „Befriedigend" in den Gegenständen ohne äußere Differenzierung[2], um in die nächsthöhere Klasse der AHS aufsteigen zu können. In die fünfte Klasse der AHS kann man auch mit einem „Sehr gut" oder „Gut" im zweiten Leistungsniveau ohne Aufnahmeprüfung übertreten. Seit 1998 gilt diese Regelung auch für den Übertritt von der Hauptschule in die berufsbildenden höheren Schulen. Damit wird offiziell anerkannt, dass das erste Leistungsniveau an den Hauptschulen dem Leistungsbild der heutigen Schülerpopulation an der AHS-Unterstufe entspricht. Auch die Überschneidungsbereiche zwischen dem ersten und zweiten Leistungsniveau in der Hauptschule werden bei dieser Übertrittsregelung berücksichtigt.

In weiten ländlichen Bereichen Österreichs, in denen eine AHS-Unterstufe nur schwer erreichbar ist, fungiert und funktioniert die Hauptschule als Gesamtschule, die ihre SchülerInnen auf allen Leistungsniveaus entsprechend betreuen kann. Im Einzugsbereich einer AHS-Unterstufe ist sie

[2] Im Gegensatz zu Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik, die mit äußerer Differenzierung in homogenen Leistungsgruppen unterrichtet werden, ist für alle anderen Unterrichtsgegenstände ein Unterricht in heterogenen Stammklassen mit innerer Differenzierung vorgesehen."

aber für Eltern weniger attraktiv, da der AHS ein höheres Leistungsniveau zugeschrieben wird und sie den direkten Weg zur Hochschulreife anbietet. Dies führte zu regional unterschiedlichen Verschiebungen der Schülerströme, die noch nicht abgeschlossen sind (vgl. Bildungsstromprognosen für die Sekundarstufe I in Schmid 2007). So steigt der Anteil der Kinder, die nach der Grundschule die AHS besuchen, auch auf Grund von AHS-Neugründungen kontinuierlich an (1985: 23,6%[3] 2005: 32,1%[4]). In den städtischen AHS-Unterstufen sinkt das durchschnittliche Leistungsniveau durch den überproportional starken Zustrom der SchülerInnen und der damit zunehmenden Heterogenität der Schülerzusammensetzung (Wien 2005/06: 48%[5] Österr.: 30%[6]). Als Folge besuchen im städtischen Bereich immer weniger Kinder die Hauptschule (Wien 2005/06: 48%[7] Österreich: 70%[8]). Diese werden dort zu Restschulen für Migrantenkinder, Lernschwache und Verhaltensschwierige.

Die aufkommende Kritik an den Hauptschulen richtete sich vor allem gegen das Leistungsgruppensystem: Es erzeugt in der Einstufungsphase auf der fünften Schulstufe unnötigen Stress, die Durchlässigkeit nimmt auf den höheren Schulstufen stark ab und im untersten (dritten) Leistungsniveau bietet die Gruppensituation kaum positive Anregungen. Der Einstufungsstress wurde durch die Neuregelung des § 31b(1) im SchUG 2003 gemildert. Nun müssen alle Kinder, die die Aufnahmevoraussetzungen der AHS-Unterstufe erfüllen, auch in der Hauptschule zuerst im ersten Leistungsniveau eingestuft werden.

Obwohl in der 7. SchOG-Novelle (1982) der Schulversuchsauftrag auf die innere Schulreform[9] durch die Entwicklung neuer Lehrplaninhalte sowie durch die Verbesserung didaktischer und methodischer Arbeitsformen beschränkt worden ist, erlaubt die 13. SchOG-Novelle (1991) im §131b auf Grund der beschriebenen problematischen Entwicklungen neue „Schulversuche zur Differenzierung an Hauptschulen". Die darauf fußenden Schulversuchskonzepte lassen sich in drei Gruppen zusammenfassen, die zum Teil über den erlaubten Rahmen hinausgeführt haben, weil sie die Schulorganisation berühren. Eine vierte Gruppe bilden die „Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder", die in der 11. SchOG-Novelle (§ 131a) 1988 auf eine legale Basis gestellt wurden. Im Folgenden werden die vier Versuchsformen kurz beschrieben:

- Binnendifferenzierung in der Hauptschule: Die Leistungsgruppen werden aufgelöst. Anstelle dieser werden die zusätzlichen Personalressourcen, die die Leistungsgruppen erfordern, für Teamteaching im heterogenen Klassenverband oder für andere flexible Formen der inneren (Leistungs-)Differenzierung verwendet.
- Zeitgleich zu diesen Entwicklungen konnten in den beiden Sekundarschulformen AHS-Unterstufe und Hauptschule parallel zur Grundschule (11. SchOG-Novelle, 1988) und in Fortführung der Integrationsklassen der Grundschule (13. SchOG-Novelle, 1991) Schulversuche zur sozialen Integration von behinderten Kindern durchgeführt werden. Diese Versuche wurden in der 17. SchOG-Novelle 1996 in die Regelschulformen AHS-Unterstufe und Hauptschule überführt. Die erfolgreiche Überführung der sozialen Integration in das Regelschulwesen in so kurzer Zeit ist als Beispiel einer stark basisorientierten, von Elterninitiativen getragenen und begleiteten Schulentwicklung in die österreichische Schulgeschichte eingegangen. Obwohl die rechtlichen Bestimmungen sowohl den AHS-Unterstufen als auch den Hauptschulen die Führung von Integrations(versuchs)klassen erlaubten und erlauben, fanden die Versuche vor allem an Hauptschulstandorten statt. Auch heute finden sich in der AHS-Unterstufe nur Integrationsformen, in denen Körper- oder Sinnesbehinderte integriert werden. In den Integrationsklassen werden die behinderten Kinder entsprechend der Lehrpläne, die ihr „sonderpäda-

[3] Quelle: Seel 2004: 107
[4] Quelle: BM:BWK 2006: 38 (Kinder auf der 5. Schulstufe der AHS)
[5] Quelle: BM:BWK 2006: 35 (Kinder auf der 5. -8. Schulstufe der AHS in Wien, eigene Berechnung)
[6] Quelle: BM:BWK 2006: 31 (Kinder auf der 5. -8. Schulstufe der AHS in Österreich, eigene Berechnung)
[7] Quelle: BM:BWK 2006: 35 (Kinder auf der 5. -8. Schulstufe der HS in Wien, eigene Berechnung)
[8] Quelle: BM:BWK 2006: 31 (Kinder auf der 5. -8. Schulstufe der HS in Österreich, eigene Berechnung)
[9] Innere Schulreformen beschränken sich auf qualitative Weiterentwicklungen innerhalb einer Schulform.

gogischer Förderbedarf“ erfordert, gemeinsam mit den nichtbehinderten Kindern in der Regel im Zweilehrer-System von einem/r SonderpädagogIn und einem/r HauptschullehrerIn binnendifferenziert unterrichtet. Die Leistungsbeurteilung im Zeugnis erfolgt jedoch meist mit Ausweis der Leistungsniveaus und bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit dem Vermerk auf die zugrunde gelegten Lehrpläne. Nach Möglichkeit sollte die Klassenschülerhöchstzahl der Regelschule unterschritten werden und der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht überwiegen. Das Lehrerteam, das in einer solchen Klasse unterrichtet, wird klein gehalten, damit die SchülerInnen sich nicht auf zu viele Bezugspersonen einstellen müssen. Die SonderpädagogInnen, die die meisten Stunden ihrer Dienstverpflichtung in einer Integrationsklasse unterrichten, werden damit häufig zur wichtigsten Bezugsperson, unabhängig davon, ob sie auch die Klassenvorstandsfunktion ausüben.

- Neue Mittelschule/Schulverbund: Hier wurden zum Teil Schulversuchsentwicklungen, die vor der 7. SchOG-Novelle begonnen wurden, weiter geführt und der neuen Situation angepasst. Auch sie sind durch Binnendifferenzierung mit einem Zweilehrer-System gekennzeichnet. Darüber hinaus werden die Unterrichtsgegenstände in grössere Lernbereiche zusammengefasst, in denen vermehrt projektartig unterrichtet wird. Grundlage ist der Lehrplan des Realgymnasiums, der mit dem Hauptschullehrplan wortident ist. Bei diesem Schulversuch kooperiert eine Unterstufe der AHS in einem Schulverbund mit mehreren Hauptschulen, die alle nach dem Konzept der Neuen Mittelschule (später der Kooperativen Mittelschule) geführt werden und sich auch so nennen. Dabei kommt es zu einem „gemischten“ Lehrereinsatz. An der AHS-Unterstufe unterrichten auch HauptschullehrerInnen, an den Hauptschulen auch AHS-LehrerInnen. Am Ende der 8. Schulstufe erhalten alle SchülerInnen der Mittelschule, egal ob sie am Standort einer AHS-Unterstufe oder einer Hauptschule geführt wird, ein Zeugnis des Realgymnasiums. Auf Wunsch der Eltern wird im Schulverbund Graz-West auch ein Zeugnis der Hauptschule mit einem Vermerk der zweiten oder dritten Leistungsgruppe in den Gegenständen Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik ausgestellt, wenn dadurch ein positives Abschlusszeugnis erhalten werden kann.
- Realschule: In Anlehnung an die deutsche Realschule wurde in der Steiermark 1991/92 mit dem Realschulversuch begonnen. Die 20 Standorte wurden ab 1994 von den Schulerhaltergemeinden nach dem Statut gem. § 14 Abs. 2 des Privatschulgesetzes als Privatschulen weiter geführt, weil keine andere rechtliche Grundlage dazu gegeben war. Die Realschule ist als sechsklassige Schulform konzipiert; die ersten vier Jahre werden entsprechend dem Hauptschullehrplan mit einer flexiblen Leistungsdifferenzierung (Zweilehrer-System) und verstärkter Interessens- und Berufsorientierung gestaltet. Die fünfte und sechste Klasse (neunte und zehnte Schulstufe) hat einen berufseinführenden Charakter und ersetzt den Besuch der Polytechnischen Schule. Die Abschlussprüfung soll eine „Mittlere Reife“ mit ähnlichen Berechtigungen wie in Deutschland vermitteln. Auf Grund der wenigen SchülerInnen, die diese Schulstufen noch besuchen wollten, kam es aber nie zu diesen Abschlussprüfungen.

Unser Forschungsgegenstand, die Schulmodelle auf der Sekundarstufe I, stellt sich nun wie folgt dar: Die beiden Regelformen AHS-Unterstufe und Hauptschule sind durch die vier Schulversuchsformen, (1) der binnendifferenzierten Hauptschule, (2) der sozialen Integration, (3) der Mittelschule bzw. dem Schulverbund[10] und (4) der Realschule, zu ergänzen. Obwohl die soziale Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit 1996 zum Regelschulwesen gehört und der Binnendifferenzierung an der Hauptschule mit der SchOG-Novelle 2006 die Rechtsgrundlage entzogen worden ist, beziehen wir uns in dieser Expertise noch auf die Versuchsformen, da nur für diese Evaluationen vorliegen. Wir führen sie daher in Abbildung 1 als Schulversuche an.

[10] Diese Expertise bezieht die Mittelschulversuche, die Bundesministerin Schmied 2007/08 initiierte, nicht mit ein.

Alle angeführten Schulformen können als öffentliche und als Privatschulen geführt werden. Die Privatschulen mit den gesetzlich geregelten Schulartenbezeichnungen stehen meist in der Trägerschaft von Kirchen und Religionsgemeinschaften. Wenn ihr Unterricht dem Lehrplan der öffentlichen Schule folgt und nur Lehrpersonen mit der Lehrbefähigung für die entsprechende Schulart eingesetzt sind, besitzen sie auch das Öffentlichkeitsrecht, was meist der Fall ist. Nach den Bildungsdaten der Statistik Austria 2006/2007 besuchen 9,3 % der gesamten Schülerzahl eine Privatschule. In unserer Expertise nützen wir die wenigen vorliegenden Studien zu Privatschulen, um den Blick auf die öffentlichen Schulen zu schärfen.

Abb. 1: Schulmodelle auf der Sekundarstufe I als Gegenstand der vorliegenden Expertise

<table>
<tr><td colspan="6">Öffentliche Schulen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Regelschulen</td><td colspan="4">Schulversuche</td></tr>
<tr><td>AHS-Unterstufe</td><td>Hauptschule</td><td>Binnendifferenzierte Hauptschule</td><td>Soziale Integration</td><td>Mittelschule / Schulverbund</td><td>Realschule</td></tr>
<tr><td colspan="6">Privatschulen</td></tr>
</table>

In unserer Expertise berücksichtigen wir noch eine weitere Maßnahme, die vor allem die Hauptschule zur Steigerung ihrer Attraktivität nützt, obwohl sie auch für die AHS-Unterstufe Geltung hat. Die 15. SchOG-Novelle (1993) ermöglicht diesen Schulen eine stärkere Profilbildung durch schulautonome Lehrpläne. Dazu wurden die Lehrpläne novelliert, die nun den Schulen einen Spielraum für die Erweiterung, Kürzung und/oder Kombination der bestehenden Lehrpläne für die einzelnen Gegenstände, aber auch für die Schaffung neuer Gegenstände geben.

Die im Abschnitt 1.1. genannten Fragestellungen auf die beschriebenen Schulmodelle bezogen, ergeben die in Abbildung 2 dargestellte Forschungsmatrix, die es mit den Ergebnissen dieser Expertise zu füllen gilt.

Abb. 2: Forschungsmatrix

<table>
<tr><td rowspan="3">Forschungsfragen:</td><td colspan="6">Öffentliche Schulen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Regelschulen</td><td colspan="4">Schulversuche</td></tr>
<tr><td>AHS</td><td>HS</td><td>Binnendifferenz. HS</td><td>Soziale Integration</td><td>Mittelschule / Schulverbund</td><td>Realschule</td></tr>
<tr><td>1. Schulwahlmotive</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>2. Schulqualität aus Elternsicht</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>3. Elternengagement in der und für die Schule</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="6">Privatschulen</td></tr>
</table>

VI 2 Zur methodischen Vorgangsweise

Das letzte Regierungsprogramm, das von den Koalitionspartnern SPÖ und ÖVP 2006 beschlossen wurde, enthielt wieder Maßnahmen von vorsichtigen Annäherungen an eine Reform der gesamten Schulorganisation der „Schulen der 10- bis 15-jährigen im Bereich der Schulpflicht“ (vgl. Regierungsprogramm 2006: 90).

Eine der beschlossenen Maßnahmen war die „Evaluierung bestehender Schulmodelle wie der Hauptschule im ländlichen Raum sowie von Schulversuchen wie Kooperative Mittelschule, Bildungscluster und Schulverbund, Überprüfung der Anwendbarkeit in den verschiedenen Regionen“ (Regierungsprogramm 2006: 90). Die vorliegende Expertise über die Meinungen und Einstellungen der Eltern zu den Schulmodellen der Sekundarstufe I ist ein Teil dieses Evaluationsprojekts, das zur Erfüllung der angeführten Maßnahme vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegeben wurde.

In Evaluationsstudien geht es immer um die Bewertung von Maßnahmen oder Interventionen. Es ist daher nahe liegend, die SchülerInnen und ihre Eltern die in den einzelnen Schulmodellen der Sekundarstufe I gebotene Qualität einschätzen zu lassen. Daher beinhalten viele Evaluationsstudien neben Schüler- auch Elternbefragungen. Deren Ergebnisse werden aber meist nur als Indikatoren für die erhobene Qualität der evaluierten Maßnahme benützt, nicht aber als eigenständige Variable. In dieser Expertise möchten die Autorinnen im Gegensatz dazu die Einstellungen und Meinungen der Eltern zu den Schulen der Sekundarstufe I als solche sichtbar machen. Sie möchten damit zeigen, dass die Schule auch als klientenzentrierte Dienstleistungsinstitution gesehen werden soll, für die die Bedürfnisse der Eltern als VertreterInnen ihrer Kinder bestimmend sind.

In unserer Expertise müssen wir uns aus Ressourcengründen auf bereits bestehende Evaluationsstudien beschränken. Da diese sehr verstreut sind, ermöglicht die hier zum ersten Mal vorgenommene Zusammenschau der vorgefundenen Ergebnisse eine fundiertere Bewertung als bisher.

Unsere Recherche erbrachte, dass auf Grund der in der Vergangenheit im Bildungsbereich vorherrschenden Inputsteuerung nur Evaluationen für zentral vorgegebene Schulversuche vorliegen, die auch über viele Jahre von qualifizierten wissenschaftlichen BetreuerInnen direkt am Versuchsstandort in pädagogischen Konferenzen und mit zahlreichen regionalen Fortbildungen unterstützt wurden. Die Regelschulen bilden in diesen Studien die Kontrollgruppen, deren Qualität als Vergleichsgröße erfasst wird. Der Großteil dieser Studien wurde vom Zentrum für Schulentwicklung, einer Abteilung des Unterrichtsministeriums, oder von MitarbeiterInnen des Unterrichtsministeriums sowie der Schulbehörden erstellt. Einige wurden auch an unabhängige Personen oder Institutionen, wie ErziehungswissenschafterInnen an österreichischen Universitäten vergeben oder aus eigener Initiative der EvaluatorInnen durchgeführt.

Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben war die Einführung der Schulautonomie mit der Diskussion neuer Formen der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Form der Selbstevaluation der eigenen Schulentwicklung verbunden. Es gibt daher in jüngerer Zeit auch Selbstevaluationsergebnisse, die jedoch in der Regel unveröffentlicht bleiben. Von den 44 Studien, die wir für unsere Expertise gefunden haben, sind vier davon solche Selbstevaluationen.

Die 44 Studien unterscheiden sich noch nach weiteren Merkmalen. 29 sind eigenständige Untersuchungen, 15 sind Untersuchungsberichte. Bei den eigenständigen Untersuchungen werden verschiedene Verfahren verwendet: 2 demoskopische Untersuchungen (siehe 2.1) und 27 Erkundungsstudien (siehe 2.2). Davon sind 22 empirisch-quantitative Studien (siehe 2.2.1) und 5 Fallstudien (empirisch-qualitative Studien, siehe 2.2.2). Bei den Untersuchungsberichten (siehe 2.3) fanden wir 10 Forschungsberichte (siehe 2.3.1) und 5 Projektberichte (siehe 2.3.2). Alle Studien entsprechen den wissenschaftlichen Standards für die jeweilige Forschungsmethode.

Abbildung 3 zeigt die Verteilung der Studien auf die untersuchten Schulmodelle. Die Zahlen beziehen sich auf das nummerierte Literaturverzeichnis. Sie werden im Folgenden auch für Querverweise verwendet.

Abb. 3: Verteilung der Studien auf die Schulmodelle der Sekundarstufe I gegliedert nach Untersuchungsform

Art der Studie:		AHS	Hauptschule			Mittelschule		Privatschule
			Regelhauptschule	Binnendifferenzierung	Integration	Schulverbund	Realschule	
ständige Untersuchung	Demoskopische Untersuchung	17,18	17, 18					

	Erkundungsstudie	quanti-tativ	4, 10, 11, 20, 21, 23, 33, 35, 37, 43, 45, 49, 50, 51, 53	2, 4, 9, 10, 11, 20, 21, 23, 24, 33, 35, 37, 43, 45, 51, 53,	44		27, 48 49, 54,	48, 51	44, 45
		qualitativ	1	1		38, 39, 40, 41			
Untersu-chungs-berichte	Forschungs-bericht		3, 19, 28, 29, 34,	3, 19, 28, 29, 34,	14	12, 16	14, 15, 29, 52,	14, 52	
	Projektbericht					42	13, 25, 26, 46		

Anmerkung: Die Zahlen beziehen sich auf das nummerierte Literaturverzeichnis.

Das Forschungsdesign aller verwendeten Studien wird im Anhang kurz skizziert. In diesem Kapitel listen wir sie geordnet nach Untersuchungsform auf. Diese Zusammenstellung bildet gemeinsam mit den Kurzcharakteristiken der Studien im Anhang die Grundlage für die Beschreibung und Zusammenschau der Studienergebnisse in den darauf folgenden Kapiteln.

VI 2.1 Demoskopische Untersuchungen

Mit dieser eigenständigen Untersuchungsform wird die Meinung der Bevölkerung zu den Schulformen erfasst. Dabei interessieren vor allem die Unterschiede in den Meinungen verschiedener Teile der Bevölkerung bzw. verschiedener Bevölkerungsgruppen. Im Vordergrund stehen Stichprobenerhebungen, die eine möglichst genaue Schätzung der diesbezüglichen Meinungen in der Gesamtbevölkerung gestatten. Dazu muss die Stichprobe in möglichst vielen Merkmalen der Gesamtbevölkerung, der Population, gleichen, um repräsentativ zu sein (vgl. Bortz & Döring 2005: 396-402). Elternmeinungen zu den beiden Sekundarstufen I - Schulmodellen (Hauptschule und AHS-Unterstufe) werden in den beiden nachstehenden Umfragen erfasst:

- Institut für empirische Sozialforschung GmbH (2007). Schul-Monitoring. Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen. Studienbericht. Wien. (17)
- Jaksch&Partner (2005). Bildung in Oberösterreich. Befragung von 400 Eltern schulpflichtiger Kinder. Linz. (18)

VI 2.2 Erkundungsstudien

Erkundungsstudien werden in der Evaluationsforschung benötigt, um begründete Hypothesen über Wirkzusammenhänge zu generieren, die durch weitere Explorationen zu wissenschaftlichen Theorien ausgearbeitet werden können (vgl. Bortz & Döring 2005: 358). Die meisten Studien, die wir gefunden haben, dienen diesem Zweck. Sie unterscheiden sich wiederum durch die Qualität der Daten, die genutzt werden. Es können quantitative oder qualitative Daten herangezogen werden (vgl. Bortz & Döring 2005: 373 und 385). Man unterscheidet daher zwischen empirisch-quantitativen und empirisch-qualitativen Erkundungen.

VI 2.2.1 Empirisch-quantitative Erkundungsstudien

Diese Studien untersuchen quantitative Variablen, das sind solche, deren Messungsergebnisse mit Zahlen ausgedrückt werden, also numerische Daten ergeben. Durch besondere Darstellungs- und Aufbereitungsformen können damit „unberücksichtigte bzw. unentdeckte Muster und Regelläufigkeiten sichtbar“ gemacht werden (Bortz & Döring 2005: 373). Die Daten werden für diese Studien in unterschiedlichen Arten von Stichproben gewonnen. Häufig sind es Zufalls- und Klumpenstichproben. Bei Zufallsstichproben hat jede Person der Grundgesamtheit (z.B. alle LehrerInnen einer Schulform) die gleiche Wahrscheinlichkeit, in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Bei der Klumpenstichprobe werden bestehende Gruppierungen, wie Schulen oder Schulklassen

zufällig ausgewählt. Im Schulbereich werden oft auch ad hoc (anfallende) Stichproben verwendet. Ein Fragebogen wird z. B. an alle Eltern einer Schulform versandt. Die Stichprobe besteht aus allen Personen, die den Fragebogen zurückschicken. Die Repräsentativität dieser Stichproben ist daher nicht ganz klar, vor allem wenn die Rücklaufquote nicht sehr hoch ist. Im Folgenden sind die Studien, die für diese Expertise herangezogen werden, aufgelistet:

- Arlhofer, A. (2005). Elternmotive für die Schultypenentscheidung an der Schnittstelle Grundstufe – Sekundarstufe I, mit Focus auf ausgewählte Schulen im Bezirk Pinzgau, Land Salzburg. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg. (2)
- Bauer, E. & Schmidinger, E. (1990). Macht die Schule unsere Kinder krank? Schulstress in Oberösterreich. Eine Studie des Schul- und Erziehungszentrums Linz. (4)
- Eder, F. (1998). Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Bildungsforschung 14. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag. (10)
- Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Bildungsforschung 20. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag. (11)
- Kittl-Satran, H. (Hg.) (2006). Schulschwänzen- Verweigern – Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Bildungsforschung 19. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag. (20)
- Kränzl-Nagl, R. (2006). „PISA und Patchwork-Kindheit“ - Zeit für Kinder und Schulerfolg. Ergebnisse einer Elternbefragung. Unveröffentlichter Endbericht im Auftrag des BM für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung. (21)
- Lachmayr, N. (2005). Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt NIEDERÖSTERREICH. Wien: Österreichisches Institut für Bildungsforschung. (23)
- Dachverband der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen. (2006). Befragung gewählter ElternvertreterInnen über die Schulqualität an Österreichs Pflichtschulen. www.elternmeinung.at. (9)
- Landesverband Oberösterreich der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen (2007). [Fragebogenerhebung bei den Informationsabenden des Landesverbandes]. Unveröffentlichte Rohdaten. (24)
- Nowotny, H. (2007). [Schulrecherche des BG/BRG Klusemannstraße]. Unveröffentlichte Rohdaten. (27)
- Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004). Motive und Hintergründe für Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien: Österreichisches Institut für Bildungsforschung. (33)
- Schmid, K. (2007). Bildungsstromprognose für die Sekundarstufe I - Konkurrenz der Schulen um SchülerInnen verstärkt Trend in die AHS-Unterstufe. Ibw Research Brief Nr. 38, Dezember 2007. (34)
- Specht, W. (1996). Dimensionen und Tendenzen der Schulentwicklung in Österreich: In Specht, W. & Thonhauser, J. (Hrsg.) (1996). *Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 344-425). Innsbruck: Studienverlag. (37)
- Specht, W. (1997). Autonomie und Innovationsklima an Schulen. Rezeption und Wirkungen der Schulautonomie an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen. ZSE, Abteilung II. Forschungsbericht 26. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (43)
- Specht, W. (2003). Die Hauptschule der Ursulinen im Spiegel der Wahrnehmungen von Eltern und Schülerinnen. Ein Evaluationsbericht. Graz. Unveröffentlichtes Manuskript. (44)
- Speiser, I. (Hrsg.) (1993). Determinanten der Schulwahl: Privatschulen – öffentliche Schulen. Frankfurt/Main u.a.: Lang. (45)

- Stanzel-Tischler, E. (1995). Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/Schulverbund“ 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: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (48)
- Stanzel-Tischler, E., Grogger G. (1999). Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung in Mathematik an 3 Wiener AHS-Klassen. Erfahrungen und Einschätzungen der Mathematiklehrerinnen, Schülerinnen, Eltern sowie Lehrerkolleginnen und –kollegen im Schuljahr 1998/99. ZSE-Report Nr. 43. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (49)
- Stanzel-Tischler, E., Grogger G. (2001). Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung an Wiener allgemein bildende höhere Schulen. Evaluation eines Pilotprojekts im Schuljahr 1999/2000. ZSE-Report Nr. 51. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (50)
- Stanzel-Tischler, E., Grogger G. (2002). Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002. ZSE-Report Nr. 61. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (51)
- Svecnik, E. (Hrsg.) (2002). Monitoring zur Schuldemokratie. Ergebnisse einer Befragung von Eltern- und Schülervertretern im Schuljahr 2000/01. ZSE-Report Nr. 59. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (53).
- Wiedenhofer, H. (2003). [Selbstevaluation der HS Algersdorf]. Unveröffentlichte Rohdaten. (54)

VI 2.2.2 Empirisch-qualitative Erkundungsstudien

Diese Studien nutzen qualitative Daten, wie freie Antworten in Fragebögen und in Interviews, um daraus Hypothesen und Theorien zu gewinnen. Dadurch können in den quantitativen Studien vernachlässigte Phänomene, Wirkzusammenhänge und Verläufe erkennbar werden (Bortz & Döring 2005: 385). In Fallstudien, einer besonderen Form qualitativer Studien, lassen sich Verläufe und Prozesse in Mikroperspektive beschreiben. Fallstudien werden daher heute in der Evaluationsforschung häufig als Ergänzung zu den quantitativen Methoden eingesetzt (Bortz & Döring 2005: 390).

Der Begriff der Objektivität wird in der qualitativen Forschung, in der nie große Stichproben untersucht werden können, anders gesehen als in der quantitativen Forschung. Den Gütekriterien wird hier durch interpersonalen Konsens zwischen verschiedenen ForscherInnen entsprochen. Der Konsens kann durch Verfahrensvorschriften für Interviews (Interviewleitfäden) und Beobachtungen hergestellt werden bzw. durch die genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens, so dass die Ergebnisse auch für sachkundige LeserInnen solcher Studien nachvollziehbar sind.

Die Validität wird durch Vergleiche verschiedener Forschungsmaterialteile auf ihre Stimmigkeit und wieder durch interpersonale Konsensbildung bei der Beurteilung der Glaubwürdigkeit und des Bedeutungsgehalts des Materials erzielt. Von kommunikativer Validierung wird gesprochen, wenn zwischen ForscherInnen und „Beforschten“ ein solcher Konsens hergestellt werden kann (Bortz & Döring 2005: 328).

In den folgenden Fallstudien wurden mit einzelnen Elternteilen längere Interviews geführt, denen Interviews mit LehrerInnen der Schule, der Schulleitung und eventuell mit SchülerInnen sowie der zuständigen Schulaufsicht gegenübergestellt werden. Zusätzlich werden oft auch Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Auf diese Weise wird versucht, die Komplexität einer schulischen Situation möglichst umfassend und detailliert zu erfassen.

Obwohl bei den folgenden Fallstudien die Meinungen nur weniger Eltern erfasst wurden, ist ihre inhaltliche Gültigkeit durch das Einhalten der beschriebenen Verfahren ausreichend gesichert.

- Altrichter, H., Radnitzky, E., Specht, W. (1994). Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. Ergebnisse eines Forschungsberichtes für die OECD im

Rahmen der internationalen Studie „Teacher-Quality“ – Fallstudienteil im Auftrag des BMUK. Bildungsforschung 6.Wien: BMUK. (1)

- Specht, W. (Hrsg.) (1997a). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 1: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im großstädtischen Bereich. Zentrum für Schulentwicklung-Report Nr. 23 (Nachdruck). Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (38)
- Specht, W. (Hrsg.) (1997b). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 2: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im kleinstädtisch-ländlichen Bereich. ZSE-Report Nr. 24 (Nachdruck). Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (39)
- Specht, W. (Hrsg.) (1997c). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 3: Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem. ZSE-Report Nr. 25 (Nachdruck). Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (40)
- Specht, W. (Hrsg.) (1997d). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 4: Integrationsklassen an allgemeinbildenden höheren Schulen. ZSE-Report Nr. 26 (Nachdruck). Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (41)

VI 2.3 Untersuchungsberichte

In die vorliegende Expertise bezogen wir auch verschiedene Untersuchungsberichte ein. Auf Grund ihrer unterschiedlichen Qualitäten gruppieren wir sie in Forschungs- und Projektberichte.

VI 2.3.1 Forschungsberichte

Zu den Forschungsberichten zählen wir zusammenfassende Berichte über größere Forschungsprojekte oder -themen, die aus mehreren Untersuchungen bestehen oder sich auf alle wesentlichen inhaltlich relevanten Studien zur Thematik beziehen. Die Einzelstudien wurden oft auch selbstständig veröffentlicht und als solche bei den Erkundungsstudien vorgestellt (siehe 2.2.1 und 2.2.2). Folgende Forschungsberichte wurden in dieser Expertise verwendet:

- Bachmann, H., Iby, M., Kern, A., Osinger, D., Radnitzky, E., Specht, W. (1996). Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich. Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle. Bildungsforschung 11. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag. (3)
- Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Innsbruck: Studienverlag. (12)
- Grogger, G., Specht, W., Svecnik, E., Eder, F., Petri, G. & Rauch, F. (2001). Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Abschließender Bericht im Auftrag des bm:bwk. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (14)
- Gröpel, W. (2001), Bilanzierung der Schulversuche auf der Sekundarstufe I. Bericht Wien. Webveröffentlichung im Einvernehmen mit dem ZSE, Abteilung Evaluation und Schulforschung Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (15)
- Gruber, H., Specht, W. (Hrsg.) (1995). Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe. Berichte zur Situation der Schulversuche in den Bundesländern. Arbeitsberichte Reihe II/Nummer 24. Graz: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung. (16)
- Karas, E., Kahlhammer, J. Moser, E. (1990). Schulversuch „Übergangshilfen beim Zehnjährigen“ im Bundesland Salzburg. Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung 21. Wien: ÖBV und Jugend und Volk. (19)

- Olechowski, R. (Hrsg.) (1993). Frühe schulische Auslese. Frankfurt/Main, Wien ua.: Lang. (28)
- Petri, G. (1982) Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Gesamtbericht über die erste Evaluationskohorte. Teil 2. Arbeitsberichte, Reihe II, Nr. 16. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst. (29)
- Schmid, K. (2003). Familie und Schulwahl. Der Einfluss familiärer Charakteristika auf das Schulverhalten Jugendlicher in Österreich. Ibw Mitteilungen April 2003. (34)
- Svecnik, E. (1997). Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und „Realschule" in der Steiermark. Teil 1: Lernerfolgskontrolle, Schülerlaufbahnen, Entwicklung von Schülereinstellungen und Schulklima. ZSE-Report Nr. 29. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (52)

VI 2.3.2 Projektberichte

In unsere Studie haben wir auch einige Projektberichte aufgenommen, die aus verschiedenen Perspektiven über einzelne Schulversuchsvorhaben verfasst wurden:

- Fuchs, E., Pumm, H. (1991). Elternmitarbeit und Elternmitbestimmung im Schulversuch Mittelschule. In: Schule gestalten. Mittelstufe. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung I, Klagenfurt. (13)
- Messner, E. (2002). Bericht zum Schulversuch „Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" im Auftrag von LSI Hermann Zoller. Unveröffentlichter Projektbericht. (25)
- Messner, E. (2004). Zwölf Jahre Schulversuchsarbeit: Erfahrungen aus dem Schulverbund Graz-West. In: Schulkompetenzzentrum der Kinderfreunde (2004). Schule neu gedacht. ExpertInnenbeiträge zur Zukunft der (österreichischen) Schule. Gutenberg Linz, Eigenverlag (Eventuell mehr in 10 Jahre Schulverbund Graz-West. Festschrift, Graz 2001). (26)
- Specht, W. (1997). Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 20, Heft 4, 9–30. (42)
- Stadler, J., Rauch, F. (1994). Schulversuch „Neue Mittelschule Schulverbund Graz-West". In: Dobart, A. (Hrsg.). Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Arbeits- und Forschungsberichte aus den Bereichen der Schulversuche und Schulentwicklung 25. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag. (46)

VI 3 Schulwahlmotive

VI 3.1 Welche Entscheidungsfreiheiten haben Eltern mit ihren Kindern bei der Wahl der weiterführenden Schule nach der Grundschule?

Familien in Österreich sind bei dem Übergang von der vierten auf die fünfte Schulstufe früher als in den meisten anderen europäischen Ländern mit einer Entscheidungssituation für ihre Kinder konfrontiert (vgl. Schmid 2003). Dies wird auf nationalem und internationalem Niveau immer wieder kritisch diskutiert (vgl. Schmid 2003; Thonhauser 1993; Schlögl & Lachmayr 2004; und andere), auch deshalb, weil diese Entscheidung auf Grund des niedrigen Alters der Kinder praktisch von den Eltern getroffen werden *muss* (Schlögl & Lachmayr 2004).

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie weit an dieser Schnittstelle von einer rationalen Schulwahl der Eltern mit bzw. für ihre Kinder gesprochen werden kann.

Wenn Schulwahlentscheidungen theoretisch betrachtet werden, wird häufig von einer freien Wahl der Einzelschule auf Basis der Rational-Choice-Theorie (vgl. z.B. Boudon 1974, Clausen 2006) ausgegangen. Sie besagt, dass Eltern auf Grund der verfügbaren Information in utilitaristischer Weise versuchen, den Nutzen zu maximieren und die Kosten möglichst gering zu halten. Das

sollte dazu führen, dass aus mehreren Schulalternativen rational die qualitativ beste Schule mit den geringsten Kosten gewählt wird.

Solche Theorien setzen eine Wahlfreiheit der Eltern auf dem „Schulmarkt" voraus. Allerdings ist diese Wahlfreiheit in Österreich eingeschränkt. Für Kinder, die die Aufnahmevoraussetzungen für die erste Klasse der AHS-Unterstufe nicht erfüllen, gibt es fast keine Wahlmöglichkeit. Für sie ist die Hauptschule in ihrem Wohnsprengel vorgesehen. Die Möglichkeit einer „Umschulung" in eine andere Hauptschule, die begründet beantragt werden muss, wird in einem größeren Ausmaß nur in den Städten wahrgenommen, wo andere Hauptschulen relativ einfach erreichbar sind und die notwendige Zustimmung der Gemeinde bzw. des Magistrats als Schulerhalter leichter zu erhalten ist. In Wien und Linz gibt es aus diesem Grund seit einiger Zeit keine Sprengel mehr. In kleineren Gemeinden mit nur einer Hauptschule schränkt sich diese Möglichkeit nicht nur durch die schwierigere Erreichbarkeit einer anderen Hauptschule ein, sondern die Zustimmung der Wohngemeinde als Schulerhalter ist auch an deren Bereitschaft gebunden, für diese Kinder einen „Gastschulbeitrag" (Schulerhaltungsbeitrag) an die Gemeinde der Gastschule zu bezahlen – eine Maßnahme, die im städtischen Bereich wegfällt.

Wahlmöglichkeiten haben daher in erster Linie die Eltern jener Kinder, die die Aufnahmevoraussetzungen für die erste Klasse der AHS-Unterstufe erfüllen. Sie können zwischen der Hauptschule in ihrem Wohnsprengel und die damit gegebenen Umschulungsmöglichkeiten und in Großstädten aus mehreren AHS-Unterstufen wählen. Auf Grund des großen Zustroms zur AHS im städtischen Bereich haben die Eltern aber auch hier nur eingeschränkte Möglichkeiten, eine bestimmte Einzelschule zu wählen, da die attraktiven Schulen, die Schulen mit einem „guten Ruf", BewerberInnen auf Grund des Platzmangels ablehnen müssen. Die Abgewiesenen werden in der Regel von der zuständigen Behörde einer Schule mit vorliegen freien Aufnahmekapazitäten zugewiesen. Es sucht daher eher die Schule ihre SchülerInnen aus, als es die Eltern mit ihren Kindern tun können.

Die Verteilung der Kinder auf die Hauptschulen und AHS-Unterstufen zeigt, dass in den Ballungsräumen jene, die wählen können, fast ausschließlich die AHS-Unterstufe wählen. Es gibt dort kaum „AHS-reife"Kinder in Hauptschulen, was zur beschriebenen Entwicklung der Hauptschule zu einer „Restschule" führte (vgl. 1.2.). Anders ist es in den ländlichen Regionen. Hier gibt es immer noch Hauptschulen, die nahezu den gesamten Altersjahrgang „beschulen", also wo sich die Eltern mit „AHS-reifen" Kindern für die Hauptschule am Ort entscheiden.

In den nachfolgenden Abschnitten soll beleuchtet werden, wie die „Schulwahlen" durch die Eltern zustande kommen und welche Konsequenzen dies auf die Verteilung der SchülerInnen auf die Schulmodelle der Sekundarstufe I hat.

VI 3.2 Welche Erwartungen haben Eltern an eine Schule?

Grundsätzlich wollen alle Eltern für ihre Kinder das Beste, wenn es um die Schulauswahl geht (vgl. Speiser 1993). Schlögl & Lachmayr (2004) berichten aus ihrer österreichweiten Befragung, dass Eltern mit Kindern in der Grundschule angeben, sich bereits intensiv darüber Gedanken gemacht zu haben, in welche Schule ihr Kind nach der Grundschule wechseln soll (MW[11]=1,6 auf einer 5-stufigen Skala, ebenda: 63). Dies stellt den Eltern insgesamt ein recht gutes Zeugnis aus, was ihr Interesse und ihr Engagement im Zusammenhang mit der Schulwahl betrifft. Die Erwartungen an die weiterführende Schule sind auf Elternseite hoch: Eltern wünschen sich

- einen „guten" Unterricht mit fachlich und pädagogisch qualifizierten Lehrkräften,
- Leistungsanforderungen, die meist mit einem guten Ruf der Schule verbunden werden,
- eine umfassende Allgemeinbildung und
- den Zugang zu den angestrebten weiterführenden (Aus)Bildungs- und Berufswegen (was die Bildungsaspiration der Eltern für ihre Kinder ausdrückt, nicht die der Kinder selbst; vgl. Speiser 1993 sowie Schlögl & Lachmayr 2004).

Der Informationsstand der Eltern zu diesen Punkten variiert naturgemäß stark, was ihre Entscheidung entsprechend erschwert. Obwohl in der vierten Schulstufe eine Informationsveranstaltung für

[11] MW = Mittelwert; Standardabweichung wurde von den Autoren nicht angegeben

die Eltern über die weiterführenden Schulen im Sinne einer Bildungsberatung verpflichtend vorgeschrieben ist und viele weiterführende Schulen aus eigener Initiative eine „Werbeveranstaltung", wie einen Tag der offenen Tür durchführen (vgl. Schlögl & Lachmayr 2004: 60), klagt über ein Viertel der Eltern über Informationsmangel (AHS: 20,5%, HS: 38,8%; vgl. Karas, Kahlhammer & Moser 1990: 59). Besonders schwierig ist es für sie, sich eine fundierte Meinung über die Qualität des Unterrichts und der fachlichen und pädagogischen Qualifikation der Lehrkräfte zu bilden, da es in Österreich im Gegensatz zu vielen anderen Staaten keine öffentlich zugängliche Information darüber gibt. Die Entscheidung für eine bestimmte Einzelschule basiert daher auf dem „Ruf" der Schule und drückt eher nur einen Wunsch bzw. die Hoffnung aus, dass dieses Kriterium in dieser Schule erfüllt ist (vgl. Speiser 1993).

VI 3.3 Faktoren, die die Verteilung der SchülerInnen auf die Schulmodelle beeinflussen

VI 3.3.1 Die schulische Leistung

Wie schon mehrfach beschrieben, ist die Hauptschule für Kinder aller Begabungs- bzw. Intelligenzgrade, heute auch für alle Behinderte, offen, was sie zu einer komprehensiven Schule macht. Die AHS-Unterstufe ist (trotz der de-facto Gleichwertigkeit mit der ersten Leistungsgruppe der HS) nur für „gut Begabte" gedacht, was ihren selektiven Charakter ausmacht. Um ihre Aufgabe erfüllen zu können, muss sie von den auf Grund ihrer höheren Begabung „passenden" Kindern besucht werden. Für die Einschätzung der Begabung werden die Zeugnisnoten der vierten Schulstufe herangezogen (vgl. Aufnahmevoraussetzungen für die erste Klasse der AHS-Unterstufe in 1.2.).

Die Forschung (z.B. Thonhauser 1993) weist darauf hin, dass Intelligenz im Sinne eines Faktors mit prognostischer Validität (Gültigkeit) für den Schulerfolg zwar einen Entscheidungsfaktor darstellt, aber in den seltensten Fällen tatsächlich mit objektiven Verfahren gemessen wird. Die vorgesehene Einschätzung der Begabung mit Hilfe der Schulnoten ist wegen deren vielfach nachgewiesener geringer Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit an sich schon sehr problematisch. Schulleistungsprognosen bei so jungen Kindern sind es noch mehr, da ihr Leistungsbild noch in beständiger Veränderung und damit unklar ist (siehe auch Sacher 2004).

Auf Grund der hohen Bedeutung der Noten des Zeugnisses der vierten Schulstufe für die Schulwahlentscheidung üben immer mehr Eltern beträchtlichen Druck auf die GrundschullehrerInnen aus, um eine Empfehlung in ihrem Sinne (d.h. für den Besuch des Gymnasiums) zu bewirken (vgl. Thonhauser 1993, Karas et al. 1990). Weil die GrundschullehrerInnen dem elterlichen Druck oft nicht standhalten können, kommt es in der AHS-Unterstufe ebenfalls zu einer großen Leistungsheterogenität, auf die sie nicht eingestellt ist. Damit werden viele AHS-SchülerInnen überfordert, während insbesondere in den Ballungsräumen die Hauptschule als „Restschule" nur mehr die „homogene Gruppe der Lernschwachen" zu betreuen hat.

Wo Eltern ihre Kinder trotz „AHS-Reife" in die Hauptschule schicken (dies trifft auf 37% der HauptschülerInnen zu; vgl. Schlögl & Lachmayr 2004), sind meist die im Folgenden beschriebenen regionalen Gegebenheiten, pragmatische Gründe und beschränkte Platzkapazitäten der AHS ausschlaggebend, weniger die Leistung des Kindes selbst.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Allokationsfunktion durch die schulische Beurteilung der Schülerleistung im gegenwärtigen System praktisch aufgehoben bzw. sehr verzerrt ist. Die Zusammensetzung der SchülerInnen in AHS-Unterstufe und Hauptschule hat heute meist nicht mehr viel mit vorhandenen Fähigkeiten bzw. einer verlässlichen Einschätzung des Entwicklungspotenzials zu tun.

VI 3.3.2 Pragmatische Gründe

Ein weiterer wichtiger Faktor, der die Verteilung der SchülerInnen auf die Schultypen beeinflusst, ist pragmatischer Natur: Entscheidend ist, wie prakisch „machbar" der Schulbesuch ist, d.h. wie es um die Nähe und verkehrstechnisch gute Erreichbarkeit der Schule sowie um die mit dem Schulbesuch verbunenen Kosten bestellt ist (vgl. Thonhauser 1993; Speiser 1993; Schlögl & Lachmayr 2004). Auch die Verfügbarkeit von Nachmittagsbetreuung fällt in diese Kateorie (Speiser 1993). Dies führt dazu, dass in ländlichen Regionen vor allem die Sprengelhauptschule als nächstgelegene Schule auch von „AHS-reifen" Kindern besucht wird. So findet Arlhofer (2002), dass 90,7% der

befragten Eltern von „AHS-reifen“ Kindern die Schullaufbahnentscheidung zugunsten der AHS-Unterstufe treffen würden, wenn die regionalen Bedingungen anders wären.

Für GymnasiastInnen wird durchschnittlich ein weiterer Anfahrtsweg (AHS: 58% über 15 Minuten pro Strecke, HS: 47%) in Kauf genommen (Schlögl & Lachmayr 2004). Dieses Phänomen kann mit Gründen wie der reioalen Lage (vgl. 3.3.5.), dem Bildungshintergrund der Eltern (vgl. 3.3.3.) und deren sozialen Lage, die im Folgenden beschrieben werden, erklärt werden.

VI 3.3.3 Der soziale Hintergrund der Familie

Die bisherige Forschung zeigt, dass die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern nach wie vor einen bedeutenden Einfluss auf die Verteilung der SchülerInnen auf die verschiedenen Schultypen ausübt. Bereits die von Olechowski (1993) herausgegebenen Expertisen zur sozialen Ungleichheit in Schulen stellen diesen Aspekt deutlich heraus: In der auf Wien bezogenen Untersuchung von Achs & Pokay (ebenda) werden die Schulbesuchsraten in verschiedenen Wiener Bezirken mit deren Arbeits- und Einkommensschichten korreliert. Ebenso wie in der Literaturexpertise von Thonhauser (ebenda) wird hier deutlich, dass bildungsnahe Schichten (also vor allem Selbstständige/Akademiker, Angestellte und Beamte) ihre Kinder zu einem überwiegenden Teil in die AHS schicken, wogegen bildungsfernere Schichten (Arbeiter und Angelernte, Bauern) die Hauptschule bevorzugen. Schlögl & Lachmayr (2004) fanden dies auch zehn Jahre später bestätigt: 60% der Eltern mit Kindern in der ersten Klasse der Hauptschule gaben als höchsten Bildungsabschluss eine mittlere Qualifikation an (Pflichtschule, Lehre, berufsbildende mittlere Schulen), wogegen 63% der Eltern von Kindern in der AHS-Unterstufe mindestens über einen Maturaabschluss verfügen; der Anteil der Eltern mit postsekundärer Ausbildung ist gar in der AHS 2,5 mal so hoch wie in der Hauptschul-Einstiegsklasse (ebenda: 79).

Generell ist über alle Studien hinweg folgender Trend beobachtbar: Eltern mit hoher eigener Bildung (und daher meist aus den höheren sozialen Schichten) messen Bildung mehr Bedeutung bei als dies bei den niedrigeren Schichten der Fall ist. Eltern aus den höheren Schichten streben meist einen Statuserhalt an, d.h. wollen einen sozialen Abstieg ihrer Kinder durch gleiche bzw. höhere Bildung verhindern. Sie bilden daher die Zielgruppe von prestigeträchtigen Ausbildungsformen wie Gymnasium und Hochschule. Familien mit niedrigerem Bildungshintergrund streben meist einen sozialen Aufstieg mit kürzeren Ausbildungen für ihre Kinder an (z.B. Lehre). Der subjektive Nutzen hoher Bildung wird hier oft weitaus geringer als in den höheren Schichten eingeschätzt. Dazu kommen unterschiedliche materielle Ressourcen, die die Eltern verschiedener sozialer Schichten für die Schullaufbahn der Kinder zur Verfügung haben, wie die Möglichkeit zur Finanzierung von Nachhilfe und andere außerschulische Förderungen (vgl. Schlögl & Lachmayr 2004).

Aktuelle Befunde stützen diese Thesen. So zeigen etwa Schlögl & Lachmayr (2004) in einer österreichweiten Erhebung an einer Stichprobe von 2855 Erziehungsberechtigten, dass die soziale Schicht deutlich mit dem Schulbesuch (AHS-Unterstufe oder Hauptschule) zusammenhängt: Während 46% der AHS-Eltern der sozialen Oberschicht angehören, sind dies in der Hauptschule nur 26%. Umgekehrt ist die soziale Unterschicht in der Hauptschule überproportional vertreten (34% gegenüber 15% in der AHS). Der Schichtfaktor ist eng verbunden mit dem elterlichen Bildungshintergrund (siehe oben), der hauptverantwortlich für die elterliche Einschätzungen des Bildungsnutzens (Statuserhalt oder Verhinderung des Statusverlustes) und der erwarteten Kosten der Schullaufbahn der Kinder ist (vgl. Schlögl & Lachmayr 2004: 34 & 65f). In diesem Zusammenhang sehen sie auch die Gründe für den „versteckt“ immer noch kleineren Anteil von Mädchen aus niederen sozialen Schichten in der AHS. Dies wird u. a. mit sozialisationsbedingtem eingeschränktem Berufswahlverhalten, eingeschränkter Berufsinformation im Elternhaus, dem Fehlen weiblicher Vorbilder und einer erschwerten Situation am Arbeitsmarkt bei den Grundschichtfamilien, insbesondere bei Migrantenfamilien begründet.

Auch Arlhofer (2002: 82) findet in seiner Hauptschulstichprobe (N=212 Eltern) den nationalen Trend der Affinität zu einem höheren Bildungsabschluss bei höherer sozialer Schicht bestätigt.

Schmid (2003) geht in seinem kritischen Beitrag zum österreichischen Bildungssystem auch auf den sozialen Hintergrund als Einflussvariable ein und konstatiert auf Basis von OEIF-Daten aus dem Mikrozensus 1996, dass der formale Bildungshintergrund der Eltern die Schulwahl an der ersten Schnittstelle prägt, was auf Grund der Starre unseres Bildungssystems den weiteren Bildungs- und damit Lebensweg ganz entscheidend beeinflusst.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Einfluss des sozio-ökonomischen Status, bei dem der Bildungshintergrund der Eltern ein wichtiger Faktor ist, bei der Verteilung der SchülerInnen über die Schultypen eine beträchtliche Rolle spielt. Kindern aus niedrigeren sozialen Schichten erwachsen daraus gewichtige Nachteile.

VI 3.3.4 Die nationale Herkunft

Von wenigen Ausnahmen abgesehen ist in Österreich eine fremde Nationalität mit einem niedrigen Sozialstatus verknüpft („Gast"-ArbeiterInnen). Immigrantenkinder füllen daher vor allem in den Ballungsräumen die Hauptschulen: Bereits für Anfang der 90er Jahre berichten Achs & Pokay (1993) für Wien einen mehr als 50% großen Anteil von „Ausländerkindern" in manchen Hauptschulen.

Die Forschungsergebnisse zeigen übereinstimmend, dass MigrantInnen bei der Schul- und Berufswahl in Österreich benachteiligt sind (vgl. Schlögl & Lachmayr 2004). Neben dem oben angeführten niedrigen Sozialstatus sind weitere bedingende Faktoren u. a. ihre Sprachprobleme, schlechtere Lernmöglichkeiten, mangelnde elterliche Unterstützung und mangelnde Orientierung der Kinder an den Erfolgszielen des Aufnahmelandes (ebenda). Dazu kommen Benachteiligungen am Arbeitsmarkt (hohe Arbeitslosigkeit, Konzentration in Niedriglohn-Positionen). Der Nutzen von Schulabschlüssen wird von MigrantInnenfamilien außerdem geringer gesehen, weil im „Mikrokosmos" eigenethnischer Kolonien andere Allokationsmechanismen, wie Kontakte und Verwandtschaft, bedeutsamer sind (vgl. Urban 2000).

Die Ausnahmen stellen die Kinder von (hoch)qualifizierten ausländischen Zuwanderern dar, die im Zuge der zunehmenden internationalen Mobilität in Managementpositionen nach Österreich kommen und deren Kinder für gewöhnlich die AHS oder internationale Privatschulen besuchen.

Die nationale Herkunft ist damit ein Faktor, der mit der sozialen Herkunft und dem Bildungshintergrund eng verknüpft ist. Er spielt als solcher eine wesentliche Rolle bei der Verteilung der SchülerInnen auf die Schulformen und zwar *sowohl auf ImmigrantInnen- wie auf österreichischer Seite*. Weil ImmigrantInnenkinder sehr häufig in der Hauptschule zu finden sind, suchen immer mehr österreichische Eltern andere Schulen für ihre Kinder, wie private Hauptschulen oder die AHS-Unterstufe. Dadurch kommt es in der Hauptschule zu einer „sozialen Entmischung" (Schlögl & Lachmayr 2004: 43-44), was wiederum als eine Verschlechterung ihrer Position gesehen wird und sie weiter im Image abwertet.

VI 3.3.5 Regionale Einflüsse

Neben den bisher angesprochenen Faktoren spielen auch regionale Einflüsse bei der Schülerverteilung eine Rolle. Bereits in der Expertisensammlung von Olechowski (1993) weisen die Autoren übereinstimmend auf ein regionales Bildungsgefälle in Österreich hin, obwohl sie einräumen, dass sich die Situation durch die allgemeine Bildungsexpansion im Vergleich zu früher stark verbessert hat. Trotzdem arbeitet Thonhauser heraus, dass räumliche Distanz zu den Bildungseinrichtungen anscheinend die Bildungsaspirationen hemmt (vgl. ebenda: 96). Dieser Faktor ist verständlicherweise für die Entscheidung nach der Grundschule wesentlich wichtiger als vier Jahre darauf beim Übergang in die neunte Schulstufe. Auch hier interagieren mehrere Faktoren: Je niedriger der sozio-kulturelle Status bzw. das Bildungsbewusstsein der Herkunftsfamilie ist, desto größer ist die Rolle, die die regionale Nähe zur Schule spielt. Bei geringer Bildungsaspiration der Eltern steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind die Hauptschule im eigenen Ort besucht und nicht in die weiter entfernte AHS geschickt wird, auch wenn es begabt ist.

Die aktuellen Befunde zeigen dasselbe Bild. Schlögl & Lachmayr (2004) sehen die unterschiedliche schulische Ausstattung der Bezirke als Generator für Bildungsungleichheiten, wobei sich diese in Österreich in einer Ost-West-Disparität und besonders in einem Stadt–Land-Gefälle zeigt. Sie beschreiben einen „Großstadteffekt": Je kürzer ein Kind in der Stadt gelebt hat, desto wahrscheinlicher besucht es eine Hauptschule. Auch Spielauer et al. (2002, zitiert in Schlögl & Lachmayr 2004: 39) sehen eine „Negativauswahl" der AHS-SchülerInnen in der Stadt (nur die sehr schlechten SchülerInnen gehen *nicht* in eine AHS) und eine „Positivauswahl" am Land (nur die sehr gut Begabten gehen in eine AHS).

Dieser Befund wird von Schmid (2003) gestützt, der nach Analyse von Mikrozensus-Daten von 1996 ebenfalls zu dem Schluss kommt, dass die AHS-Übertrittswahrscheinlichkeit auf dem

Land deutlich unter jener in der Stadt liegt, und zwar unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern.

Als weitere Untermauerung können hier die Befunde von Arlhofer (2002) für den ländlichen Salzburger Raum und von Lachmayr (2005) für den niederösterreichischen Raum gelten. Letzterer untersuchte in derselben Stichprobe, die Schlögl & Lachmayr (2004) herangezogen haben, die Situation von Niederösterreich im Vergleich zu Restösterreich. Der Autor fand, dass niederösterreichische Haushalte tendenziell bildungsferner, „ländlicher" sind als die Vergleichshaushalte in Restösterreich. So werden seltener hohe Bildungsabschlüsse angestrebt, die Familien sind tendenziell größer und bestehen häufiger aus LandwirtInnen und ArbeiterInnen als aus anderen Berufsgruppen. Im Vergleich zu Restösterreich gehen mehr Kinder nach der ersten Schnittstelle in die Hauptschule als in die AHS-Unterstufe, weil wesentlich mehr Eltern „AHS-reifer" Kinder die Hauptschule wählen. Es finden sich überproportional viele Haushalte in der untersten Einkommensschicht und sehr wenige in der höchsten. Insofern kann die niederösterreichische Stichprobe wohl als charakteristisch für die ländlichen Gegenden Österreichs betrachtet werden.

VI 3.4 Schulwahlmotive nach Schulmodellen

In den vorangegangenen Abschnitten wurde deutlich, dass es viele verschiedene Faktoren sind, die in unterschiedlicher Zusammensetzung die Verteilung auf die Schultypen bewirken, und dass von einer rationalen Schulwahl durch die Eltern nur in sehr eingeschränkter Form gesprochen werden kann.

Wenn eine einzelne Schule ausgewählt werden kann, wird das Kind meist in die Entscheidung einbezogen (vgl. Arlhofer 2002, Clausen 2006, Schlögl & Lachmayr 2004). Doch sind die Eltern diejenigen, die die Wünsche und Vorstellungen des Kindes ihrer eigenen Wahrnehmung und den gegebenen Möglichkeiten gegenüberstellen und letztlich die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schule treffen (müssen).

Die meist vielfältigen Gründe für die Entscheidung für eine Schulform sind Gegenstand der folgenden Abschnitte. Neben den spezifischen Schulwahlmotiven zu den Regelschulformen Hauptschule und AHS-Unterstufe werden auch die Motive für den Besuch der Schulversuchsformen, soweit sie vorliegen, beschrieben. Abschließend wird in einem Exkurs auf Schulwahlmotive für den Besuch von Privatschulen eingegangen. Diese können uns zeigen, welche Elternbedürfnisse die öffentlichen Schulen nicht erfüllen.

VI 3.4.1 AHS-Unterstufe

Nur für die Eltern von Kindern mit einer AHS-Berechtigung stellt die AHS-Unterstufe, wie oben bereits dargelegt, eine Alternative dar, die bewusst gewählt werden kann (siehe 3.1.). Sie hat sich auf Grund ihrer Geschichte als eine „Eliteschule" für die oberen gesellschaftlichen Schichten entwickelt (vgl. z.B. Olechowski 1993). Obwohl dies in der heutigen Zeit nicht mehr der Realität entspricht, haftet der AHS im Vergleich zur Hauptschule doch immer noch ein Image an, das für viele Eltern anziehend ist. So ist die Bewertung mit der Durchschnittsnote von 2,1 im jüngsten Bildungsmonitoring (2007) im Vergleich zu allen anderen Schulformen sehr gut. Besser (mit durchschnittlich 2,0) werden nur noch die Grundschulen und die berufsbildenden höheren Schulen bewertet.

Die Analyse der bisherigen Forschungsarbeiten zeigt zweierlei deutlich: Auf der *demographischen Ebene* wird diese Schulform nach wie vor bevorzugt von jenen Eltern angestrebt, die

- selbst eine hohe Schulbildung haben (Matura oder Hochschulabschluss, vgl. Schmid 2003; Speiser 1993; Olechowsky 1993; und andere)
- tendenziell sozial besser gestellt sind, d.h. ein höheres durchschnittliches Haushaltseinkommen haben, und
- in der Stadt wohnen und dadurch einerseits leichteren Zugang zu verschiedenen Bildungseinrichtungen haben, andererseits aber auch mit einem stärkeren sozialen Gefälle leben, als dies auf dem Land der Fall ist (ebenda).

Wenn es um die *bewussten Schulwahlmotive* geht, nennen die Eltern von AHS-SchülerInnen in der Studie von Schlögl & Lachmayr (2004) folgende Faktoren an erster Stelle:

- eine breit gefächerte Allgemeinbildung
- die sicherere Möglichkeit des Hochschulzugangs als in der Hauptschule (hier spiegelt sich deutlich die Bildungsaspiration der Eltern, die – wie oben erwähnt – typischerweise selbst über eine höhere Bildung verfügen und oft einen sozialen Abstieg ihrer Kinder verhindern wollen) sowie
- die bisherigen guten Schulleistungen des Kindes (Leistungsgedanke).

Auch Speiser (1993) nimmt im qualitativen Teil ihrer Studie, einer Diskussionsrunde zwischen Eltern verschiedener Schulformen zum Thema Schulwahlmotive, einen höheren Leistungsgedanken von AHS-Eltern im Vergleich zu anderen Schulformen wahr (ebenda). Sie erwarten sich tendenziell höhere Anforderungen verbunden mit höherer Disziplin, als dies etwa bei Hauptschuleltern der Fall ist, und sind weniger auf der Suche nach einer Schule, wo sie selbst stark in das Schulgeschehen eingebunden werden (ebenda). Als wietere Gründe werden von allen AutorInnen übereinstimmend der gute Ruf der Schule (das Prestige), die (geschätzte) Qualität des Unterrichts sowie der Lehrkräfte und pragmatische Gründe angegeben, wobei letztere bei AHS-Eltern eine geringere Rolle bei der Entscheidung spielen als bei Hauptschuleltern: Der durchschnittliche Schulweg ist bei AHS-SchülerInnen deutlich länger als bei ihren KameradInnen aus der Hauptschule (vgl. Schlögl & Lachmayr 2004).

VI 3.4.2 Hauptschule

Bewusst gewählt werden kann die Hauptschule nur von den Eltern, die ihr Kind in eine sprengelfremde Hauptschule umschulen möchten sowie von Eltern mit Kindern, die die AHS-Berechtigung haben. Wie schon vorher aufgezeigt, wählen letztere Eltern sie nur in ländlichen Regionen und vor allem aus pragmatischen Gründen (vgl. 3.3.2.).

Die österreichische Regelhauptschule hat in den letzten Jahren mit beträchtlichen Schwierigkeiten zu kämpfen (Schmid 2007). Im Bildungsmonitoring hat sie seit Jahren nach der Polytechnischen Schule die zweit schlechteste Bewertung (2007: Durchschnittsnote 2,5). Sie wird zwar in kleineren Gemeinden (bis 2000 Einwohner) mit der Note 2,2 besser als in den Städten bewertet, liegt aber auch dort hinter der AHS.

Viele Hauptschulen haben im Rahmen der Schulautonomie durch innovative Schwerpunktsetzungen oder in Schulversuchen (siehe unten) attraktive Schulprofile ausgebildet. Studien belegen, dass sie auch stärker als die AHS mit den Eltern und SchülerInnen im Rahmen der Schulpartnerschaft zusammenarbeiten (Specht 1997f, Svecnik 2002). Dies verstärkt zwar den Konkurrenzkampf zwischen den Hauptschulen, zieht aber nicht vermehrt SchülerInnen mit AHS-Berechtigungen an.

Wenn man dieselben Kriterien wie bei den AHS-Eltern anlegt, lassen sich Hauptschuleltern auf Grund der demografischen Merkmale wie folgt charakterisieren:

- Sie weisen häufiger eine niedrige bis mittlere Bildung auf (vgl. Schmid 2003 oder Schlögl & Lachmayr 2004). Diese geringere Bildungsnähe zeigt sich wiederum in dem geringeren Nutzen, die Hauptschuleltern einer höheren Bildung zuschreiben.
- Sie finden sich tendenziell eher in den niedrigeren bis mittleren Einkommensschichten (ebenda).
- Sie wohnen eher in ländlichen Gegenden.
- Wenn sie im städtischen Bereich wohnen, handelt es sich häufig um „AusländerInnen“.

Nach den bewussten Schulwahlmotiven befragt, zeichnet sich bei Schlögl & Lachmayr (2004) folgendes ab:

- an erster Stelle der Nennungen steht der gute Ruf der Schule, gefolgt von
- den Schulschwerpunkten bzw. -inhalten und
- einer umfassenden Allgemeinbildung.

Dies deckt sich mit den Befunden von Speiser (1993), die sowohl in den qualitativen Interviews als auch in ihrer Repräsentativerhebung das große Interesse der Eltern von HauptschülerInnen an den schulspezifischen Angeboten feststellte. Sie bestätigt auch, dass für Eltern von HauptschülerInnen

Mitsprachemöglichkeiten tendenziell wichtiger sind als für Eltern, die sich für eine AHS entscheiden. Hohe Leistungen sind Hauptschuleltern dagegen eher weniger wichtig als AHS-Eltern (ebenda), wohl aber die Erreichbarkeit der Schule und andere pragmatische Gründe. Dennoch wird gerade in den ländlichen Gegenden die Möglichkeit zum Übertritt in eine weiterführende Schule bzw. die Möglichkeit zur Reifeprüfung zu gelangen, auch von Hauptschuleltern als wichtiges Kriterium genannt (vgl. Arlhofer 2002).

Es wäre daher falsch, Hauptschuleltern generell ein Desinteresse an der Bildung ihrer Kinder vorzuwerfen. Die Forschung zeigt, dass sie oft sogar überlegter bestimmte Schwerpunktschulen ansteuern und an schulischer Mitarbeit interessierter sind als Eltern von AHS-SchülerInnen (vgl. Speiser 1993).

VI 3.4.3 Schulversuche

Obwohl Schulversuche naturgemäß häufiger evaluiert werden als die Regelschulformen, ist die Datenlage über die Elternschulwahlmotiven nicht sehr ergiebig. Dies mag damit zu tun haben, dass diese Motive selten erhoben wurden, da ein Schulversuch nur mit Zustimmung von mindestens zwei Dritteln der Eltern geführt werden darf.

Neue Mittelschule/Schulverbund und Realschule

Elisabeth Stanzel-Tischler und Mitarbeiter (1991, 1995) befragten vor und nach der Einführung der Schulversuchsmodelle Eltern von SchülerInnen in Graz und Umgebung zu ihren Einstellungen und zu ihren Motiven für eine Entscheidung für bzw. gegen eine der neu angebotenen Schulverbundsformen.

Es zeigte sich in der Befragung *vor* der Einführung der Schulversuchsmodelle (als die Eltern noch keine Information bzw. Erfahrungswerte dazu hatten und auch nicht wussten, ob tatsächlich am von ihrem Kind besuchten Standort ein solcher Schulversuch geführt werden wird), dass etwas mehr als 50% die Schulversuchsmodelle befürworteten, 25% diese ablehnten und 20% unbestimmt waren (Stanzel-Tischler 1991).

Auch hier ist der Blick auf demografische Merkmale interessant: Eltern mit Pflichtschul- bzw. Lehr- oder Fachschulabschluss standen den Versuchen positiver gegenüber als Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen. Eltern, die für ihr Kind einen Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule anstrebten, beurteilten die Versuche positiver als jene, die einen Pflichtschul- und Lehrabschluss oder einen Universitätsabschluss für ihr Kind wollten (ebenda).

Beide Modelle erschienen offensichtlich als „Schultypen mittleren Niveaus“, die für das Erreichen niedriger Abschlüsse als nicht notwendig und für höhere Abschlüsse als nicht hinreichend betrachtet wurden. Dem entspricht auch der Zusammenhang mit den Schulleistungen der Kinder in der Grundschule. Eltern von Kindern, die ein oder mehrere Gut, aber kein Befriedigend am Ende der dritten Klasse hatten, hielten die Modelle etwas häufiger für gut als Eltern von Kindern mit besseren oder schlechteren Noten. Auch regionale Einflüsse kommen zum Tragen: Außerhalb von Graz wird den Versuchen häufiger zugestimmt als in Graz (ebenda). Zu den Schulversuchen Angeworbene lehnen die Leistungsgruppen an den Hauptschulen ab, was auf differenzierte Vorstellungen zur Individualisierung des Unterrichts und zur Leistungsbeurteilung schließen lässt.

Für die Entscheidung zur Mittelschule führt die Einschätzung, dass die Übertritte in weiterführende Schulen erleichtert werden, zur Realschule, dass der Vorteil der Berufsvorbildung gesehen wird. Eltern, die beide Modelle zugunsten der AHS ablehnten, haben häufiger höhere Bildungsabschlüsse, Kinder mit besseren Schulleistungen und leben im städtischen Bereich. Ablehnende der Mittelschule äußern sich negativ zur Gesamtschule und befürchten einen Niveauverlust, Ablehnende des Realschulzweigs wollen für ihr Kind eine Matura (vgl. Stanzel-Tischler, 1991).

Auch Gröpel (2001) berichtet für Wien, dass die Mittelschulversuche, die am Ende ein Realgymnasiumszeugnis ausstellen, mehr Eltern mit niedrigeren Schulabschlüssen und damit auch niedrigeren Bildungsaspirationen für ihre Kinder sowie Problemfamilien als Eltern der AHS-Unterstufe ansprechen.

Dies zeigt deutlich, dass die Versuchsformen nicht gleichwertig zur AHS-Unterstufe gesehen werden, daher für alle, die diese Schulform anstreben, nicht attraktiv sind. In der großen Restgruppe der Eltern befinden sich auch alle jenen „bildungsfernen“ Eltern, die keine Notwendigkeit für neue Schulformen sehen. Es ist daher nur diejenige Elterngruppe für die neuen Formen, die

„bildungsinteressiert“ ist, der die AHS auf Grund der fehlenden Berechtigung jedoch verschlossen oder in der Region zu weit entfernt ist.

Integrationsklassen

Die Schulen, die Integrationsklassen führen, nehmen eine Sonderstellung bei den Schulversuchen ein: Sie verfolgen das primäre Ziel der sozialen Integration von behinderten Kindern in die Grund-, Haupt- und höheren Schulen. Dadurch werden auch die bestehenden Formen der äußeren Differenzierung in Frauge gestellt, mit denen leistungshomogene Schülergruppen bzw. Klassen und Schulformen erreicht werden sollen. Da die meisten Integrationsklassen an Hauptschulen geführt werden, werden in der Regel zumindest in den Integrationsklassen keine Leistungsgruppen geführt. Sie werden durch andere Unterrichtsformen mit verstärkter innerer Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts ersetzt (siehe 1.2.).

Die Initiative zur Einrichtung einer solchen Schulversuchsklasse ging fast immer von den Eltern der behinderten Kinder aus, wobei sie viele Schwierigkeiten bewältigen mussten. Dies allein beweist ihre hohe Motivation und Einstellung zur sozialen Integration. Auch die Eltern der nichtbehinderten Kinder sind vom Wert dieser Form des gemeinsamen Unterrichts für ihr Kind überzeugt, da niemand gezwungen werden kann, sein Kind in eine Integrationsklasse zu geben. Es ist aber auch eine Tatsache, dass nicht alle Eltern dazu bereit sind. Leider gibt es keine empirisch-quantitativen Erhebungen zu den spezifischen Elternmotiven, sondern nur die Beobachtungen der VersuchskoordinatorInnen in den Länderberichten und Fallstudien (vgl. auch Specht 1997 b-f).

VI 3.4.4 Exkurs: Privatschulen

Neben den öffentlichen Schulen gibt es in Österreich derzeit knapp 600 Privatschulen mit 113.500 SchülerInnen, was einem Gesamtanteil am österreichischen Schulwesen von 9,3%[12] entspricht. In den folgenden Absätzen soll ihre Situation auf dem „Schulmarkt“ kurz dargestellt werden, um das Bild des österreichischen Schulsystems im Hinblick auf die Schulwahlmotive zu vervollständigen und aufzuzeigen, aus welchen Gründen Eltern sich für eine private und damit gegen eine öffentliche Schule entscheiden.

Privatschulen unterscheiden sich von den Regelschulen hauptsächlich darin, dass sie kostenpflichtig sind und daher über ihre Ressourcen autonomer als die Regelschulen verfügen können. Sie werden u. a. für eine umfassende Nachmittagsbetreuung, für kleinere Klassen, persönlichere Betreuung von SchülerInnen und Eltern eingesetzt und machen die Attraktivität dieser Schulen zu einem großen Teil aus.

Die in Österreich vorhandenen Formen von Privatschulen lassen sich grob in die folgenden Kategorien zusammenfassen:

- katholische Privatschulen
- Steiner-Schulen/Waldorf-Schulen
- Alternativschulen sowie
- internationale Schulen

Während sich die katholischen Privatschulen durch ihre christliche Ausrichtung und das Ziel einer „ganzheitlichen“ Erziehung auszeichnen, findet sich in den Alternativ- und Steiner-/Waldorf-Schulen eine Ausrichtung des Lehrplans nach dem jeweiligen Weltbild, was sich etwa in hoher Individualisierung und geringer äußerer Differenzierung zeigt. Die internationalen Schulen schließlich sind Schulen, die durch ausländische Lehrpläne und Unterricht in der Fremdsprache vermehrt auf Internationalisierung der SchülerInnenschaft abzielen.

Um die Frage zu beantworten, aus welchen Gründen sich Eltern für Privatschulen bzw. öffentliche Schulen entscheiden, führten Irmfried Speiser und Mitarbeiter (1993) eine umfassende empirische Studie zu den elterlichen Schulwahlmotiven durch. Dies geschah einerseits mit einer

[12] Quelle: Statistik Austria, „Bildung in Zahlen 2006/2007“, download unter http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/publdetail?id=5&listid=5&detail=461

Gruppendiskussion von Eltern mit Kindern in Schulen verschiedener privater Schulträger (katholische und alternative Privatschulen) und andererseits über eine quantitative Erhebung von Schulwahlmotiven an 922 Befragten.

Die AutorInnen kamen nach der Auswertung der Gruppendiskussion zu dem Ergebnis, dass Eltern dann Privatschulen für ihre Kinder wählen, wenn

- sie wollen, dass die Individualität des Kindes (Leistungsfähigkeit, Förderung etc.) besonders berücksichtigt wird,
- sie sich von der gezielten Auswahl von SchülerInnen und LehrerInnen eine höhere Qualität des Unterrichts sowie des sozialen Umfelds erwarten und
- in den (Halb-)Internaten ein hohes Betreuungsniveau mit sinnvoller Freizeitgestaltung und eine geschützte Umgebung gesichert ist (Speiser 1993: 71-72).

Ferner wurde deutlich, dass auch bei dieser Elterngruppe *pragmatische Gründe* (Nähe/Erreichbarkeit, adäquate Betreuung am Nachmittag, das soziale Umfeld) an erster Stelle standen. Erst an zweiter Stelle fanden sich *Unterrichtsprinzipien* bzw. der Schultyp, wobei der Eindruck entsteht, dass Eltern von PrivatschülerInnen genauere Vorstellungen über den idealen Bildungsweg ihrer Kinder haben und mehr Mühe investieren, diese Vorstellungen auch aktiv umzusetzen. So überrascht es auch nicht, dass Eltern von PrivatschülerInnen differenziertere Vorstellungen zu modernen, kindgerechten Unterrichtsmethoden einschließlich der Leistungsbeurteilung haben und angstfreies Lernen ein wichtiges Auswahlkriterium darstellt (Speiser 1993: 65). Allen Eltern ist ein hoher Standard des Unterrichts- und Leistungsniveaus wichtig, was im Regelfall nur dem „guten Ruf" der Schule entnommen werden kann. Die fachliche und pädagogische Qualifikation der Lehrkräfte wird zwar generell für PrivatschullehrerInnen etwas höher eingeschätzt, doch weiß man, dass auch hier eine große Bandbreite existiert, was für alle Eltern ein „Angstkriterium" bei der Schulwahl darstellt. Den dritten großen Bereich bilden die *sozialen und weltanschaulich-ideologischen Aspekte*. Für alle Eltern ist die Möglichkeit zum sozialen Lernen des Kindes wichtig, wobei die Privatschulen hier aufgrund ihres stärkeren Einbezuges der Eltern, der Vermeidung „ungünstiger sozialer Einflüsse" durch gezielte SchülerInnenauswahl und der Kontinuität des sozialen Umfelds allgemein positiver bewertet werden als die Regelschulen.

Die Ergebnisse aus der quantitativen Studie bestätigen und ergänzen die Trends aus dem qualitativen Verfahren: Es zeigte sich in kreuztabellarischen- und Kausalanalysen, dass die Wahl von Privatschulen nur in einem leichten Maß von regionalen Gegebenheiten abhängt, in stärkerem Maß von der Schulbildung der Eltern, wobei diese schwerer wiegt als das Einkommen. Besonders in Ballungsgebieten wie Wien fällt eine größere Neigung zur Privatschule auf (rund 14% aller AHS-Unterstufen-Kinder besuchen hier eine Privatschule, gegenüber rund 5% in der Gesamtstichprobe) sowie eine negativere Bewertung der Regelhauptschule auf Grund ihres „Restschulcharakters". Die Ausländerproblematik wird in der Befragung zwar wenig thematisiert, kann aber dennoch als ein starkes Motiv gesehen werden. In dieser Stichprobe spielte auch die weltanschauliche Orientierung der Schule bei den Eltern eine größere Rolle (11%) als aus früheren Forschungsergebnissen und der vorher beschriebenen Diskussion berichtet.

Als einer der primären, wenn auch wenig thematisierten Schulwahlgründe bei der Entscheidung zwischen privaten und öffentlichen Schulen können zweifelsohne die mit dem Schulbesuch verbundenen Kosten gesehen werden, die sozial selektiv wirken und den Zugang zu Privatschulen nur einem kleinen Teil der Bevölkerung vorbehalten.

Die Autoren resümieren: „Es muss davon ausgegangen werden, dass sich für sehr viele Eltern die Entscheidung Privatschule – öffentliche Schule nicht stellt, weil Privatschulen außerhalb ihres Gesichtskreises liegen, räumlich oder mental" (Speiser 1993: 136). Wo dies kein Problem darstellt, entscheiden sich Eltern aus den klassischen, weitgehend intuitiven Gründen für eine Privatschule: höheres Ansehen im Bezug auf Leistung und Persönlichkeitsbildung (Individualisierung), Ausstattung und Angebote der Schule (Nachmittagsbetreuung, Essen etc.), Zusammensetzung der SchülerInnen, Weltanschauung sowie Auswahl der Lehrkräfte, Berücksichtigung von Elternwünschen sowie die allgemeine Atmosphäre (Speiser 1993: 137).

Auch die Evaluation der Hauptschule der Ursulinen in Graz durch Specht (2003) zeigt ähnliche Schulwahlmotive. Mehr als die Hälfte der eher bildungsbewussten Eltern wählte diese Schule, weil sie befürchtete, dass ihr Kind in der AHS-Unterstufe Schwierigkeiten haben würde. Sie erwar-

tete sich vom guten Unterricht engagierter LehrerInnen, dass ihr Kind nach den Ursulinen eine weiterführende höhere Schule besuchen kann.

Zentral bleibt aber die Erkenntnis, dass Eltern das Beste für ihre Kinder wollen. „Das Beste" schließt eben jene Charakteristika ein, die sie an Privatschulen häufiger zu finden meinen.

VI 3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Folgende Antworten können nun zu den im Abschnitt 3.1. gestellten Fragen auf Grund der dargestellten Ergebnisse gegeben werden:

Eine rationale Schulwahl der Eltern ist durch die Organisation der österreichischen Sekundarstufe I mit ihren Aufnahmebestimmungen, der Sprengelbindung der Hauptschulen und der Ungleichheit des regionalen Angebots von AHS-Unterstufen nur sehr eingeschränkt möglich. Bei der Wahl einer Privatschule werden am ehesten rationale Gründe verfolgt, doch ihr Zugang ist für viele Eltern durch Kosten und Selektion versperrt.

Wo immer eine Wahl möglich ist (also bei Kindern mit „AHS-Reife"), wird die AHS gewählt, sofern nicht regionale Gründe dagegen sprechen. Die Erreichung der angestrebten Qualifikationsziele ist für alle Eltern der wichtigste Faktor bei der Schullaufbahnwahl.

Welche Schule ein Kind in der Sekundarstufe I besucht, hängt damit viel stärker von der Schichtzugehörigkeit, insbesondere vom Bildungsgrad der Eltern und vom Wohnort als von den schulischen Leistungen als Ausdruck der Begabung des Kindes ab.

Mittelschulversuche, die am Ende ein Realgymnasiumszeugnis ausstellen, sind vor allem für Eltern mit niedrigeren Schulabschlüssen und damit auch niedrigeren Bildungsaspirationen für ihre Kinder attraktiv. Sie können damit „Bildungsreserven" mobilisieren.

Spezifische Profilbildungen, die vor allem von den Hauptschulen genützt wurden, können nicht mehr Eltern, deren Kinder die AHS-Berechtigung besitzen, anziehen.

Diese Faktoren bewirken eine Verteilung der SchülerInnen auf die Hauptschulen und AHS-Unterstufen, die nicht deren Bildungszielen entsprechen.

VI 4 Schulqualität aus Elternsicht

In diesem Kapitel möchten wir mit Hilfe der relevanten Studienergebnisse ein differenziertes Bild von den „schulischen Innenansichten" zeichnen, die die Eltern in den verschiedenen Schulmodellen der Sekundarstufe I wahrnehmen.

VI 4.1 Hauptschule und AHS-Unterstufe im Vergleich

Zu diesem Bereich liegen uns eine demoskopische Umfrage, fünf empirisch-quantitative Studien und ein Forschungsbericht vor. Darin wurden

- die Übertrittsschwierigkeiten von der Grundschule in die Hauptschule oder AHS-Unterstufe,
- die Rezeption der Autonomie durch die Eltern und
- der Einfluss der Region

untersucht. Diese Studien können wir mit je einer Fallstudie zur Hauptschule und AHS-Unterstufe komplettieren.

Die Darstellung der Ergebnisse beginnen wir mit den Elternbefragungsergebnissen aus dem Forschungsbericht von Petri (1982). Sie ermöglichen uns, später zu zeigen, ob sich die Wahrnehmungen der Eltern nach der 7. SchOG-Novelle (1982) durch die damalige Reform der Hauptschule verändert haben.

Bezüglich möglicher Sorgen um die Schulleistungen ihres Kindes unterscheiden sich in den Ergebnissen von Petri die Eltern von AHS-UnterstufenschülerInnen kaum von den Hauptschuleltern (AHS-Unterstufe: 49%; Hauptschule 1. Klassenzug: 42%; Hauptschule 2. Klassenzug: 43%). Sehr signifikante Unterschiede finden sich jedoch bei den Befürchtungen einer Klassenwiederholung, die AHS-Eltern viel häufiger hegen (AHS-Unterstufe: 26%; Hauptschule, 1. Klassenzug: 11%; Hauptschule, 2. Klassenzug: 19%). Die AHS-Unterstufeneltern hatten auch signifikant häufiger den Eindruck, dass von ihrem Kind zu viel verlangt wird (AHS-Unterstufe: 35%; Hauptschule, 1. Klassenzug: 26% Hauptschule, 2. Klassenzug: 19%). Die Eltern aller Kinder sind überzeugt, dass die Leh-

rerInnen ihren Kindern ausreichend Verständnis entgegenbringen, nur für die Mädchen wird ein sehr signifikanter Unterschied zugunsten der AHS-Unterstufe berichtet. Unterschiede gibt es wieder zwischen den beiden Schulformen bezüglich der Strenge und der gerechten Beurteilung. AHS-Unterstufeneltern sind häufiger der Meinung, dass ihr Kind in der Schule zu streng behandelt (AHS-Unterstufe: 31%; Hauptschule, 1. Klassenzug: 23%; Hauptschule, 2. Klassenzug: 19% ss[13]) und weniger oft der Meinung, dass ihr Kind gerecht beurteilt wird (AHS-Unterstufe: 88%; Hauptschule, 1. Klassenzug: 93%; Hauptschule, 2. Klassenzug: 88% s[14]). Insgesamt erscheint die damalige AHS-Unterstufe im Vergleich zur Hauptschule als belastender für ihre SchülerInnen, auch wenn die LehrerInnen in beiden Schulformen sehr positiv gesehen wurden.

Nach dieser Zusammenfassung der Elternwahrnehmungen von der Hauptschule und der AHS-Unterstufe vor der 7. SchOG-Novelle stellen wir in den folgenden drei Abschnitten die jüngeren Evaluationsergebnisse vor, die sich auf die Zeit nach der 7. SchOG-Novelle beziehen.

VI 4.1.1 Übertrittsschwierigkeiten beim Wechsel von der Grundschule in die Hauptschule oder AHS-Unterstufe

Zu diesem Bereich liegen zwei Studien vor, die im Abstand von zwölf Jahren die Übertrittsprobleme erfassten. Im Forschungsbericht von Karas et al. (1990) finden sich interessante Auswertungsergebnisse des Elternfragebogens für die Übertrittssituation im Land Salzburg. Da im Fragebogen keine Antwortkategorien vorgegeben waren, mussten sie wegen ihrer Vielfältigkeit in thematische Unterkategorien zusammengefasst werden. Diese zeigen, dass die meisten Eltern zeitliche und inhaltliche Komponenten beim Übergang problematisierten:

- Eltern von AHS-UnterstufenschülerInnen empfahlen häufiger, das Kind auf einen Notensturz vorzubereiten, da sie offensichtlich höhere Leistungsanforderungen erwarteten, die der Hauptschule weniger unterstellt wurden.
- Eltern von AHS-UnterstufenschülerInnen beklagten den höheren Aufwand durch Lernen, Hausaufgaben und Schularbeiten sowie den dadurch ausgelösten Druck auf die Kinder mehr als Hauptschuleltern. Sie forderten daher auch mehr Erziehung zur Selbstständigkeit der Kinder in der Schule.
- Auch Probleme, die ihr Kind auf dem längeren Schulweg bzw. bei der ungewohnten Busfahrt hat, wurden nur von den Eltern der AHS-UnterstufenschülerInnen angegeben, nicht aber von Hauptschuleltern, da für den AHS-Besuch häufig ein längerer Schulweg in Kauf genommen werden muss.
- Die Hauptschuleltern beklagten hingegen die häufigen Klassenwechsel durch die Leistungsgruppen und Wanderklassen sowie den Samstagunterricht mehr als AHS-Eltern.
- Umstellungscharakteristika, wie häufiger Lehrerwechsel, neue Unterrichtsstile etc. zeigten hingegen keine Schultypenunterschiede. Ebenso empfahlen alle Eltern, unabhängig vom Schultyp, in der fünften Schulstufe langsamer zu beginnen, das Kind moralisch zu unterstützen, ihm zuzuhören etc.
- Die AHS-Unterstufe erscheint in dieser Studie auch damals für die Eltern attraktiver gewesen zu sein als die Hauptschule. Die LehrerInnen der Grundschule beklagten bereits den Druck, der von den Eltern wegen der „AHS-Klausel“ auf sie ausgeübt wurde. Sie forderten daher als Gegengewicht, die Attraktivität der Hauptschule zu steigern.

Zwölf Jahre später legten Stanzel-Tischler & Grogger (2002) ebenfalls eine empirisch-quantitative Studie zu den Übertrittsschwierigkeiten, dieses Mal u.a. über die Hauptschulen und AHS-Unterstufen der Steiermark, vor, in der zusätzliche Aspekte gefunden wurden, aber sich auch einige Ergebnisse von Karas et al. bestätigten. Auch in dieser Studie wurden die Eltern der fünften Schulstufe um freie Antworten in einem Fragebogen gebeten. Sie sollten darin beschreiben, was ihnen an der neuen Schule (AHS-Unterstufe und Hauptschule) ihres Kindes besonders gefällt:

[13] ss: sehr signifikant bei p<.01
[14] S: signifikant bei p<.05

- Darin überwogen die positiven Stellungnahmen zum Teamteaching, den unterrichtlichen Angeboten, den LehrerInnen usw. für beide Schulformen.
- Aber 39% der Hauptschul- und 64% der AHS-Unterstufeneltern äußerten sich kritisch vor allem über räumliche Gegebenheiten und Ausstattungen sowie zur Organisation des Unterrichts. AHS-Eltern kritisierten dabei häufig die hohen Schülerzahlen, Wanderklassen, Samstagunterricht, die Zahl der Supplierungen und Lehrerwechsel sowie Stundenplanprobleme.
- In den Hauptschulklassen wurden am häufigsten das Leistungsgruppensystem, der frühe Unterrichtsbeginn und die lange Unterrichtszeit kritisiert.
- Mit der Einstufung in die Leistungsgruppen waren in der Hauptschulen 60% der Eltern vollständig zufrieden, ein Drittel eher und 7% nicht zufrieden. Die unzufriedenen Eltern erklärten dies mit anderen Erwartungen und übten Kritik am Leistungsgruppensystem, das Stress verursache. Die Eltern nahmen in der Beobachtungsphase mehr als die Kinder die Belastungen wahr, die durch die große Anzahl an Prüfungen und hohe Anforderungen erzeugt wurden. Zwei Drittel der Eltern, die Stellung genommen hatten, sahen im Einstufungsprozess selbst einen Belastungsfaktor, ein Drittel berichtete, dass das Eingestuftwerden bei ihrem Kind Angst, Stress und Aufregung verursachte. Im Leistungsgruppensystem hielten die Eltern ihre Kinder häufiger zum Lernen an. Die Kinder hatten während der Beobachtungsphase Verständnisschwierigkeiten im Unterricht, was ihre Belastung erhöhte (vgl. Stanzel-Tischler & Grogger 2002: 34-36). Signifikant häufiger bestätigten die Eltern der Hauptschulkinder auch, dass sie größere Schularbeitenangst haben (Stanzel-Tischler 2002: 23-24)
- In einer geschlossenen Frage bekundeten die Eltern ihre hohe Zufriedenheit mit dem Unterricht. Sie war bei den AHS-Eltern jedoch signifikant geringer als bei den Hauptschuleltern (AM[15]: 3,49, SD: 0,56 in der Hauptschule; AM: 3,41, SD: 0,57 in der AHS-Unterstufe). Dies spiegelte sich auch in den qualitativen Stellungnahmen: 30% der AHS-Eltern und nur 18% der Hauptschuleltern übten Kritik am Unterricht. In der AHS-Unterstufe waren die Eltern vor allem unzufrieden mit dem Frontalunterricht, der schlechten Aufbereitung einiger Fächer, der schlechten Vorbereitung auf Tests usw. Auch das fehlende Informatikangebot und die zu geringe Stundenanzahl in Zeichnen und Werken wurden kritisiert (vgl. Stanzel-Tischler & Grogger 2002: 15-16).
- Die Eltern der Kinder in einer AHS-Unterstufe schätzten auf der fünften Schulstufe wie vorher schon in der Grundschule die Schulfreude ihrer Kinder signifikant höher ein (AM: 3,35, SD: 0,67 in der Hauptschule; AM: 3,59, SD: 0,56 in der AHS-Unterstufe). Auch die Umstellungsschwierigkeiten schätzten sie geringer ein (AM: 3,39, SD: 0,66 in der Hauptschule; AM: 3,46, SD: 0,59 in der AHS-Unterstufe), wobei die Kinder selbst ihre Schulfreude und Umstellungsschwierigkeiten nicht so positiv sahen. Nur 3% der Eltern sahen Probleme bei der Integration in die Klassengemeinschaft (Stanzel-Tischler & Grogger 2002: 18). Am häufigsten wurden Übertrittsschwierigkeiten beim Lernen und dem Erbringen von Leistungen genannt, wobei als Ursache eher zu hohe Leistungsanforderungen in der Sekundarstufe I, seltener die mangelnde Vorbereitung durch die Grundschule angeführt wurde (vgl. Stanzel-Tischler & Grogger 2002: 28-30).
- Das Ausmaß der von den Kindern in der Sekundarstufe I erlebten schulischen Belastung zeigte sich im Wesentlichen bedingt von den Noten in der Grundschule. Die Kinder, die die Aufnahmevoraussetzungen für die AHS nicht erfüllten, nahmen die Belastung stärker war als jene, die sie erfüllten (Stanzel-Tischler & Grogger 2002: 21).

In beiden Studien berichten nur kleinere Prozentsätze der Eltern von Übertrittsproblemen. Widersprüchlich ist, dass die Eltern in Salzburg mehr Belastungen bei ihrem Kind in der AHS-Unterstufe,

[15] AM: Arithmetisches Mittel bei einer 4-stufigen Skala: 4 = sehr zufrieden; die beiden Mittelwerte unterscheiden sich signifikant am 5%-Niveau; SD: Standardabweichung

die in der Steiermark bei ihrem Kind in der Hauptschule erlebten. Letzteres kann zum Teil mit der durchschnittlich geringeren Leistungsfähigkeit der SchülerInnen erklärt werden, die in der Hauptschule auf Grund der selektiven Organisation der Sekundarstufe I gegeben ist und deren Belastung durch die Führung der Leistungsgruppen noch verstärkt wird. Dies unterstreicht auch Ilse Schmid, die Präsidentin des Steirischen Landesverbandes der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen und Vizepräsidentin des Steirischen Landesverbandes der Elternvereine an mittleren und höheren Schulen u. a. in ihrer ausführlichen Stellungnahme zu dieser Studie: „Die Situation der HS-SchülerInnen muss mehr als bisher in die Betrachtungen und Bemühungen einbezogenen werden. [….] Das System der Leistungsgruppen, das jede Hauptschule verpflichtend in irgendeiner Form umzusetzen hat, bereitet insbesondere an Hauptschulen ohne Schulversuche zur „Binnendifferenzierung“ wegen der offenkundig stattfindenden Einstufung in Leistungsgruppen SchülerInnen und Eltern Sorgen“ (Stanzel-Tischler & Grogger 2002: 68).

Im Lichte dieses Statements ist das demoskopische Umfrageergebnis von Jaksch & Partner (2005) verständlich, demzufolge sich insgesamt 61,1% der befragten Eltern gegen die notwendige frühe Schullaufbahnwahl im Alter von zehn Jahren aussprechen; in der Gruppe der Eltern mit einem Kind in der Hauptschule waren es 62,3%, aber auch noch 50,6% der Eltern mit einem Kind in der AHS.

VI 4.1.2 Rezeption der Autonomie

Die 15. SchOG-Novelle (1993) eröffnet den Schulen der Sekundarstufe I Freiheitsspielräume, die die Schulen zur eigenen Qualitätsentwicklung nutzen sollen. Dabei sollen sie

- die Erwartungen ihrer Klienten (SchülerInnen und ihre Eltern, aber auch die „Abnehmer“ der SchülerInnen) bei der Konzipierung des autonomen Bildungsangebotes stärker berücksichtigen,
- sich selbst ein unverwechselbares Profil geben,
- ihre innere Organisation in Richtung dynamisch-kooperativer Organisationsstrukturen mit erweiterten Mitwirkungsmöglichkeiten für die LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern verändern und
- damit ihre Anpassungsfähigkeit an die gesellschaftlichen Veränderungen in der eigenen Umwelt erhöhen.

Dies soll nicht nur ihre Qualität, sondern auch ihre Attraktivität für Eltern und SchülerInnen steigern. Auf Grund der geschilderten Entwicklung (siehe 1.2.) nutzten viele Hauptschulen (aber nicht alle) und einige AHS-Unterstufen von Beginn an diese Möglichkeit. Zwei Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes wurde der politische Auftrag zur Evaluierung der Praxis der Autonomie erteilt. Die Ergebnisse dieser Evaluierung liegen in der empirisch-quantitativen „Innovationsstudie“ von Specht (1997f) und im Forschungsbericht von Bachmann et al. (1996) vor. Die Studien kamen zu folgenden Ergebnissen:

Die Mehrheit der ElternvertreterInnen fühlt sich gut über die Grundprinzipien der Schulautonomie informiert, sehr gut informiert fühlen sich aber nur zwischen 10% und 20%. Die ElternvertreterInnen an Schulen ohne Autonomie, die bis dahin keinen Anlass hatten, sich mit der Autonomie auseinanderzusetzen, sind hochsignifikant weniger informiert als die ElternvertreterInnen der Schulen mit Autonomiemaßnahmen. An der AHS sind nur die Schulgemeinschaftsmitglieder sehr gut informiert, da offensichtlich nur in diesem Gremium der Schulpartnerschaft entsprechende Informationen zu erhalten sind. Die KlassenelternvertreterInnen der Unterstufe, die keine Mitglieder des Schulgemeinschaftsausschusses sind, sind daher auch weniger informiert (Specht 1997 f: 31-34). Bachmann et al. (1996: 71) berichten, dass Schratz et al. in der im Rahmen des Evaluationsprojektes durchgeführten Cross Casing Studie an den AHS häufiger Allianzen zwischen Eltern- und Lehrergruppen zur Durchsetzung bestimmter Reformmaßnahmen fanden.

Die Einstellungen der Eltern zur Autonomie sind positiver als die der LehrerInnen und SchulleiterInnen. Auch die Einstellungen der Eltern an Schulen mit Autonomiemaßnahmen sind hochsignifikant positiver als die an Schulen ohne Autonomiemaßnahmen. Am positivsten zur Auto-

nomie sind die SchulleiterInnen und Eltern von kleinstädtisch-ländlichen Hauptschulen eingestellt, am negativsten die LehrerInnen an großstädtischen AHS (Specht 1997 f: 56).

AHS-ElternvertreterInnen schätzen die gegenwärtige Situation ihrer Schule hinsichtlich ihres „förderlichen Klimas“[16] und ihres „pädagogischen Bemühens der Lehrer“[17] viel kritischer ein als HauptschulelternvertreterInnen. Die durch die schulautonomen Maßnahmen gesetzten Veränderungsimpulse in den vorangegangenen zwei Jahren wurden von den Eltern im Bereich „pädagogischen Bemühens“, wie häufigeres Vorkommen offener Lernformen, etwas positiver und stärker wahrgenommen als von den Eltern an Schulen ohne solche Maßnahmen, wobei der Unterricht an Hauptschulen besser eingeschätzt wird als der an der AHS (Specht 1997f: 103-105).

Gruppiert man die Hauptschulen und die AHS auf Grund der Einschätzungen der LehrerInnen in solche mit positiver und mit negativer Entwicklung in den vorangegangenen beiden Jahren und unterscheidet innerhalb dieser Gruppen wieder solche mit und ohne schulautonome Maßnahmen, so nehmen die ElternvertreterInnen an sich positiv entwickelnden Schulen mit schulautonomen Maßnahmen am meisten „pädagogisches Bemühen“, d. h. lebensnäheren, schülerorientierteren Unterricht und die stärkeren Veränderungen in diesem Bereich in den letzten beiden Jahren war. Auf der Dimension „förderliches Klima“ sehen nur die ElternvertreterInnen von Hauptschulen mit schulautonomen Maßnahmen entsprechende Veränderungen (Specht 1997f: 119-122). Wie in Bachmann et al. (1996: 83-89) berichtet, legen die Fallstudien in diesem Evaluationsprojekt nahe, dass schulautonome Maßnahmen vor allem den Schulen mit einer bereits bestehenden Tradition von aktiver Schulentwicklungsarbeit zusätzliche Entwicklungsmöglichkeiten bieten, das sind in erster Linie Hauptschulen, wogegen in den AHS die Erweiterung des Gestaltungsspielraumes noch nicht sehr viel zur inneren Veränderung beigetragen hat.

Hauptschulen begründen die Autonomieabstinenz hochsignifikant häufiger damit, dass sie wegen ihrer Zufriedenheit mit der Schule für Autonomiemaßnahmen keine Notwendigkeit sehen, die AHS häufiger mit dem fehlendem Engagement und Konsens im Lehrerkollegium sowie mit unzureichenden Rahmenbedingungen (materielle Ausstattung, Personalressourcen usw.). Die Eltern, LehrerInnen und SchulleiterInnen begründen dabei die Autonomieabstinenz ganz unterschiedlich. Die Eltern geben vor allem den Dissens im Lehrerkollegium und die eigene Zufriedenheit als Grund an, die Schulleitungen eher die Stärken der Schule. Je häufiger die Autonomieabstinenz an einer Schule mit mangelndem Engagement oder Dissens begründet wird, desto problematischer werden insgesamt die Verhältnisse bezüglich des Klimas und der Aktivitäten an einer Schule eingeschätzt. Auch im Cross Casing kommt man zum Schluss, dass der Umgang mit Schulautonomie einigen Konfliktstoff in sich birgt, der das Schulklima nachhaltig belasten kann (Bachmann et al. 1996: 92). Hervorzuheben ist, dass sich die Einschätzungen der Eltern als bessere Prädiktoren für die Befindlichkeit der SchülerInnen erwiesen als die Begründungen der LehrerInnen und SchulleiterInnen (Specht 1997f: 141-150; siehe auch Bachmann et al. 1996: 105).

In beiden Studien wird deutlich belegt, dass die Hauptschulen für ihre Qualitätsentwicklung mehr Gebrauch von der Autonomie machen, was von den Eltern auch wertgeschätzt wird. Die Autonomie wird von den Eltern generell positiver erlebt als von der Lehrerschaft.

VI 4.1.3 Der Einfluss der Region

Den im vorherigen Abschnitt bereits vorgestellten Datensatz der Innovationsstudie analysierte Specht (1996) auch unter der Fragestellung, wie weit sich die Hauptschulen und AHS-Unterstufen in den unterschiedlichen Kontextbedingungen von Stadt und Land unterscheiden. Zu diesem Zweck aggregierte er die Daten aus den Lehrer-, Schulleiter-, Schüler- und Elternfragebögen auf Schulebene und unterzog sie einer Faktorenanalyse.

Bei dieser Analyse zeigt sich wieder, dass die Eltern wie die SchülerInnen generell die Entwicklungen hin zu moderneren Formen des Unterrichts an ihrer Schule wahrnehmen und wertschät-

[16] Beispielfragen zu dieser Dimension sind die Freude und das Interesse des Kindes am Unterricht, allgemeine Schulfreude des Kindes, Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Klasse des Kindes.

[17] Beispielfragen zu dieser Dimension sind die Verwendung neuer Lern- und Arbeitsformen, Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Kindes und lebensnahe Gestaltung des Unterrichts.

zen. Für ein Drittel der Eltern hat der Unterricht an Reichhaltigkeit, Schülerzentriertheit und Lebensnähe gewonnen. Nur ein Bereich hat sich für sie verschlechtert: Ein Viertel der Eltern stellen eine Zunahme an Gewalt und Aggression fest.

Die differenzierte Auswertung für Schulen in verschieden großen Gemeinden[18] erbringt kein so einheitliches Bild. Die Unterschiede ergeben sich weniger für städtische und ländliche Schulen, sondern vor allem zwischen AHS und Hauptschule, was wir auch im vorherigen Abschnitt als wesentliches Ergebnis darstellten. So schätzen die Eltern in allen Hauptschulen das „pädagogische Bemühen" und das „förderliche Klima" besser ein als die Eltern in den AHS-Unterstufen. Die Legitimationsbasis der Gymnasien ist bei ihren Eltern daher viel geringer als bei den Hauptschulen, was die Qualität des Unterrichts betrifft. Die Hauptschule kann noch mit einem hohen Vertrauensvorschuss bei ihren Eltern und SchülerInnen rechnen.

Regionale Effekte finden sich nur bei der „materiellen Ausstattung" und „günstigen Schülermerkmalen". Vor allem die Schulen in der Großstadt, egal ob AHS oder Hauptschule, haben schwierigere SchülerInnen mit geringerer Lernbereitschaft und Leistungsvermögen sowie häufigeren Verhaltensschwierigkeiten. Dazu kommt erschwerend, dass sie in unattraktiven älteren und unökologischen Gebäuden untergebracht sind. Trotzdem wird das „pädagogische Bemühen" in den Hauptschulen auch in den Großstädten von den Eltern sehr positiv wahrgenommen, obwohl dort auch die höchste Gewaltbereitschaft und die geringsten Leistungsanforderungen von den SchülerInnen gesehen werden.

Im Vergleich dazu erscheinen die Hauptschulen auf dem Lande als „pädagogisch heile Welten". Ihre SchülerInnen haben günstigere Merkmale, die materielle Ausstattung ist besser, SchülerInnen und Eltern sind mit dem Unterricht und dem Lehrerengagement zufriedener und die LehrerInnen fühlen sich weniger belastet und empfinden auch ihre Arbeit befriedigender. Die Kehrseite dieser heilen Welt tritt in einer Fallstudie einer ländlichen Hauptschule von Radnitzky (in Altrichter et al. 1994) zutage. Die „heile Welt" erscheint hier auch als verschlafene Selbstzufriedenheit, die Weiterentwicklung be-, wenn nicht gar verhindert.

Die Gymnasien von Klein- und Mittelstädten unterscheiden sich dagegen kaum von denen in den Großstädten. Außer den beschriebenen schlechteren Rahmenbedingungen hat sich in den großstädtischen AHS in ihren Aktivitäten wenig verändert.

Im Vergleich zu den am Anfang dieses Kapitel berichteten Ergebnissen der Studie von Petri (1982) hat sich bis heute nicht viel geändert. Die schon damals berichteten höheren Leistungsanforderungen und der Leistungsdruck in der AHS-Unterstufe sind für die Eltern weiterhin Kritikpunkte, aber begründen gleichzeitig auch die Attraktivität der AHS-Unterstufe durch die Sicherung der auf ihr aufbauenden weiteren Schullaufbahnen. Der Hauptschule wird jedenfalls die dynamischere Entwicklung im Rahmen der Schulautonomie bestätigt, die zu vielen Verbesserungen führten. Ihren Konkurrenznachteil konnte sie aber in den Städten keinesfalls wettmachen.

VI 4.2 Schulversuche

In diesem Abschnitt sind die Ergebnisse der Evaluationsstudien zu einem Schulversuch zur Leistungsfeststellung im Rahmen des Schulunterrichtsgesetzes und zu den Schulversuchen im Rahmen des Schulorganisationsgesetzes (binnendifferenzierte Hauptschule, soziale Integration, Mittelschul- und Realschulversuche, siehe auch Abbildung 1) zusammengestellt.

VI 4.2.1 Die lernzielorientierte Leistungsbeurteilung

In diesem Schulversuch werden im Wesentlichen die vorgesehenen Leistungsfeststellungen, wie Schularbeiten und schriftliche Leistungsfeststellungen durch nicht benotete lernzielorientierte Leistungsfeststellungen (LOB) ersetzt oder ergänzt, deren Erreichung in Lernziellisten von den SchülerInnen selbst, aber auch von ihren LehrerInnen schriftlich festgehalten werden. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, die in den Lernzieldiagnosen oder –vorlagen noch nicht erreichten Lernziele

[18] Gemeinden bis 5000 Einwohner; mit 5000 – 99000 Einwohner; mehr als 99000 Einwohner

nachzuholen. Nach einem vereinbarten Schlüssel werden die erreichten Lernziele in eine Zeugnisnote überführt.

Zu diesem Schulversuch liegen zwei empirisch-quantitative Studien von Stanzel-Tischler & Grogger (1999 und 2001) in insgesamt 24 Klassen an sieben Wiener AHS, davon 18 in Unterstufenklassen und eine Studie von Specht (2003) an der Hauptschule der Ursulinen in Graz vor.

Den Wiener AHS-Eltern war es sehr wichtig, über die Neuerungen gut informiert zu werden. Der Kontakt zu den Lehrerinnen wurde von ihnen jedoch über die im Versuch vorgesehenen Informationen hinaus nicht verstärkt gesucht. Drei Viertel der Eltern, vor allem jene mit leistungsstarken Kindern, stellten auch fest, dass ihre Kinder mit dem Lernzielkatalog gut zurechtkamen, dass er motivierend wirkte und ein gutes Diagnoseinstrument ist. Die Möglichkeit des Nachholens von Lernzielen wurde sowohl von den Kindern als auch ihren Eltern positiv eingeschätzt. Alle, aber besonders wieder die leistungsstarken Kinder, haben immer gut Bescheid gewusst, welche Lernziele nachzuholen sind. Die Eltern meinten auch, dass die Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Kinder durch LOB gefördert wurde, obwohl nicht alle von der Nichtverwendung der Noten überzeugt waren. So meinte ein Drittel der Wiener Kinder, dass ihre Eltern für Noten bei Schularbeiten seien, ein Drittel, dass sie dagegen und ein Drittel, dass es ihnen egal sei. Die Hälfte der Eltern in Klassen, in denen die Schularbeiten nicht benotet wurden, sah selbst einen Vorteil in der Nichtbenotung, ein Viertel sah keinen Vorteil darin. Durchschnittlich meinten die Eltern, dass es durch LOB leichter sei, gute Noten zu erhalten. Den hohen Zeitaufwand der Lehrpersonen schätzten die Eltern sehr. Sie sahen in der Regel nicht, dass ihre Kinder mehr Zeit für das Lernen aufwendeten bzw. dass sie mehr darauf achten müssten, dass die Kinder ausreichend lernten. Nur jene Eltern mit leistungsschwächeren Kindern sahen einen Mehraufwand an Zeit für den Unterricht mit LOB und mussten auch stärker darauf achten, dass ihre Kinder genügend lernten. Drei Viertel der Eltern waren für die Fortsetzung des Schulversuchs. Sie wünschten sich auch, dass LOB in anderen Gegenständen eingeführt wird. Die Einschätzungen der Eltern unterschieden sich zwischen den Klassen, was vor allem auf die Schülerzusammensetzung und die Lehrperson der jeweiligen Klassen zurückgeführt werden konnte.

In der Hauptschule der Ursulinen ging man bezüglich der lernzielorientierten Leistungsbeurteilung noch einen Schritt weiter. Da man sich zu einem individualisierten Unterricht ohne äußere Differenzierung entschieden hatte, sollte die Leistungsbeurteilung zu diesem Unterrichtskonzept passen und die individuellen Lernfortschritte sowie Stärken und Schwächen ausdrücken. Daher verzichtet man auf der fünften und sechsten Schulstufe ganz auf die Ziffernbeurteilung und arbeitet ausschließlich mit der lernzielorientierten Leistungsbeurteilung. Um die Übertrittsberechtigungen nach der achten Schulstufe nicht zu gefährden, werden diese auf der siebten und achten Schulstufe mit Noten ergänzt, wobei auch Leistungsgruppen im Jahres- und Abschlusszeugnis ausgewiesen werden, obwohl dies zum individualisierten Unterricht und zur LOB nicht passt.

Die schriftliche Elternbefragung in der Evaluation von Specht (2003) zeigte ähnliche Ergebnisse wie die Evaluierung des Wiener Schulversuchs. 80% bis 90% der Eltern sehen, dass LOB die Stärken und Schwächen der Schülerinnen genauer diagnostiziert und 70% sehen dies auch bei ihrem eigenen Kind. Trotzdem drücken 30% bis 45% der Eltern auch ihre Zweifel an LOB im Vergleich zu den Noten aus. Die Meinungen der Eltern von verschieden leistungsfähigen Schülerinnen unterscheiden sich in Graz nicht. Unterschiedliche Einschätzungen ergeben sich jedoch mit zunehmender Schulstufe. Die gemeinsame Verwendung von Noten und LOB in der dritten und vierten Klasse findet die Zustimmung der Eltern, obwohl sie auch sagen (94%), dass die Noten Stress und Angst erzeugen und LOB fairer (90%) und informativer (81%) ist.

Diese Ergebnisse zeigen, dass der Schulversuch einen „Knackpunkt“ des österreichischen Bildungssystems berührt und spiegelt damit das Dilemma, in dem sich alle Schulreformansätze nicht nur, aber ganz besonders in der Sekundarstufe I befinden. Trotz der in den letzten Jahrzehnten vielfach wissenschaftlich belegten und selbst erfahrenen Probleme der traditionellen Leistungsbeurteilung hinsichtlich Lernförderung und Bildungschancengerechtheit wollen die Eltern keine grundlegende Reform und möchten Altes mit Neuem verbinden, auch wenn es nicht kompatibel ist.

VI 4.2.2 Binnendifferenzierte Hauptschule

Dieser Schulversuch wurde auf Grund der problematischen Entwicklung der Hauptschulen in vielen Regionen durch § 131b des SchOGs ermöglicht bzw. war die rechtliche Grundlage für viele Einzelinitiativen von Hauptschulen, die sich in der Konkurrenz zur AHS-Unterstufe behaupten wollten

(vgl. 1.2.). Der Kern dieses Schulversuchs ist der Unterricht in heterogenen Gruppen anstelle von Leistungsgruppen. An manchen Versuchsstandorten wurde im Zeugnis trotzdem eine Beurteilung im Leistungsgruppensystem vorgenommen, andere Standorte kombinierten den Versuch mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung, wie die im vorigen Abschnitt beschriebene Hauptschule der Ursulinen in Graz, bei denen die Leistungsgruppen nur im Abschlusszeugnis der achten Schulstufe ausgewiesen wurden[19]. Andere wieder beurteilten wie in der AHS-Unterstufe mit Ziffernnoten die gesamte Schülergruppe ohne Bezug zu den (nicht vorhandenen Leistungsgruppen), obwohl es dafür keine Regelung für den Übertritt in die Sekundarstufe II gab.

Diese Schulversuche wurden nicht bundesweit evaluiert. Die heterogenen Versuchsmodelle erschwerten auch den Landesschulräten die Evaluation, so dass dem Unterrichtsministerium meist nur Berichte zu den Versuchen vorgelegt wurden. Trotzdem finden wir Aussagen von Elterneinschätzungen in der von Grogger et al. (2001) vorgelegten „Bilanzierung aller Schulversuche auf der Sekundarstufe I“ und in der Evaluation der Hauptschule der Ursulinen von Specht (2003). Da die Binnendifferenzierung aber auch Bestandteil der Mittelschul- und Realschulversuche sowie in den meisten Integrationklassen ist, können wir hier auch auf die positiven Ergebnisse zu diesem Bereich in den nachstehend beschriebenen Schulversuchen verweisen.

Grogger und Winter schreiben in der „Kurzdarstellung der Modelle und Befunde“ in Grogger et al. (2001), wobei sie sich vor allem auf die Wiener Situation beziehen: „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 Leistungsgruppensystems und die damit verbundene frühe Einstufung positiv empfänden“ (Grogger et al 2001: 5-6).

Die im vorhergehenden Abschnitt zusammengefassten Einschätzungen der Eltern zur lernzielorientierten Beurteilung in der Hauptschule der Ursulinen in Graz, die ein wesentliches Element der dort auch praktizierten Binnendifferenzierung bildet, müssen auch hier angeführt werden. Darüber hinaus wurden die Eltern von Specht (2003) auch zu ihren Erfahrungen mit der Freiarbeit befragt, dem methodischen Kernstück der Binnendifferenzierung. Die Freiarbeit nach Wochenplänen unterstützt durch anregende Lernmaterialien und offene Unterrichtsformen sind konstitutive Elemente des neuen Unterrichts. Specht fand bei den Eltern weit gehende Übereinstimmung, dass die Freiarbeit und das offene Lernen die Selbständigkeit der Kinder fördert und sie dadurch besser auf das Leben nach der Schule vorbereitet würden. *S*keptische Haltungen kommen nur selten vor. Die Meinungen der Eltern verschieden leistungsfähiger Kinder unterscheiden sich nicht in ihrer Wertschätzung der Freiarbeit.

Die hier vorgelegten Befunde zeigen, dass Eltern, die einem Versuch zur Binnendifferenzierung zustimmen, insgesamt überwiegend positive Erfahrungen bezüglich der Lernentwicklung ihrer Kinder haben. Trotzdem kann die Binnendifferenzierung im Rahmen der schulorganisatorischen Bedingungen einer Hauptschule ihren Konkurrenznachteil zur AHS-Unterstufe, die ihren SchülerInnen den Übertritt in die höheren Schulen der Sekundarstufe II sichert, nicht ausgleichen.

VI 4.2.3 Die soziale Integration behinderter Kinder

Diese Versuche wurden in einem großen Forschungsverbund evaluiert. Specht (1997a-d) legte die Ergebnisse der Fallstudien von ausgewählten „best-practice“-Klassen in vier Bänden und in einem zusammenfassenden Projektbericht (1997e) vor. Zusätzlich finden sich im Forschungsbericht von Feyerer (1998) Ergebnisse zur Frage, ob in Integrationsklassen alle Kinder entsprechend ihres Begabungsniveaus gefördert werden. Diese für Eltern wichtige Frage kann nach dieser Studie positiv beantwortet werden: Es konnte bei keiner Begabungsgruppe (gut begabte, durchschnittlich und schwach begabte Kinder) ein Unterschied in den erreichten Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Englisch zu den vergleichbaren SchülerInnen in nicht integrativ geführten Klassen gefunden

[19] Dies war eine verbindliche Vorgabe des Unterrichtsministeriums für alle Schulversuche mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung an Hauptschulen.

werden. Es werden also in den Integrationsklassen dieselben Schulleistungen trotz einer größeren Streuungsbreite der Begabungen erreicht.

Allgemein zeigen die Fallstudien eine große Zufriedenheit der Eltern mit der pädagogischen Situation in allen Integrationsklassen. Die zusätzliche Auswertung des Elternfragebogens durch Specht (1997e), der in allen Versuchs- und Kontrollklassen des INTSEK-Projekts mit einem Schülerfragebogen vorgegeben worden ist, bestätigt, dass die Eltern der im Projekt erfassten 47 behinderten Kinder mit der behinderungsspezifischen Förderung ihres Kindes in diesen Klassen insgesamt sehr zufrieden sind. Drei Viertel der Eltern sind mit der Art und Weise, wie mit der Behinderung umgegangen wird, sogar im höchsten Maß zufrieden. Ähnliche Ergebnisse gibt es auch zur kognitiven Leistungsförderung und der allgemeinen Entwicklung des Kindes sowie zur Schulfreude. Trotzdem schätzen die Eltern von behinderten Kindern in Integrationsklassen die soziale Eingliederung in der Klasse hochsignifikant weniger positiv ein als die Eltern nichtbehinderter Kinder. Die Kinder erhalten in allen diesen Klassen zwar die Chance und die Möglichkeit, Beziehungen zu den Nichtbehinderten aufzunehmen. Eine Garantie für das Gelingen gibt es aber nicht (Specht 1997e: 14). Nichtsdestoweniger treten die Eltern behinderter Kinder im Gegensatz zu den Eltern von nichtbehinderten Kindern signifikant häufiger für eine weitergehende Integration unter Einbeziehung der schwerst- und geistig behinderten Kinder ein. Nur an den sechs Standorten, wo auch geistig behinderte Kinder in der Klasse waren, konnten sich die Eltern der Nichtbehinderten deren Integration vorstellen[20]. Diese Situation zeigt die großen Schwierigkeiten der Umsetzung solcher Versuche, da dafür auch die Zustimmung von Personen notwendig ist, die diese Erfahrung nicht haben.

Integrationsklassen wirken sich auf das gesamte Leben der betreffenden Schule aus: Schulen mit Integrationsklassen weisen häufiger positive Veränderungen in der Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit auf als die Schulen ohne Integrationsklassen. Eltern attestieren in dieser Studie den Schulen mit Integrationsklassen ein signifikant höheres Ausmaß an pädagogischem Bemühen und Engagement und sie sind überdurchschnittlich zufrieden mit der Schule, was die SchülerInnen selbst auch wahrnehmen (Specht 1997e: 20).

Die Fallstudien zeichnen auch ein anschauliches Bild, welche Auswirkungen die verschiedenen schulorganisatorischen Bedingungen (Regelhauptschule, Hauptschule mit Binnendifferenzierung und AHS-Unterstufe) auf das „Erscheinungsbild" der Integration hat. Am positivsten werden von den Eltern die Integrationsklassen an Hauptschulen mit Binnendifferenzierung gesehen. Die Binnendifferenzierung erfolgt an diesen Standorten mit nur einer Ausnahme ausschließlich in den Integrationsklassen, in den anderen Klassen werden Leistungsgruppen in äußerer Differenzierung geführt. Es handelt sich also nicht um Schulen, die von der Binnendifferenzierung schon generell überzeugt waren und sie hatten daher auch noch keine Erfahrung mit dieser Form des Unterrichts. So ist es nicht verwunderlich, dass es für diese Integrationsklassen weder ein einheitliches Konzept für die Binnendifferenzierung gab, noch eine einheitliche Form der Leistungsbeurteilung. Die Binnendifferenzierung erfolgte durch Teamteaching mit einem/r Sonderpädagogen/in aber auch mit einem/r anderen Hauptschullehrer/in und an einem Standort auch mit einem/r AHS-Lehrer/in. Methodisch wurde die Binnendifferenzierung durch verstärkten Gruppenunterricht, Freiarbeit mit und ohne Wochenplan, Projektunterricht und offenen Unterricht umzusetzen versucht.

Die Leistungsbeurteilung erfolgte für die behinderten Kinder an allen Standorten auf der Basis des jeweils behindertenspezifischen Lehrplans, der im sonderpädagogischen Gutachten für jedes Kind individuell festgelegt wird. Die Form der Beurteilung variierte aber. In einer ländlichen Hauptschule, die von vielen „AHS-reifen" Kindern besucht wird, hielt man für alle an den Ziffernnoten mit Ausweis der Leistungsgruppe fest, um die Eltern „AHS-reifer" Kinder nicht abzuschrecken, in einer anderen verzichtete man auf die Ziffernbeurteilung ganz, was dort für rund ein Viertel der Eltern nicht ganz zufriedenstellend war. An einem Wiener Hauptschulstandort wiederum wurde mit Noten mit verbalen Zusätzen beurteilt, wobei für die Nichtbehinderten der Lehrplan des Realgymnasiums als Grundlage herangezogen wurde.

[20] Auch die SchülerInnen selbst beurteilen den Unterricht in Klassen mit Schwerstbehinderten besser und hochsignifikant häufiger als gerechter.

Nicht so positiv bewerten die Eltern die Integrationsversuche in Hauptschulklassen mit Leistungsgruppen in äußerer Differenzierung. Die Leistungsgruppen wurden dort auf Grund der integrationskritischen Einstellung der zuständigen Schulaufsicht, der Schulleitung und der LehrerInnen beibehalten. In den vier Fallstudien werden unterschiedliche Lösungen der Integration Behinderter, wie eine kooperative Klasse und das Stützlehrermodell dargestellt. Im Vergleich zu den vorher beschriebenen Integrationsklassen mit Binnendifferenzierung finden sich hier viele kritische Bewertungen. Eine Solidarität der Eltern nicht behinderter mit denen mit behinderten Kindern ist nicht feststellbar. Manche Eltern befürchten prinzipielle Defizite bei der Leistungsförderung ihrer Kinder. Die gewählten Integrationsmaßnahmen stellen sich hier als jene Maßnahmen dar, in denen die LehrerInnen mit geringstem zusätzlichem Aufwand und ohne Innovation traditionell weiter unterrichten können und die Gesamtsituation der Schule unverändert bleibt. Der Grundgedanke der Integration kann so nicht umgesetzt werden.

Die Führung einer Integrationsklasse an einer Wiener AHS und an der AHS in Bruck/Mur sind Ausnahmeerscheinungen in Bezug auf die Häufigkeit und des Zustandekommens. An den AHS kommt es auf Grund ihres Selbstverständnisses zwar immer wieder zur Integration von gut begabten sinnes- oder körperbehinderten Kindern – auch ein solcher Fall wird in einer Fallstudie beschrieben – aber nicht zur Integration von Lernbehinderten. Die beiden beschriebenen Ausnahmen kamen daher nur auf Grund des sehr starken Drucks der Eltern in der Grundschule auslaufender Integrationsklassen zustande. Dadurch kam es auch im Wiener Fall immer wieder zu Konflikten zwischen Schule und Eltern. Da in Bruck eine Mutter eines behinderten Kindes selbst Lehrerin an der AHS war, verlief dort die Integrationsklasse ohne große Konflikte. Auch an diesen beiden Standorten waren alle Eltern mit der Förderung ihres Kindes zufrieden, was zeigt, dass auch dort die Integration prinzipiell möglich ist, wenn die Schule dazu bereit ist, die behinderten Kinder in den notwendigen Bereichen nach dem Sonderschullehrplan zu beurteilen.

Zusammenfassend stellt Specht (1997e: 21–22) fest, dass die Integration zu einer größeren Vielfalt des schulischen Lebens und Unterrichtens beigetragen hat. Die Befürchtung, dass die Integration dem Image der Hauptschule schadet, konnte nicht bestätigt werden, im Gegenteil sehen viele Eltern die Veränderungen durch die Integration als wünschenswerte Tendenz in Richtung Re-Pädagogisierung der Schule, die ihre Attraktivität steigert. Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, wie er in der Binnendifferenzierung gegeben ist, erfordert ein hohes Maß an Individualisierung. Wo dies gelingt, ist das Ergebnis eine höhere Unterrichtsqualität.

VI 4.2.4 Mittelschule und Realschule

Mit den Mittelschulversuchen soll eine neues Schulmodell für die Sekundarstufe I erprobt werden, das eigentlich die bestehenden Schulmodelle ersetzen will, aber auf Grund der bildungspolitischen Gegebenheiten nur als ein Versuch eines zusätzlichen Modells zu den bestehenden Modellen geführt werden konnte. Man wollte damit vor allem auch die Problematik der Hauptschule in den Ballungszentren vermindern, indem SchülerInnen von der AHS zur Mittelschule gelenkt werden sollten, um dadurch Hauptschulstandorte vor der Schließung zu bewahren. Wie in 1.2. angeführt, werden die meisten dieser Schulversuche an Hauptschulstandorten in einem - aber auch ohne einen – Schulverbund mit einer AHS in Wien und Graz geführt. Das didaktische Konzept hat sich im Laufe der Jahrzehnte immer wieder verändert und ist auch heute nicht einheitlich. Es werden dabei die in den vorherigen Abschnitten dargestellten Elemente der Binnendifferenzierung und Leistungsbeurteilung standortspezifisch verbunden, wobei das wesentliche Unterscheidungselement zu den vorher beschriebenen Schulversuchen die Verwendung des Lehrplans des Realgymnasiums als Beurteilungsgrundlage ist.

Die Realschule wird nur an Hauptschulstandorten neben regulären Hauptschulklassen geführt und umfasst sechs statt vier Schulstufen, wobei für die ersten vier Schulstufen der Hauptschullehrplan Verwendung findet und am Ende der sechsten Schulstufe ein Schulabschluss mittleren Niveaus (mittlere Reife) geplant war. Auch diese Versuche zielen mit der Niveauanhebung auf einen Attraktivitätsgewinn für die Hauptschule.

Bei diesen beiden Versuchen beziehen wir uns nur auf wenige Evaluationsstudien aus der letzten Zeit. Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden empirisch-quantitativen Studien von Stanzel-Tischler (1991 und 1995) und aus den Forschungsberichten von Grogger et al. (2001) sowie Gröpel (2001) zusammengefasst. Diese Ergebnisse können wir mit den Ergebnissen zweier aktuel-

ler Selbstevaluationen von Schulen im Schulverbund Graz-West (Nowotny 2007 und Wiedenhofer 2003) ergänzen, die zeigen, was schulinterne Qualitätssicherung und –entwicklung leisten kann.

In Gröpel (2001: 50-54) werden die Ergebnisse einer Elternbefragung (N=826) im Schulverbund Wien 21/22, durchgeführt vom Schulversuchskoordinator Albel im Schuljahr 1999/2000, berichtet. 86% der Eltern schätzten die Zufriedenheit ihres Kindes mit der Schule mit sehr gut und gut ein, dabei war die vermehrte Verwendung der neuen Lernformen 97% und der Einsatz alternativer Formen der Leistungsbeurteilung 91% der Eltern wichtig. Auf einer fünfstufigen Notenskala schätzten 75% der Eltern die optimale Förderung ihres Kindes mit sehr gut und gut ein, nur 4% mit genügend und nicht genügend, wobei die Leistungsanforderungen für 89% passend waren. Auch die Freude und das Interesse ihres Kindes an der Schule schätzten wieder 86% der Eltern mit sehr gut und gut, nur 2% mit genügend und nicht genügend ein. 83% der Eltern ziehen einen Übertritt in eine allgemein bildende oder berufsbildende Schule in Betracht. Zusätzlich werden steigende Anmeldezahlen berichtet.

Grogger & Petri ziehen in Grogger et al. (2001) jedoch aus einer anderen Elternbefragung den Schluss, dass trotzdem nur wenige SchülerInnen (ca. 10%) von der AHS zur Mittelschule abgeworben werden konnten, wobei die Abgeworbenen häufig Kinder von Eltern ohne höhere Schulbildung sind. Die Zusammensetzung der Mittelschulklassen an Hauptschulstandorten unterscheidet sich hinsichtlich ihrer kognitiven Befähigungen nicht von den Regelhauptschulen.

Zusammenfassend ergibt sich das Bild, dass sich die LehrerInnen in den Schulversuchen sehr anstrengen, dies auch von den Eltern wahrgenommen wird und auch einige zusäzliche Begabungsreserven erschlossen werden konnten. Die Konkurrenz zur AHS-Unterstufe bleibt aber bestehen, deren Klientel offensichtlich von der Mittelschule noch nicht ausreichend überzeugt ist.

Die Ergebnisse der Befragung der Eltern von Kindern der vierten Klasse Grundschule in der Steiermark zu ihrer Einstellung zu den geplanten, aber noch nicht begonnenen Schulversuchen „Neue Mittelschule“ und „Realschule“ von Stanzel-Tischler 1990 (Nr.) wurden bereits im Abschnitt 3.4.3. unter dem Aspekt ihrer Schulwahlmotive vorgestellt. Sie zeigen, dass diese Schulmodelle nur für eine Gruppe von bildungsfernen Eltern attraktiv sind.

Stanzel-Tischler (1995) befragte vier Jahre später 2064 Eltern von Kindern, die den ersten Durchgang des Schulversuchs „Neue Mittelschule/Schulverbund“ oder „Realschule“ in der Steiermark durchlaufen oder zum Vergleich die Regelhauptschule in der achten Schulstufe besucht haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Zufriedenheit mit der Hauptschule sogar etwas höher war als in den beiden Schulversuchsmodellen (denselben Schultyp würden wieder wählen: Regelhauptschule Land: 90%, Regelhauptschule Graz: 85%, Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West: 75%, Realschule: 71%). 80% der Eltern, unabhängig davon, ob das Kind einen Schulversuch oder die Regelschule besucht, meinten, dass sich ihr Kind in de Schule wohl fühlt. Im gleichen Maß sind sie mit den Leistungen ihrer Kinder zufrieden. Mehr als 75% meinen, dass sich die Lehrer um ihr Kind bemühen, etwas mehr sogar in den binnendifferenzierten Hauptschulversuchen, im Schulverbund, aber auch in den Grazer Regelhauptschulen. Nur beim Eingebundensein ins Schulgeschehen schneiden die Versuchsschulen besser als die Regelschulen ab.

Bei den Bildungsaspirationen kam es an den Realschulstandorten zu einer Verschiebung Richtung Realschuloberstufe und berufsbildende höhere Schulen. Die Mehrheit wünschte sich aber eine „qualifizierte“ Lehre. Im Schulverbund unterschieden sich diesbezüglich die AHS-Standorte von den Hauptschulstandorten. An den AHS-Standorten würden mehr Kinder in die Oberstufe, an den Hauptschulstandorten mehr Kindern in die berufsbildenden höheren Schulen weitergehen. Die Eltern an Versuchsschulen meinten, dort besser über weiterführende Bildungsmöglichkeiten informiert worden zu sein als in der Regelhauptschule.

Wie in Wien konnten auch in der Steiermark neue Begabungsreserven erschlossen werden, in allen anderen Merkmalen unterscheiden sich die Versuchsmodelle nach ihrem ersten Durchgang noch nicht wesentlich von den Regelschulen. Natürlich haben sich die Versuchsschulen in den letzten 13 Jahren weiterentwickelt und könnten heute zu anderen Ergebnissen führen. Einen kleinen Eindruck davon bieten „junge“ Selbstevaluationsergebnisse im Schulverbund Graz-West. Wiedenhofer (2003), der Klassenvorstand einer Integrationsklasse mit einem Informatikschwerpunkt an einem Hauptschulstandort, hat 2003 in der achten Schulstufe „seine“ Eltern nach dem Grad der Erfüllung ihrer in der fünften Schulstufe ausgedrückten Erwartungen an das neue Schulmodell befragt. Sie gaben an, dass ihre Erwartungen an die „Neue Mittelschule“ in hohem Maß erfüllt worden sind, insbesondere im Informatikschwerpunkt. Nicht so zufrieden waren die Eltern

mit den Bereichen Geometrisch Zeichnen, Geschichte/Sozialkunde und Leibesübungen sowie im sozialen Bereich. Auf ihre Probleme wurde von der Schule überwiegend eingegangen, die Kinder haben sich in der Klassengemeinschaft sehr wohl gefühlt und die Leistungsbeurteilung war für sie transparent.

Nowotny führte 2007 eine Schulrecherche am AHS-Standort Klusemannstraße desselben Schulverbunds durch. Sie befragte 424 Eltern zu ihren Meinungen bezüglich der drei Teilbereiche Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule sowie Außenbeziehungen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern allgemein recht zufrieden mit der Schule sind; lediglich die Bereiche Klassenklima und Stress/Leistungsdruck durch die Schule erhielten eher mangelhafte Bewertungen. Dies ist für eine Selbstevaluation zwar ein gutes Ergebnis, es könnte aber ebenso an einer Regel-AHS-Unterstufe erreicht werden. Es lässt also nicht vermuten, dass sich das Bild in der Steiermark nach der Evaluation durch Stanzel-Tischler grundlegend geändert hätte. Der Unterschied mag sein, dass im Schulversuch überhaupt eine Selbstevaluation als Basis für die weitere Entwicklung unternommen wurde.

Insgesamt gesehen kann die Realschule noch etwas weniger als die Mittelschule als zusätzlich neben die AHS-Unterstufe und Hauptschule gestelltes neues Schulmodell bestehen. Beide Schulversuche verschärfen die Konkurrenzsituation, die zu Lasten des Schulmodells geht, das die geringeren Berechtigungen für die weiterführende Schullaufbahn vergibt - also zu Lasten der Hauptschule.

VI 4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Studien zu den drei untersuchten Bereichen zeigen, dass die Eltern mit der Qualität der Schule ihres Kindes in allen Schulmodellen im Großen und Ganzen zufrieden sind. Im direkten Vergleich sind die Hauptschuleltern sowohl nach dem Übertritt von der Grundschule als auch in der Folge mit dem Unterricht ihrer Kinder zufriedener als die AHS-Unterstufeneltern. An den Hauptschulen werden die schulautonomen Möglichkeiten stärker und häufiger genützt und mehr Schulversuche durchgeführt. Sie entwickeln sich daher dynamischer in Richtung eines moderneren Unterrichts mit stärkerer Schülerorientierung und individuellem, selbständigem Lernen, was von den Eltern sehr wohl als besondere Unterrichtsqualität wahrgenommen wird. Besonders positiv wird dabei das Element der Binnendifferenzierung bewertet, das durch die stärkere Individualisierung des Unterrichts auch die soziale Integration zur Erfolgsstory österreichischer Reformbemühen gemacht hat.

Dies gilt auch in den Ballungsräumen, obwohl das Wahlverhalten der Eltern hier andere Einschätzungen vermuten ließe: So wählen sie trotzdem in den Städten, wann immer es möglich ist, die AHS-Unterstufe für ihre Kinder. Es ist also nicht die Qualität des Unterrichts für die Wahl des Schulmodells ausschlaggebend, sondern das Image der Schulform und die Wahrscheinlichkeit der Erreichbarkeit der für das Kind angestrebten Qualifikationsziele. Diese Wahrscheinlichkeit erhöht sich etwas für bildungsfernere Eltern im Schulversuch Mittelschule und Realschule. Diesen Schulversuchen gelingt es daher, kleine Begabungsreserven zu erschließen und die Bildungsaspiration dieser SchülerInnen etwas anzuheben. Es gelingt ihnen aber unter der Konkurrenzbedingung neben den Regelschulmodellen nicht, Kinder mit sehr guten Noten von bildungsinteressierten Eltern anzuwerben.

In den wenigen Versuchen zur Leistungsbeurteilung in Richtung besserer Kompatibilität mit einem lernförderlichen Unterricht werden die positiven Aspekte von den Eltern zwar auch wahrgenommen, ihre Einschätzungen bleiben aber in diesem Bereich ambivalent. Letztlich sehen viele Eltern in den Noten einen wichtigen Leistungsanreiz für ihr Kind sowie eine für sie als Eltern „verständliche“ Information über dessen schulischen Leistungen, auf die viele (noch) nicht verzichten wollen. Am bedeutsamsten an den Noten dürfte aber für die Eltern die Sicherung der angestrebten Schullaufbahn durch die auf den Noten basierenden Übertrittsregelungen in die weiterführenden Schulen sein, obwohl dies auch ihre Kommunikation mit den LehrerInnen sehr belastet.

Der Vergleich mit der Studie von Petri (1982), die wir als Ausgangsstudie vorgestellt haben, ergab, dass die bereits damals vorhandenen Probleme unserer gesetzlich festgelegten Schulorganisation trotz der berichteten Reformbemühungen immer noch bestehen.

VI 5 Eltern und ihr Engagement in der und für die Schule

In diesem Kapitel soll die Frage beantwortet werden, wie es um das inner- und außerschulische Engagement der Eltern in Österreich bestellt ist und ob sich hierbei schultypenspezifische Unterschiede ausmachen lassen.

Der Grundtenor zu diesem Thema scheint in Österreich eher negativ zu sein: Den Eltern wird mangelndes Engagement und fehlendes Interesse für die Schule ihres Kindes nachgesagt, bzw. scheint das Interesse nicht über die unmittelbar eigenen Belange hinauszugehen (vgl. etwa Eder 1998: 32). In den folgenden Absätzen soll dieser Befund für einzelne Teilbereiche des inner- und außerschulischen Lebens kritisch überprüft werden.

Nach Beobachtungen von Bönsch (1994: 29-32) dominiert die Schule in den schulpartnerschaftlichen Beziehungen:

- Die Schule gibt mit ihrer zeitlichen Organisation auch das Familienleben vor; die Familie hat sich in ihrer Tages-, Wochen- und Ferienplanung nach der Schule zu richten.
- Die Schule bewirkt durch ihre Selektions- und Allokationsfunktion und ihre „Monopolstellung“ bei der Verteilung von Beurteilungen und Abschlüssen (zwangsläufig) ein Kompetenz- und Machtgefälle zwischen Lehrern und Eltern.
- LehrerInnen legen die Sprechstunden und damit ihre Verfügbarkeit für die Eltern fest, d.h. die Kontakte der Eltern mit der Schule erfolgen in Abhängigkeit vom (Wohl-)Wollen der Schule.
- Die schulischen Leistungsanforderungen bestimmen und belasten das Familienleben in nicht unwesentlichem Ausmaß (gemeinsames Lernen, Nachhilfe,…)
- Umgekehrt wird die schulische Leistung des Kindes mehr oder weniger direkt mit der elterlichen (Erziehungs-)Leistung in Verbindung gesetzt, d.h. die Eltern werden „indirekt mitzensiert“ und schlechte Noten der Kinder fallen auf die Eltern zurück.
- Bönsch zufolge haben Eltern zwar Zugang zur Schule, sind aber dort nicht wirklich gern gesehen; es wird zwar von der Schule eine Kooperation eingefordert, die Bedingungen hierfür sind aber nicht wirklich gegeben. Eine echte „Partnerschaft“ fehlt bzw. ist laut Bönsch von der Schule gar nicht erwünscht (wird als „einmischen“ empfunden).
- Bei Schuleintritt des Kindes müssen Eltern automatisch ihre Erziehungsrechte und -kompetenz mit den Lehrern teilen, erhalten auf der anderen Seite aber neue Aufgaben und Verpflichtungen. Beides geschieht eigentlich unfreiwillig.
- Bei manchen LehrerInnen manifestieren sich aber auch Ängste gegenüber den Erwartungen der Eltern, die dann den Unterrichtsalltag beeinträchtigen (Leistungsängste, Autoritätsängste bei Disziplinschwierigkeiten, Helferängste, wenn sie von überforderten Eltern um Hilfe gebeten werden, diese aber nicht geben können oder Kompetenzängste gegenüber der Eltern).

Es wird ersichtlich, dass die eingeforderte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule nicht unproblematisch ist. Krumm (1992) kritisiert das schulische „Machtgefälle“, das verursacht, dass Eltern zu wenig Mitsprache am Schulgeschehen eingeräumt wird.

Auf der anderen Seite wird von zahlreichen Quellen (inklusive der Elternvertreter selbst; vgl. etwa die Fallstudien Spechts in Altrichter et al. 1994, oder Specht 1997f) beklagt, dass die vorhandenen Mitsprachemöglichkeiten nur von sehr wenigen Eltern genutzt werden. Wie weit dies ein Resultat der strukturellen Bedingungen oder tatsächlich im geringen Engagement der Eltern begründet ist, ist noch zu wenig untersucht.

Einleitend muss also festgehalten werden, dass die schulpartnerschaftliche Zusammenarbeit kein leichtes Unterfangen ist und sowohl auf elterlicher- wie auf schulischer Seite mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat, die bei den folgenden Ausführungen berücksichtigt werden müssen.

VI 5.1 Elternengagement innerhalb der Schule

In diesem Absatz beschäftigen wir uns mit der Frage, inwieweit Eltern innerschulische Angebote, wie Mitsprachemöglichkeiten in Schulforen und Elternverein, Sprechstunden etc. wahrnehmen (können) und wie es um ihre allgemeine Zusammenarbeit mit den Lehrenden bestellt ist.

Seit der 4. Novelle des SchUG 1986 ist die Schulpartnerschaft in ihrer heutigen Form in Österreich gesetzlich festgeschrieben. Diese Regelung verfolgte das Ziel einer erhöhten Demokratie an Schulen und schreibt u. a. ein fixes schulisches Angebot an Sprechstunden und Sprechtagen sowie die Einrichtung eines demokratischen Ausschusses[21], bestehend aus VertreterInnen der Eltern und der Lehrerschaft,[22] zur Entscheidung über schulrelevante Fragestellungen vor.

Wie dieses Angebot in den verschiedenen Schultypen von den Eltern genutzt und bewertet wird, ist Gegenstand der folgenden Abschnitte.

VI 5.1.1 Schulpartnerschaft in den Regelschulformen

Um eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule her- bzw. sicherzustellen, müssen gewisse Voraussetzungen wie eine adäquate Informationsweitergabe, eine demokratische Beteiligung aller Parteien an Entscheidungen und ganz allgemein ein produktives Kontaktverhalten auf beiden Seiten erfüllt sein. Im Folgenden berichten wir die Erkenntnisse jener Studien, die sich in den letzten zwei Jahrzehnten mit der Evaluation dieser Fragestellungen beschäftigt haben.

Informationsfluss

In seinem österreichweiten Monitoring zur Schuldemokratie an Österreichs Schulen berichtet Svecnik (2002), dass die Globaleinschätzung der Schulpartnerschaftsqualität zwar eher positiv ist, sich aber gerade im Informationsfluss zu den Eltern Lücken zeigen: Was die Weitergabe von Informationen zu schulautonomen Beschlüssen an die Eltern betrifft, fühlen sich 30% an der Hauptschule (eher) nicht informiert. In der AHS sind dies sogar 43% ($F=6,99$; $p<0,001$[23]). An den Hauptschulen werden die Schulforumsbeschlüsse in Informationsblättern bekannt gegeben, in der AHS durch Anschlag am Schwarzen Brett. An einem Fünftel der Schulen werden die Beschlüsse den Eltern „nicht" bekannt gegeben, obwohl es vorgeschrieben ist. Nur selten erhalten die Eltern keine schriftliche Einladung zu den Sitzungen oder es fehlt eine Tagesordnung. In der Hauptschule erfolgen Einladungen nahezu immer rechtzeitig, nicht so in der AHS ($F=4,87$; $p=0,003$). Bei der Terminsetzung werden auch die Bedürfnisse der Eltern berücksichtigt, wobei hier die AHS mehr Bemühen zeigt als die Hauptschule ($F=6,48$; $p=0,001$). Zwei Fünftel erhalten die Protokolle der Sitzungen nicht umgehend: 54% in Hauptschulen und 23% in AHS ($F=21,14$; $p=0,001$). Das Klima wird großteils als positiv und konstruktiv empfunden, die Eltern berichten, Ideen einbringen zu können. Allerdings zeigt sich auch, dass die LehrerInnen umso mehr ihre eigenen Interessen vertreten, ohne auf Gegenargumente einzugehen, je größer die Schule ist ($F=4,82$; $p=0,009$). Die Diskussionsbereitschaft scheint in der AHS deutlich höher zu sein als in der Hauptschule ($F=10,81$; $p<0,001$).

Die Erhebung von Specht (1997f) zu Autonomie und Innovationsklima an Schulen zeichnet ein ähnliches Bild: Im Vorfeld einer schulpartnerschaftlichen Entscheidung über eine schulautonome Maßnahme werden Eltern nur sehr wenig informiert. Nur zu etwa 50% erhalten alle Schülereltern eine formelle Information über die meist nur in den Lehrerkonferenzen diskutierten Maßnahmen. Nicht einmal alle von einer geplanten Maßnahme direkt betroffenen Eltern erhalten eine detaillierte Information, bevor sie beschlossen wird (ebenda).

Specht (1997f) berichtet weiters, dass nur ca. 30% der ElternvertreterInnen eigene Vorschläge oder Einwände einbringen konnten. Daher sind fast 50% der Elternvertreter an AHS und fast 30% an Hauptschulen mit der schulischen Informationspolitik eher oder sehr unzufrieden. Die ElternvertreterInnen beklagen sich aber auch über das Desinteresse vieler Eltern, die nicht zu den Informationsveranstaltungen kommen.

Dies wird auch in den von Altrichter et al. (1994) publizierten Fallstudien berichtet: Laut den Elternvertretern nehmen nur rund 10% der Eltern freiwillig aktiven Anteil am Schulgeschehen. Ein engagierter Vater in der AHS meint, das Funktionieren der Schulpartnerschaft beruhe auf per-

[21] Schulforum in der Hauptschule und Schulgemeinschaftsausschuss in der AHS

[22] Im Schulgemeinschaftsausschuss der AHS sind auch SchülervertreterInnen der Oberstufe Mitglieder

[23] Als statistische Kennwerte werden F-Werte und Signifikanzniveaus (p) angegeben. Hierbei bedeutet ein $p<.05$ einen signifikanten, $p<.01$ einen hochsignifikanten Unterschied zwischen den getesteten Gruppen.

sönlichen Beziehungen bzw. personellen Konstellationen und sei meist „vom guten Willen einzelner“ abhängig.

Dies scheint auf Hauptschulen und AHS gleichermaßen zuzutreffen; obwohl Hauptschuleltern an schulpartnerschaftlicher Mitarbeit interessierter sind (siehe unten), ist auch hier das Engagement unterschiedlich und das Gelingen der Zusammenarbeit ist stark von persönlichen Konstellationen abhängig (ebenda). Dieser Faktor beeinflusst auch alle weiteren Formen der schulpartnerschaftlichen Zusammenarbeit.

Beteiligung der Eltern an schulrelevanten Entscheidungen

Die von uns einbezogenen Studien zeigen, dass Eltern an AHS-Unterstufen ihre Schule durchwegs kritischer sehen als die Eltern an der Hauptschule (vgl. Specht 1996, 1997f). Sie sehen die Verantwortung zur Umsetzung von Reformen etc. eher bei der Schule als bei sich selbst, während Hauptschuleltern hier gerne stärker eingebunden werden wollen (vgl. Karas et al. 1990): In Übereinstimmung mit Befunden von Eder (1998) sind Hauptschuleltern tendenziell eher an Mitsprache und Information an der Schule in Form von Elternabenden etc. interessiert, während AHS-Eltern eher von der Schule selbst Maßnahmen fordern, die den Kindern die Umgewöhnung in die neue Schulform erleichtern. Dies suggeriert, dass die Eltern von HauptschülerInnen die Verantwortung für den Lernerfolg und das Wohlbefinden der Kinder eher bei sich selbst sehen, wogegen die AHS-Eltern stärker die Schule selbst als „alleinverantwortlich“ in die Pflicht zu nehmen scheinen.

Wo genau möchten nun die Eltern mitbestimmen? In einer Befragung zur Schuldemokratie beantwortete Eder (1998) diese Frage, indem er 349 Elternmeinungen zur Beziehung zwischen Eltern und Schule, der Kontaktfrequenz und -qualität, zu den elterlichen Mitsprachewünschen sowie zur Wichtigkeit von bestimmten Erziehungszielen erhob.

Die Beziehung der Eltern zur Schule betreffend unterstellen die meisten Eltern der Schule ein mittleres bis gutes Kontaktverhalten, wobei die Beurteilung bei der Hauptschule signifikant positiver ist als bei der AHS. 40% stimmen aber auch der Aussage zu, dass man in der Schule nichts ohne Eigeninitiative erfährt (ebenda: 88). Auch im Bezug auf die Akzeptanz der Eltern durch die LehrerInnen sind die Beurteilungen recht gut. Als zutreffend werden allerdings auch die Items eingestuft, die besagen, dass der Kontakt nur gesucht wird, wenn es Probleme gibt (48%) und dass den Eltern einfach gesagt wird, was sie zu tun hätten, ohne Mitspracherecht ausüben zu können (47%). Zudem wird eine hohe Ohnmacht bzw. Resignation in der Zusammenarbeit mit den LehrerInnen erlebt: Fast 70% (!) der Eltern befürchten, dass sie durch Engagement für ihr Kind diesem mehr schaden als nutzen, und fürchten negative Konsequenzen durch die LehrerInnen. Weiters sind knapp 50% der Meinung, dass LehrerInnen zwar für Gespräche offen sind, sich aber doch nicht in ihrer Meinung beeinflussen lassen. Insgesamt wird Ohnmacht im Vergleich zu den anderen Dimensionen als die stärkste empfunden. Die Schule allgemein wird als recht demokratisch und partnerschaftlich erlebt, doch sind auch hier die Häufungen an den Extrempolen auffällig (25% stimmen dem nicht zu).

Darüber hinaus fand Eder, dass die Eltern (vor allem die Hauptschuleltern) am ehesten bei Fragen des Schullebens mitbestimmen möchten, also bei der Ausstattung von Räumlichkeiten, Schulveranstaltungen etc., gefolgt von Fragen der Schulentwicklung (Leitbilderstellung, Schulordnung etc.), Schülerangelegenheiten (z.B. Aufsteigen mit Nichtgenügend, Disziplinarfragen) und letztlich bei Personalfragen der Schule.

Es zeigt sich insgesamt also ein recht reges Interesse am Schulgeschehen, das sich aber in dieser Intensität auf die Angelegenheiten des eigenen Kindes zu beschränken scheint (vgl. die Auswertung der offenen Antworten in Eder 1998: 101-116.). Bei der Betrachtung aller Ergebnisse sind einerseits die geringen Unterschiede zwischen den Schultypen und andererseits die starke Polarisierung der Antworten auf nahezu allen Skalen auffällig: Anscheinend werden von den Eltern entweder nur negative oder nur positive Erfahrungen mit der Schule berichtet.

Als ein Punkt, der eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Eltern und LehrerInnen unabhängig von der Schulform behindert, nehmen viele Eltern das mangelnde Interesse der LehrerInnen wahr, Vorschläge aus der Elternschaft tatsächlich umzusetzen. Wohl werden die Vorschläge angehört, aber die Lehrerschaft scheint an den eigenen Ansichten letztlich festzuhalten (vgl. z.B. Altrichter et al. 1994), und die Eltern scheuen sich, ihre Wünsche in einer radikaleren Art und Weise einzufordern bzw. durchzusetzen, weil sie negative Konsequenzen für ihre Kinder fürchten (vgl. Einleitung: Machtgefälle!). Ein weiterer Kritikpunkt ist für viele Eltern, dass sie in den schulpart-

nerschaftlichen Gremien (Schulgemeinschaftsausschuss und Schulforum) häufig „vor vollendete Tatsachen" gestellt werden, über die lediglich noch abgestimmt werden muss. Im Vorfeld der Entscheidungen werden Eltern oft kaum eingebunden, was einige Unzufriedenheit und Kritik am oben diskutierten Informationsfluss hervorruft (Bachmann et al. 1996, Specht 1997c).

Wo positive Erfahrungen im Zusammenhang mit der Schulpartnerschaft berichtet werden (Eder 1998), wurden diese überwiegend bei der Organisation von Schulevents, wie Sprachaufenthalten etc., und dem damit verbundenen Engagement der Schule gemacht; die negativen beziehen sich oft auf Konfliktsituationen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, wo das Verhalten der Lehrperson kritisiert wird. Die Veränderungsvorschläge kreisen tendenziell um die Kommunikation der Schule mit den Eltern, die sich die Eltern oft intensiver bzw. in anderer Form (z.B. Beschwerdekasten, mehr Informationen oder intensiverer Kontakt zwischen Eltern und LehrerInnen, aber auch zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, oft auch in ungezwungener Atmosphäre) wünschen würden.

Zusammenfassend kann für die Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen festgehalten werden, dass sich die ElternvertreterInnen an der AHS und Hauptschule zwar ausreichend kompetent fühlen, aber sehen, dass ihre Vorschläge von den LehrerInnen und der Schulleitung wenig ernst genommen werden und außerdem negative Konsequenzen für ihre Kinder befürchten. Nicht verwunderlich ist daher auch, dass nur ganz selten Einwände und Bedenken von Seiten der ElternvertreterInnen kommen (< 5%, Specht 1997f: 73-76).

Wahrnehmung von schulischen Angeboten

Ein weiterer Bereich von schulinternem Engagement durch die Eltern betrifft die Wahrnehmung von schulischen Angeboten, wie Sprechtagen, Sprechstunden und Elternabenden.

In einer repräsentativen Erhebung an 1575 Elternteilen von Kindern in der vierten bis achten Schulstufe (Volksschule, Hauptschule, AHS-Unterstufe) kamen Kränzl-Nagl und MitarbeiterInnen (2006) in Übereinstimmung mit den Befindensuntersuchungen von Eder (1998, 2007) zu dem Ergebnis, dass 85% der Mütter und 20% der Väter die angebotenen Möglichkeiten zum Kontakt mit der Schule intensiv nutzen (Elternabende: 50-80%; Elternsprechtage: ca. 80%; Sprechstunden: ca. 60%, vgl. auch Eder 1998, 2007). Besonders in der vierten und fünften Schulstufe gehen Eltern unabhängig vom Schultyp generell zweimal pro Jahr oder noch öfter in eine Sprechstunde (Eder 2007). Zudem geben 70% der Mädchen und 60% der Burschen in der Befindensuntersuchung von Eder (2007) an, häufig oder fast jeden Tag mit den Eltern über die Schule zu reden. Auch die Anteilnahme der Eltern am schulischen Geschehen („aktives Monitoring") wird von den Kindern als stark beschrieben, was den Eltern generell ein hohes Interesse an der Schule bescheinigt.

Die Forschung kommt übereinstimmend zu dem Schluss, dass mit zunehmendem Alter der Kinder zwar generell eine sinkende Beteiligung bzw. Einflussnahme der Eltern auf das Schulgeschehen erkennbar ist (vgl. etwa Schlögl & Lachmayr 2004; Eder 1998; oder Kränzl-Nagl 2006). Allerdings ist das elterliche Interesse und Engagement am Übergang zwischen der vierten und fünften Schulstufe über alle Schultypen hinweg am höchsten, was durch die erste Schnittstelle bedingt sein wird.

VI 5.1.2 Schulpartnerschaft in den Schulversuchen

Für die Wahrnehmung der Schulpartnerschaft in Schulversuchen zeichnet die Forschung ein positiveres Bild als für die Regelschulen (vgl. z.B. Gröpel 2001).

Bereits für 1982 berichtete Petri in seiner Evaluation der damaligen Schulversuche einen besseren Informationsfluss zwischen Eltern und Schule, als es in den Regelformen der Fall war. Dies wurde einerseits über zusätzliche Schulversuchsveranstaltungen ermöglicht, durch die die Eltern mehr Information erhielten (daher forderten sie auch nicht mehr ein), und andererseits über informelle Kontaktmöglichkeiten zwischen Eltern und LehrerInnen außerhalb der Sprechstundenzeiten (ebenda).

Diese Tendenz einer positiveren Wahrnehmung der schulpartnerschaftlichen Zusammenarbeit scheint sich seit der Erhebung von Petri (1982) nicht wesentlich geändert zu haben.

Für den Schulversuch „Mittelschule“ etwa berichten Gröpel (2001) für Wien und Messner (2002 und 2004) für Graz, dass sich die Eltern wiederholt für ihren Schulversuch einsetzten, wenn er gefährdet war (Protestkundgebungen, Unterschriftenaktionen, Vorsprachen im Ministerium), was zeigt, dass sich die Schule der Einflussmöglichkeiten der Eltern aktiv bediente. Die Schulpartnerschaft wurde an den Mittelschulstandorten umfassender und fester Bestandteil des schulischen Geschehens. Die Schulprogrammarbeit ist dort häufiger. Positiv auf die Schulpartnerschaft wirkten sich u. a. die alternativen Formen der Leistungsbeurteilung sowie die Möglichkeit zum Eltern-Feedback mittels QIS-Fragebögen[24] aus.

Im Zusammenhang mit dem Informationsfluss an Schulversuchsschulen berichtet Specht (2003) für den Schulversuch der Ursulinen in Graz, dass dort über 90% mit den Informationen und der Beratung durch die LehrerInnen zufrieden waren, was einen höheren Wert als in den Regelschulformen ist.

Und auch für den Schulverbund Graz-West kommt Messner (2004) in ihrer Elternbefragung zu deren Partizipation zu dem Schluss, dass sich die meisten gut informiert und von den Lehrern unterstützt und ernst genommen fühlen. Sie geben an, dass ihre Meinung bei Entscheidungen berücksichtigt wird, und das Rückmeldesystem durch die Schule scheint zu funktionieren. Lediglich die ungünstigen Sprechstundenzeiten werden kritisiert (ebenda; vgl. auch Bönsch 1994).

Zu den Schulversuchen der Integration von behinderten SchülerInnen in den Regelunterricht liegen ebenfalls positive Erfahrungen vor: Specht (1997a,b) findet in Fallstudien an diversen Versuchsschulen eine wesentliche höhere Elternarbeit und eine bessere Zusammenarbeit mit den Lehrenden als dies vor Einführung der Versuche der Fall war. Diese Zusammenarbeit wird von beiden Seiten als sehr positiv beschrieben; die Eltern an den Versuchsschulen sind mit den Kontakten zu den LehrerInnen durchwegs sowohl quantitativ als auch qualitativ zufrieden. Durch erhöhte Transparenz und offene Diskussionen wird erreicht, dass alle Beteiligten hinter dem methodischen Konzept stehen. Auch scheint die Schulpartnerschaft breiter gelebt zu werden: Es gibt neben den offiziellen Elternaktivitäten z.B. an einer Versuchsschule einen gemeinsamen Familientag, wo alle LehrerInnen, Kinder und Eltern gemeinsam etwas unternehmen. An einer anderen Schule wurden im ersten Jahr der Einführung des Schulversuchs sechs Klassenelternabende, alle sechs bis acht Wochen Stammtische sowie Elternbesuche zu Hause durchgeführt. An einer weiteren Schule wird die überdurchschnittlich hohe Teilnahme der Eltern der Integrationsklassen an Sprechtagen und Schulveranstaltungen betont, die jene der Eltern aus den „normalen“ Klassen noch deutlich übersteigt.

Anders verhält sich die Situation in Integrationsklassen, die das Leistungsgruppensystem beibehalten haben (siehe auch 4.2.3). Dort kam es eher zu einer vermehrten Ausgrenzung als zur Integration (vgl. Specht 1997c). Hier werden die Eltern nach eigener Aussage nicht zur Mitarbeit eingeladen, die Kontakte beschränken sich, wie in den meisten Regelschulen, auf die vorgeschriebenen Elternabende und Sprechtage. An einer weiteren Schule mit denselben Charakteristika sind auch die Eltern selbst der Integration gegenüber skeptisch, was darauf zurückgeführt wird, dass sie sich, anders als in den oben beschriebenen Fällen, nicht bewusst für die Integrationsform entscheiden konnten, sondern ihnen diese im Schulforum „vorgesetzt“ wurde.

Specht (1997f) kommt zu dem Schluss, dass die Schulversuche zur Integration dann Chancen auf Erfolg haben, wenn sie von Eltern und Schule gleichermaßen unterstützt werden – wenn dies aber (wie an den meisten Versuchsschulen) der Fall ist, entsteht in vielen Fällen eine Schulpartnerschaft, die quantitativ und qualitativ ihresgleichen sucht.

VI 5.2 Elternengagement außerhalb der Schule

Zum zeitlichen und materiellen Aufwand der Eltern für den Lernerfolg des Kindes außerhalb der Schule lassen sich über alle Studien hinweg keine besonderen schultypspezifischen Unterschiede ausmachen, sodass wir auch im Folgenden nicht nach Schultypen differenzieren. Wo vorhanden, werden Unterschiede zwischen AHS-Unterstufe, Hauptschule und Schulversuchen im Text ausgewiesen.

[24] Informationen und Einsicht der Fragebögen unter: http://www.qis.at/qisfb.asp?dokument=8

VI 5.2.1 Eigene Lernbetreuung der Kinder

Eder (2007) und Kränzl-Nagl (2006) kommen in Übereinstimmung mit früheren Befunden zu dem Ergebnis, dass im Bezug auf den häuslichen Lernaufwand unabhängig von den Schultypen Mütter überproportional oft mit den Kindern lernen, auch wenn angegeben wird, dass jeweils der Partner mehr mit dem Kind lernt, der über einen höheren Bildungsabschluss verfügt (vgl. Kränzl-Nagl 2006: 144). Geschwister werden ebenfalls zur Lernförderung herangezogen, allerdings hauptsächlich in der Altergruppe bis 13 Jahre. Der gemeinsame Lernaufwand nimmt generell über die Zeit ab. Insgesamt lernen in der Sekundarstufe I 43% der Mütter bis zu einer Stunde pro Woche, 27% bis zu drei Stunden und 19% sogar mehr als drei Stunden pro Woche mit dem Kind. Die Kinder selbst bewerten die Lernhilfe durch die Eltern großteils als eher oder sehr hilfreich, wobei aber 17% der Kinder die Lernhilfe ihrer Eltern als gar nicht oder wenig hilfreich empfinden. Die Eltern scheinen insgesamt recht gern mit dem Kind zu lernen (ebenda: 148). Die AutorInnen schließen aus den Befunden, dass viele Eltern unabhängig vom Schultyp sehr motiviert sind, den schulischen Erfolg ihrer Kinder sicherzustellen, und dass zu diesem Zweck einiges an Zeit und Ressourcen investiert wird.

Im Vergleich zwischen den Regelschulformen und den Schulversuchsschulen (Mittelschule) fand Olechowski (1999, berichtet in Gröpel 2001), dass Eltern von MittelschülerInnen bei der Hausaufgabenhilfe deutlich engagierter als AHS-Eltern sind, obwohl letztere auf Leistungsaspekte (realisiert durch Leistungsdruck und häufigere Nachhilfe) mehr Wert legen.

VI 5.2.2 Nachhilfe und externe Lernbetreuung

Zur Inanspruchnahme von Nachhilfe, schulischem Förderunterricht und externer Lernbetreuung liegt für Österreich ein recht homogenes Bild vor: Etwa jede/r 5. bis 6. SchülerIn nimmt Nachhilfe, jede/r 4.-5. besucht den schulischen Förderunterricht (Kränzl-Nagl 2006). HS-SchülerInnen besuchen häufiger den schulischen Förderunterricht (vgl. Bauer & Schmidinger 1990; Kränzl-Nagl 2006; u. a.), besonders wenn die Mutter ganztägig berufstätig ist und/oder das Kind einen Migrationshintergrund hat (Kittl-Satran 2006; Kränzl-Nagl 2006). AHS-SchülerInnen (wo häufig kein Angebot zum schulischen Förderunterricht existiert) nehmen dafür signifikant häufiger Nachhilfe als HS-SchülerInnen (Kittl-Satran 2006; Kränzl-Nagl 2006). Die Hauptschule stellt mit ihrem Angebot an Förderunterricht für die Eltern somit eine zeitliche und finanzielle Entlastung dar.

Am häufigsten wird Nachhilfe in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch in Anspruch genommen. Schülerinnen nehmen sowohl Förderunterricht (als schulinterne Lernbetreuung in der Hauptschule) als auch Nachhilfe (als externe Lernbetreuung) häufiger in Anspruch als Schüler (Kittl-Satran 2006).

Neben dem Schultyp und dem Geschlecht des Kindes zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsgrad der Eltern und des Alters: während „nur“ 10% der 9-10-jährigen VolksschülerInnen bezahlte Nachhilfe erhalten, sind es bei den 11-13 jährigen 30% und bei den über 13 jährigen 20%. Kinder von Müttern mit niedriger bis mittlerer Bildung erhalten signifikant häufiger Nachhilfe als Kinder aus anderen Bildungsschichten (Kränzl-Nagl 2006: 145). Die Nachhilfe hat tendenziell auch mit der Einkommenssituation zu tun (bei Schwierigkeiten, mit dem Einkommen auszukommen, gibt es eine Tendenz zu weniger Nachhilfe; da die meisten AHS-Eltern einer höheren sozialen Schicht angehören als die Hauptschuleltern, ist es - neben den höheren Leistungserwartungen an AHS-SchülerInnen - verständlich, dass Nachhilfe dort öfter in Anspruch genommen wird).

Befragt nach der geplanten *Lernförderung in den Schulferien* antworten 75% der Mütter, dass sie dies für nicht nötig halten; wo feriale Lernförderung angedacht wird, wird eher innerfamiliäre Lernbetreuung vorgesehen und nur selten (insgesamt rund 10%) an Sprachferien im Ausland, Lernurlaub im Inland, oder einen Kurs oder Nachhilfe am Wohnort gedacht. Die AutorInnen führen hier auch die nicht unerheblichen Kosten für solche Maßnahmen als Gründe an.

Zu den Schulversuchen gibt es zu Lernbetreuung und Lernaufwand wenige, aber konsistente Daten. So berichtet bereits Petri (1982) weniger Inanspruchnahme von elterlicher Hilfe beim Lernen bei Schulversuchs-SchülerInnen im Vergleich zu AHS-SchülerInnen und mehr Sorgen der AHS-Eltern um die schulischen Leistungen, was sich mit den in Gröpel (2001) berichteten Befunden (20 Jahre später) deckt. Die gefundenen Unterschiede werden mit einem stärkeren Druck und einer höheren Misserfolgsangst bei AHS-SchülerInnen interpretiert wird (ebenda).

Darüber hinaus berichtet Gröpel (2001: 21-23) eine signifikant geringere Anzahl an Nachhilfestunden bei SchülerInnen der Mittelschule als bei jenen der Regelschulformen bei gleicher Leistungsfähigkeit, geringerer Schulunlust und einer sogar leicht höheren Ausprägung von „soft skills“ (vernetztes Denken, Kommunikationskompetenz und Kooperationsfähigkeit) in der Mittelschule. Letztere Befunde sind besonders bemerkenswert, weil die Mittelschule es offensichtlich schafft, ihre ungünstigere soziale Ausgangssituation im Vergleich zur AHS-Unterstufe (mehr SchülerInnen aus Problemfamilien, Verhaltensauffälligkeiten, niedrige Bildungsaspiration der Eltern) nahezu vollkommen auszugleichen (ebenda: 22). Sie bietet damit eine größere Chancengerechtigkeit als das Regelschulwesen, wo Ungleichheiten eher verstärkt als ausgeglichen werden (vgl. auch Schmid 2003).

VI 5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Forschung der letzten Jahre zeigt ein wachsendes Bedürfnis der Eltern an Partizipation am schulischen Geschehen. Sie fordern bessere Information über geplante Vorhaben und wollen, dass ihre Wünsche und Bedürfnisse stärker gehört und ernst genommen werden (vgl. z.B. Specht 1997f: 175, oder Stanzel-Tischler & Grogger 1999). Die Eltern nehmen sich selbst aktiver und in Schulfragen kompetenter wahr als sie von den SchulvertreterInnen gesehen werden (ebenda) und betonen stärker als in der Vergangenheit ihre Rolle als „KundInnen“ (Bachmann et al. 1996). Zudem betreiben sie einen beträchtlichen zeitlichen und materiellen Aufwand, um den Lernerfolg ihrer Kinder über den Besuch von Nachhilfe und besonders auch über gemeinsames Lernen zu Hause sicherzustellen (Kränzl-Nagl 2006). Allerdings muss auch berücksichtigt werden, dass sich das Engagement der Eltern auf zwei Extrempolen verteilt, sehr und gar nicht interessiert und engagiert (Eder 1998).

Für die Globaleinschätzung der Schulpartnerschaft hat nach Befunden von Svecnik (2002) das meiste Gewicht, dass sich die Eltern ernst genommen fühlen, gefolgt von der Wahrnehmung ihrer Gleichberechtigung und der Diskussionsbereitschaft der anderen beteiligten Parteien. Abträglich ist, wenn die LehrerInnen ihre Interessen rücksichtslos vertreten. Bei der Umsetzung der Schuldemokratie helfen am meisten informelle Diskussionen mit den LehrerInnen, gefolgt von Informationsweitergabe, Terminsetzung, Freiraum für eigene Ideen usw. Aus Elternsicht leisten also jene Aspekte, die die schulpartnerschaftlichen Gremien betreffen, einen großen Beitrag zur Schuldemokratie.

Schließlich stellen die vorliegenden Studien den Schulversuchen im Bezug auf die Schulpartnerschaft das beste Zeugnis aus: Der stattfindende Informationsfluss, die schulbezogenen Angebote und ein gleichberechtigter, konstruktiver Austausch zwischen Eltern und LehrerInnen (also jene Aspekte, die im Regelsystem von Eltern hauptsächlich beklagt werden) werden von Schulversuchseltern durchwegs sehr positiv bewertet. Ein Versuch der allgemeinen Verbesserung der Schulpartnerschaft im gesamten Schulsystem könnte also auf die in den Schulversuchen erfolgreich etablierte Kommunikationskultur zurückgreifen.

Wir folgern in Anlehnung an Schratz (in Bachmann 1996) für die Schulpartnerschaft in Österreich: Einbindung der Eltern als PartnerInnen in der Schulentwicklung ist ein langfristiges Vorhaben, das derzeit vielerorts noch nicht hinreichend umgesetzt ist. Bei Verbesserungen der momentanen Situation muss vor allem auf den Informationsfluss Augenmerk gelegt werden, der nicht nur im formellen Rahmen, sondern auch durch Gelegenheiten zur informellen Kommunikation gefördert werden sollte. Und schließlich ist die Akzeptanz der Rolle der Eltern in der Schulpartnerschaft zentral: Je selbstverständlicher Eltern als Teil der Schule gesehen werden, umso größer kann ihr Beitrag zur Schulgemeinschaft und -entwicklung sein.

VI 6 Zusammenschau und Ausblick

Die in die Expertise einbezogenen Studien belegen im Großen und Ganzen die Zufriedenheit der Eltern mit den Schulmodellen der Sekundarstufe I, wobei der Unterricht an den AHS-Unterstufen häufiger kritisiert wird als der an den Hauptschulen. Das Meinungsbild der Eltern ist jedoch nicht einheitlich. So ist nur das jeweilige „Stammklientel“ mit den beiden Regelformen eher zufrieden: Das sind die bildungsbewussten Mittel- und Oberschichteltern mit „Einser-Kindern“ in den Städten, die ihr Kind in einer AHS-Unterstufe untergebracht haben, und weiters die bildungsferneren Grund-

schichteltern mit Kindern ohne „AHS-Klausel“, die in Regionen mit weiter entfernten AHS-Unterstufen ihr Kind in der Hauptschule haben. Bildungsferne Eltern mit leistungsstarken Kindern geben ihr Kind – wenn sich diese Wahl stellt – eher bzw. lieber in einen Mittelschulversuch als in die AHS-Unterstufe. Bildungsbewusste Mittel- und Oberschichteltern beziehen bei ihrer Schulwahl auch Privatschulen ein, und entscheiden sich für eine solche, wenn sie sich dort einen auf die individuelle Leistungsfähigkeit ihres Kindes bezogenen Unterricht in Klassen „ohne ProblemschülerInnen“ versprechen, der ihrem Kind den Anschluss an die wieterführenden höheren Schulen sichert.

Neben diesen berichteten Ergebnissen der Elternbefragungen zeigt auch die tatsächliche Verteilung der Schülerströme auf die angeführten Schulmodelle den Elternwillen: Hier ist der Trend zur AHS-Unterstufe trotz der angebotenen Schulversuche weiterhin ungebrochen. Auch eine verstärkte Zuwendung zu den Privatschulen ist beobachtbar, besonders im städtischen Bereich, wo die Hauptschulproblematik besonders stark ist, auch wenn dieser Anteil unter der 10%-Marke bleibt.

Für alle Eltern und ihre Kinder stellt der frühe Zeitpunkt der Schullaufbahnentscheidung einen großen Stressfaktor dar. Die Nachteile der frühen Selektion am Beginn der Sekundarstufe I sind wissenschaftlich bereits in den 70er Jahren fundiert nachgewiesen worden. Die jüngeren internationalen Schulleistungsvergleichsstudien bestätigen für Österreich die in dieser Expertise wieder aufgefundene ungelöste Problematik.

Erfüllen damit die vorhandenen Schulmodelle der Sekundarstufe I die Bedürfnisse der Eltern?

Die tatsächlichen Schulwahlen relativieren die Daten zur Zufriedenheit mit den einzelnen Schulmodellen. Die Mittelschulversuche können zwar kleine zusätzliche „Begabungsreserven“ ansprechen, verschärfen aber damit die Konkurrenzsituation zu den Hauptschulen, da sie deren leistungsstarke SchülerInnen abwerben und so deren Entwicklung zur „Restschule“ verstärken, die von den Eltern gemieden wird. „Neue Mittelschulen“ neben den bestehenden Modellen können auf Grund der vorgelegten Ergebnisse das grundlegende Problem der frühen Selektion in der österreichischen Schulorganisation nicht beheben. Freie Schulwahl im Sinne der rational-choice-Theorie auf einem offenen „Schulmarkt“, wie er sich ansatzweise bereits in den Großstädten zeigt, trägt im bestehenden System zur sozialen „Entmischung“ bei. Dadurch verschärft sich die pädagogische Situation einzelner Schulen und damit auch die Qualität des Gesamtsystems.

Als zukunftsweisend sind die Ergebnisse zur Binnendifferenzierung zu sehen, die in allen untersuchten Schulversuchen (Hauptschule, soziale Integration, Mittelschule, Realschule) ein wesentliches Element bildet. Die Binnendifferenzierung trug in allen Versuchssettings in der Wahrnehmung der Eltern zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bei. Sie könnte in künftigen Reformbemühungen ein bewährtes didaktisches Element in einer neuen Organisationsform bilden.

Was leisten die Eltern für die Schule?

Zu dieser zweiten Fragestellung, die mit dieser Expertise beantwortet werden sollte, zeigen die Studienergebnisse, dass die Eltern vor allem zeitliche und materielle Leistungen für den Schulbesuch ihrer Kinder erbringen (müssen). Fast alle Eltern bringen nicht unbeträchtliche Zeit für die Unterstützung bei den Hausaufgaben und beim Lernen für Prüfungen auf. Die Anteilnahme der Eltern am Schulgeschehen drückt sich auch in den nahezu täglichen Gesprächen der Eltern mit ihren Kindern über die Schule aus. Der Kontakt zur Schule wird von den meisten Eltern in den Sprechstunden oder -tagen gepflegt. Die Mehrheit befürchtet aber auch heute noch negative Konsequenzen ihres Engagements für ihr Kind. Vor allem AHS-Eltern nehmen die Kosten für längere Schulwege und für Nachhilfeunterricht in Kauf, weil sie auch finanziell dazu in der Lage sind. Nicht Gegenstand der Studien waren die finanziellen Leistungen der Eltern für Schulkleidung, -materialien, Selbstbehalte für Schulbücher und Schulveranstaltungen wie Sport-, Projekt- und Sprachwochen, deren beträchtliche Höhen immer wieder zu Schulanfang von Einrichtungen wie der Arbeiterkammer veröffentlicht werden.

Die Eltern leisten auch Beträchtliches im Rahmen der Schulpartnerschaft als gewählte ElternvertreterInnen und –vereinsfunktionäre. Ihr Engagement in der Schulentwicklung im Rahmen der Autonomie und der Schulversuche ist hoch. Leider werden diese Leistungen von den SchulvertreterInnen noch nicht ausreichend gesehen, wertgeschätzt und einbezogen. Hier muss in der Zukunft an Einstellungsänderungen bei den LehrerInnen und SchulleiterInnen gearbeitet werden. Die

gesetzlichen Grundlagen für eine konstruktive Zusammenarbeit sind dafür schon seit einigen Jahren gegeben. Die stärkere Einbeziehung der Eltern könnte wesentlich zur Qualitätssicherung einer Schule beitragen.

Anhang

Kurzbeschreibungen der Studien

Ad 2.1 Demoskopische Untersuchungen

Institut für empirische Sozialforschung GmbH (2007). Schul-Monitoring. Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen. Studienbericht. Wien. (17)

Das Bildungs-Monitoring wird im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur seit 1991 jährlich durchgeführt. Es will das jeweilige Image des österreichischen Schulsystems und dessen Veränderungen im Laufe der Zeit durch einen Teil konstant gehaltener Fragen sowie durch Fragen zu aktuellen Themen erfassen. Es werden mit 2000 Personen, die über 15 Jahre alt und die repräsentativ zur österreichischen Bevölkerung zusammengesetzt sind, mündliche Interviews an der Haushaltsadresse durchgeführt. Darunter befinden sich 90 LehrerInnen (4% der Stichprobe) und 453 Elternteile, in deren Haushalt mindestens ein Schulkind lebt (23% der Stichprobe). 138 davon besuchen eine Hauptschule, 97 eine AHS. Weiters werden das Geschlecht, das Alter, die Schulbildung, die Berufstätigkeit, die soziale Schicht, ein eventueller Migrationshintergrund, die Gemeindegröße und das Bundesland der Befragten erfasst und entsprechende Vergleiche vorgenommen.

Jaksch&Partner (2005). Bildung in Oberösterreich. Befragung von 400 Eltern schulpflichtiger Kinder. Linz. (18)

Die Studie erfolgte im Auftrag der SPÖ Frauen Oberösterreichs und fußt auf Telefoninterviews im September 2005. Von den 400 Eltern hatten 156 (40,8%) ein Kind an einer Hauptschule und 79 (21,3%) an einer AHS. Ua. wurden die Eltern um ihre Meinung zur notwendigen Entscheidung über den weiteren Bildungsweg am Ende der Volksschule und zum „Modell Finnland“ sowie zur Lehrerfortbildung befragt.

Ad 2.2 Erkundungsstudien

Ad 2.2.1 Empirisch-quantitative Erkundungsstudien

Arlhofer, A. (2005). Elternmotive für die Schultypenentscheidung an der Schnittstelle Grundstufe – Sekundarstufe I, mit Focus auf ausgewählte Schulen im Bezirk Pinzgau, Land Salzburg. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg. (2)

Der Autor, ein Hauptschuldirektor, stellt eine im Rahmen seiner Diplomarbeit durchgeführte Studie vor, die Elternschulwahlmotive aus der Perspektive der Hauptschulen im Bezirk Pinzgau erhebt. 212 Eltern von Kindern mit einer AHS-Berechtigung aus 12 Hauptschulen im Bezirk Pinzgau bearbeiteten einen Fragebogen. Die Rücklaufquote betrug 74%. Neben den theoretisch abgesicherten Schulwahlmotiven erfragte der Autor auch andere Variablen, wie das Schulklima.

Bauer, E. & Schmidinger, E. (1990). Macht die Schule unsere Kinder krank? Schulstress in Oberösterreich. Eine Studie des Schul- und Erziehungszentrums Linz. (4)

In dieser empirischen Studie wurde in Oberösterreich das Ausmaß des Schulstress mit einer schriftlichen Elternbefragung erhoben. Die Stressfaktoren wurden auf der Basis des transaktionalen Stressmodells für die Fragenentwicklung operationalisiert. Der Fragebogen wurde in Anlehnung an einen Fragebogen entwickelt, der zehn Jahre früher in einer ähnlichen Studie im Bundesland Salzburg zur Feststellung der außerschulischen Belastung von 13-jährigen SchülerInnen an Hauptschulen und AHS-Unterstufen verwendet wurde. Dies erlaubte einen Vergleich. Es wurden 808 Fragebögen ausgewertet, davon stammten 24 % von Eltern mit einem Kind in der Hauptschule und 32 % von Eltern mit einem Kind in der AHS-Unterstufe.

Eder, F. (1998). Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Bildungsforschung 14. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag. (10)

Eder untersucht die demokratische Alltagskultur auf der fünften bis zwölften Schulstufe differenziert nach Schultypen mit einem umfangreichen Fragebogen, der von 349 Eltern zu den Themen Beziehung zwischen Eltern und Schule, Kontaktfrequenz und –qualität zwischen Eltern und LehrerInnen, Mitsprachewünsche der Eltern und die Wichtigkeit von bestimmten Erziehungszielen beantwortet wurde. Die Daten wurden schultypen- und schulstufenspezifisch ausgewertet.

Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Bildungsforschung 20. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag. (11)

In seiner Befindensuntersuchung von 2007 befragt Eder wie schon 1995 über 7000 SchülerInnen der vierten bis zwölften Schulstufe aus allen Schulformen aus ganz Österreich. Dabei deckt ein Teil des Fragebogens den Lebensbereich Familie und dessen Einfluss auf die schulische Leistung und auf das Befinden ab.

Kittl-Satran, H. (Hg.) (2006). Schulschwänzen- Verweigern – Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Bildungsforschung 19. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag. (20)

In dieser empirischen Studie wurden 1701 SchülerInnen aus der siebten bis zehnten Schulstufe der Hauptschule und AHS mit Bezug auf ihre Eltern befragt. Zentrale Themen waren neben dem Schule Schwänzen und dessen Gründen (auch familiärer Natur) ua. die Inanspruchnahme von bezahlter Nachhilfe und Förderunterricht, die im Kapitel zum Elternengagement dargestellt wird.

Kränzl-Nagl, R. (2006). „PISA und Patchwork-Kindheit" - Zeit für Kinder und Schulerfolg. Ergebnisse einer Elternbefragung. Unveröffentlichter Endbericht im Auftrag des BM für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung. (21)

Diese Studie wurde im Anschluss an die Befindensuntersuchung von Eder (2005) durchgeführt. In ihr werden insgesamt 1575 Eltern (Rücklauf = 38%) zur Beziehung von Familie und Schule, zur Zeitgestaltung in Familien mit Schulkindern und zum vom Elternhaus geleisteten Beitrag zum Schulerfolg der Kinder befragt.

Lachmayr, N. (2005). Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt NIEDERÖSTERREICH. Wien: Österreichisches Institut für Bildungsforschung. (23)

In dieser Teilexpertise aus der umfassenden öifb-Studie von Schlögl & Lachmayr (2004) befasst sich der Autor mit der Analyse der Daten aus Niederösterreich, die 19,9 % der Gesamtstichprobe ausmachen. Es wurden dieselben Analysen wie im Gesamtreport (s. unten) gerechnet und auf Unterschiede untersucht.

Dachverband der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen. (2006). Befragung gewählter ElternvertreterInnen über die Schulqualität an Österreichs Pflichtschulen. www.elternmeinung.at (9)

Der Dachverband der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen erhob in einer österreichweiten Fragebogenerhebung bei 1299 ElternvertreterInnen (64% Volksschulen, 27% Hauptschulen, 4% Sonderschulen) ihre Bewertung des Ausmaßes und der Qualität der Individualisierung des Unterrichts, der gezielten Fördermaßnahmen und gelebten Schulpartnerschaft im Zusammenhang mit der Einführung der Schulpakete der Unterrichtsministerin Gehrer.

Landesverband Oberösterreich der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen (2007). [Fragebogenerhebung bei den Informationsabenden des Landesverbandes]. Unveröffentlichte Rohdaten. (24)

Der Landesverband Oberösterreich führt jährlich nach dem Schulanfang Informationsabende für Eltern und -vertreterInnen durch. Die Studie enthält die Daten der Befragung der TeilnehmerInnen der Veranstaltungen im Oktober 2007, bei der auch 40 Eltern von Hauptschulkindern (15% der Stichprobe) ausgewiesen wurden.

Nowotny, H. (2007). [Schulrecherche des BG/BRG Klusemannstraße]. Unveröffentlichte Rohdaten. (27)

424 Elternteile (davon 321 Frauen, 82 Männer) wurden zu Schuljahresbeginn und -ende zu ihren Meinungen zu den drei Qualitätsbereichen Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule sowie Außenbeziehungen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern allgemein recht zufrieden mit der Schule sind. Lediglich die Bereiche Klassenklima und Stress sowie Leistungsdruck durch die Schule erhielten in der Gesamtstichprobe eher mangelhafte Bewertungen.

Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004). Motive und Hintergründe für Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien: Österreichisches Institut für Bildungsforschung. (33)

Dies ist der Endbericht zu einer von der Arbeiterkammer Wien und dem Österreichischen Gewerkschaftsbund in Auftrag gegebenen Studie zu den Hintergründen und Voraussetzungen des Bildungszugangs in Österreich. Das Ziel der Studie war, Gründe für Bildungsungleichheiten aufzuzeigen. Der erste Teil der Publikation setzt sich mit den theoretischen Arbeiten zum Thema Bildungsungleichheiten auseinander, wobei verschiedene Theorieansätze diskutiert und bisherige Ergebnisse zu Motiven für Bildungswegentscheidungen in Österreich zusammengefasst werden. Der zweite Teil enthält eine eigene Studie, für die im Herbst 2003 in einer repräsentativen Querschnittserhebung 2855 Erziehungsberechtigte mit Kindern an zwei Schnittstellen im Bildungssystem befragt wurden. Es handelt sich dabei um eine geschichtete Klumpenstichprobe aus Schulklassen, die unmittelbar vor einer Übertrittsentscheidung standen (geschichtet nach Schulform, Schulstufe und Region). Es wurden alle Schulformen (Volks- und Hauptschule, AHS, berufsbildenden mittlere und höhere Schule, Polytechnische Schule, Berufsschule) einbezogen. Die Ergebnisse werden zu allgemeinen statistischen Daten (SchülerInnenzahlen in allen Schulstufen) in Beziehung gesetzt. Leider werden für einen Grossteil der Daten nur deskriptive Kennwerte und Häufigkeiten ohne statistische Signifikanzprüfungen der Unterschiede berichtet.

Schmid, K. (2007). Bildungsstromprognose für die Sekundarstufe I – Konkurrenz der Schulen um SchülerInnen verstärkt Trend in die AHS-Unterstufe. Ibw Research Brief Nr. 38, Dezember 2007. (35)

In diesem Kurzstatement setzt der Autor aktuelle Bildungsstromprognosen und den allgemeinen Trend der Abwanderung von der Hauptschule zur AHS-Unterstufe in Beziehung. Aufgrund statistischer Trends kann davon aus-gegangen werden, dass im Jahr 2015 ca. 42.000 Jugendliche zwischen 10 und 13 Jahren weniger existieren werden als jetzt. Von dieser rückläufigen Entwicklung sind Hauptschulen und AHS-Unterstufen bis 2012 gleichermaßen betroffen.

Specht, W. (1996). Dimensionen und Tendenzen der Schulentwicklung in Österreich: In Specht, W. & Thonhauser, J. (Hrsg.) (1996). Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven (S. 344-425). Innsbruck: Studienverlag. (37)

Specht verwendet in dieser Studie denselben Datensatz, den er zur Rezeption der Autonomie erhoben hat (vgl. Bachmann et al, 1996, und Specht 1997f). In der vorliegenden Studie unterscheidet Specht nicht zwischen autonomen und nichtautonomen Schulen, sondern vergleicht ländliche und städtische Hauptschulen und AHS-Unterstufen bezüglich ihrer Schulentwicklung. Für die vorliegende Expertise sind die Ergebnisse der Faktorenanalyse der Elternfragebogenantworten relevant.

Specht, W. (1997). Autonomie und Innovationsklima an Schulen. Rezeption und Wirkungen der Schulautonomie an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen. ZSE, Abteilung II. Forschungsbericht 26. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (43)

In dieser Studie wird mit einer Fragebogenuntersuchung erhoben, in welcher Weise das Instrument Autonomie für die Schulentwicklung in den Hauptschulen und AHS-Unterstufen genutzt und wie damit umgegangen wird. Neben SchulleiterInnen, KlassenvorständInnen auf fünften bis achten Schulstufen und gewählten KlassensprecherInnen und deren StellvertreterInnen werden auch die gewählten ElternvertreterInnen sowie deren StellvertreterInnen zur Qualität des Unterrichts, Reichhaltigkeit des schulischen Angebots, Lehrer-Schüler-Beziehung, allgemeine Förderung und Förderung einzelner Kinder, Leistungsanforderung und zur Gewalt an der Schule befragt. Es wurde

damit eine für die Schulebene repräsentative Stichprobe erfasst, die sich aus 1449 ElternvertreterInnen an 195 Hauptschulen und 505 ElternvertreterInnen an 45 AHS zusammensetzt. Diese „Innovationsstudie" bildet das Kernstück des multiperspektivisch angelegten Evaluationskonzepts zur Rezeption der Autonomie, die das Unterrichtsministerium beauftragt hat. Sie ist daher auch im Gesamtbericht zu diesem Evaluationsprojekt von Bachmann et al (1996) mitverarbeitet.

Specht, W. (2003). Die Hauptschule der Ursulinen im Spiegel der Wahrnehmungen von Eltern und Schülerinnen. Ein Evaluationsbericht. Graz. Unveröffentlichtes Manuskript. (44)

Im Rahmen der Evaluation der Hauptschule der Ursulinen in Graz wurden alle Schülerinnen (159) und alle Eltern (150) schriftlich befragt. Es liegen zu folgenden Bereichen Ergebnisse der Elternbefragung vor: Schulklima, Unterrichtsqualität, Förderung der Schülerinnen, Schulwahlmotive, Freiarbeit, Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und –schwächeren Schülerinnen, lernzielorientierte Leistungsbeurteilung und Binnendifferenzierung, Übergang von der Volksschule, Schulangst, Lernen für das Leben, häusliche Belastung durch die Schule, Einstellung zur Mädchenschule sowie Elternarbeit und Schulpartnerschaft.

Speiser, I. (Hrsg.) (1993). Determinanten der Schulwahl: Privatschulen – öffentliche Schulen. Frankfurt/Main ua.: Lang. (45)

Die Autorin analysiert die Situation der Privatschulen in Österreich auf theoretischer und empirischer Ebene, wobei besonderes Augenmerk auf die Schulwahlmotive gelegt wird. Die empirische Untersuchung gliedert sich in einen qualitativen Teil (Diskussionsrunde von Eltern aus öffentlichen- und Privatschulen) und eine quantitative Befragung an 922 Personen.

Stanzel-Tischler, E. (1995). Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/Schulverbund" 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: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (48)

2064 Eltern von Kindern, die den ersten Durchgang des Schulversuchs „Neue Mittelschule/Schulverbund" oder „Realschule" in der Steiermark (Graz und Graz Land) durchlaufen oder zum Vergleich die Regel-Hauptschule in der 8. Schulstufe besucht haben, beantworteten im März 1995 einen entsprechenden Fragebogen. Erfasst wurden die Erfahrungen der Eltern mit der Schule ihres Kindes, ihre weiteren Bildungsaspirationen für ihr Kind und die Qualität der Information über weiterführende Bildungsmöglichkeiten durch die Schule. Auch ihre Meinung zur Organisationsform des Schulversuchs wurde erfragt.

Stanzel-Tischler, E., Grogger G. (1999). Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung in Mathematik an 3 Wiener AHS-Klassen. Erfahrungen und Einschätzungen der Mathematiklehrerinnen, Schülerinnen, Eltern sowie Lehrerkolleginnen und -kollegen im Schuljahr 1998/99. ZSE-Report Nr. 43. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (49)

Die Evaluation bezieht sich auf zwei Klassen des BG/BRG Wien 3, Hagmüllergasse und eine Klasse des BG/BRG Wien 2, Zirkusgasse, alle 5. Schulstufe, in denen in Mathematik mit dem Schulversuch „Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung" im Schuljahr 1998/99 begonnen wurde. Der Schulversuch bestand darin, dass die Schularbeiten auf der Basis eines von den LehrerInnen selbst erstellten Lernzielkatalogs lernzielorientiert gestaltet und nicht benotet wurden, sondern die erreichten Lernziele auf einer Lernzielliste ausgewiesen wurden. Diese wurden sowohl von den Kindern als auch von den Lehrerinnen geführt. Nicht erreichte Lernziele konnten die Kinder nachholen. Im Zeugnis wurden mit den Ziffernnoten mit Hilfe eines Umrechnungsschlüssels die insgesamt erreichten Lernziele beurteilt. Neben zwei Schülerfragebögen, einem Lehrerfragebogen, Dokumentenanalysen (Projekttagebuch der Lehrerinnen, Lernziellisten und –kontrollen, Wochenpläne, Elterninformationen) und einem Lehrergruppeninterview wurden am Schuljahresende auch die Eltern mit einem Fragebogen befragt.

Stanzel-Tischler, E., Grogger G. (2001). Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung an Wiener allgemein bildende höhere Schulen. Evaluation eines Pilotprojekts im Schuljahr 1999/2000. ZSE-Report Nr. 51. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (50)

Von den 21 evaluierten Klassen befinden sich 15 auf der fünften bis achten Schulstufe (371 Elternfragebögen) und sechs in der Oberstufe (38 Elternfragebögen). Die Auswertung der 409 Elternfragebögen differenziert nicht nach Schulstufen. Das Evaluationsdesign ist dasselbe wie 1999. Auch die Ergebnisse zeigen dasselbe Bild.

Stanzel-Tischler, E., Grogger G. (2002). Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002. ZSE-Report Nr. 61. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (51)

Hier wird eine für die Steiermark repräsentative Untersuchung über die Zufriedenheit der Eltern und Kinder mit ihrer neuen Schule (fünfte Schulstufe an Hauptschulen, AHS-Unterstufen und Realschulen), über die Belastungen durch den Schulwechsel und die Vorbereitung in der Grundschule auf diesen Schulwechsel vorgelegt. Dabei werden, wo es möglich ist, die Einschätzungen der Kinder jenen ihrer Eltern gegenübergestellt. Die Befragung der 1784 Eltern der Kinder auf der fünften Schulstufe an 40 Schulstandorte erfolgte im November und Dezember des Schuljahres 2001/02.

Svecnik, E. (Hrsg.) (2002). Monitoring zur Schuldemokratie. Ergebnisse einer Befragung von Eltern- und Schülervertretern im Schuljahr 2000/01. ZSE-Report Nr. 59. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (53)

In der Einleitung werden von Kisser die schulpartnerschaftlichen Regelungen in Österreich dargestellt, dessen Status quo mit einer Eltern- und Schülerbefragung vom Zentrum für Schulentwicklung erfasst werden sollte. Dabei sollten die Klassen- und Schulsprecher sowie die ElternvertreterInnen an allen Schulen der Sekundarstufe I im Sommersemester 2001 erfasst werden. Da die ElternvertreterInnen nicht namentlich bekannt waren, wurden die Schulleitungen ersucht, die Fragebögen an diese weiterzugeben. Da zu dieser Zeit auf Grund der erfolgten Stundenkürzungen an vielen Schulen alle zusätzlichen Arbeiten boykottiert wurden, erreichten die Fragebögen viele ElternvertreterInnen nur auf Umwegen oder gar nicht. Daher war die Rücklaufquote geringer als sonst bei dieser Form der Aussendung üblich: Hauptschule und Volksschuloberstufe: 401 Elternfragebögen (56,2%), 268 Schülerfragebögen (52,2%); AHS: 137 Elternfragebögen (19,2%) und 90 Schülerfragebögen (17,5%)). Die Repräsentativität für Österreich ist zwar gegeben, trotzdem können die Ergebnisse durch die beschriebene Situation etwas verzerrt sein. An einer sekundären Zufallstichprobe von den frei zu formulierenden Begründungen der Globaleinschätzungen wurde eine Inhaltsanalyse durchgeführt.

Wiedenhofer, H. (2003). [Selbstevaluation der HS Algersdorf]. Unveröffentlichte Rohdaten. (54)

Die berichteten Daten stammen von einer Selbstevaluation zur Qualität des Unterrichts. Alle Erhebungen wurden in derselben Klasse der „Neuen Mittelschule" Algersdorf, einem Hauptschulstandort des Schulverbunds Graz-West, von Hannes Wiedenhofer in seiner Funktion als Klassenvorstand durchgeführt. Die befragte Klasse wurde als Integrationsklasse mit Schwerpunkt Informatik geführt. Sie hatte in der ersten Klasse 20 SchülerInnen, in der 4. Klasse 22. Bei den Befragungen nahmen nicht alle Eltern bzw. Schüler/innen teil.

Ad 2.2.2. Empirisch-qualitative Erkundungsstudien

Altrichter, H., Radnitzky, E., Specht, W. (1994). Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. Ergebnisse eines Forschungsberichtes für die OECD im Rahmen der internationalen Studie „Teacher-Quality" – Fallstudienteil im Auftrag des BMUK. Bildungsforschung 6. Wien: BMUK. (1)

Der Band enthält u. a. eine Fallstudie zu einer Hauptschule mit einem musikalischem und einem sportlichen Schwerpunkt in Oberösterreich und einer AHS in Graz. Die Fallstudien wurden im Rahmen der OECD-Studie „Teacher Quality" erstellt. Sie basieren auf Interviews der Autoren mit zwei Elternteilen der Hauptschule bzw. der Obfrau des Elternvereins der AHS. Außer diesen

wurden auch die Schulleiter, einige LehrerInnen und SchülerInnen sowie „Umfeldpersonen“ befragt. In den Fallstudien soll ein differenziertes Bild der Qualität der Schulen und ihrer Schulentwicklung erfasst werden.

Specht, W. (Hrsg.) (1997a). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 1: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im großstädtischen Bereich. Zentrum für Schulentwicklung-Report Nr. 23 (Nachdruck). Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (38)

Die Fallstudien in diesem Report sowie in den drei folgenden entstanden im Rahmen des INTSEK-Projekts, das von einem Forschungsverbund bestehend aus dem Unterrichtsministerium (Abteilung I/8), Zentrum für Schulentwicklung (Abteilung 2), allen Landesschulräten, der Arbeitsgruppe der wissenschaftlichen BetreuerInnen und einzelnen ForscherInnen aus dem Bereich der Bildungsverwaltung, der Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Institute sowie der Schulpsychologie durchgeführt wurde. Ziel war eine umfassende Bestandsaufnahme bestehender Trends und Ansätze zur Integration behinderter SchülerInnen in den neun Bundesländern. Für die Fallstudien wurden von den Landesschulräten Schulen ausgesucht, die die Integration modellhaft umsetzten. Aus diesen Schulen wurden vom Zentrum für Schulentwicklung 14 Standorte mit einer Integrationsklasse auf der sechsten Schulstufe ausgesucht, die alle Bundesländer, alle Versuchsmodelle und verschieden große Gemeinden repräsentieren. Die AutorInnen der Fallstudien erhielten Rahmenvorgaben für die Datenerhebung und Berichterstellung. Die Daten wurden in Interviews mit den LehrerInnen, der Schulleitung, dem Bezirksschulinspektor und einem Elternteil eines behinderten und eines nicht behinderten Kindes sowie durch Unterrichtsbeobachtungen von zwölf Einheiten im Juni 1994 gewonnen.

In diesem Band finden sich die Fallstudien einer Integrationsklasse der Hauptschule Kronegasse in Graz, der Hauptschule Wendstattgasse und der Hauptschule Pachmayergasse, beide in Wien.

Specht, W. (Hrsg.) (1997b). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 2: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im kleinstädtisch-ländlichen Bereich. ZSE-Report Nr. 24 (Nachdruck). Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (39)

Dieser Report enthält Fallstudien aus dem oben angeführten INTSEK-Projekt von je einer Integrationsklasse an der Hauptschule Sattledt und der Hauptschule Oberneukirchen in Oberösterreich sowie an der Jakob Thoma Hauptschule in Mödling (Niederösterreich).

Specht, W. (Hrsg.) (1997c). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 3: Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem. ZSE-Report Nr. 25 (Nachdruck). Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (40)

In diesem Band werden vier Fallstudien von sehr unterschiedlichen Lösungen der Integration Behinderter dargestellt. Gemeinsam ist ihnen, dass an allen vier Hauptschulen, Hauptschule Loosdorf (Niederösterreich), Hauptschule Lesachtal (Kärnten), Hauptschule St. Michael (Salzburg) und Hauptschule Müllerstraße in Innsbruck (Tirol), die Leistungsgruppen auf Grund der integrationskritischen Einstellung der dortigen Schulaufsicht, der Schulleitung und LehrerInnen beibehalten wurden. Im Vergleich zu den Fallstudien in Band 1 und 2 finden sich hier viele kritische Bewertungen.

Specht, W. (Hrsg.) (1997d). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 4: Integrationsklassen an allgemeinbildenden höheren Schulen. ZSE-Report Nr. 26 (Nachdruck). Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (41)

In diesem Band werden Beispiele der seltenen sozialen Integration von behinderten SchülerInnen in AHS-Klassen vorgestellt. Die erste Fallstudie beschreibt eine kooperativ-integrative Klasse an der AHS-Schmelz, Wien. Sie war die erste AHS in Wien, die eine Integrationsklasse führte, die durch politische Interventionen als Fortführung einer Integrationsklasse aus der Grundschule durchgesetzt worden war. Der einzige Versuch an einer AHS in der Steiermark am BRG/BG

Bruck/Mur ist Gegenstand der zweiten Fallstudie. Die dritte Fallstudie beschreibt die Integration eines sehbehinderten Kindes am Akademischen Gymnasium in Salzburg.

Ad 2.3. Untersuchungsberichte

Ad 2.3.1. Forschungsberichte

Bachmann, H., Iby, M., Kern, A., Osinger, D., Radnitzky, E., Specht, W. (1996). Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich. Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle. Bildungsforschung 11. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag. (3)

In diesem Bericht werden nach der Beschreibung des bildungspolitischen Hintergrunds der Autonomieentwicklung die Ergebnisse aller Studien, die im Auftrag des Unterrichtsministeriums zur Rezeption der Autonomie (14. SchOG-Novelle) erstellt worden sind, zusammengefasst. Eine der Teilstudien umfasst acht Fallstudien von ausgewählten Schulen, wovon zwei auch in Altrichter et al. (1994) veröffentlicht sind (siehe 2.2.2). Das Kernstück des hier berichteten umfassenden Evaluationsprojekts bildet die „Innovationsstudie" von Specht, die bereits bei den empirisch-quantitativen Studien (siehe 2.2.1) beschrieben wurde (Specht 1996 und 1997f). In einem abschließenden Kapitel werden Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Autonomie in Österreich gezogen.

Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Innsbruck: Studienverlag. (12)

Im ersten Teil dieses Berichts werden die Integrationsmodelle mit ihrem theoretischen Hintergrund beschrieben. Der zweite Teil enthält die Fallstudie der Hauptschule Sadtlett aus dem INTSEK-Projekt, die schon unter den empirisch-qualitativen Erkundungsstudien (siehe Specht 1997b) vorgestellt wurde. Im dritten Teil beschreibt der Autor eine eigene empirische Studie, in der nachgewiesen wird, dass die SchülerInnen in Integrationsklassen gleiches wie in den Regelklassen leisten.

Grogger, G., Specht, W., Svecnik, E., Eder, F., Petri, G. & Rauch, F. (2001). Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Abschließender Bericht im Auftrag des bm:bwk. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (14)

Der Bericht beschreibt kurz alle Versuchsmodelle und die vorhandenen Evaluationsergebnisse, ohne die Elternseite besonders herauszustellen. Daraus werden vorsichtig Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik abgeleitet.

Gröpel, W. (2001), Bilanzierung der Schulversuche auf der Sekundarstufe I. Bericht Wien. Webveröffentlichung im Einvernehmen mit dem ZSE, Abteilung Evaluation und Schulforschung Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (15)

Gröpel beschreibt in diesem Bericht die Entwicklung des Wiener Schulversuchs „Mittelschule" von 1985/86 (erstes Jahr des Schulversuchs) bis 2001. Er wurde die gesamte Zeit sowohl an AHS- als auch an Hauptschulstandorten geführt. Für alle Standorte bildete der Lehrplan des Realgymnasiums die Grundlage. Daher erhielten die AbgängerInnen auch ein Zeugnis des Realgymnasiums, das bei positiven Noten zu einem Übertritt in alle weiterführende Schulen berechtigte. Die Bilanzierung erfolgt auf Grund der Ergebnisse mehrerer Evaluationen, die auch die Elternmeinungen berücksichtigen.

Gruber, H., Specht, W. (Hrsg.) (1995). Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe. Berichte zur Situation der Schulversuche in den Bundesländern. Arbeitsberichte Reihe II/Nummer 24. Graz: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung. (16)

Dieser Bericht ist Bestandteil des bereits bei den empirisch-qualitativen Studien vorgestellten INTSEK-Projekts. Er enthält neben der Projektbeschreibung alle neun Bundesländerberichte. Die Länderberichte von Oberösterreich und der Steiermark beziehen sich auch auf die Rezeption der Schulversuche durch die Eltern.

Karas, E., Kahlhammer, J. Moser, E. (1990). Schulversuch „Übergangshilfen beim Zehnjährigen" im Bundesland Salzburg. Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung 21. Wien: ÖBV und Jugend und Volk. (19)

In diesem Forschungsbericht werden die Ergebnisse einer empirischen Begleituntersuchung zu einem Schulversuch in St. Johann und Salzburg-Stadt auf der vierten und fünften Schulstufe (Grundschule, Hauptschule und AHS-Unterstufe) zusammengefasst, in dem die SchülerInnen und Eltern besser auf den Übertritt von der Grundschule in die Schulen der Sekundarstufe I vorbereitet werden sollten. Neben standardisierten Tests und zwei Schülerfragebögen wurde auch ein halbstandardisierter Fragebogen mit fünf offenen Fragen, den über 400 Eltern von Kindern auf der fünften Schulstufe beantworteten, einge-setzt und getrennt für die Hauptschule und AHS-Unterstufe ausgewertet.

Olechowski, R. (Hrsg.) (1993). Frühe schulische Auslese. Frankfurt/Main, Wien ua.: Lang. (28)

Dieser Sammelband enthält mehrere Gutachten zur Chancenungleichheit im Sekundarstufen I-Bereich und ihrer Gründe. Für die vorliegende Expertise wurden die Erkenntnisse von Achs & Pokay sowie Thonhauser verwendet. In diesem Zusammenhang werden Daten über die Eltern, wie Korrelationen von Schülerzahlen mit Sozialstatus u. Ä. vorgelegt. In den Gutachten werden Intelligenz, sozialer Status, Nationalität, Geschlecht und regionale Einflüsse als Determinanten von Schullaufbahnentscheidungen nachgewiesen, die einen Vergleich mit der jüngeren, bereits vorgestellten empirisch-quantitativen Studie von Schlögl & Lachmayr (2004) erlauben.

Petri, G. (1982) Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Gesamtbericht über die erste Evaluationskohorte. Teil 2. Arbeitsberichte, Reihe II, Nr. 16. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst. (29)

Die in diesem Gesamtbericht zusammengefassten Ergebnisse der 4. SchOG-Versuche können als eine „Baseline" für unsere Expertise angesehen werden, da er die Ergebnisse enthält, die zur 7. SchOG-Novelle führten, die die Ausgangslage für die hier zu evaluierenden Schulmodelle der Sekundarstufe I schuf (siehe 1.2). Der Forschungsbericht enthält ua. eine Elternbefragung am Ende der 8. Schulstufe an allen Versuchs- (Integrierte Gesamtschulen: IGS) und Kontrollschulen (AHS, Hauptschule 1. und 2. Klassenzug) bezüglich der Schwierigkeitsproblematik (der Sorge, den schulischen Anforderungen zu genügen), des Verhaltens der LehrerInnen gegenüber der SchülerInnen und der Kontakte der Eltern mit den LehrerInnen. Es wurden 3035 Fragebögen ausgewertet, 1924 von den Versuchsschulen (IGS-Versuch) und 1111 von Kontrollschulen. Die Rücklaufquote betrug insgesamt 86%.

Schmid, K. (2003). Familie und Schulwahl. Der Einfluss familiärer Charakteristika auf das Schulverhalten Jugendlicher in Österreich. Ibw Mitteilungen April 2003. (34)

In seinem kritischen Beitrag zum österreichischen Bildungssystem, das nach Ansicht des Autors Bildungsungleichheiten absichtlich beibehält bzw. gar nicht eliminieren will, analysiert Schmid theoretische und empirische Befunde zum Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Schulwahl, die auch Schlögl & Lachmayr (2005) in der bereits vorgestellten empirisch-quantitativen Studie verwendeten. Auf Basis von OEIF-Daten aus der Sondererhebung Mikrozensus 1996 arbeitet der Autor grundlegende Unterschiede zwischen HauptschülerInnen und AHS-UnterstufenschülerInnen heraus.

Svecnik, E. (1997). Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/ Schulverbund Graz-West" und „Realschule" in der Steiermark. Teil 1: Lernerfolgskontrolle, Schülerlaufbahnen, Entwicklung von Schülereinstellungen und Schulklima. ZSE-Report Nr.29. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (52)

Der Gesamtbericht zu den angeführten Schulversuchen enthält auch die Elternbefragung von Stanzel-Tischler (1995), die bereits bei den empirisch-quantitativen Studien (siehe 2.2.1) vorgestellt wurde.

Ad 2.3.2. Projektberichte

Fuchs, E., Pumm, H. (1991). Elternmitarbeit und Elternmitbestimmung im Schulversuch Mittelschule. In: Schule gestalten. Mittelstufe. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung I, Klagenfurt. (13)

Die „Elterngruppe Mittelschule" berichten über ihre Einflussmöglichkeiten im Schulversuch „Mittelschule" an der AHS in der Anton-Krieger-Gasse, bevor er in den Schulversuch „Schulverbund" übergeführt worden ist.

Messner, E. (2002). Bericht zum Schulversuch „Neue Mittelschule/ Schulverbund Graz-West" im Auftrag von LSI Hermann Zoller. Unveröffentlichter Projektbericht. (25)

Neben der Modellbeschreibung enthält der Bericht vom Lehrerkollegium entwickelte Qualitätsstandards mit Erfolgsindikatoren für die Selbstevaluation. Weiters werden die Schwerpunkte der Versuchsarbeit zusammengefasst.

Messner, E. (2004). Zwölf Jahre Schulversuchsarbeit: Erfahrungen aus dem Schulverbund Graz-West. In: Schulkompetenzzentrum der Kinderfreunde (2004). Schule neu gedacht. ExpertInnenbeiträge zur Zukunft der (österreichischen) Schule. Gutenberg Linz, Eigenverlag. (26)

Die Autorin beschreibt in ihrer Eigenschaft als Koordinatorin kurz den Versuch und weist darin auf die hohe Elternakzeptanz hin.

Specht, W. (1997). Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 20, Heft 4, 9 – 30. (42)

Specht berichtet in diesem Artikel ua. die Ergebnisse der Eltern- und Schülerbefragung im INTSEK-Projekt, die leider nicht mehr als eigenständige Studie veröffentlicht wurden, und die Ergebnisse der Innovationsstudie aus dem Projekt „Autonomie und Innovationsklima an Schulen" (Specht 1997f), die auch bei den empirisch-quantitativen Studien enthalten ist (siehe 2.2.1).

Stadler, J., Rauch, F. (1994). Schulversuch „Neue Mittelschule Schulverbund Graz-West". In: Dobart, A. (Hrsg.).Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Arbeits- und Forschungsberichte aus den Bereichender Schulversuche und Schulentwicklung 25. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag. (46)

Nach einer kurzen Beschreibung des Schulversuchs und dessen Konfliktfelder werden die Reaktionen der Eltern beschrieben.

Literatur

1. Altrichter, H., Radnitzky, E. & Specht, W. (1994). Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. Ergebnisse eines Forschungsberichtes für die OECD im Rahmen der internationalen Studie „Teacher-Quality" - Fallstudienteil im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Bildungsforschung 6.Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
2. Arlhofer, A. (2005). Elternmotive für die Schultypenentscheidung an der Schnittstelle Grundstufe – Sekundarstufe I, mit Focus auf ausgewählte Schulen im Bezirk Pinzgau, Land Salzburg. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg.
3. Bachmann, H. Iby, M., Kern, A., Osinger, D., Radnitzky, E. & Specht, W. (1996). Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich. Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle. Bildungsforschung 11. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
4. Bauer, E. & Schmidinger, E. (1990). Macht die Schule unsere Kinder krank? Schulstress in Oberösterreich. Eine Studie des Schul- und Erziehungszentrums Linz.
5. Bönsch, M. (1994). Die beste Schule für mein Kind – Was Eltern wissen sollten, wenn sie sich auf dem „Schulmarkt" umsehen. Freiburg i. Breisgau, Wien u.a.: Herder.
6. Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

7. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2006). Statistisches Taschenbuch 2006. Wien: Autor. Internet: http://www.bmukk.gv.at/Service/Publikationen/ Publikatonsverzeichnis/Schulstastik/Statistisches Taschenbuch 2006. pdf (Stand 2008-11-13).
8. Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltanalytische Untersuchung elterliche Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52 (1), 69 – 90
9. Dachverband der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen. (2006). Befragung gewählter ElternvertreterInnen über die Schulqualität an Österreichs Pflichtschulen. www.elternmeinung.at
10. Eder, F. (1998). Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Bildungsforschung 14. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag
11. Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Bildungsforschung 20. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
12. Feyerer, E. (1998). Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Innsbruck-Wien: Studien Verlag
13. Fuchs, E. & Pumm, H. (1991). Elternmitarbeit und Elternmitbestimmung im Schulversuch Mittelschule. In: Schule gestalten. Mittelstufe. BMUK, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung I, Klagenfurt.
14. Grogger, G., Specht, W., Svecnik, E., Eder, F., Petri, G. & Rauch, F. (2001). Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte. ZSE - Report Nr. 60. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
15. Gröpel, W. (2001), Bilanzierung der Schulversuche auf der Sekundarstufe I. Bericht Wien. Webveröffentlichung im Einvernehmen mit dem Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung in Graz
16. Gruber, H., Specht, W. (Hrsg.) (1995). Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe. Berichte zur Situation der Schulversuche in den Bundesländern. Arbeitsberichte Reihe II/Nummer 24. Graz: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung
17. IFES im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2007). Schul-Monitoring. Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen. Studienbericht.
18. Jaksch&Partner (2005). Bildung in Oberösterreich. Befragung von 400 Eltern schulpflichtiger Kinder im Auftrag der SPÖ Frauen
19. Karas, E., Kahlhammer, J. & Moser, E. (1990). Schulversuch „Übergangshilfen beim Zehnjährigen" im Bundesland Salzburg. Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung 21. Wien: Österreichischer Bundesverlag und Jugend und Volk.
20. Kittl-Satran, H. (Hrsg.) (2006). Schulschwänzen - Verweigern - Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Bildungsforschung 19. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag.
21. Kränzl-Nagl, R. (2006). „PISA und Patchwork-Kindheit" - Zeit für Kinder und Schulerfolg. Ergebnisse einer Elternbefragung. Unveröffentlichter Endbericht im Auftrag des BM für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung.
22. Krumm, V. (1992). Wo bleiben die Eltern in der Autonomiediskussion? In: BMUK (Dobart, A. & Pelzelmayer, H.). Zukunftsforum III: Bildung in neuen Strukturen – Autonomie der Schule. Wien.
23. Lachmayr, N. (2005). Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt NIEDERÖSTERREICH. Wien: österreichisches Institut für Bildungsforschung.
24. Landesverband Oberösterreich der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen (2007). [Fragebogenerhebung bei den Informationsabenden des Landesverbandes]. Unveröffentlichte Rohdaten.
25. Messner, E. (2002). Bericht zum Schulversuch „Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" im Auftrag von LSI Hermann Zoller. Unveröffentlichter Projektbericht.

26. Messner, E. (2004). Zwölf Jahre Schulversuchsarbeit: Erfahrungen aus dem Schulverbund Graz-West. In: Schulkompetenzzentrum der Kinderfreunde (2004). Schule neu gedacht. ExpertInnenbeiträge zur Zukunft der (österreichischen) Schule. Gutenberg Linz, Eigenverlag.
27. Nowotny, H. (2007). [Schulrecherche zur BG/BRG Klusemannstraße]. Unveröffentlichte Rohdaten
28. Olechowski, R. (Hrsg.) (1993). Frühe schulische Auslese. Frankfurt/Main, Wien ua.: Lang.
29. Petri, G. (1982) Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Gesamtbericht über die erste Evaluationskohorte. Teil 2. Arbeitsberichte, Reihe II, Nr. 16. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
30. Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode (2006).
31. Sacher, W. (2004). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
32. Scheipl, J. & Seel, H. (1988). Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, 1945 -1987. Graz: Leykam Verlag.
33. Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004). Motive und Hintergründe für Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien: österreichisches Institut für Bildungsforschung.
34. Schmid, K. (2003). Familie und Schulwahl. Der Einfluss familiärer Charakteristika auf das Schulverhalten Jugendlicher in Österreich. Ibw Mitteilungen April 2003.
35. Schmid, K. (2007). Bildungsstromprognose für die Sekundarstufe I - Konkurrenz der Schulen um SchülerInnen verstärkt Trend in die AHS-Unterstufe. Ibw Research Brief Nr. 38, Dezember 2007.
36. Seel, H. & Scheipl, J. (2004). Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz: Leykam Verlag.
37. Specht, W. (1996). Dimensionen und Tendenzen der Schulentwicklung in Österreich: In Specht, W. & Thonhauser, J. (Hrsg.) (1996). *Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 344-425). Innsbruck: Studienverlag.
38. Specht, W. (Hrsg.) (1997a). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 1: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im großstädtischen Bereich. ZSE – Report Nr. 23. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
39. Specht, W. (Hrsg.) (1997b). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 2: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im kleinstädtisch-ländlichen Bereich. ZSE – Report Nr. 24. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturellen Angelegenheiten.
40. Specht, W. (Hrsg.) (1997c). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 3: Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem. ZSE - Report Nr. 25. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturellen Angelegenheiten.
41. Specht, W. (Hrsg.) (1997d). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 4: Integrationsklassen an allgemeinbildenden höheren Schulen. ZSE - Report Nr. 26. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturellen Angelegenheiten.
42. Specht, W. (1997e). Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 20 (4), 9 – 30.
43. Specht, W. (1997f). Autonomie und Innovationsklima an Schulen. Rezeption und Wirkungen der Schulautonomie an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen. Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung. Forschungsbericht 26. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
44. Specht, W. (2003). Die Hauptschule der Ursulinen im Spiegel der Wahrnehmungen von Eltern und Schülerinnen. Ein Evaluationsbericht. Graz. Unveröffentlichtes Manuskript.
45. Speiser, I. (Hrsg.) (1993). Determinanten der Schulwahl: Privatschulen – öffentliche Schulen. Frankfurt/Main ua.: Lang.

46. Stadler, J., Rauch, F. (1994). Schulversuch „Neue Mittelschule Schulverbund Graz-West“. In: Dobart, A. (Hrsg.).Was können schulen für die Schulentwicklung leisten? Arbeits- und Forschungsberichte aus den Bereichen der Schulversuche und Schulentwicklung 25. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
47. Stanzel-Tischler, E. (1991). Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/ Schulverbund“ und „Realschule“ in der Steiermark. Elternbefragung zu den Entwürfen der Schulversuchsmodelle. Zentrum für Schulentwicklung, Abt. 2. Graz.
48. Stanzel-Tischler, E. (1995). Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/ Schulverbund“ 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: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
49. Stanzel-Tischler, E. & Grogger G. (1999). Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung in Mathematik an 3 Wiener AHS-Klassen. Erfahrungen und Einschätzungen der Mathematiklehrerinnen, Schülerinnen, Eltern sowie Lehrerkolleginnen und -kollegen im Schuljahr 1998/99. ZSE – Report Nr. 43. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
50. Stanzel-Tischler, E. & Grogger G. (2001). Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung an Wiener allgemeinbildenden höheren Schulen. Evaluation eines Pilotprojekts im Schuljahr 1999/2000. ZSE - Report Nr. 51.
51. Stanzel-Tischler, E. & Grogger G. (2002). Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002. ZSE - Report Nr. 61. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
52. Svecnik, E. (1997). Zur Evaluation der Schulversuche „Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West“ und „Realschule“ in der Steiermark. Teil 1: Lernerfolgskontrolle, Schülerlaufbahnen, Entwicklung von Schülereinstellungen und Schulklima. Graz, ZSE – Report Nr.29. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
53. Svecnik, E. (2002). Monitoring zur Schuldemokratie. Ergebnisse einer Befragung von Eltern- und Schülervertretern im Schuljahr 2000/01. ZSE - Report Nr. 59. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
54. Wiedenhofer, H. (2003). [Selbstevaluation der NMS Algersdorf]. Unveröffentlichte Rohdaten.

Teil C: Peer Review Kooperative Mittelschule

7 Peer Review Kooperative Mittelschule 316

7.1 Schulstandorte und Review Teams 316

7.2 Selbstberichte der Schulen 317

7.3 Endberichte der Review Teams 324

7.3.1 NMS 10 Cooperative Middle School for Modern Languages Georg Wilhelm Pabst-Gasse 2a, 1100 Wien (A. Arlhofer, K. Hauer, A. Pölczer) 324

7.3.2 OKMS 11 Offene Kooperative Mittelschule FLO-HE Florian-Hedorferstraße 22, 1110 Wien (E. Repolusk, M. Wimmer, F. Eder) 332

7.3.3 KMS 23 ÖKO SCHULE Anton-Baumgartner-Straße 119, 1230 Wien (H. Grath, H. Kaserer, K. Grinner) 342

7.4 Die KMS – eine Antwort auf aktuelle Herausforderungen an die Schule? Analyse und Interpretation von Review-Berichten (J. Thonhauser) 353

Teil C: Peer Review Kooperative Mittelschule

Gabriele Hörl & Ferdinand Eder

7 Peer Review Kooperative Mittelschule

Zum Schulmodell der Kooperativen Mittelschule (KMS) liegen nur vereinzelt wissenschaftlich fundierte Erfahrungsberichte vor. Zusätzlich zur Auswertung bestehender Berichte war es also notwendig, an ausgewählten Schulstandorten Peer Reviews (Peer Evaluationen) durchzuführen, in denen die Erreichung der Ziele des Modells überprüft und dokumentiert werden konnten.

Peer Reviews eignen sich besonders zur Evaluierung von inneren Prozessen einer Organisation sowie zur Überprüfung der Zielerreichung. Die Durchführung erfolgt durch ein Evaluationsteam, in dem auch Lehrpersonen für den betreffenden Schultyp als Expert/innen vertreten sind.

7.1 Schulstandorte und Review Teams

Im Rahmen des Projekts Evaluierung bestehender Schulmodelle wurde das Verfahren auf drei Standorte der Kooperativen Mittelschule angewandt, die uns als „besonders gute KMS" genannt wurden. Auf diesem Wege hofften wir, die Stärken des Modells erfassen zu können. Ausgesuchte Expert/innen-Teams wurden mit der Evaluierung beauftragt, wobei den Schulen angeboten worden war, eine Lehrerin oder einen Lehrer in ein Peer Review-Team für eine andere Schule – um das „Voneinander-Lernen" zu unterstützen – zu entsenden und einen „kritischen Freund" oder eine „kritische Freundin" für das Evaluator/innenteam zu nominieren Die Organisation und Koordination zwischen Review-Team und Schulleiterinnen übernahmen Projektleitung (F. Eder) und Projektassistenz (G. Hörl), zudem begleiteten wir den gesamten Evaluationsprozess im Sinne einer Prozessbegleitung und Dokumentation. Folgende Aufstellung benennt die evaluierten KMS-Standorte und die Peer Review-Teams (vgl. Auswahl der Schulen und der Peers Teil A):

NMS 10 Cooperative Middle School for Modern Languages
Georg Wilhelm Pabst-Gasse 2a, 1100 Wien

- *Peer Review-Team NMS 10:*
  Dr. Albin Arlhofer, HS-Direktor, Erziehungswissenschafter (TL[1])
  OSR Mag. Dr. Karl Hauer, Bezirksschulinspektor
  Anita Pölczer, Lehrerin, KMS Standortkoordinatorin
  Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder, Projektleiter, Prozessbeobachtung
  MMag. Gabriele Hörl, Projektassistenz, Dokumentation

OKMS 11 Offene Kooperative Mittelschule FLO-HE
Florian-Hedorferstraße 22, 1110 Wien

- *Peer Review-Team OKMS 11:*
  Elisabeth Repolusk, eh. Schuldirektorin, Bezirksschlinspektorin (TL)
  RR Manfred Wimmer, Bezirksschulinspektor
  Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder, Erziehungswissenschafter
  MMag. Gabriele Hörl, Projektassistenz, Prozessbeobachtung, Dokumentation

[1] TL = Leiter/in des Teams

KMS 23 ÖKO SCHULE
Anton-Baumgartner-Straße 119, 1230 Wien

- *Peer Review-Team KMS 23:*
  Harald Grath, Lehrer, KMS Standortkoordinator (TL)
  Hannelore Kaserer, M.A., Bezirksschulinspektorin
  Dr. Karin Grinner, Sozialwissenschafterin, selbstständige Beraterin
  Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder, Projektleiter, Prozessbeobachtung
  MMag. Gabriele Hörl, Projektassistenz, Dokumentation

7.2 Selbstberichte der Schulen

Der Selbstbericht ist das zentrale Dokument des Peer Reviews und Basisinformation für die Peers. Er sollte deshalb möglichst alle für die Vorbereitung des Vor-Ort-Besuchs erforderlichen Informationen beinhalten.

Um den Schulleitungen die Erstellung des Selbstberichts zu erleichtern, die Vergleichbarkeit zwischen den Standorten zu ermöglichen (um Aussagen über das Modell treffen zu können) und die Fragen aus der Vorerhebung ins Spiel zu bringen, erhielten die Schulen einen Katalog mit Leitfragen zu mehreren Fragenbereichen.

Am Beginn eines Fragenbereichs wurden jeweils die Ideal-Erwartungen zum betreffenden Bereich in Form einer *These* formuliert. Anschließend folgten die Fragen aus der Vorerhebung, die der Illustration dienen sollten, in welche Richtung Antworten erwartet wurden.

Aufgabe des Selbstberichts war es, darzustellen, inwieweit diese Erwartungen in der jeweiligen Schule erfüllt werden.

Als gedankliche Leitlinie wurde von uns folgende Vorgehensweise für die Darstellung vorgeschlagen:

- Beschreibung der Ausgangssituation und der Rahmenbedingungen.
- Wie ist die momentane Praxis der Schule in diesem Bereich? Was geschieht zur Umsetzung des angesprochenen Bereiches? Welche speziellen Maßnahmen werden gesetzt?
- Wie wirken sich diese Maßnahmen aus? Welche Probleme treten auf? Welche Erfolge sind zu verzeichnen?
- Welche Belege gibt es für Erfolge, Misserfolge, Umsetzungsprobleme usw.?
- Was geschieht nicht, was ist derzeit nicht möglich, sollte aber eigentlich getan werden?

Leitfragen für den Selbstbericht

Fragenbereich 1: Unterricht / Lehr-Lern-Kultur

These: Der Unterricht an der KMS erfüllt in einem hohen Ausmaß die Anforderungen, die an eine moderne Lehr-/Lernkultur in der Schule gestellt werden.

Solche Anforderungen sind insbesondere:

- Der Unterricht aktiviert die Schülerinnen und Schüler und ermöglicht ihnen Partizipation (Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeit auf Lernprozesse, Lernziele und Lernwege).
- Der Unterricht geht auf die spezifischen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein.
- Der Unterricht fördert die Nachhaltigkeit des Lernens.
- Der Unterricht zielt neben traditionellen Kriterien des Lernens (Wissen) auch auf über die Schule hinausweisende dynamische und soziale Kompetenzen.

Diese spezielle Wirksamkeit ergibt sich aus den konstituierenden Merkmalen der KMS.

Teilbereiche:

1a) Umgang mit Heterogenität – Integration – Inklusion:

Die Heterogenität der Klasse bildet eine wesentliche Erfolgsbedingung des Lernens. Vielfalt und Unterschiedlichkeit wird als Ressource für das Lernen und Leben an der Schule genützt.

- Wie sieht die soziale Durchmischung der SchülerInnenschaft in diesen Modellen derzeit aus (Geschlecht, Alter, kulturelle, ethnische und nationale Vielfalt, individuelle Unterschiedlichkeiten, soziale Herkunft etc.)?
- Wie wird mit der Heterogenität der SchülerInnen umgegangen? Welche adäquaten methodisch-didaktischen Maßnahmen werden umgesetzt (interkulturelles Lernen)?
- Welche Erfahrungen gibt es mit der Integration von Kindern mit Behinderungen und verhaltensauffälligen Kindern?
- Nach welchen Kriterien werden differenzierte Lernangebote erstellt? Inwiefern werden individuelle Zugänge berücksichtigt?
- Wie wird das persönliche Leistungspotential der SchülerInnen erhoben?
- Welche Erfahrungen gibt es mit selbstgesteuertem Lernen? Inwiefern werden Schüler/innen angeleitet und ermuntert, aktiv nach Wissen zu suchen, komplexe Lerntätigkeiten zu verrichten, eigenständige Arbeiten zu verrichten und sich über das eigene Lernen Gedanken zu machen?
- Geben SchülerInnen ihr Wissen an MitschülerInnen weiter? In welchem Rahmen?
- Inwiefern erfolgt Lernen nicht nur im kognitiven sondern verstärkt auch im sozialen Bereich?
- Welche Rolle spielen Projekte – insbesondere hinsichtlich der Entwicklung und Förderung dynamischer Fähigkeiten und unterschiedlicher Begabungen?

1b) Individualisierung und Differenzierung:

Individualisierung und Differenzierung bilden die Grundlage für eine wirksame Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Das Lehren und Lernen geht von den erkennbaren und geäußerten Bedürfnissen der Schüler/innen aus.

- Inwiefern haben die Schüler/innen die Möglichkeit, ihre Bedürfnisse und Lernwünsche in den Unterricht einzubringen (Mitsprache bei Planung und Gestaltung von Unterrichtsthemen; der eigenen Lernsituation in Bezug auf Zeit, Ort, Tempo, PartnerInnen; etc.)?
- Welche Modelle und Erfahrungen, organisatorische und methodische Ansätze gibt es mit innerer Differenzierung? Inwieweit sind Formen schülerInnenzentrierten und individualisierten Lernens verankert?
- Gibt es auch äußere Differenzierung?
- Welche Strategien haben sich (nicht) bewährt?

1c) Zusammenarbeit unterschiedlich ausgebildeter LehrerInnen:

Die Kooperation der Lehrpersonen ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des KMS-Modells. Kooperation bezieht sich dabei sowohl auf die Arbeit innerhalb der Klassen (Unterricht in Teams) als auch zwischen verschiedenen Schulen.

- Welche Auswirkungen hat der wechselseitige LehrerInneneinsatz auf den Unterricht?
- Bringt der Einsatz von AHS/BHS-LehrerInnen eine Qualitätssteigerung? In welcher Hinsicht?
- Wo sind die „Knackpunkte“ einer guten Praxis? Wann funktioniert eine Kooperation?
- Wer profitiert wovon?
- Welche Erwartungen bestehen seitens der Eltern, der LehrerInnen, der SchülerInnen?
- Welche Erfahrungen gibt es mit vertikaler Kooperation (Bundes- und LandeslehrerInneneinsatz an KMS)?
- Welche Erfahrungen gibt es mit horizontaler Kooperation (wechselseitiger Bundes- bzw. LandeslehrerInneneinsatz)?

1d) Lernfelder – fächerübergreifender und handlungsorientierter Unterricht:

Lernfelder bieten didaktische und organisatorische Möglichkeiten, die Nachhaltigkeit des Lernens zu fördern.

- Wie funktioniert fächerübergreifender und handlungsorientierter Unterricht an der KMS?
- Welchen Erfolg bringt die fächerübergreifende Arbeit in Lernfeldern?

1e) Leistungsfeststellung, -beurteilung und individuelle Rückmeldeverfahren:

Das in der KMS entwickelte Verständnis von Unterrichtsqualität erfordert eine andere Art von Leistungsbeurteilung, die stärker auf den Prozess des Lernens, weniger auf das Beurteilen ausgerichtet ist.

- Welche (alternativen) Leistungsbeurteilungsmodelle kommen zum Einsatz?
- Welchen Ertrag bringen individuelle Rückmeldeverfahren in der Leistungsbeurteilung? Wie gut geben sie Auskunft über die bewältigten Aufgaben und erreichten Ziele?
- Welche Erfahrungen gibt es mit systematisiertem lernzielorientierten Feedback (z.B. Portfolio, Lernfortschrittsdokumentation, kommentierte direkte Leistungsvorlage, Lernziellisten, Feedback-Stern, Kindersprechtage etc.)?
- Inwiefern wird Gelegenheit und Anleitung zur Selbstbewertung von Leistungen gegeben? Mit welchem Erfolg?
- Wie funktioniert die Kombination von Ziffernbenotung und alternativer Leistungsbeurteilung?
- Welche Erfolge bringen kollegiale Unterrichtsmodelle (Teamteaching, Kurssysteme, Blockveranstaltungen etc.)?
- Wie lassen sich gemeinsame Ziele für die Unterrichtsarbeit finden?

1f) Lernerträge und Auswirkungen des Unterrichts – breites Verständnis von Leistung:

Das Schulmodell KMS führt zu vergleichbaren oder besseren Leistungen als die traditionelle Hauptschule und fördert gezielt den Aufbau darüber hinausführender individuelle Kompetenzen.

- Wie hoch ist das durchschnittliche Leistungsniveau der SchülerInnen?
- Ist das Mehr an sozialer Durchlässigkeit ohne Einschränkung der Spitzenleistungen erreichbar?
- Besteht eine Abhängigkeit der Leistungen vom sozialen Hintergrund?
- Besteht eine Abhängigkeit der SchülerInnen-Leistung von Alter und Geschlecht der Lehrpersonen?
- Welche Leistungen von Schüler/innen (neben den kognitiven) werden besonders gewürdigt und gefördert (z.B. Übernahme von Aufgaben, individuelle Fähigkeitsentwicklung etc.)?

1g) Verhalten, Befinden, Belastung der Schüler/innen:

Das Lernen geschieht in einer Lernumgebung, die es den Kindern ermöglicht, individuell zu lernen. Sie erfahren die Schule als einen positiven Teil ihres Lebens. Dies wirkt sich positiv auf ihr Verhalten, die (empfundene) Belastung und die Leistungsbereitschaft aus.

- Welche wahrgenommenen Vor- und Nachteile hat dieses Schulmodell hinsichtlich der (psychischen) Belastung für die SchülerInnen?
- Gibt es Befunde über das Befinden der SchülerInnen in der Schule?
- Welche Erfahrungen gibt es mit Verhaltensauffälligkeiten und Gewaltneigung von Schüler/innen?

1h) Erwerb „dynamischer" Kompetenzen und soziales Lernen:

Lernen in der KMS geschieht in einer Form, die sowohl den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen, als auch den Anforderungen des Lernens in einer Gruppe gerecht wird und soziales Lernen und auf Gemeinschaft gerichtete Haltungen fördert. Lernen wird im Regelunterricht als gemeinsamer, sozialer Prozess gestaltet.

- Welche Methoden und Maßnahmen dienen dem Erwerb (gruppen)dynamischer Kompetenzen?
- Inwiefern werden gruppendynamische Prozesse in der Klasse/Schule reflektiert?
- Wie (in welcher Form) gelingt die Vermittlung sozialer Kompetenzen?
- Gibt es „soziale Organisationsformen" im der Klasse (Klassenrat, „Sozialstunde", „SchülerInnenparameter" etc.)? Wenn ja: Welche Erfahrungen gibt es damit?
- Gibt es ein besonderes Konzept für das Austragen und den Umgang mit Konflikten (z.B. Schulmediation)?

1i) Lernumgebung:

Die KMS schafft im Unterricht und in gesonderten Lernumgebungen die Möglichkeit für selbsttätiges, selbstgesteuertes und an den individuellen Bedürfnissen orientiertes Lernen.

- Welche Möglichkeiten sind den Schüler/innen geboten, um selbsttätig, selbstgesteuert und an ihren eigenen Bedürfnissen orientiert lernen zu können (Benützung von didaktischen Lernmaterialien, benutzerfreundliche Bibliothek, Lernräume und Werkstätten, Schulgarten etc.)?

Fragenbereich 2: Bildungslaufbahnen, Chancengleichheit

These: Das Schulmodell der KMS bereitet Schüler/innen erfolgreich auf den Übergang in andere Bildungseinrichtungen (weiterführende Schulen) oder in die Berufswelt vor und unterstützt sie dabei.

- An der Schule finden regelmäßig Veranstaltungen zum Thema Berufs- und Bildungslaufbahnorientierung statt.
- Im Rahmen dieser Projekte zur Berufs- und Bildungsorientierung wird auf die spezifischen Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Die Schüler/innen beteiligen sich aktiv an der Gestaltung dieser Projekte.
- Die Schüler/innen erhalten Einblick in die Schul- und Berufsrealität entsprechender Einrichtungen.
- Die Schüler/innen erhalten Beratung und Förderung zur individuellen Entfaltung, insbesondere Unterstützung in der Laufbahnentscheidung.

Teilbereiche:

2a) Schulerfolg (Matura, allgemeine Hochschulberechtigung):

Die KMS bereitet die Schüler/innen mit AHS-Reife optimal für einen Übertritt in die Partnerschule bzw. eine andere weiterführende Schule vor.

- Wie viele SchülerInnen (Prozentanteil) verlassen die 4. Klassen mit einer dem AHS-Zeugnis gleichwertigen Beurteilung? Wie hoch ist der Anteil an SchülerInnen mit AHS-Berechtigung?
- Wie hoch ist der Prozentsatz an SchülerInnen der 4. Klasse Sekundarstufe, die später die Reifeprüfung ablegen?
- Wie viele und welche SchülerInnen brechen die Schule (KMS, weiterführende Schule) ab?

2b) AbsolventInnen-Laufbahnen (Bildungswege):

Schüler/innen an KMS werden gemäß ihren Interessen und Fähigkeiten gefördert und für weitere Laufbahnschritte vorbereitet. Sie sind im gewählten Bildungsweg mindestens so erfolgreich wie Schüler/innen aus anderen Schulen.

- Welche Laufbahnen (weiterführende Bildungswege, Berufswege etc.) werden eingeschlagen? Wie erfolgreich (Berufs- und Lebenserfolg)?
- Was weiß man über den Schulerfolg an weiterführenden Schulen (1. Schularbeiten D, M, E; v.a. BHS, BORG, BMS, HBLA; Ganztags- vs. Regelschule; Anteil von SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache)?
- Wie gut funktioniert ein Übertritt in die Partnerschule?

- Wie viele der Schüler/innen haben bei Verlassen der 4. Klasse Sekundarstufe bereits eine Lehrstellenzusage?
- Was weiß man über den Berufs- und Berufsschulerfolg (Regionen, öffentliche vs. private Betriebe, Lehr- bzw. Ausbildungsplatz, Arbeitsmarktchancen)?
- Inwiefern wirkt sich die Zusammenarbeit von HS und AHS/BHS-LehrerInnen erleichternd auf den Übertritt von Schüler/innen in weiterführende Schule aus?

2c) (Soziale) Durchlässigkeit:

Die Schulform KMS kompensiert soziale Benachteiligungen und stellt die Durchlässigkeit der Schulmodelle (Sekundarstufe I und II) sicher.

- Wie wird die soziale Durchlässigkeit gewährleistet?
- Welche Herausforderungen ergeben sich durch das Zusammentreffen leistungsschwächerer und leistungsstärkerer SchülerInnen?
- Welche Erwartungen bestehen und können (nicht) erfüllt werden?

Fragenbereich 3: Lehrpersonen

These: Das Arbeitsmodell an der KMS ist geeignet als Modell für die weitere Professionalisierung des Lehrberufs hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen wie auch hinsichtlich der Bewältigung der beruflichen Belastungen.

- Lehrpersonen stehen mit ihren Schüler/innen in einer vertrauensvollen und positiven Beziehung.
- Lehrpersonen stehen mit den Eltern ihrer Schüler/innen in einem respektvollen, engagierten und professionellen Verhältnis.
- Lehrer/innen nehmen kontinuierlich und wenn möglich gemeinsam an Fortbildungen teil.
- Lehrer/innen setzen Maßnahmen, um das Vertrauen untereinander und die gegenseitige Unterstützung zu stärken.
- Lehrer/innen profitieren vom Austausch untereinander und fühlen sich in der Schule wohl.
- Es gibt präventive Maßnahmen gegen Burnout.
- Das bestehende Dienstrecht ist ausreichend, um die Umsetzung der pädagogischen Anforderung einer KMS zu erfüllen.

Teilbereiche:

3a) Rahmenbedingungen, Belastung:

Die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an der KMS. v. a. die Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Hintergründen, setzen Ressourcen zur besseren Bewältigung der Arbeitsbelastung frei.

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen Personalressourcen (Teamteaching) und Unterrichtsertrag?
- Wie hoch ist die zeitliche Belastung der LehrerInnen durch Vor- und Nacharbeiten (im Vergleich zu anderen Schulmodellen der Sekundarstufe I)?
- Wie hoch ist die psychische Belastung (emotionale Erschöpfung, Dehumanisierung und verminderte Leistungsfähigkeit) in diesem Modell? Inwiefern wirken sich diesbezüglich Teamteaching-Modelle aus?
- Welche Auswirkungen hat die Zusammenarbeit von HS- und AHS/BHS-LehrerInnen (wahrgenommene Vor- und Nachteile) auf die Lehrkräfte und die Schulgemeinschaft?
- Wie wird die gemeinsame Unterrichtsplanung (zeitlich, räumlich) bewerkstelligt?
- Gibt es präventive Maßnahmen gegen Burnout?

3b) Fortbildung:

Die Arbeit im KMS-Modell fördert die Bereitschaft zur Weiterbildung.

- Wie sehr unterstützt die Schulleitung Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrkräfte?
- Wie gut werden (spezielle) Fortbildungsmaßnahmen seitens der LehrerInnen angenommen?
- Welche (angepassten) internen Schulentwicklungsmaßnahmen kommen zum Tragen?
- Welche Aus- und Fortbildungsmaßnahmen braucht ein Schulmodell KMS?

3c) Dienstrecht:

Das bestehende Dienstrecht ist ausreichend, um die Umsetzung der pädagogischen Anforderung einer KMS zu erfüllen.

- Gibt es Schwierigkeiten bzgl. unterschiedlicher Ausbildung, Dienstrechte, ArbeitgeberInnen, Bezahlung, Rechtsbasis?
- Gibt es eine Fortbildungsverpflichtung? Wenn ja, welche Erfahrungen gibt es damit?
- Ist das bestehende Dienstrecht ausreichend, die Umsetzung der pädagogischen Anforderungen zu erfüllen?
- Welche Erwartungen an das Dienstrecht bestehen seitens der Lehrkräfte? Bedarf es einer Änderung? Welcher?

Fragenbereich 4: Eltern

These: Eltern wählen die KMS als Schulform für ihre Kinder aktiv und akzeptieren und schätzen sie als bessere Alternative.

- Die Schulwahl durch die Eltern basiert vorwiegend auf inhaltlichen und pädagogischen Aspekten des Schulmodells.
- Eltern beteiligen sich aktiv in der Schulgemeinschaft und nehmen Anteil am Lernen ihrer Kinder.

- Welche Erwartungen setzen Eltern in das Schulmodell der KMS?
- Welchen Belastungen sind sie in Zusammenhang mit diesem Schulmodell ausgesetzt? Welche Leistungen haben sie für das Funktionieren des Schulbetriebs (Schulveranstaltungen, Lernhilfe etc.) zu erbringen?
- Wie hoch sind die Kosten für außerschulische Nachhilfe?
- Welche Motive haben Eltern für die Schulwahl (Angebot an Schulen, sozialer Hintergrund, Bildungsniveau, Empfehlungen von LehrerInnen, „Schulbilder“ etc.)?
- Welche Vor- und Nachteile nehmen Eltern an der Schulform KMS wahr?
- Inwiefern werden (möglichst alle) Eltern aktiv in die Abläufe und Angebote der Schule eingebunden?
- Welche Rolle spielt der Elternverein in der KMS?
- Welche Wünsche bestehen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Eltern?

Fragenbereich 5: Schulentwicklung; Arbeits- und Führungsstrukturen

These: Das kooperative Schulmodell führt durch die intensive Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen (Partnerschulen, Wirtschaftsbetrieben, Lehrteams, ProjektpartnerInnen etc.) zu vergleichbaren oder besseren Ergebnissen in der Schulentwicklung als in der traditionellen Hauptschule oder AHS.

- Die kooperierenden Schulen profitieren von der Zusammenarbeit gegenseitig.
- Die StandortkoordinatorInnen (STOK) unterstützen die Entwicklung der Qualität im Sinne der KMS-Ziele am Standort und tauschen sich mit anderen STOKs aus.
- Schulentwicklungsteam, STOK und Schulleitung arbeiten gemeinsam an der Schulentwicklung.

- Wie funktioniert die Koordination der kooperierenden Schulen?
- Wie funktioniert die Zusammenarbeit von Schulentwicklungsteams und StandortkoordinatorInnen mit der Schulleitung, und welche Auswirkungen hat dies auf die Schulentwicklung (im Sinne der KMS-Qualitätskriterien)?
- Welche Ziele der KMS werden durch die StandortkoordinatorInnen besonders gefördert? Beispiele?
- Wie wird in Jahrgangsteams gearbeitet? Was bringen diese Teams?

Fragenbereich 6: Schule und Außenbeziehungen

These: Die KMS ist eine allgemein anerkannte attraktive Schulform mit hohem Ansehen.

- Die internen Abläufe (Organisation) sind wohlkoordiniert, entsprechen dem Schulprofil und sind auf die Bedürfnisse aller beteiligten Personengruppen abgestimmt.
- Die Ressourcen sind ausreichend.
- Es gibt ausreichend Bewerber/innern - Schüler/innen wie Lehrkräfte.
- Das Innovationspotenzial wird erkannt und genützt.
- Die Schule, ihre Angebote und Abläufe werden regelmäßig evaluiert. Entsprechende Verbesserungsmaßnahmen werden eingeleitet.

Teilbereiche:

6a) Kosten:

- Wo entsteht wodurch ein Mehraufwand im Vergleich zur traditionellen HS/AHS? Wo kann das Schulmodell helfen Kosten einzusparen?
- Welche Strategien und Mittel wären notwendig?

6b) Lehrpläne, Schulleitbild, Schulprofil, Abschlüsse:

- Wie hoch ist der Grad der Zielerreichung?
- Wie hoch sind die Standards im Vergleich zu HS und AHS?
- Welche Rolle spielen StandortkoordinatorInnen, Schulentwicklungsteams und Schulleitung in der Umsetzung der Qualitätskriterien? Wer hat noch entscheidenden Einfluss?

6c) Image und Akzeptanz:

- Wie wird das Prestige/Image der Schule bzw. des Schulmodells eingeschätzt?
- Welche Gründe gibt es für eine mangelnde (gesellschaftliche) Akzeptanz?
- Wie zufrieden sind die SchulpartnerInnen (Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen) mit dem Modell?
- Ist die Kooperative Mittelschule ein erfolgreiches Modell gegen den SchülerInnenstrom in Richtung Gymnasien? Welche Gründe gibt es dafür?

6d) Feedback - Evaluation:

- Welche Evaluationsmaßnahmen kommen zum Einsatz? Was wird evaluiert? Wie wird mit Ergebnissen umgegangen?

Die Selbstberichte der Schulen liegen dem Forschungsteam in Papierform (Ordner mit Berichten, Informationsmaterialien, Fotos etc.) vor und können am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg vom Auftraggeber jederzeit eingesehen werden.

7.3 Endberichte der Review Teams

7.3.1 NMS 10 Cooperative Middle School for Modern Languages
Georg Wilhelm Pabst-Gasse 2a, 1100 Wien

Albin Arlhofer, Karl Hauer, Anita Pölczer

Kurzdarstellung

Zur Evaluierung der genannten Schule wurden drei externe Sachverständige nominiert. Herr BSI Dr. Hauer Karl arbeitet als Bezirksschulinspektor in Oberösterreich, Frau HOL Pölzcer Anita ist Lehrein an einer Wiener KMS und Herr HD Dr. Arlhofer Albin leitet eine Hauptschule im Land Salzburg. Alle drei Mitwirkenden werden als ExpertInnen im Bildungsbereich der Sekundarstufe I angesehen.

Die Evaluierung erfolgte nach dem Prinzip der Selbstevaluierung, die durch eine externe Begutachtung durch das genannte Peer-Review-Team ergänzt wurde. Dazu wurde das erwähnte Team gebildet, das im vorliegenden Fall aus drei Personen, gestützt durch den Projektleiter und seiner Assistentin bestand.

Das Review Team hat Herrn Arlhofer als Leiter benannt, dieser koordinierte das Forschungsvorhaben. Die Vorortbesuche fanden am 12. und 13. November 2008 statt. Als Vorbereitung zur Projektumsetzung wurde am 30. September 2008 eine Einschulung in Wien abgehalten.

Der Selbstbericht der untersuchten Schule ist das zentrale Dokument und daher die Basisinformation für das Peer Review Team. Er sollte deshalb möglichst alle für die Vorbereitung des Vor-Ort-Besuchs erforderlichen Informationen beinhaltet haben.

Folgende Tätigkeiten wurden vom Review Team absolviert:

- Einschulung (ganztägig) in Wien
- Analyse des Selbstberichts der zu untersuchenden Schule
- Erstellung von Evaluationsfragen und sonstigen Anregungen für den Vorortbesuch nach der in der Einschulung erstellten Richtlinien
- Aktive Teilnahme am Vorortbesuch (Interviews, Rundgänge, Unterrichtsbesuche)
- Erstellung eines Evaluationsberichts

Chronologischer Ablauf des Peer Review:

- Einschulung
- Teambildung
- Analyse des Selbstberichts
- Übermittlung des erstellten Fragenkatalogs an die Projektleitung
- Arbeitslistenerstellung für den Vorortbesuch
- Organisation des Vorortbesuches
- Vorortbesuch
- Vorläufiger Endbericht an die Projektleitung und untersuchte Schule
- Stellungnahme der untersuchten Schule
- Endbericht (Evaluationsbericht)

Untersuchungsergebnisse

Unterricht / Lehr-Lernkultur

These: Der Unterricht an der KMS erfüllt in einem hohen Ausmaß die Anforderungen, die an eine moderne Lehr-/Lernkultur in der Schule gestellt werden.

- Der Unterricht aktiviert die Schülerinnen und Schüler und ermöglicht ihnen Partizipation (Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeit auf Lernprozesse, Lernziele und Lernwege).

Die soziale Durchmischung der SchülerInnenschaft zeigt eine hohe Vielfalt im kulturellen, ethnischen und nationalen Bereich auf. Bis zu elf unterschiedliche Nationen befinden sich in einer Klasse. Damit ist ein hohes Maß an Heterogenität in unterschiedlichen Facetten gegeben. Ein differenziertes Lehr- und Lernangebot, sowie individuelle Zugangsmöglichkeiten zum Lernstoff sind die notwendige Reaktion auf die beschriebene Grundsituation. Möglichkeiten zur Freiarbeit, eine gelebte Projektkultur (projektartiger Unterricht mindestens 3 – 5 Tage pro Semester), vorgegebene jedoch zeitlich individuell zu bearbeitende Wochenpläne, sowie leistungsdifferenzierte Arbeitsblätter sollen insbesondere der Heterogenität im Bildungsniveau einen schülergerechten, individuellen Zugang zum Lernstoff gewährleisten. Wahlmöglichkeiten im Sprachenbereich, die gelebte Binnendifferenzierung und ein stark ausgeprägte schülerzentrierte Arbeit der LehrerInnen sind weitere Maßnahmen um der hohen Unterschiedlichkeit der SchülerInnen gerecht zu werden. Besonders erwähnenswert ist die Grundbildung aller SchülerInnen im Bereich der Umgangsformen (Soft Skills). Konfliktmanagement, Peer Mediation und soziales Lernen stellen ein zentrales Elemente der Schule dar. Außerdem wurde ein Schülerparlament eingeführt, das gewährleisten soll, dass unterschiedlichste Problematiken von den SchülerInnen direkt angesprochen werden können. Die Problemstellungen die sich aus dem Schulalltag ergeben, werden im Schülerparlament besprochen, dokumentiert und im Rahmen der Schulpartnerschaft (SchülerInnen / Eltern / LehrerInnen) transparent gemacht. Damit können spezifische Konflikte abgebaut und Eskalationen weitestgehend vermieden werden. Konfliktberater, die aus der Schülerschaft nominiert werden, tragen das Weitere zu einem sozial gerechten Umgang unter den Schülern bei. Das Verhältnis LehrerInnen – SchülerInnen wird besonders positiv gepflegt – dies stellt eine dringende Notwendigkeit dar, um mit der Vielfalt, die sich täglich aufs Neue zeigt, bestmöglichst umgehen zu können.

Das persönliche Leistungspotential der SchülerInnen stellt die Grundlage für die Leistungsbeurteilung dar. Die Anerkennung und das Lob zu den individuelle Lernfortschritten dienen zur Motivation der SchülerInnen.

Selbstgesteuertes Lernen ist in den eingerichteten Lernateliers und den Arbeitsphasen des „Offenen Lernens“ durchwegs möglich. So wird im Kernbereich des fremdsprachlichen Unterrichts das Erlernen einer 2. lebenden Fremdsprache (Französisch oder Italienisch) in der 5. Schulstufe angeboten. Ab der 7. Schulstufe können wahlweise Sprachangebote wie Französisch, Italienisch, Ungarisch, Englisch, Communication and Presentation und Deutsch als Fremdsprache besucht werden.

Um die Neigungen und Fähigkeiten der SchülerInnen zu stärken und somit persönlichkeitsbildend zu wirken, werden Workshops angeboten. Diese sind bei den Kindern sehr beliebt; die Zahl der Workshops ist abhängig von den Ressourcen. Zu den Workshop Angeboten zählen Kreatives Gestalten, Musikalisches Gestalten, Präsentationen (Schülerzeitung, Talenteshow, …) und Sport. Der Unterricht geht somit weitestgehend, den Möglichkeiten entsprechend, auf die spezifischen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein.

- Der Unterricht fördert die Nachhaltigkeit des Lernens.

Die Nachhaltigkeit des Erlernten stellt wohl an allen Schulen in Österreich eine zentrale Problematik dar. In der kurzen Zeit des Peer Reviews war es nicht möglich, die Thematik so zu erforschen, dass nun objektive Aussagen angebracht sind. Die beobachtete Unterrichtsqualität und die unterschiedlichen Lerntechniken sollten die Nachhaltigkeit des Erlernten aus eigener Erfahrung jedoch fördern. Maßnahmen zu Langzeiteffekten sind nicht direkt erkennbar. Der Lernbereich zu den sozi-

alen Kompetenzen zeigt nach Aussagen der LehrerInnen spezifisch betrachtet durchaus Langzeiteffekte.

- Der Unterricht zielt neben traditionellen Kriterien des Lernens (Wissen) auch auf über die Schule hinausweisende dynamische und soziale Kompetenzen.

Wie weiter oben bereits erwähnt, liegt hier ein Schwerpunkt der Schule. Die Aussage der Direktorin, dass ein sozialer, humaner Umgang unter allen am Schulleben Beteiligten erst die Unterrichtsarbeit ermöglicht, hat an dieser Schule durch die enorme Heterogenität höchste Relevanz. Aus dieser spezifischen Grundsituation heraus, hat sich die Kollegenschaft an der untersuchten Schule bereit erklärt, hier durch Innovation in unterschiedlichster Art und Weise tätig zu sein. Damit ist ein regulärer Unterricht möglich. Natürlich „raubt" dieser pädagogische Schwerpunkt klassische Unterrichtszeit in den Haupt- und Nebenfächern; dennoch: so die Aussage einer Lehrerin, dadurch bleibt ein „Rest-Stundenkontingent", das zur Vermittlung von Lehrstoff in den einzelnen Unterrichtsfächern weit effektiver genutzt werden kann. Hier liegt wohl der Schlüssel zum Erfolg dieser Schule.

Bildungslaufbahnen, Chancengleichheit

These: Das Schulmodell der KMS bereitet Schüler/innen erfolgreich auf den Übergang in andere Bildungseinrichtungen (weiterführende Schulen) oder in die Berufswelt vor und unterstützt sie dabei.

- An der Schule finden regelmäßig Veranstaltungen zum Thema Berufs- und Bildungslaufbahnorientierung statt.

Die Berufsorientierung wird integrativ in einzelnen Realienfächern angeboten. Sie wird in projektorientiertem Unterricht als Themenbereich eines Unterrichtsabschnitts von den einzelnen LehrerInnen verpflichtend bearbeitet. Die Intensität der Beschäftigung mit dieser Thematik ist wie auch in anderen Bereichen abhängig von der Aufbereitung durch die einzelnen LehrerInnen. Richtig ist laut Auskunft der Schule, dass eine Verbindliche Übung höhere Effizienz bringen würde. Deshalb wird dies für die Schule sicherlich ein wesentlicher Punkt für weitere Überlegungen in der Schulentwicklung sein.

Somit ist die Effizienz in der Berufs- und Bildungslaufbahnorientierung von Jahr zu Jahr unterschiedlich. Eine zur Verbindlichen Übung und damit verpflichtenden Unterrichtseinheit statuierten Lehreinheit, könnte laut einschlägigen Untersuchungen eine höhere Effizienz zugeordnet werden - für die 4. Klassen sollte dies angedacht werden. Veranstaltungen wie Betriebsbesichtigungen, berufspraktische Tage, Informationsveranstaltungen von verschiedenen Gewerken und dgl., ermöglichen es den SchülerInnen praxisnahe Erfahrungen zur Berufswelt zu sammeln. Auch wird die PTS (Polytechnische Schule) besucht und deren Bedeutung hervorgehoben.

Der überwiegende Teil der SchulabsolventInnen besucht eine PTS (Polytechnische Schule) oder geht direkt in ein Lehrverhältnis. Der Anteil der AHS-Berechtigten SchülerInnen ist grundsätzlich gering. Von den SchülerInnen mit AHS-Reife entscheiden sich nur 2 – 3 pro 1. Klasse für die untersuchte KMS. Dieser Anteil an Schülern mit AHS-Berechtigung wird nach den Aussagen der Direktorin bis zur 4. Klasse noch geringer. Der Schulwechsel in die kooperierende HAK (Handelsakademie) hält sich zudem sehr in Grenzen (2 - 3 SchülerInnen pro Jahrgang); der Besuch der Handelsschule liegt bei ca. 4 - 5 Schüler pro Jahrgang. Hier ist anzumerken, dass die Kooperation KMS – Handelsakademie eher schwach ausgeprägt ist. Ein wirklicher Niederschlag findet sich lediglich im Fremdsprachenunterricht Englisch, der als Unverbindliche Übung einmal pro Woche in der 7. und 8. Schulstufe mit 2 Stunden angesetzt ist.

Die Zusammenarbeit von KMS und der kooperierenden BHS wirkt sich nach Aussagen der BHS-Lehrer nicht erleichternd auf einen möglichen Übertritt von SchülerInnen aus. Es gibt, wenn gewünscht, eine Beratungsmöglichkeit, etwaige Vorteile können die SchülerInnen für einen Übertritt jedoch nicht ziehen. SchülerInnen wechseln nach der 4. Klasse nicht nur in die kooperierende HAK oder Handelsschule sondern auch in andere weiterführende Schulen wie z.B. HBLA für wirtschaftliche Berufe.

Auch kann nicht von einem effektiven Informationsaustausch, der den Großteil der SchülerInnen betrifft, gesprochen werden. Die Intensivierung der vertikalen Kooperation sollte angedacht

werden. Das durchschnittliche Leistungsniveau der SchülerInnen bedingt natürlich die geringe Anschlussfähigkeit zu Höheren Schulen.

Über den Schulerfolg von SchulabgängerInnen an weiterführenden Schulen hat man keine Informationen. Auch wird der weitere Bildungsweg nicht verfolgt bzw. evaluiert. Hier wäre Handlungsbedarf gegeben: Im C-Bereich könnte eine Lehrperson den Auftrag erhalten, die Schul – und Berufslaufbahn von Schulabgängern zu hinterfragen und statistisch zu dokumentieren. Dies wird aber von den LehrerInnen kritisch gesehen, da es schon sehr viele administrative Arbeiten im C-Bereich gibt.

Lehrpersonen

These: Das Arbeitsmodell an der KMS ist geeignet als Modell für die weitere Professionalisierung des Lehrberufs hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen wie auch hinsichtlich der Bewältigung der beruflichen Belastungen.

- Lehrpersonen stehen mit ihren Schüler/innen in einer vertrauensvollen und positiven Beziehung.

Hier kann mit Recht behauptet werden, dass diese Forderung weitestgehend erfüllt ist. Der Realbesuch von 1 ½ Tagen hat deutlich aufgezeigt, dass die zwischenmenschlichen Verhältnisse unter allen am Schulleben Beteiligten (sieht man von der geringen Beteiligung der Elternschaft ab) als hoch positiv einzuschätzen sind. Dass es im Alltagsgeschäft Differenzen und Uneinigkeiten geben kann, ist wohl selbstverständlich – diesen Problematiken wird jedoch professionell entgegnet.

- Lehrpersonen stehen mit den Eltern ihrer Schüler/innen in einem respektvollen, engagierten und professionellen Verhältnis.

Diese These kann ebenfalls in ihrer Umsetzung bestätigt werden. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass eine intensivere Einbindung der Elternschaft zwar stark gewünscht wird, Maßnahmen zur Realisierung jedoch erst ihre Umsetzung erfahren müssen (zB. Schulkaffee, …). Die Elternvertreterin, die derzeit kein Kind an der Schule hat, sich jedoch bereit erklärt hat weiter zu arbeiten bis der/die neue ElternvertreterIn „im Amt“ ist, gibt dem Bedauern Ausdruck, dass die Mitwirkung der Elternschaft nur schwer umsetzbar ist. Die multikulturelle Zusammensetzung der Elternschaft bringt natürlich Sprachbarrieren mit sich, die möglicherweise zu Hemmungen unter den Elternbeziehungen und letztlich zur Schulbeziehung führen. Die Elternvertretungsarbeit von deutsch sprechenden Eltern wird aus Verständigungsgründen oft gewünscht.

- Lehrer/innen nehmen kontinuierlich und wenn möglich gemeinsam an Fortbildungen teil.

Hier sei festgestellt: Die Fortbildungswilligkeit der Lehrerschaft wird von der Direktorin als hoch eingeschätzt. Regelmäßige Fortbildungskonferenzen werden abgehalten. Dabei werden notwendige Schulungsinhalte besprochen und auf den Schulbedarf abgestimmt. Das „Multiplikationsprinzip“ der Fortbildungsinhalte in die Kollegenschaft wird insofern gelebt, als dass ein reger subjektiver Theorien- und Informationsaustausch zu schulischen Inhalten gepflegt wird.

- Lehrer/innen setzen Maßnahmen, um das Vertrauen untereinander und die gegenseitige Unterstützung zu stärken.

Maßnahmen zur Vertrauensbildung finden in der kooperativen Unterrichtsarbeit statt. Teamteaching ist an dieser Schule eine über dem durchschnittlichen Maß gepflegte Unterrichtsmethode. Vereinzelt ist jedoch „Einzelkämpfertum“ bei LehrerInnen spürbar und wird auch ungeniert zum Ausdruck gebracht. Der Austausch von Arbeitsmaterialien und Lehrbehelfen wird gelebt; die Kollegenschaft sieht darin einen Vorteil und Nutzen für LehrerInnen und SchülerInnen.

- Lehrer/innen profitieren vom Austausch untereinander und fühlen sich in der Schule wohl.

Ein Austausch von Erfahrungen wird insbesondere in den Fachgruppen umgesetzt. Wie wohl sich die LehrerInnen im Einzelnen fühlen, lässt sich ohne entsprechende Evaluation schwer sagen. Das

Rückmeldegespräch hat jedoch gezeigt, dass die Kollegenschaft in Bezug auf die Selbstevaluation ein hohes, gemeinsames Interesse gezeigt hat. Ein kollektiver Zusammenhalt war spürbar. Zudem sei erwähnt, dass die Direktorin einen erheblichen Einfluss auf die positive Grundstimmung ausübt. Die freundliche und offene Begegnung an den Tagen der Realbegegnung kann unserer Meinung nach nicht einem aufgesetzten Bild entsprechen – hier ist vielmehr eine sehr positive Einstellung gegenüber den Herausforderungen des Schulalltags zu spüren. Demnach ist uns eine kooperative und mit hoher Empathie getragene „Schule" begegnet. Dafür sei an dieser Stelle unser ausdrücklicher Dank ausgesprochen.

- Es gibt präventive Maßnahmen gegen Burnout.

Nach dem Motto „Hilf dir selbst, dann hilft dir Gott" wird dieses Thema gesehen. Natürlich gibt die Schulleitung Anleitung zur Selbsthilfe, informiert über externe Beratungsstellen und kümmert sich um das Wohlbefinden der KollegInnen. Gespräche im Konferenzzimmer und in der Direktion dienen zur Bewältigung von verständlichem Frust, der sich aus der Unterrichtsarbeit ergeben kann. Das Thema „Burnout" ist jedoch kein Kernthema dieser Schule.

- Das bestehende Schul- und Dienstrecht ist ausreichend, um die Umsetzung der pädagogischen Anforderung einer KMS zu erfüllen.

Der Rahmen der autonomen Bestimmungen für die Einzelschule wird an der untersuchten Schule innovativ genützt. Der autonome Handlungsspielraum wird in der individuellen Zusammenstellung des Fächerkanons besonders sichtbar. Über Einschränkungen schul- und dienstrechtlicher Vorgaben wurde nicht berichtet.

Nachdem die zwei AHS-Lehrer an der KMS nur einen Nachmittag die Woche unterrichten, kommt es nur zu sehr schwachen Berührungsanteilen mit der KMS-Kollegenschaft. Unterschiedliche dienstrechtliche Regelungen, wie sie zwischen APS- und AHS-LehrerInnen vorliegen, könnten aber zu einem Problem werden, wenn die Durchmischung steigen würde. Derzeit gibt es keine Diskrepanzen.

Grundsätzlich sei angemerkt, dass bei einer intensiven vertikalen oder horizontalen Kooperation eine Vereinheitlichung des Dienstrechtes, sowie eine gemeinsame Ausbildung aller LehrerInnen dringend gefordert wird.

Eltern

These: Eltern wählen die KMS als Schulform für ihre Kinder aktiv und akzeptieren und schätzen sie als bessere Alternative.

- Die Schulwahl durch die Eltern basiert vorwiegend auf inhaltlichen und pädagogischen Aspekten des Schulmodells.

Die oben genannte These kann so nicht bestätigt werden. Wenn auch die SchülerInnen die voran genannten Vorteile der KMS in den alternativen Sprachangeboten sehen, so ist es laut Aussagen der Direktorin und der FachkoordinatorInnen doch die Schulortnähe die zur Schulwahl massiv herangezogen wird. Im 10. Wiener Gemeindebezirk, in dem sich die untersuchte KMS befindet, lebt ein hoher Anteil an SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache. Die sozialen Verhältnisse der Familien mit Migrationshintergrund lassen eine Alternative zur KMS meist nicht zu. Die Sogwirkung durch Geschwister und Verwandte, die die Schule bereits besuchten, trägt zudem zur Wahl für die wohnortnahe KMS bei.

Trotzdem sollte aus unserer Sicht nicht außer Acht gelassen werden, dass das Sprachenangebot der KMS gerade Kindern mit Migrationshintergrund in einer gewissen Art und Weise entgegenkommt, sind es ja gerade die Sprachkenntnisse, die eine Integration in die österreichische Gesellschaft erleichtern oder oft erst ermöglichen. Dies könnte durchaus auch von den Eltern so gesehen werden, geht man davon aus, dass die Kinder in gewissem Maße das Sprachrohr ihrer Eltern sind und diese Vorzüge im Schülerparlament kommuniziert haben.

- Eltern beteiligen sich aktiv in der Schulgemeinschaft und nehmen Anteil am Lernen ihrer Kinder.

Wie bereits erwähnt, nehmen die Eltern derzeit am Schulleben ihrer Kinder kaum teil. Dies bezieht sich auf ausländische wie auch auf inländische Eltern. Elternsprechtage sind hingegen sehr gut besucht. Die Beteiligung an gemeinsamen Schulaktivitäten wie Feste und Feiern oder vom Elternverein organisierten Themenabenden ist wie erwähnt eher enttäuschend. Eine Lehrerin erfuhr bei einer interkulturellen Fortbildungsveranstaltung, dass die Einladungsschriften ein Mehr an Aufforderungscharakter aufweisen sollen um mehr Eltern zur Teilnahme zu bewegen. Die Direktorin hat sich diesbezüglich bei einer ausländischen Mutter kundig gemacht und wird in Zukunft spezielle Einladungsschriften zu den Schulveranstaltungen aussenden. Kurz gesagt müssen diese Einladungen ein Mehr an Aufforderungscharakter aufweisen. Sonst ist wohl davon auszugehen, dass die Ansicht der Eltern folgend lautet: für die eigenen Kinder ist in der Schule alles in Ordnung, ein Besuch an der Schule sei nicht von Nöten.

Schulentwicklung; Arbeits- und Führungsstrukturen

These: Das kooperative Schulmodell führt durch die intensive Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen (Partnerschulen, Wirtschaftsbetrieben, Lehrteams, ProjektpartnerInnen etc.) zu vergleichbaren oder besseren Ergebnissen in der Schulentwicklung als in der traditionellen Hauptschule oder AHS.

- Die kooperierenden Schulen profitieren von der Zusammenarbeit gegenseitig.

Erwähnt sei hier die Vorbereitung auf das Cambridge Certificate durch BHS-LehrerInnen, welche für KMS-SchülerInnen einen deutlichen Gewinn darstellt. Der Profit, der aus der Zusammenarbeit geschlagen werden kann, hält sich sonst sehr in Grenzen; dazu fehlt es offensichtlich an einem Mehr an Kooperation. Die kooperierende BHS mit über 100 LehrerInnen, sowie die KMS mit ca. 50 LehrerInnen kennen sich nur marginal. Laut Aussage der BHS-LehrerInnen gibt es nur tangentiale Berührungen zwischen den beiden Schulen. Dies soll die wertvolle Zusammenarbeit im Sprachenbereich keinesfalls schmälern, auf eine umfassende Nutzung von Synergieeffekten muss aber durch die geringe Unterrichtszeit der BHS-LehrerInnen an der KMS verzichtet werden. Hier werden allerdings in Zukunft Berührungspunkte intensiviert werden. Gerade im Hinblick auf die Durchlässigkeit der KMS zur BHS sollten Überlegungen angestellt werden, die den SchülerInnen der KMS von Vorteil sein sollten.

- Die StandortkoordinatorInnen unterstützen die Entwicklung der Qualität im Sinne der KMS-Ziele am Standort und tauschen sich mit anderen STOKs aus.

Der Standortkoordinator unterstützt die Entwicklung der Qualität der KMS, indem standortübergreifende Konferenzen abgehalten werden. Hier kommt es laut STOK zum subjektiven Theorienaustausch unter den STOKs. Inwieweit sich eine tatsächliche Entwicklung durch die Zusammenschau einzelner KMS ergibt, ist schwer auszumachen.

- Schulentwicklungsteam, STOK und Schulleitung arbeiten gemeinsam an der Schulentwicklung.

Schulentwicklungsteams werden in Form einer „open house“ Strategie gebildet. Zukunftentscheidende Maßnahmen werden in den Teams besprochen und der Realisierung zugeführt. Welche Rolle der/die STOK dabei einnimmt, ist von der jeweiligen Entwicklungsthematik abhängig.

Die Schulleitung ist sehr bestrebt, einerseits eine konsequente reaktive Haltung im Hinblick auf notwendige Änderungen und innovative Handlungen einzunehmen, andererseits sind auch von der jeweiligen Grundsituation unabhängige Innovationen erkennbar.

Schule und Außenbeziehungen

These: Die KMS ist eine allgemein anerkannte attraktive Schulform mit hohem Ansehen.

- Die internen Abläufe (Organisation) sind wohl koordiniert, entsprechen dem Schulprofil und sind auf die Bedürfnisse aller beteiligten Personengruppen abgestimmt.

Soweit in diese Vorgabe eingesehen werden konnte, kann konstatiert werden, dass es sich bei der untersuchten KMS um eine Schule mit vorbildlicher Strukturierung in den eingesehenen Bereichen handelt. Sowohl die SchülerInnen als auch ihre LehrerInnen zeigen ein klares Arbeitsverhalten, das einer gut geführten Schule entspricht. Es ist schon staunenswert, dass eine Schule mit über 400 SchülerInnen und an die 50 LehrerInnen, mit einem Höchstmaß an Heterogenität in vielen Bereichen, ein so gut durchorganisiertes, mit gegenseitiger Achtung getragenes Bild abgeben kann. Die Kinder und LehrerInnen könnten hier eine hohe Vorbildwirkung für die gesamte Gesellschaft abgeben. Wenn auch die Unterrichtsbesuche stark gelenkt wurden und damit eine umfassendere Einsicht in die tägliche Unterrichtsarbeit der LehrerInnen nur in einem eher schmalen Spektrum erfasst werden konnte, so kann doch mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass es sich bei den beobachteten Aktivitäten nicht um reine Inszenierungen gehandelt hat, auch wenn manche Darbietung speziell für den Besuch organisiert wurde.

- Die Ressourcen sind ausreichend.

Die Bargeldbemessung für Lehr- und Lernmittel ist abhängig von der Schülerzahl und deshalb kann keine konkrete korrekte Zahl genannt werden. Diese Ausstattung – genannt Warenkorb – erscheint der Schule als ausreichend. Die Klage der Direktorin und der LehrerInnen bezieht sich auf die Ausstattung der Räumlichkeiten und vor allem auf die äußerst beengte Arbeitsplatzsituation der LehrerInnen, die nicht von diesem Etat bezahlt werden. Weiters wurde der Wunsch nach einer administrativen Hilfskraft geäußert, um mehr Zeit für pädagogische Belange zu haben. Es wurde auch die Anpassung des jahrelang gleich gebliebenen Schulbuchlimits gefordert, da der Schule für die Anschaffung der Bücher für die Zweitsprache keine höhere Summe zur Verfügung steht.

Diese Forderungen stehen aber in keinem speziellen Zusammenhang mit dem Schulmodell der KMS.

Im Bereich der Stundenressourcen wären für die gemeinsame Betreuung von größeren Lerngruppen mehr Zweilehrereinheiten notwendig. Durch ein geschicktes Verteilen des Stundenkontingents auf die einzelnen Fachbereiche lassen sich Schwerpunkte setzen, die sich aber wiederum zum Nachteil anderer Fachbereiche auswirken.

- Es gibt ausreichend Bewerber/innern - Schüler/innen wie Lehrkräfte.

Hier kann festgehalten werden, dass es keinerlei negative Aussagen zur Schülerzahl in prognostizierbarer Zeit gibt. Auch wurden die Anstellungssituation der LehrerInnen und die Anzahl der zur Verfügung stehenden LehrerInnen in keiner Weise als destruktiv erwähnt. Selbstverständlich kann keine Schule genug Personalressourcen, finanziellen Spielraum und weitere externe Unterstützung haben. Es hängt sehr davon ab, wie man mit den vorhandenen und zugeteilten Ressourcen umgeht; dies ist an der untersuchten KMS mit Bedacht auf Effizienz umgesetzt.

- Das Innovationspotenzial wird erkannt und genützt.

Das kann für die evaluierte KMS bestätigt werden. Sowohl die SchülerInnen im Schülerparlament, als auch die Lehrerinnen mit ihrer Direktorin haben erkennen lassen, dass sie keinen stagnierenden Stil leben wollen. Herausforderungen, die der Schulalltag mit sich bringt, werden mit Elan angenommen, Innovationen wenn notwendig oder auch nur prophylaktisch geplant und umgesetzt. Auf Schulproblematiken wird rasch reagiert, Unterrichtsmethoden werden für unterschiedlichste Lernzugänge der SchülerInnen angeboten, mit einem Auge wird stets in die Zukunft geblickt. Insgesamt erscheint die Schule sehr umsichtig geführt zu werden.

- Die Schule, ihre Angebote und Abläufe werden regelmäßig evaluiert. Entsprechende Verbesserungsmaßnahmen werden eingeleitet.

Diesem Anspruch kann, wie in vielen anderen Schulen in Österreich auch, nicht umfassend und ausreichend nachgekommen werden. Einerseits fehlen die notwenigen Ressourcen, andererseits kann das notwendige Fachwissen in der LehrerInnenaus- und -fortbildung so gut wie nicht erworben werden. Eine fundierte Evaluation nach wissenschaftlichen Kriterien können nur externe Eva-

luatorInnen leisten, diese sind für eine Schule jedoch nicht im dafür notwendigen Maß greifbar. Hier ist Handlungsbedarf seitens der Politik und der Pädagogischen Hochschulen für den Primar- und Sekundarbereich angesagt.

DirektorInnen und LehrerInnen verlassen sich hier oft auf ihre Intuition (Bauchgefühl) und handeln danach – Erfahrungen aus der Praxis lassen hier doch Einiges zu.

Schlussfolgerung

Die evaluierte Kooperative Mittelschule in Wien zeigt ein hohes Maß an innovativen Maßnahmen zur Bewältigung der täglichen Herausforderungen. Sowohl auf SchülerInnen-, wie auf LehrerInnenebene werden diese Herausforderungen mit einer hohen sozialen Kompetenz angegangen. Die Heterogenität der Schulklassen fordert für sich eine hohe Bereitschaft für empathisches Handeln der Akteure. Kinder und LehrerInnen sind in diesem engen Beziehungsraum Schule am Standort motiviert, gemeinsam die „Schulaufgaben" zu lösen. Eine Vielfalt an Angeboten, insbesondere im Sprachenbereich und in den persönlichkeitsbildenden Disziplinen (Soft Skills), steigert neben der Schulnähe das Interesse der SchülerInnen und der Eltern, die Schulwahl zugunsten der KMS zu treffen.

Eigene Meinung: Weniger das Schulmodell, vielmehr die Akteure im Schulmodell bestimmen im Allgemeinen die Effizienz der Lehr- und Lernarbeit sowie die sozialen Umgangsformen einer Schule. Ein Schulmodell bietet allerdings den notwendigen Rahmen und ermöglicht Arbeitsweisen und Inhalte – damit ergibt sich wiederum eine wichtige Wechselwirkung beider Seiten.

7.3.2 OKMS 11 Offene Kooperative Mittelschule FLO-HE
Florian-Hedorferstraße 22, 1110 Wien

Elisabeth Repolusk, Manfred Wimmer, Ferdinand Eder

A. Datengrundlage

Der folgende Bericht über die Peer-Evaluation an der KMS 1110 Florian-Hedorferstraße stützt sich auf die folgenden Unterlagen und Erfahrungen:

(1) Den Selbstbericht der Schule. Dieser wurde von einem LehrerInnenteam an der Schule anhand eines vorgegebenen Fragenkatalogs verfasst und in einigen Bereichen auch mit entsprechenden Unterlagen belegt. Er wird im folgenden Text mit dem Kürzel „SB" zitiert.

(2) Den Vor-Ort-Besuch des Reviewteams (RT). Das RT setzt sich aus BSI Manfred Wimmer, BSI Elisabeth Repolusk sowie Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder zusammen und wurde bei der Arbeit von Mag. Gabriele Hörl betreut. Das Team führte vom 20. bis 21. November 2008 einen Vor-Ort-Besuch (VOB) durch, in dem Fragen zum SB gestellt, zusätzliche Dokumente eingesehen und der Unterricht beobachtet wurde. Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung konnte sich das RT frei in der Schule bewegen und unangemeldet bzw. unvorangekündigt die einzelnen Klassen besuchen. Die Mitglieder des RT nützten diese Möglichkeit für ca. 1,5 Stunden, wobei sie sich in der Regel einzeln auf die Klassen aufteilten, sodass insgesamt ein sehr breites Spektrum an Erfahrungen gewonnen wurde. Soweit Erfahrungen daraus explizit in den Bericht eingehen, enthalten sie den Hinweis „UB".

(3) Zusätzlich wurden von der Schule über Ersuchen des RT weitere Dokumente zur Verfügung gestellt, die vom RT während des VOB wahrgenommen und einbezogen wurden. Dies waren insbesondere:

- D1 Beispiel für Schularbeiten mit differenzierten Aufgabenstellungen
- D2 Beispiele für individuelle Förderprogramme
- D3 Konkrete SchülerInnenstundenpläne aus den einzelnen Jahrgängen
- D4 Arbeitspläne von Kindern
- D5 Themenpool für Schwerpunktarbeiten
- D6 Jahresplanung für fächerübergreifenden Unterricht und Lernfelder
- D7 Fragebogen für Schüler/innen Nahtstelle VS – KMS
- D8 Schulprofil der Schule
- D9 Konfliktmanagement – Vorhabensbericht zur gewaltfreien Kommunikation
- D10 Dynamische Fähigkeiten
- D11 Bildungsdoku
- D 12 Fächerübergreifende Jahresplanung

Soweit im Text auf solche Unterlagen Bezug genommen wird, werden Sie unter „D" mit fortlaufender Nummer zitiert.

Im Rahmen des VOB fanden Gespräche mit folgenden Personen von Seiten der Schule statt, die für diesen Bericht verwendet werden:

- mit der Leiterin der Schule
- mit wechselnden Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern
- mit der „institutionalisierten" Steuerungsgruppe zur Schulentwicklung
- mit dem Obmann des Elternvereines
- mit den Schülervertreter/innen aus mehreren Klassen

B. Evaluationsbericht

Der folgende Bericht ist als Ergänzung zu dem von der Schule vorgelegten SB zu verstehen. Er folgt in seinem Aufbau daher auch der Fragenlogik des SB.

Unterricht / Lehr-Lernkultur

These: Der Unterricht an der KMS erfüllt in einem hohen Ausmaß die Anforderungen, die an eine moderne Lehr-/Lernkultur in der Schule gestellt werden.

Solche Anforderungen sind insbesondere:

- Der Unterricht aktiviert die Schülerinnen und Schüler und ermöglicht ihnen Partizipation (Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeit auf Lernprozesse, Lernziele und Lernwege).
- Der Unterricht geht auf die spezifischen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein.
- Der Unterricht fördert die Nachhaltigkeit des Lernens.
- Der Unterricht zielt neben traditionellen Kriterien des Lernens (Wissen) auch auf über die Schule hinausweisende dynamische und soziale Kompetenzen.

Diese spezielle Wirksamkeit ergibt sich aus den konstituierenden Merkmalen der KMS.

Die KMS Florian Hedorferstraße erfüllt die Anforderungen, die an eine **moderne Lehr-/ Lernkultur** gestellt werden, in einem hohen Maß.

Der Anspruch des selbständigen Lernens der Schülerinnen und Schüler ist nicht nur allgemein akzeptierte Schulphilosophie, sondern wird auch durchaus erkennbar umgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler haben ein hohes Maß an Arbeitsdisziplin, besonders auffallend ist die hohe Qualität der den Schüler/innen zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien. Auch Umgangston der Lehrer/innen und ihre Art der Interaktion mit den Schülern/innen sind als äußerst positiv zu beurteilen.

Bezüglich der SchülerInnenpopulation sind folgende Punkte auffallend:

- Die Heterogenität bezüglich der Muttersprache ist sehr groß.
- Etwa 50% der SchülerInnen der Zubringervolksschulen wandern in die nahe gelegene AHS ab.
- Der Anteil an Mittelschichtkindern ist extrem gering, der Mädchenanteil nimmt ständig ab. (SB)

An sich geht die Schule mit den sich aus dieser **Heterogenität** ergebenden Herausforderungen sehr gut um: der Unterricht erfolgt durchgehend in heterogenen Klassenverbänden, die verschiedenen Nationalitäten bereiten im Regelfall kaum Probleme, da diese Schüler/innen die Unterrichtssprache „Deutsch“ gut beherrschen. Wenn dies nicht der Fall ist, gibt es entsprechende Förderprogramme und eine weitestgehende Ausschöpfung der gesetzlichen Rahmenbedingungen bezüglich außerordentlicher Schüler/innen, was als gute Grundlage für Integration anzusehen ist.

Trotzdem sind in der Mikrowelt dieser Schule alle **Probleme** des österreichischen Schulwesens deutlich erkennbar:

- Ein Schüler mit Migrationshintergrund meint, dass seine kleinere Schwester, die das Gymnasium besuche, mehr lerne und mehr lernen müsse als er.
- Die Schule ist sich an sich sicher, dass ihre AbgängerInnen auch in weiterführenden Schulen reüssierten, räumt allerdings ein, dass dies allenfalls mit dem Verlust eines Jahres einhergehen könnte.
- Tatsächliche Kenntnisse über weitere Schullaufbahnen von Schülerinnen und Schülern nach der 8. Schulstufe gibt es praktisch nicht.
- Weiterführenden Schulen ist – aus der Wahrnehmung einer Schule der Sekundarstufe I – die individuelle Lern- und Leistungssituation der neuen Schüler/innen egal.

Der **Unterrichtsansatz** der Schule ist sehr individualisierend und differenzierend. Dieses Prinzip wird im Regelfall bis zu Leistungsbeurteilung und Schularbeiten durchgehalten. (D1, D2, D4) Auch hier ist in vielen vorgelegten Dokumenten ein sehr individualisierender Ansatz mit einer guten Rückmeldekultur für die Schüler/innen erkennbar. Der Stundenplan der Schüler/innen enthält fünf Lernfelder, die fächerübergreifenden Unterricht sehr gut ermöglichen und auch umsetzen. (D6, D8)

Im Bezug auf den **Schultyp „Kooperative Mittelschule“** sind zu allen angeführten Punkten allerdings mehrere sehr kritische Einschränkungen zu machen:

- Die Schule war bereits vor ihrem nunmehrigen Status „KMS“ Teil der Wiener Mittelschulversuche. An die Zeit der „Hauptschule“ kann man sich an der Schule überhaupt nicht mehr erinnern. Ein Vergleich Hauptschule – KMS und eine Abwägung der Vor- und Nachteile ist daher nicht möglich. (SB)
- Aus ihrer „Mittelschultradition“ sieht der Schulstandort die derzeitige „KMS-Praxis“ eher als Rückschritt. Berechtigungsvergaben und organisatorische Rahmenbedingungen waren in diesen Mittelschulversuchen besser gelöst als jetzt.
- Was die Schule besonders stört und als echter Rückschritt angesehen wird, ist die Tatsache, dass in der KMS die Schüler/innen doch wieder nach Leistungsgruppen eingestuft werden müssen, und das bereits im Laufe des 1. Semesters der 5. Schulstufe.
- Auch die Weiterentwicklungsmöglichkeiten werden von der Schule als nicht wirklich gut eingeschätzt. Bei den nunmehr anlaufenden Modellversuchen zur „Neuen Mittelschule“ wird die Schule aus schwer nachvollziehbaren Gründen (Schulaufsicht dagegen?) nicht dabei sein können, obwohl man dazu beste Voraussetzungen hätte.

Mit der kooperativen Mittelschule wurde die **Nahtstellenarbeit mit der Volksschule** entscheidend verbessert. Lehrer/innen der Mittelschule unterrichten regelmäßig Schüler/innen der 4. Klasse Volksschule, die in Kursform organisierten Bildungsangebote werden von den Schülern/innen der Volksschule ausgezeichnet angenommen. (D 7)

Die angedachte und in der Modellbeschreibung fix vorgesehene vertikale Kooperation mit einer weiterführenden Schule funktioniert überhaupt nicht. Ein Lehrer der Partnerschule ist mit 4 Stunden in Physik eingesetzt, was von der Schule zwar als gute Ergänzung der Kompetenzen des Lehrerteams angesehen wird, von einer wirklichen Kooperation mit einer Partnerschule aber weit entfernt ist. In diesem Zusammenhang bedauert die Schule, dass die zu Beginn des Projektes von der Schulbehörde organisierten verpflichtenden gemeinsamen Dienstbesprechungen nicht weiter geführt wurden.

Aus diesen Gründen ergibt sich eine Situation, dass die Schule zwar die grundsätzlichen Überlegungen der Kooperativen Mittelschule als sinnvoll und zielführend ansieht und auch sehr bewusst an ihrer Umsetzung arbeitet, letztendlich die tatsächliche Konstruktion des Schulversuches als eher behindernd, jedenfalls nicht als unterstützend angesehen wird. Dazu kommt noch, dass in Aussicht gestellte oder zumindest von der Schule vermutete zusätzliche personelle Ressourcen durch die flächendeckende Ausdehnung des Modellversuches letztlich nicht zur Verfügung stehen. Die Schule versucht, dieses Problem der zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen durch eine „Bündelung“ aller Ressourcen – Stunden aus Schülerschlüssel, Fördertopf für Schüler/innen mit nicht deutscher Muttersprache, für Schüler/innen mit Migrantenhintergrund usw. – zu lösen. So überlegt sich eine eigene „Stundenplangruppe“ den gezielten Ressourceneinsatz für Team-Teaching in den so genannten Hauptgegenständen einerseits, aber auch für sonstige als unbedingt notwendig angesehene Initiativen, wie Berufsorientierung und Soziales Lernen.

Aus dem KMS-Konstrukt gibt es einen Punkt, der umfassend als positiv anzusehen ist: die Kinder-Eltern-Lehrer/innen-Gespräche (KEL-Gespräche). Einmal pro Semester wird von der Schule mit Eltern und Schülern/innen ein Termin für so ein KEL-Gespräch vereinbart. Schüler/innen präsentieren dabei ihre Arbeit, gemeinsam werden die Leistungen analysiert und Abhilfen besprochen, Unterstützungsmöglichkeiten vereinbart. Bei diesen Gesprächen spielen auch Rückmeldungen über die dynamischen Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Mit diesem Instrumentarium der KEL-Gespräche werden praktisch alle Eltern (100%-Beteiligung) erreicht, was insofern als überraschend und bewundernswert bezeichnet werden kann, weil landläufig das immer geringere Interesse von Eltern an ihren Kindern und deren Schulleistungen gerade im Hauptschulalter beklagt wird. Auch aus der Sicht der übrigen Beteiligten sind die Reaktionen durchaus bemerkenswert:

- Lehrerinnen und Lehrer sind durchgehend von der Wichtigkeit der Einführung der KEL-Gespräche in dieser institutionalisierten Form überzeugt, halten sie für einen der wichtigsten Eckpfeiler ihrer schulischen Arbeit und nehmen deshalb beträchtliche zeitliche Mehrbelastung auf sich.
- Auch das Urteil der Schüler/innen ist durchgehend positiv. Sie beschreiben die Atmosphäre als angenehm, ihre Ängste sind jedenfalls deutlich geringer als bei traditionellen Formen der Leistungsrückmeldung.

In einem ersten Rückmeldegespräch wurde versucht, der Schule Rückmeldungen über folgende **Entwicklungsfelder** für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung aufzuzeigen:

- Aus einigen, auch im Bericht aufgezeigten Gründen erscheint es wichtig, gesicherter Kompetenzvermittlung im Sinne von Sicherung des Unterrichtsertrages einen größeren Stellenwert einzuräumen. Dies ist vor allem im Hinblick auf die Nahtstelle nach der 8. Schulstufe für die Schullaufbahn der Schüler/innen besonders wichtig.
- Offene Lernformen, Stationenbetrieb und individualisierendes Lernen neigen vom Unterrichtskonstrukt dazu, Sprechen und verbale Kommunikation bzw. Interaktion (SchülerInnen ⇔ SchülerInnen / LehrerInnen ⇔ SchülerInnen) zu kurz kommen zu lassen. Dem muss bewusst entgegen gewirkt werden.[2]
- Der vom schulischen Gesamtsystem völlig vernachlässigten Ergebnisorientierung des Unterrichts ist von jeder Einzelschule schwer entgegen zu steuern. Ein guter Mix aus formulierten und allseits bekannten Mindestanforderungen und einem erkennbaren Ausbau der individuellen Stärken des Schülers/der Schülerin könnte ein denkbarer Weg aus diesem Dilemma sein. (Dieser Punkt wurde vor allem angesprochen, weil in Einzelfällen Schüler/innen mit objektiv durchaus ansprechenden Teilleistungsbereichen in einem Unterrichtsfach als Schüler/innen der 3. Leistungsgruppe identifiziert wurden.)
- Schließlich wurde die Schule eingeladen, die kulturelle Tradition der Schule z.B. durch „Kunstwerke“ im Schulgebäude weiter zu entwickeln.

Der **Umgang mit den Schülerinnen und Schülern** wird auch von diesen als sehr gut bezeichnet. Nach Wahrnehmung der Schüler/innen selbst fühlen sich die meisten Kinder in der Schule durchaus wohl, nur ganz wenige Schüler/innen hätten phasenweise Probleme.

Bildungslaufbahnen, Chancengleichheit

These: Das Schulmodell der KMS bereitet Schüler/innen erfolgreich auf den Übergang in andere Bildungseinrichtungen (weiterführende Schulen) oder in die Berufswelt vor und unterstützt sie dabei.

- An der Schule finden regelmäßig Veranstaltungen zum Thema Berufs- und Bildungslaufbahnorientierung statt.
- Im Rahmen dieser Projekte zur Berufs- und Bildungsorientierung wird auf die spezifischen Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Die Schüler/innen beteiligen sich aktiv an der Gestaltung dieser Projekte.
- Die Schüler/innen erhalten Einblick in die Schul- und Berufsrealität entsprechender Einrichtungen.
- Die Schüler/innen erhalten Beratung und Förderung zur individuellen Entfaltung, insbesondere Unterstützung in der Laufbahnentscheidung.

Der Schulstandort legt großen Wert auf den Bereich „**Berufsorientierung**“. Bildungsinhalte dieses Bereiches werden einem eigenen Unterrichtsgegenstand zugewiesen, das Training der dynamischen Fähigkeiten und das Erkennen der eigenen Stärken sind wichtige Bildungsinhalte. Diese werden in der 7. und 8. Schulstufe durch Schwerpunktsetzungen in den Bereichen Berufsfelder, Arbeitsrecht, Lehrlingsrecht, sowie durch Betriebsbesuche, Lehrlingsmessen und individuelle Beratung ergänzt. Die Schule sieht diese Initiative auch als wichtigen Beitrag der Schule für die weiteren Bildungsentscheidungen der Schülerinnen und Schüler.

Eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit **Schullaufbahnfragen** nach der 8. Schulstufe gibt es nicht. Daher können auch Fragen nach erfolgreich absolvierten Bildungswegen nach der Sekundarstufe I bestenfalls aus willkürlichen Einzelbeobachtungen beantwortet werden. Die Schule merkt zu dieser Problematik an, dass aus ihrer Sicht die Frage der Beobachtung der Schullaufbah-

[2] Die Schule weist darauf hin, dass der Eindruck geringer verbaler Kommunikation auch durch eine auf den Vor-Ort-Besuch abgestimmte Unterrichtsgestaltung entstanden sein könnte, die darauf abzielte, Freiraum für Gespräche zu schaffen.

nen eher in die Kompetenz der übergeordneten Behörde fiele, da ein einzelner Standort weder den Zugang zu den entsprechenden Daten hätte, noch kompetenz- und zeitmäßig in der Lage wäre, derartige Evaluationen selbst vorzunehmen. In diesem Zusammenhang bedauert die Schulleitung, dass eine begleitende Evaluation des Projektes KMS von Beginn an gefehlt habe.

Eine **Kompensation sozialer Benachteiligung** wird durch viele Einzelmaßnahmen der Schulen durchaus versucht, das Konstrukt der Kooperativen Mittelschule trägt in einem Bezirk mit einem sehr hohen AHS-Anteil an der SchülerInnenpopulation eher wenig bei.

Teilbereiche:

2a) Schulerfolg (Matura, allgemeine Hochschulberechtigung):

Die KMS bereitet die Schüler/innen mit AHS-Reife optimal für einen Übertritt in die Partnerschule bzw. eine andere weiterführende Schule vor.

Der Anteil der SchülerInnen mit AHS-Reife, die in die KMS übertreten, ging in den letzten Jahren kontinuierlich zurück und liegt zurzeit bei etwa 10 %.

Der Hauptfokus der Unterrichtsarbeit im Gegenstand „Berufsorientierung“ (BOBI) liegt im Bereich der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstverantwortung. In Bezug auf den Besuch einer weiterführenden Schule meint dies etwa die Vorbereitung auf selbstverantwortliches Lernen und geringe individuelle Betreuung durch die Lehrkräfte – allerdings treten nur sehr wenige SchülerInnen an weiterführende Schulen über. Es bleiben Zweifel, ob das Potential des Faches BOBI damit erschöpft ist.

2b) AbsolventInnen-Laufbahnen (Bildungswege):

Schüler/innen an KMS werden gemäß ihren Interessen und Fähigkeiten gefördert und für weitere Laufbahnschritte vorbereitet. Sie sind im gewählten Bildungsweg mindestens so erfolgreich wie Schüler/innen aus anderen Schulen.

Die KMS FloHe versucht durch unterschiedliche Maßnahmen wie Begabungsförderung, Durchführung von Berufspraktischen Tagen, „Schnupperlehre“, Persönlichkeitstraining (Stärken stärken – Schwächen schwächen) etc. die SchülerInnen auf ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg vorzubereiten – das Schulmodell der KMS trägt dazu wenig bei, da die LehrerInnen diese Maßnahmen schon seit vielen Jahren (auch im Vorgängermodell „Mittelschule“) als sinnvoll erachten und daher auf vielfältigste Art im Unterricht integrieren.

Eine statistische Erhebung/Evaluation über den weiteren Bildungsweg der AbsolventInnen der KMS FloHe gibt es nicht – die erhaltenen Rückmeldungen basieren einerseits auf Berichten von ehemaligen SchülerInnen, die bei Besuchen an „ihrer“ ehemaligen Schule den SchülerInnen der 4. Klassen von ihren Erfahrungen in weiterführenden höheren Schulen erzählen, andererseits auf Zahlen der Schulmatrik, die belegen, dass in jedem Jahrgang ca. 40 – 50 % der SchülerInnen in eine Polytechnische Schule übertreten.

Der Kontakt mit der Partnerschule HTL Ungargasse beschränkt sich auf den Einsatz von einem HTL-Lehrer, der 2 Stunden pro Woche an der KMS FloHe unterrichtet – die Übertrittsrate in die Partnerschule ist mit einem Schüler pro Jahrgang äußerst gering und zeigt, dass die Kooperation mit der weiterführenden Partnerschule auf ein Minimum beschränkt ist. Als Grund dafür wird das mangelnde Interesse der Berufsbildenden Höheren Schulen an intensiver Zusammenarbeit mit den KMS Standorten genannt.

2c) (Soziale) Durchlässigkeit:

Die Schulform KMS kompensiert soziale Benachteiligungen und stellt die Durchlässigkeit der Schulmodelle (Sekundarstufe I und II) sicher.

Der Standort FloHe arbeitet schon seit mehr als 20 Jahren (bedingt durch die Teilnahme am Schulversuch Mittelschule) mit Unterrichtskonzepten, die die Kompensation der sozialen Benachteiligung auf vielen Ebenen zum Ziel haben: z.B. Soziales Lernen, Angebot der ganztägigen Betreuung, Innere Differenzierung durch offene Lernformen, Lerncoaching, Spezielle Kurse für Kinder mit

nichtdeutscher Muttersprache, Peermediation, Ausbildung zu Konfliktlotsen u.v.m. Das Modell der KMS trägt zu dieser Schwerpunktsetzung eher wenig bei.

Eine große Hürde zur Überwindung der Selektion und zur Kompensation sozialer Benachteiligung stellen auch die legistischen Vorgaben zur Vergabe eines Abschlusszeugnisses mit „AHS-Berechtigung“ dar. Im vorhergehenden „Schulversuch Mittelschule“ war es für die HS FloHe möglich, AHS-Berechtigungen direkt zu vergeben – im KMS-Modell ist dies nur indirekt über die Einstufung in die ersten Leistungsgruppen möglich.

Lehrpersonen

These: Das Arbeitsmodell an der KMS ist geeignet als Modell für die weitere Professionalisierung des Lehrberufs hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen wie auch hinsichtlich der Bewältigung der beruflichen Belastungen.

- Lehrpersonen stehen mit ihren Schüler/innen in einer vertrauensvollen und positiven Beziehung.
- Lehrpersonen stehen mit den Eltern ihrer Schüler/innen in einem respektvollen, engagierten und professionellen Verhältnis.
- Lehrer/innen nehmen kontinuierlich und wenn möglich gemeinsam an Fortbildungen teil.
- Lehrer/innen setzen Maßnahmen, um das Vertrauen untereinander und die gegenseitige Unterstützung zu stärken.
- Lehrer/innen profitieren vom Austausch untereinander und fühlen sich in der Schule wohl.
- Es gibt präventive Maßnahmen gegen Burnout.
- Das bestehende Dienstrecht ist ausreichend, um die Umsetzung der pädagogischen Anforderung einer KMS zu erfüllen.

Die **Lehrerarbeit** an der Schule hat einen erkennbar hohen Standard. Gemeinsames Arbeiten im Team wird überwiegend als stützend und unverzichtbar angesehen. Auch mit unterschiedlichen Auffassungen im Lehrer/innenteam wird offensichtlich bewusst und akzeptierend umgegangen.

Lehrer/innen akzeptieren **zeitliche Mehrbelastungen**, die sie z.B. durch die KEL-Gespräche auf sich nehmen müssen, weil sie von der Wichtigkeit dieser Tätigkeit überzeugt sind. Auch die bewusste „Entzerrung“ der Lehrer/innenarbeitszeit durch entsprechende Stundenplangestaltung, die zwar längere Anwesenheit in der Schule erfordert, dafür aber auch Erholungsphasen vorsieht, ist Teil einer bemerkenswerten Schulkultur.

Schulinterne Lehrer/innenfortbildung wird bewusst und zielgerichtet im Team organisiert, ein fixes Schulentwicklungsteam sorgt für kontinuierliche Entwicklungsarbeit am Schulstandort. Fixe Planungstage bereiten das Unterrichtsjahr vor, die wöchentliche Planungsstunde der Schulstufenteams wird als eher unzureichend, aber aufgrund der zeitlichen „Sachzwänge“ als nicht änderbar angesehen. Es ist trotzdem wesentlich mehr, als in vielen Schulen des Regelschulwesens passiert.

Teilbereiche:

3a) Rahmenbedingungen, Belastung:

Die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an der KMS. v. a. die Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Hintergründen, setzen Ressourcen zur besseren Bewältigung der Arbeitsbelastung frei.

Das Arbeiten im Team hat am Standort OKMS FloHe einen bemerkenswert hohen Standard und – bedingt durch die Teilnahme am Schulversuch „Mittelschule“ – eine jahrelange Tradition. Die Mitglieder eines Jahrgangsteams fühlen sich gleichermaßen für die SchülerInnen wie auch für die TeamkollegInnen verantwortlich. Für die SchülerInnen bieten sich demnach im Schulalltag auch alle Teammitglieder als Ansprechpersonen dar.

In Konfliktsituationen werden unterschiedliche pädagogische Zugänge akzeptiert und im Team bei den Planungssequenzen oder bei einem „Thementag“ am Wochenende besprochen. Die zeitliche Mehrbelastung, die sich auch durch die bewusste Stundenplangestaltung mit durchschnittlich 3 – 5 Fensterstunden pro Woche ergibt, wird gerne in Kauf genommen. Der dadurch erzielte

„Mehrwert“ an persönlicher Psychohygiene und Erholungsphasen (es gibt am Standort auch einen Ruheraum für die Lehrer/innen) ist den KollegInnen durchaus bewusst und wird mehrheitlich sehr geschätzt.

Das Abhalten von Kinder-Eltern-Lehrer-Gesprächen (KEL-Gespräche) wird trotz Mehrbelastung als Teil der Schulkultur vom Kollegium akzeptiert und befürwortet.

3b) Fortbildung:

Die Arbeit im KMS-Modell fördert die Bereitschaft zur Weiterbildung.

Schulinterne LehrerInnenfortbildung wird über ein fixes Schulentwicklungsteam (bestehend aus einem Mitglied pro Jahrgangsteam, der Standortkoordinatorin und der Schulleitung) gesteuert. Über die Jahrgangsteams werden Themenwünsche an das Schulentwicklungsteam herangetragen und bewusst in die kontinuierliche Entwicklungsarbeit am Standort integriert. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen sowohl am Wochenende (nicht verpflichtend!) als auch an Nachmittagen im Rahmen einer Konferenz werden für jedes Schuljahr geplant und von allen KollegInnen besucht. Die SCHILF-Veranstaltungen, die auch ein Wochenende beinhalten, werden einmal pro Semester abgehalten. Die Pädagogischen Konferenzen finden im Schnitt dreimal pro Jahr statt.

3c) Dienstrecht:

Das bestehende Dienstrecht ist ausreichend, um die Umsetzung der pädagogischen Anforderung einer KMS zu erfüllen.

Der sehr eng formulierte Aufsichtserlass erschwert die Förderung der Selbstverantwortung und Selbstständigkeit der SchülerInnen im Rahmen von Projekten oder beim Besuch von außerschulischen Veranstaltungen.

Trotz vieler Präventivmaßnahmen am Standort OKMS FloHe (Peermediation, Konfliktlotsen, Beratungslehrerin etc.), die das Gewaltpotential an der Schule schon sehr verringert haben, werden die mangelnden rechtlichen Möglichkeiten beklagt, sollte es zu tätlichen Übergriffen gegen Lehrer/innen kommen. Das Modell der KMS hat auf dieses generelle Problem keinen Einfluss.

Eltern

These: Eltern wählen die KMS als Schulform für ihre Kinder aktiv und akzeptieren und schätzen sie als bessere Alternative.

- Die Schulwahl durch die Eltern basiert vorwiegend auf inhaltlichen und pädagogischen Aspekten des Schulmodells.
- Eltern beteiligen sich aktiv in der Schulgemeinschaft und nehmen Anteil am Lernen ihrer Kinder.

Elternarbeit hat an der Schule einen erkennbar hohen Standard. Allerdings kann trotz vieler positiver Wahrnehmungen zu Unterrichtsgestaltung, Beziehungsarbeit und Schulkultur nicht davon ausgegangen werden, dass die Schulwahlentscheidung nach der 4. Schulstufe aus dem Erkennen einer besseren Alternative z.B. zur AHS gefällt wird. Vielmehr sind die SchülerInnenströme, v.a. seit der Umwandlung vom Schulversuch Mittelschule in eine KMS, nach der 4. Schulstufe der gleichen sozialen Abwahl unterworfen wie bei Hauptschulen im städtischen Bereich oder in Gymnasiumsnähe.

Intensive, kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern hat an der KMS FloHe eine lange Tradition („Schulversuch Mittelschule“) und wurde in den letzten Jahren durch die Entwicklung der „KEL-Gespräche“ (Kinder-Eltern-LehrerIn-Gespräch) noch intensiviert. Eltern informieren sich im Beisein der SchülerInnen über den aktuellen Leistungsstand, über mögliche persönliche oder disziplinäre Konflikte ihrer Kinder und treffen gemeinsam mit der Schule und ihrem Kind Vereinbarungen zur Lösung der anstehenden Probleme. Diese Form der aktiven Anteilnahme am Lernen ihrer Kinder wird von den meisten Eltern sehr geschätzt und bis auf wenige Ausnahmen regelmäßig in Anspruch genommen.

Nur ca. 6 % der SchülerInnen der FloHe erhalten regelmäßig **Nachhilfe** – dies liegt weit unter dem Standard an HS (25 – 30 %) – und lässt sich aus Sicht der Eltern durch die schü-

ler/innenzentrierte Lernkultur und die individuelle Lernbegleitung der einzelnen SchülerInnen durch die Lehrkräfte am Standort erklären.

Schulentwicklung, Arbeits- und Führungsstruktur

These: Das kooperative Schulmodell führt durch die intensive Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen (Partnerschulen, Wirtschaftsbetrieben, Lehrteams, ProjektpartnerInnen etc.) zu vergleichbaren oder besseren Ergebnissen in der Schulentwicklung als in der traditionellen Hauptschule oder AHS.

- Die kooperierenden Schulen profitieren von der Zusammenarbeit gegenseitig.
- Die StandortkoordinatorInnen unterstützen die Entwicklung der Qualität im Sinne der KMS-Ziele am Standort und tauschen sich mit anderen STOKs aus.
- Schulentwicklungsteam, STOK und Schulleitung arbeiten gemeinsam an der Schulentwicklung.

Insgesamt ist der **Schulentwicklungsprozess** der Schule als äußerst positiv einzustufen. Dies dürfte allerdings weniger mit dem Status des Schulstandortes als kooperative Mittelschule als mit einer langen positiven Tradition der Schule in diesem Bereich zusammenhängen.

Leider gibt es eigentlich keine wirkliche **Zusammenarbeit mit der Partnerschule,** sodass auch ein gegenseitiges Profitieren nicht möglich ist.

Der Schulentwicklungsprozess der KMS FloHe ist deutlich erkennbar in einer kontinuierlichen, systematischen Planungs- und Entwicklungsarbeit durch das LehrInnenteam und ist daher als äußerst positiv einzustufen. Als Beispiele dazu seien Themen angeführt wie: Bildungsdokumentation als Grundlage für die Alternative Beurteilung der „Kommentierten Direkten Leistungsvorlage“ oder fächerübergreifende Jahresplanung. Die professionellen Entscheidungs- und Entwicklungsstrukturen am Standort sind jedoch eher auf die langjährig gewachsenen Traditionen des Standortes als Mittelschule und nicht unbedingt auf das Modell der KMS zurückzuführen.

Im Schulentwicklungsteam (bestehend aus je einer Vertretung eines Jahrgangsteams, der STOK und der Schulleitung) werden sowohl aktuelle KMS-relevante Themen besprochen als auch Vereinbarungen getroffen, welche die Zentrierung von Ressourcen auf wichtige Vorhaben erlauben (z.B. schulartübergreifende Kurse mit der VS, Lerncoaching, KEL-Gespräche etc.). Die endgültige Entscheidung über die Durchführung der geplanten Vorhaben wird demokratisch von allen LehrerInnen des Standorts in einer Konferenz getroffen.

Die Zusammenarbeit mit der Partnerschule HTL Ungargasse funktioniert (bis auf die als positiv bewertete zweistündige Unterrichtsarbeit eines HTL-Kollegen am Standort KMS FloHe) überhaupt nicht, sodass auch die These von einem „gegenseitigen“ Profitieren als nicht erfüllt angesehen werden kann.

Schul- und Außenbeziehung

These: Die KMS ist eine allgemein anerkannte attraktive Schulform mit hohem Ansehen.

- Die internen Abläufe (Organisation) sind wohlkoordiniert, entsprechen dem Schulprofil und sind auf die Bedürfnisse aller beteiligten Personengruppen abgestimmt.
- Die Ressourcen sind ausreichend.
- Es gibt ausreichend Bewerber/innern - Schüler/innen wie Lehrkräfte.
- Das Innovationspotenzial wird erkannt und genützt.
- Die Schule, ihre Angebote und Abläufe werden regelmäßig evaluiert. Entsprechende Verbesserungsmaßnahmen werden eingeleitet.

Die Schule investiert viel Zeit und Überlegung in interne Abläufe und koordinative Aufgaben der schulischen Weiterentwicklung. Die Evaluation schulischer Abläufe und Maßnahmen wird im derzeitigen Entwicklungsstand der Schule – auch aus Sorge über mangelnde eigene Professionalität – noch nicht wirklich umgesetzt und stellt ein Entwicklungsfeld der Schule dar.

Teilbereiche:

6b) Lehrpläne, Schulleitbild, Schulprofil, Abschlüsse:

Die internen Abläufe der Schule sind über lange Jahre gewachsen und mit Einführung der KMS diesem Modell angepasst worden, so wurde z.B. das Schulentwicklungsteam um den/die STOK erweitert um die spezifischen Anforderungen der KMS in den Schulalltag integrieren zu können. Der Transfer der Inhalte der Schulinternen Fortbildungsveranstaltungen (SCHILF) ist an ihrer Implementierung im Schulalltag (Bildungsdokumentation „BIDO", KEL-Gespräche, „To do list – Dynamische Fähigkeiten" etc.) klar erkennbar. (D10, D11).

Die fächerübergreifenden Jahresplanungen weisen einen hohen Standard an vernetztem Lernen auf (D12) und beinhalten im Wesentlichen die Kerngebiete des Lehrplans.

6c) Image und Akzeptanz:

Die gesellschaftliche Akzeptanz der Berufsgruppe der HauptschullehrerInnen wird von den KollegInnen an der Schule eher gering eingeschätzt – als Grund dafür werden vor allem die Zusammensetzung der SchülerInnenpopulation („Restschule") und die nicht universitäre LehrerInnenausbildung genannt.

Der Zulauf zur KMS FloHe unterliegt ebenso der gnadenlosen Selektion nach der 4. Schulstufe, wie der Hauptschule im städtischen Ballungsbereich. Das Modell „Schulversuch Mittelschule", das dem Standort FloHe vorher Profil gegeben hat, konnte – bedingt durch die Möglichkeit der Vergabe von AHS-Berechtigungen am Ende der 8. Schulstufe – die Abwanderung der SchülerInnen Richtung AHS in Grenzen halten.

6d) Feedback – Evaluation:

Die Möglichkeit der schulinternen Evaluation wird zurzeit noch viel zu wenig genützt – der Elternfragebogen für den Selbstbericht zur Peer-Evaluation ist als zaghafter Beginn zu werten. Der noch eher unprofessionelle Zugang zum Thema Evaluation verweist auf ein großes Entwicklungspotential für die Schulentwicklung am Standort. Die starke Tradition der Schule genau hinzuschauen, wie es z.B. den einzelnen SchülerInnen beim Lernen geht, könnte in manchen Bereichen auch dazu genützt werden, Daten systematisch zu sammeln (z.B. Aufzeichnungen führen über Auf- oder Abstufung der SchülerInnen in M/D/E in unterschiedlichen Leistungsgruppen von der 5. bis zur 8. Schulstufe. Oder über einen langen Zeitraum die vergebenen Noten der einzelnen LehrerInnen in den Hauptgegenständen festhalten und diese dann vergleichen). Die Schule merkt dazu an, dass vor allem unter dem Aspekt „Das Wichtigste zuerst!" das Hauptaugenmerk im Schulentwicklungsbereich auf Themen gelegt wurde, die eng mit der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern und dem Unterricht zusammenhängen (Individualisierung und Differenzierung, Gewaltprävention, Umgang mit „verhaltenskreativen" SchülerInnen …) oder sich aus den speziellen Herausforderungen eines Standortes im urbanen Raum einer Großstadt ergeben und daher besonders „unter den Nägeln brennen".

C. Zusammenfassung und Bewertung

Die Kooperative Mittelschule Florian Hedorferstraße erfüllt viele Anforderungen einer modernen **Lehr- und Lernkultur**. Auch der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und die Einstellung zu sozialen Problemen unterscheiden den Schulstandort positiv von vielen anderen Schulen. Dieser positive Befund kann allerdings nur sehr bedingt dem Schultyp „Kooperative Mittelschule" zugerechnet werden:

- Der Schulstandort war schon vor Einführung der Modellversuche „Kooperative Mittelschule" Schulversuchsstandort, jedoch mit besseren äußeren Bedingungen und vor allem mehr Rechten in der Berechtigungsvergabe.
- Die von der Behörde erzwungene Zuweisung der Schüler/innen in drei Leistungsgruppen nach wenigen Wochen Unterricht wird als pädagogischer Rückschritt empfunden.

- Der Trend zur „sozialen Entmischung“ an der Nahtstelle zur Volksschule konnte durch die KMS nicht gestoppt werden (weiter ungebrochener Trend in die AHS, keine „Mittelschichtkinder“, immer weniger Mädchen).
- Die vertikale Kooperation mit einer berufsbildenden höheren Schule funktioniert mangels Interesse der dortigen Lehrer/innen nicht, obwohl sie nach der Modellvorstellung zentraler Bestandteil sein sollte.

Als besonders positiv sind die **Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräche** als Ersatz für den Elternsprechtag zweimal pro Schuljahr anzusehen. Sie werden von allen Beteiligten positiv bewertet und sind eine gute Möglichkeit für die Schüler/innen, ihre Leistungen zu präsentieren.

Die **Kultur der Ergebnissicherung** im Hinblick auf gesicherte Entwicklung von SchülerInnenkompetenzen und die Evaluierung von Schülerlaufbahnen nach dem Besuch der KMS sind Entwicklungsfelder des Schulstandortes. Im Konstrukt der KMS sind sie offensichtlich ebenso wenig institutionalisiert wie im Regelschulwesen des Landes.

Die Kooperative Mittelschule FloHe versucht durch unterschiedliche Maßnahmen wie Begabungsförderung, Durchführung von Berufspraktischen Tagen, „Schnupperlehren“, Persönlichkeitstraining (Stärken stärken – Schwächen schwächen) etc. die SchülerInnen auf ihren weiteren **Bildungs- und Berufsweg** vorzubereiten – empirische Daten über die Schulerfolge der AbsolventInnen der KMS FloHe in den weiterführenden höheren Schulen liegen derzeit leider nicht vor.

Das **Arbeiten im Team** hat am Standort OKMS FloHe einen bemerkenswert hohen Standard. Die Mitglieder eines Jahrgangsteams fühlen sich gleichermaßen für die SchülerInnen wie auch für die TeamkollegInnen verantwortlich – im täglichen Schulleben werden alle Teammitglieder von den SchülerInnen als AnsprechpartnerInnen wahrgenommen.

Schulinterne LehrerInnenfortbildung wird über ein fixes Schulentwicklungsteam – bestehend aus einem Mitglied pro Jahrgangsteam, der Standortkoordinatorin und der Schulleitung – gesteuert. Die Inhalte der Schulinternen Fortbildung werden im Rahmen der Schulentwicklung in den Schulalltag integriert und sind unter anderem an der Alternativen Leistungsbeurteilung, der besonderen Form der Elternarbeit (Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräche) oder der Fächerübergreifenden Jahresplanung sichtbar.

Die **Eltern** schätzen durchwegs den intensiven Kontakt zur Schule über die regelmäßig stattfindenden „KEL-Gespräche“. Der signifikant niedrige Anteil (6%) an SchülerInnen, die außerschulische Nachhilfe benötigen, ist aus Sicht der Eltern ein Ergebnis der guten Unterrichtsarbeit, die an der KMS FloHe geleistet wird.

Der **Schulentwicklungsprozess** der KMS FloHE ist deutlich erkennbar in einer kontinuierlichen, systematischen Planungs- und Entwicklungsarbeit durch das Lehrteam und ist daher als äußerst positiv einzustufen.

Die **Umwandlung vom „Schulversuch Mittelschule“ in eine „Kooperative Mittelschule“** wird von den LehrerInnen als formaler und pädagogischer Rückschritt angesehen, da es aus ihrer Sicht sowohl eine Schlechterstellung bei den Ressourcen als auch den Verlust der Rechte in der Berechtigungsvergabe am Ende der 8. Schulstufe bedeutet.

Ein großes Potential für die Schulentwicklung am Standort liegt in einem professionelleren Zugang der Schule zum Thema **Evaluation und Ergebnissicherung.**

7.3.3 KMS 23 ÖKO SCHULE

Anton-Baumgartner-Straße 119, 1230 Wien

Harald Grath, Hannelore Kaserer, Karin Grinner

Unterricht / Lehr-Lernkultur

These: Der Unterricht an der KMS erfüllt in einem hohen Ausmaß die Anforderungen, die an eine moderne Lehr-/Lernkultur in der Schule gestellt werden.

Solche Anforderungen sind insbesondere:

- Der Unterricht aktiviert die Schülerinnen und Schüler und ermöglicht ihnen Partizipation (Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeit auf Lernprozesse, Lernziele und Lernwege).
- Der Unterricht geht auf die spezifischen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein.
- Der Unterricht fördert die Nachhaltigkeit des Lernens.
- Der Unterricht zielt neben traditionellen Kriterien des Lernens (Wissen) auch auf über die Schule hinausweisende dynamische und soziale Kompetenzen.

Diese spezielle Wirksamkeit ergibt sich aus den konstituierenden Merkmalen der KMS.

Die Schülerschaft der KMS Baumgartnerstraße zeichnet sich durch große **Heterogenität** aus: Mehr als die Hälfte der Schüler/innen haben eine andere Erstsprache als Deutsch – die meisten stammen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei –, wobei sich der größte Teil dieser Schüler/innen-Gruppe in der Sprachkompetenzstufe C befindet. Die guten Sprachkenntnisse dieser Schüler/innen waren insbesondere in den durchgeführten Unterrichtsbesuchen feststellbar. Dass der Integration von Schüler/innen mit DAZ am Standort besonderes Gewicht beigemessen wird, lässt sich auch an den zur Verfügung gestellten Ressourcen aus dem vorhandenen Stundenkontingent für Förderressourcen ablesen: Ca. zwei Drittel davon werden für das „Interkulturelle Lernen“ verwendet.

Das standortbezogene Förderkonzept belegt eindrucksvoll die hervorragende Förderkultur an der Schule: Der zur Verfügung stehende Topf an Förderstunden wird voll ausgeschöpft. Speziell ausgebildete Förderkulturlehrer/innen, die bezirksweit implementiert wurden und sich regelmäßig zu Kurzseminaren und zweimal im Jahr zu längeren Fortbildungen treffen, sprechen die individuellen Förderbedürfnisse einzelner Schüler/innen in so genannten „Fallbesprechungen“ mit der Klassenlehrerin ab. Die Förderstunden werden zur Gänze integrativ gehalten. Es ist angestrebtes Ziel, mit diesen Fördermaßnahmen in Hinblick auf die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen kompensatorisch zu wirken. Es liegen allerdings keine empirischen Befunde vor, inwieweit dieses Ziel erricht wird.

8% der Schüler/innen haben sonderpädagogischen Förderbedarf. Nach Einschätzung der Schule gelingt insbesondere die Integration von Schüler/innen mit Lernbehinderungen, während Schüler/innen mit geistiger bzw. Körperbehinderung bislang unter anderem aufgrund der fehlenden behindertengerechten Ausstattung des Schulgebäudes (Aufzug, behinderten-gerechte Toiletten) nicht erfolgreich integriert werden konnten. Die Integrationsschüler/innen werden in den fünf Integrationsklassen unterrichtet, wobei jeweils Sonderpädagog/innen zum Einsatz kommen. Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass sich diese Klassen trotz der noch größeren Heterogenität der Schülerschaft in ihrem methodischen Anspruch von den Freiarbeitsklassen zu unterscheiden scheinen. Es stellte sich uns die Frage, weshalb die in den Freiarbeitsklassen bewährten systemisch verankerten Elemente schülerzentrierter Lernformen in den Integrationsklassen nicht ebenso im Stundenplan fix verankert Anwendung finden. Inwieweit die beobachteten gebundenen Lernsituationen der großen Heterogenität aller Schüler/innen gerecht werden können, konnte im Rahmen der kurzen Unterrichtsbesuche nicht ausreichend geklärt werden. Die Schule legt in ihren Anmerkungen zum Rohbericht Wert auf die Klarstellung, dass auch in Integrationsklassen vorwiegend schülerzentrierte Lernformen (Offenes Lernen, Gruppenarbeiten...) stattfinden, da dort eine größere Flexibilität verlangt wird.

Innere **Differenzierung** wird über Formen des Teamteachings (Einsatz von Assistenzlehrer/innen so oft als möglich) unterstützt und ergänzt durch Gruppenteilungen, die Leistung, Bega-

bung und Interesse der Schüler/innen berücksichtigen. Die Arbeit in diesen Gruppen wird in Gruppenbüchern, die z.T. sehr individuell gestaltet sind, dokumentiert.

Die Bereitschaft, auf spezifische Lernbedürfnisse der Schüler/innen einzugehen, ist sehr hoch. Entsprechende Grundlagen für Individualisierung werden in Form von Lerntypenerhebungen am Beginn der 1. Klasse geschaffen und den Schüler/innen auch zur Kenntnis gebracht. Die Testergebnisse werden sichtbar in der Klasse ausgehängt, um deren Einbeziehung in die Unterrichtsgestaltung durch alle in einer Klasse unterrichtenden Kolleg/innen zu ermöglichen. Die Lehrer/innen betonen die besondere Bedeutung des Lerntypentests als Hilfestellung für die Schüler/innen und deren Lernprozesse. Als Klassenvorstand, der/die ohnehin viele Stunden in der eigenen Klasse unterrichtet, wüsste man zwar Bescheid; inwieweit auch andere Kolleg/innen die Ergebnisse des Tests kennen und verwenden, bleibt jedoch deren Initiative überlassen.

Bewährt hat sich auch der bewusste Umgang mit Ko- bzw. Monoedukation in den naturwissenschaftlichen Fächern am Standort: Aufgrund der wissenschaftlichen Befunde und der konkreten Erfahrungen an der Schule werden Mädchen und Buben in Physik phasenweise bzw. themenbezogen getrennt unterrichtet; die bisherigen Erfahrungen belegen die positiven Effekte geschlechterhomogener Gruppen in diesem Unterrichtsgegenstand.

Als weiteres wesentliches Merkmal einer modernen Lehr- und Lernkultur kann das Bemühen einer Schule angesehen werden, in der Organisation und Gestaltung von Unterricht die **Nachhaltigkeit des Lernens** sicherzustellen. In den Gesprächen und insbesondere auch in den Unterrichtsbesuchen hat sich gezeigt, dass Lernprozesse an der KMS Baumgartnerstraße in hohem Ausmaß so angelegt sind, dass viel Zeit für die Sicherung des Unterrichtsertrages verwendet wird, wodurch die besondere Wertigkeit nachhaltigen Lernens zum Ausdruck kommt: Gemeinsame Verbesserungen von Hausübungen und regelmäßige Rückmeldephasen zu abgeschlossenen Freiarbeitsphasen in den Freiarbeitsklassen seien in diesem Zusammenhang genannt.

In Hinblick auf die **Leistungsrückmeldung** wurde berichtet, dass zeitintensivere Formen wie verbale Rückmeldungen und Feedbacksterne nicht mehr gemacht würden, da zum einen die zeitlichen Ressourcen fehlten und zum anderen die Akzeptanz bei den Eltern nicht sehr groß gewesen sei. In einigen Klassen werden Kindersprechtage durchgeführt, andere Formen alternativer Leistungsbeurteilung fehlen. Nach Lehrausgängen und Exkursionen erhalten die Schüler/innen standardisierte Rückmeldungen über ihr Verhalten. Insbesondere die Beurteilung freier Arbeitsphasen mit Ziffernnoten erscheint – wenngleich auf Wunsch der Schüler/innen zusätzlich zur verbalen Rückmeldung eingeführt - problematisch, da damit Prozesse des Lernens, die ja immer auch das Fehlermachen(dürfen) inkludieren sollten, demselben Beurteilungsmodus unterzogen werden wie die Überprüfung des Wissens und Könnens am Ende eines Lernprozesses.

Die Verbesserung der Qualität der Lernprozesse wird darüber hinaus durch die Bildung von **Fächerbereichen** angestrebt, die eine stärkere Vernetzung von Unterrichtsgegenständen ermöglichen sollen: So wird z.B. der sprachlich-gesellschaftliche Bereich (SGB), der die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Ge-schichte und Geographie umfasst, von einer Lehrkraft unterrichtet. Neben dem naturkundlich-technischen Bereich gibt es noch den fremdsprachigen und den gestaltenden Bereich. Fächerverbindender Unterricht kann so organisatorisch weniger aufwändig und laufend stattfinden. Im Rahmen solchen themenzentrierten Unterrichts werden pro Schuljahr und Klasse ca. 6 - 8 Themen behandelt. Dem Schulschwerpunkt „Ökologie“ sind zweimal jährlich große klassen- bzw. schulstufenübergreifende Projekte gewidmet.

Im Rahmen von Projekten besteht für die Schüler/innen ein hohes Maß an **Partizipation** im Sinne der Selbstbestimmung des Lernweges. Die Schüler/in-nen berichteten auch über ein Projekt im vergangenen Schuljahr, bei dem mehrere Schwerpunktthemen zur Auswahl standen, gaben aber an, dass solche Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Themenwahl nicht in allen Klassen üblich wären. Wichtig wäre es zu überprüfen, inwieweit die Einflussmöglichkeiten der Schüler/innen auf die inhaltliche Ausrichtung von Projekten gestärkt werden könnten.

Sehr positiv zu vermerken ist die Einrichtung eines **Schüler/innenparlaments**. Übereinstimmend betonen Lehrer- und Schülervertreter/innen dessen hohe Bedeutung: „Verschönerungen der Schule“, „Neues für das Buffet“, „Veränderungen aller Art“ sowie „Wünsche und Beschwerden“ werden als hauptsächlich im Schülerparlament behandelte Aspekte genannt. Einige Schüler/innen berichteten von seiner wichtigen Organisationsfunktion in Zusammenhang mit Tischfußballturnieren und dem erstmals geplanten Schulball der 4. Klassen; auch die Umgangsweise mit Schadensfällen werde in diesem Rahmen besprochen. Umso mehr hat uns erstaunt, dass nur wenige

der sowohl schriftlich als auch mündlich um Rückmeldung gebetenen Schüler/innen über eigene Erfahrungen mit dem Schülerparlament berichten konnten. Es stellte sich uns die Frage nach der Häufigkeit des Zusammentreffens – die Tatsache, dass etliche der Schüler/innen, die wir zu diesem Thema befragten, über keine konkreten Erfahrungen berichten konnten, ließ die Vermutung zu, dass im laufenden Schuljahr noch keine Zusammenkunft stattgefunden hat. Da jedoch nach Aussage der Schule zum Zeitpunkt des Besuches des Review Teams bereits mehrere Schülerparlamentssitzungen stattgefunden hatten, bleibt die Frage nach der Ursache des Mangels an konkreten Berichten über die laufende Arbeit des Schülerparlaments durch die Schüler/innen offen.

Darüber hinaus gewann das Review-Team in seinen Gesprächen mit den Schüler/innen und Lehrer/innen den Eindruck, dass die Verhaltensvereinbarungen als doch wesentliche Indikatoren für die konstruktive Gestaltung des Schullebens zwar im Schülerparlament ihren Ausgang genommen haben dürften, deren konkrete Entwicklung jedoch ohne Beteiligung der Schüler/innen stattfand. Die Schule legt in ihren Anmerkungen zum Rohbericht Wert auf die Feststellung, dass die Verhaltensvereinbarungen vor drei Jahren mit den damaligen Schüler/innen erarbeitet, erstellt und in jedem Schuljahr im Schülerparlament diskutiert und zur Abstimmung gebracht werden. Durch vereinzelt differenziertere Rückmeldungen von Schüler/innen wurde ansatzweise spürbar, dass im Zusammenhang mit dem Schülerparlament bzw. den Aufgaben der Klassenvertreter/innen demokratische Prozesse geschult und eine Vorbereitung auf spätere Aufgaben in der Gesellschaft erfolgt. Ihre Rolle als Klassenvertreter/innen bzw. Mitwirkende am Schülerparlament beschreiben die Schüler/innen hauptsächlich als eine vermittelnde Rolle. Sie sehen darin eine Brückenfunktion jeweils zwischen Einzelschüler/innen bzw. Klasse und Lehrer/innen bzw. Schulgemeinschaft. In der Ausübung dieser Brückenfunktion sehen sich die Schüler/innen durchaus in ihren sozialen Kompetenzen geschult: „Du musst höflich reden und dich benehmen, gut kommunizieren können und gut mit anderen Menschen umgehen können." (Klassensprecher der KMS Baumgartnerstraße) Rückmeldungen wie „Dich werden viele besondere Aufgaben erwarten." (Klassensprecher der KMS Baumgartnerstraße) machen deutlich, dass die Schüler/innen ihre Funktion als Klassenvertreter/innen sehr ernst nehmen, was den Rückschluss auf Ernstgenommen-Werden innerhalb der Schulgemeinschaft nahe legt.

Soziales Lernen d.h. die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei den Schüler/innen wird an der Schule als wichtige Aufgabe verstanden. Kleine Klassenteams ermöglichen eine starke Verankerung weniger Lehrer/innen in einer Klasse. Die Möglichkeiten, eine tragfähige und wirksame Beziehungsstruktur zwischen Schüler/innen und Klassenteam aufzubauen und auftretende Probleme im Sinne konkreter Situationen sozialen Lernens zu nutzen, erscheinen so optimal gewahrt.

Insgesamt konnten wir ein durchgängig wertschätzendes Klima zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen beobachten. Auch in den Gesprächen fiel auf, dass die Lehrer/innen unisono in sehr annehmender Form über Schüler/innen sprachen. Dennoch berichten die Schülervertreter/innen von Mitschüler/innen, denen es nicht so gut geht und die nicht gerne in die Schule gehen. Die genannte Quantität dieser Schüler/innengruppe schwankt zwischen 1-2 und 5 Schüler/innen pro Klasse. Probleme würden meist gemeinsam mit den Lehrer/innen bearbeitet, doch käme es in der Wahrnehmung der Schülervertreter/innen auch zu Ungleichbehandlung von Schüler/innen durch die Lehrkräfte. Empirische Befunde über das Schulklima an der KMS Baumgartnerstraße liegen nicht vor.

Verhaltensvereinbarungen wurden von einer Lehrer/innengruppe vor drei Jahren erarbeitet und werden auf Klassenebene mit den Schüler/innen diskutiert. Die Eltern sind über das Schulforum eingebunden. Die Vereinbarungen werden von den Lehrer/innen als dynamisches Gebilde gesehen, das einem laufenden Diskussionsprozess unterliegt. In Bezug auf die Frage nach der Rolle des Schülerparlaments in diesem Zusammenhang weichen die Einschätzungen der Lehrer/innen und der Schüler/innen voneinander ab. Die Verhaltensvereinbarungen werden von den Schülervertreter/innen als im Großen und Ganzen passend beschrieben, sie würden in vielen Klassen zu Schulbeginn besprochen und von den Schüler/innen unterschrieben. Eine mitgestaltende Rolle sprechen die Schülervertreter/innen dem Schulparlament jedoch nicht wirklich zu. Die Lehrervertreter/innen betonen hingegen die Rolle des Schülerparlaments: Dort könnten Veränderungswünsche eingebracht und formuliert werden. Die Aussagen der Schülervertreter/innen und des Lehrerkollegiums, inwieweit dies bislang der Fall gewesen ist, weichen voneinander ab: Während im Gespräch mit den Schüler/innen nicht geklärt werden konnte, ob es keine Veränderungswünsche der Schüler/innen gegeben hatte, weil von den Schüler/innen keine Notwendigkeit dafür gesehen wird, oder ob die Schülervertreter/innen zwar Veränderungswünsche deponiert hatten, die jedoch von Lehrerseite

nicht aufgenommen wurden, stellt die Schule in ihren Anmerkungen zum Bericht fest, dass jedes Jahr Veränderungen vorgenommen wurden. Der als Konsequenz bei Verletzung der Verhaltensvereinbarung eingeführte „Benimm dich-Kurs" bei der Schulleiterin sollte auf seine Wirksamkeit überprüft werden und allenfalls durch andere Maßnahmen ergänzt werden.

Die Verhaltensvereinbarung wird von den Schüler/innen und deren Eltern unterschrieben, nicht aber von den Lehrkräften. Es stellt sich daher die Frage nach der Zulässigkeit des Begriffs „Verhaltens***vereinbarung***".

Wirklich sehr beeindruckend präsentierte sich uns die **Zusammenarbeit im Kollegium**. Mehrfach und von verschiedenen Seiten wurden die besonders intensive Kooperation und die umfassende gegenseitige Unterstützung im Kolleg/innenkreis hervorgehoben. Die Zusammenarbeit zwischen AHS- und HS-Kolleg/innen funktioniert völlig unproblematisch, was wohl auch damit zusammenhängt, dass die vier AHS-Kolleg/innen bereits seit längerer Zeit integraler Bestandteil des Kollegiums sind. Von Seiten der AHS-Kolleg/innen wird die stärkere didaktisch-methodische Ausrichtung der HS-Lehrer/innen durchaus als Kompetenz gesehen, von der man profitiert habe. Als Kompetenz der AHS-Lehrer/innen, die an der KMS gebraucht würde, wurde weniger die stärkere fachliche Ausrichtung der Uni-Absolvent/innen genannt sondern deren durchwegs höhere Sprachkompetenz, die beim Formulieren von Leitbildern u.ä. zum Einsatz käme.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich die KMS Baumgartnerstraße als Standort präsentiert, der gewohnt ist, Neues auszuprobieren z.B. „Freewriting". In diesem Zusammenhang wird die ermutigende und ermöglichende Haltung der Leiterin besonders betont: „Man hat uns ermutigt …. Wie ich früher unterrichtet habe und wie ich heute unterrichte, das ist ein großer Unterschied. Die Vermittlungstechniken haben sich verändert."

Bildungslaufbahnen, Chancengleichheit

These: Das Schulmodell der KMS bereitet Schüler/innen erfolgreich auf den Übergang in andere Bildungseinrichtungen (weiterführende Schulen) oder in die Berufswelt vor und unterstützt sie dabei.

- An der Schule finden regelmäßig Veranstaltungen zum Thema Berufs- und Bildungslaufbahnorientierung statt.
- Im Rahmen dieser Projekte zur Berufs- und Bildungsorientierung wird auf die spezifischen Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Die Schüler/innen beteiligen sich aktiv an der Gestaltung dieser Projekte.
- Die Schüler/innen erhalten Einblick in die Schul- und Berufsrealität entsprechender Einrichtungen.
- Die Schüler/innen erhalten Beratung und Förderung zur individuellen Entfaltung, insbesondere Unterstützung in der Laufbahnentscheidung.

An der KMS Baumgartnerstraße findet **Berufsorientierung** nicht integrativ sondern als im Stundenplan ausgewiesene Unterrichtseinheit statt. Dadurch erhält die Berufsorientierung einen besonderen Stellenwert. In den dritten und vierten Klassen stehen dafür jeweils zwei Wochenstunden zur Verfügung. Während auf der siebten Schulstufe der Schwerpunkt auf persönlichkeitsbildenden Maßnahmen liegt, wird auf der achten Schulstufe die Aufmerksamkeit verstärkt auf Berufskunde gelegt. Durch so genannte Branchenpräsentationen erhalten die Schüler/innen Einblick in unterschiedliche Berufsfelder. Diese sehr praxis-orientierten Präsentationen ermöglichen den Schüler/innen eine Zuordnung gemäß ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen. Für Eltern gibt es die Möglichkeit, Beratung durch die Bildungsberaterin der Schule in Anspruch zu nehmen. In Kombination mit dem Angebot für Schüler/innen, an berufspraktischen Tagen teilzunehmen sowie der Einrichtung eines Elternabends 14+ scheint hier ein gutes Übungs- bzw. Orientierungsfeld für Eltern bzw. Schüler/innen gegeben zu sein.

Den Angaben der Schulleiterin zufolge haben etwa 27 % der Schüler/innen AHS-Reife. An der tatsächlichen Entsprechung dieser Zuweisung werden seitens der Schule generell jedoch Zweifel gehegt. Es wird von enormem Druck auf die Lehrer/innen der Abschlussklassen an den Wiener Volksschulen berichtet, Zeugnisse mit AHS-Reife auszustellen. Dies würde vor allem auf der vierten Schulstufe zu überraschenden Notenverbesserungen führen. Die Anzahl jener Schüler/innen, die nach der KMS Baumgartnerstraße in eine weiterführende Schule wechseln, wird mit ca. 25 % angegeben. Die Schule vermag keine Angaben darüber zu machen, wie viele ihrer ehemaligen Schü-

ler/innen später die **Reifeprüfung** ablegen. Dass es zu keinem Schulabbruch kommt, wird mit der Erfüllung der Schulpflicht begründet, Schulverweigerung sei ein Ausnahmephänomen an der Baumgartnerstraße. Nur in ganz seltenen Fällen wird von Schüler/innen die Möglichkeit genützt, ohne Abschlusszeugnis der 4. Klasse in eine so genannte Kooperationsklasse zu wechseln.

Mit Ende des Schuljahres 2007/08 wurde seitens der KMS Baumgartnerstraße erhoben, welche **Laufbahnen** von den Schüler/innen künftig eingeschlagen werden: 14 Schüler/innen waren für eine HTL angemeldet, 20 für eine Fachmittelschule, 8 für eine HAK, 5 für eine HASCH, 7 Schüler/innen planten eine HBL zu besuchen, 3 eine AHS und ebenso 3 eine BAKIP. 9 Schüler/innen hatten einen zugesagten Lehrplatz, für 3 Schüler/innen war dieser noch nicht gesichert, ebenso wie 2 Schüler/innen noch keine Zusage für die weiterführende Schule hatten. Ein Schüler/in musste die Klasse wiederholen.

Wenig Aufmerksamkeit wurde seitens der Schule bisher der Frage der weiteren **Schul- und Berufslaufbahnen** der Schüler/innen beigemessen. („Der Kontakt verliert sich mit der Zeit." Lehrerin der KMS Baumgartnerstraße) Berichtet wird über vereinzelte positive Beispiele. Dies seien jene, von denen man etwas erfahre; über jene, die scheitern oder durchschnittlich erfolgreich sind, würden keine Informationen an die Schule zurückkommen. Hier scheint uns ein Informationsdefizit vorzuliegen, wobei es sich insbesondere für die Schulform KMS um relevantes Feedback handelt. Wir sehen die Schwierigkeiten der Datenerhebung, mit denen sich die Schule konfrontiert sieht durchaus, meinen aber, dass die Bildungslaufbahn für das Selbstverständnis der Schule bzw. Schulform eine äußerst wichtige Information darstellt, welche eine systematische Evaluierung eben dieser nahe legen würde. Einen erwähnenswerten positiven Ansatz, den Bildungslaufbahnen mehr Aufmerksamkeit beizumessen, haben wir in der Einrichtung eines Gästebuchs auf der Website der sich am Standort befindlichen Fachmittelschule kennen gelernt: Unter www.oeko-fms.at.tf haben Absolvent/innen die Möglichkeit, Kontakt zu ihrer ehemaligen Schule aufzunehmen, was vielfach auch für Rückmeldungen über die Bildungslaufbahn genützt wird.

Wir nehmen wahr, dass seitens des Lehrkörpers der Übertritt in die **Partnerschule**, die Anton-Krieger-Schule, grundsätzlich unterstützt wird. Es wird sehr wertschätzend über das Bemühen der Partnerschule berichtet, der Nahtstellenproblematik zu begegnen und Schüler/innen den Umstieg zu erleichtern. Hier gibt es Gespräche auf Leitungsebene, die für uns das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der betroffenen Schüler/innen nachvollziehbar machen. („Wir versuchen, diese Wege zu ebnen." Direktorin Guth) Wie erfolgreich der Übertritt in die Partnerschule längerfristig verläuft, darüber kann nur gemutmaßt werden, es liegen keine systematisch erhobenen Daten dazu vor. („In der Kriegergasse scheitern nur ganz wenige der Kinder von uns." Direktorin Guth) Etwas widersprüchlich sind die Zahlenangeben (siehe Selbstbericht der Schule, Fragenbereich 2): Mit Blick auf die oben angeführten Zahlen erscheint es verwunderlich, dass an anderer Stelle von 8 Schüler/innen die Rede ist, die im betreffenden Jahr in die Partnerschule wechselten. Die Zahl scheint – egal ob fünf oder acht - in keinem Fall sehr hoch zu sein. Über die üblichen Maßnahmen wie beispielsweise einen Tag der offenen Tür hinausgehend, gibt es für Schüler/innen der KMS Baumgartnerstraße kaum Gelegenheit, die Partnerschule kennen zu lernen. Es wird nur von ganz vereinzelten Projekten berichtet, die zu Kooperation und damit Kontakten zwischen den Schulen führen. Vermehrte Begegnungsmöglichkeiten über die Jahre hinweg könnten die Vertrautheit der KMS-Schüler/innen mit der Partnerschule und somit auch das Interesse an einem Übertritt stärken.

Die an der KMS Baumgartnerstraße tätigen AHS-Lehrer/innen sind bis auf eine Minimal-Verpflichtung von zwei Stunden an ihrer Stammschule ausschließlich an der KMS beschäftigt. Bei der jeweiligen AHS handelt es sich nicht um die Partnerschule, die Anton-Krieger-Gasse; rückflutende Informationen etwa über den Unterrichtsalltag gibt es de facto nicht. Umgekehrt verläuft es ähnlich: Die Partnerschule beschäftigt einen bestimmten Anteil an Lehrer/innen der KMS, aus der Baumgartnerstraße aktuell zwei Personen. Diese erfüllen ihre volle Lehrverpflichtung – teilweise seit zwei Jahrzehnten - an der AHS und werden nicht an der KMS eingesetzt. Die **Kooperation** zwischen den Partnerschulen findet fast ausschließlich auf Ebene der Leitung und der Standortkoordinator/innen statt, erreicht aber nicht die Ebene der anderen Lehrer/innen bzw. noch weniger jene der Schüler/innen. Erleichterungen beim Übertritt der Schüler/innen, die sich aus der Zusammenarbeit zwischen HS- und AHS-Lehrer/innen ergeben könnten, sind in Konsequenz nicht festzustellen.

Die **soziale Durchlässigkeit** wird an der KMS Baumgartnerstraße durch ein ausgefeiltes Förderkonzept gewährleistet. Das Interesse am einzelnen Schüler/an der einzelnen Schülerin dringt in den Gesprächen mit den Lehrer/innen immer wieder durch. Individuelle Förderpläne, unterstützt

durch Fallbesprechungen, die zumindest teilweise auch zu schriftlichem Niederschlag führen, sind Ausdruck dieses Bemühens. Der Austausch zwischen Förderlehrer/in und Klassenvorstand wird hier als wichtiges Moment genannt, um Defizite zu erkennen und gezielt fördern zu können. Das Zusammentreffen von Schüler/innen unterschiedlichster Leistungsniveaus führt zu einem hohen Bewusstsein für differenziertes Vorgehen im Unterricht. Hier profitiert man von der Möglichkeit, im Team zu unterrichten.

„Die Lehrer/innen der Ökoschule versuchen, alle Erwartungen der Eltern und auch der Schüler/innen mit größtmöglichem Einsatz zu erfüllen." (Selbstbericht, Fragenbereich 2) Es liegen – abgesehen von einer nicht repräsentativen Elternbefragung - keine Angaben über systematische Erhebungen der angeführten **Erwartungshaltungen** vor.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass der Standort um gute Vorbereitungsarbeit auf weiterführende Bildungseinrichtungen bzw. die Berufswelt bemüht ist und die Schüler/innen dabei individuell unterstützt. Wenig Bewusstsein nehmen wir wahr für die Bedeutung der Kenntnis der Schule über die tatsächlich eingeschlagenen Bildungslaufbahnen der Schüler/innen. Vielleicht können Expert/innen helfen, die Schwierigkeiten bei der Verfolgung der Bildungswege zu verringern.

Lehrpersonen

These: Das Arbeitsmodell an der KMS ist geeignet als Modell für die weitere Professionalisierung des Lehrberufs hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen wie auch hinsichtlich der Bewältigung der beruflichen Belastungen.

- Lehrpersonen stehen mit ihren Schüler/innen in einer vertrauensvollen und positiven Beziehung.
- Lehrpersonen stehen mit den Eltern ihrer Schüler/innen in einem respektvollen, engagierten und professionellen Verhältnis.
- Lehrer/innen nehmen kontinuierlich und wenn möglich gemeinsam an Fortbildungen teil.
- Lehrer/innen setzen Maßnahmen, um das Vertrauen untereinander und die gegenseitige Unterstützung zu stärken.
- Lehrer/innen profitieren vom Austausch untereinander und fühlen sich in der Schule wohl.
- Es gibt präventive Maßnahmen gegen Burnout.
- Das bestehende Dienstrecht ist ausreichend, um die Umsetzung der pädagogischen Anforderung einer KMS zu erfüllen.

Sowohl aus den Schilderungen der Lehrer/innen wie auch aus den Beobachtungen während der Unterrichtsbesuche wird ein grundsätzlich **positives Klima** zwischen allen Beteiligten spürbar. Die Berichte der Lehrer/innen sind geprägt von Wertschätzung und persönlichem Engagement für die Schüler/innen. Diese werden als Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen wahrgenommen. Um so mehr erstaunt das tendenziell resignative Verhalten, welches im Zusammenhang mit der Elternschaft zu Tage tritt. Sprachliche Barrieren mögen mit eine Ursache sein, warum die Beziehungsaufnahme und -pflege hier nicht so gut gelingt. Seitens der Eltern signalisiertes Desinteresse wird als demotivierend beschrieben. Für uns bleibt aber weitgehend offen, warum die Beziehungskompetenz, die wir bei den Lehrer/innen orten, nicht auch im Bereich Eltern gewinnbringender eingesetzt wird.

Das Team der Baumgartnerstraße sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen den vorhandenen **Personalressourcen** und dem Unterrichtsertrag: Je kontinuierlicher und planvoller Teamteaching stattfindet, desto besser auch der Ertrag auf Seiten der Schüler/innen. Gern und so häufig wie es die Mittel zulassen, wird im Team unterrichtet, wobei der freiwilligen Teamfindung viel Bedeutung zugemessen wird. Die „Chemie (…) muss stimmen." (Auszug aus der Selbstbeschreibung der KMS Baumgartnerstraße) Kürzungen der Assistenzstunden führten in den letzten Jahren zu zeitlichen Mehrbelastungen. Als zusätzlich belastend wird empfunden, wenn Assistenzlehrer/innen zum Supplieren in anderen Klassen abgezogen werden.

Das Unterrichten im Team, insbesondere die wertvolle Arbeit in Klassen- und Jahrgangsteams, erfordert einen hohen **Planungsaufwand** auf Seiten der Lehrer/innen. Der Planungsaufwand wird vom Team nicht zuletzt aufgrund von großen und sehr heterogenen Gruppen als vergleichsweise hoch eingeschätzt. Die Planungszeiten sind nicht verpflichtend, wenngleich in Stundenplan

verankert; sie werden vom größten Teil des Kollegiums freiwillig geleistet. Wir bekommen Kenntnis von einer gut organisierten Planungsschiene: Zusätzlich zu den Klassenteams treffen sich die Jahrgangsteams alle zwei Wochen, zu intensiven Zeiten auch wöchentlich. Im Mittelpunkt stehen „austauschen und sich gegenseitig unterstützen" wobei in den Teams, die zwar über eine/n Sprecher/in verfügen, nichts „hierarchisch, sondern alles sehr kollegial" laufe (Lehrerin der KMS Baumgartnerstraße). Themensammlungen, Tagesordnungen, Protokolle etc. lassen auf professionelle Verfahrensweisen und Zielorientierung dieser Planungstreffen schließen. Dabei gilt auch hier neben dem fachlichen Aspekt die Aufmerksamkeit den Schüler/innen: „Es braucht auch Informationsaustausch, um zu wissen, was passiert in den Fächern, wo man nicht selber dabei ist; Kinder wandeln sich pro Fach." (Lehrerin der KMS Baumgartnerstraße)

Die gut funktionierende Zusammenarbeit innerhalb der Teams wird unterstützt durch jährlich stattfindende Teamfindungsseminare. Bedauert wird, dass aufgrund der geringen Anzahl von AHS-Lehrer/innen am Standort nicht in jedem Team ein/e solche/r mitwirken kann. Wie bereits in Fragenbereich 1 angeführt, funktioniert die **Zusammenarbeit zwischen HS- und AHS-Lehrer/innen** am Standort vorzüglich und wird als ausschließlich befruchtend erlebt. Die Lehrer/innen profitieren von dieser Organisationsform durch den intensiven persönlichen und fachlichen Austausch; die im Kollegium vorhandenen Ressourcen werden erkannt, geschätzt und bereitwillig zur Verfügung gestellt (z.B. AHS-Lehrer/innen orientieren sich gerne an der Methodenkompetenz der HS-Kolleg/innen, umgekehrt wird gerne auf Sprachkompetenz der AHS-Lehrer/innen zurückgegriffen).

Am Standort herrscht Bewusstsein für einen sorgsamen Umgang mit den **eigenen Ressourcen**. Wenn auch uns gegenüber nicht explizit formuliert, lassen die Angaben im Selbstbericht den Rückschluss zu, dass es bei manchen Kolleg/innen aufgrund verlängerter Lebensarbeitszeit und hoher Supplierbelastung zu verminderter Leistungsfähigkeit kommt, was seinen Ausdruck z.B. in vermehrten Krankenständen findet. Maßgeblich unterstützt von der Schulleiterin werden neben den angesprochenen Teamfindungsseminaren auch Möglichkeiten zur Supervision als bewusste Maßnahmen gegen Burnout angeboten. Auch an einem pädagogischen Tag „etwas für uns zu machen" (Direktorin Guth) kann als dahin gehende Maßnahme interpretiert werden. Die Tragseile des Teams, dem in diesem Zusammenhang große Bedeutung zukommt, werden wie folgt beschrieben: „Ich erlebe das sehr positiv an dieser Schule, wie sich Lehrer gegenseitig herunterholen und unterstützen; (…) mit Konflikten wird sehr offen umgegangen." (Direktorin Guth) Oder: „Es ist eine wahnsinnige Hilfsbereitschaft da, (…). Es ist eine Form der Zusammenarbeit, die schon sehr bemerkenswert ist." (Lehrerin der KMS Baumgartnerstraße) Aussagen wie „Wenn ich in einem Team meine Heimat finde, (…)" (Direktorin Guth) oder „Ein Partner ist schon extrem stützend" (Lehrerin der KMS Baumgartnerstraße) verstärken den Eindruck, dass das funktionierende Team und das damit in Verbindung stehende Wohlfühlklima als wirksame, wenn nicht wirksamste Maßnahme gegen Burnout am Standort wirkt.

Das Team der KMS Baumgartnerstraße präsentiert sich uns als durchaus fortbildungsinteressiert und fortbildungswillig. Eingeräumt wird, dass manche fortbildungsresistente Kolleg/innen nur schwer für die Angebote gewonnen werden können. Die Teilnahme an **Fortbildungsveranstaltungen** erfährt seitens der Schulleitung größtmögliche Unterstützung. Am Standort selbst finden mindestens zweimal jährlich pädagogische Konferenzen und ebenso viele Pädagogische Tage statt. Nach Vorschlag der Direktion wird über mögliche Themen abgestimmt. Während Themen der jüngeren Vergangenheit „Individualisierung und Differenzierung", „Das non-verbale Klassenzimmer" sowie „Peer Mediation" waren, ist für das kommende Frühjahr ein Tag zum „Lerncoaching" in Vorbereitung. Im Schuljahr 2008/09 liegt der Schwerpunkt der Fortbildungsmaßnahmen auf dem Bereich „Soziales Lernen". Dies findet entsprechenden Niederschlag in der Entwicklung eigener Jahresplanungen für alle vier Schulstufen. Gemäß dem ÖKO-Schwerpunkt des Standortes ist man Mitglied des Vereins ÖKOLG und nimmt an entsprechenden Veranstaltungen teil. Ebenso wirkt die Schule am Comeniusprojekt CLIC mit. Zu starkem Fortbildungskonsum führt auch die Notwendigkeit, immer wieder in ungeprüften Fächern unterrichten zu müssen. Die so im Laufe der Zeit erworbene Kompetenz der Lehrer/innen wird seitens der Direktion als sehr hoch wahrgenommen. Nur in Einzelfällen führte diese zu offiziellen Qualifizierungen im Sinne von zusätzlichen Lehrämtern. (Anmerkung: Eine Ausnahme bildet die Gruppe der Arbeits-lehrer/innen, die nachgeschult und graduiert wurden.)

Im Zusammenhang mit **dienstrechtlichen Belangen** ortet das Team der KMS Baumgartnerstraße mehrere Problemfelder. So wird es als ungerecht empfunden, wenn Lehrer/innen mit Schularbeitenfächern ebenso viele Stunden zu unterrichten haben wie Sportlehrer/innen. Ebenfalls für Unbehagen sorgen die unterschiedliche Entlohnung zwischen AHS- und HS-Lehrer/innen sowie die unterschiedliche Lehrverpflichtung und verschiedenartige Suppliergesetze beider Gruppen. Unser Eindruck ist, dass sich diese Problemfelder nicht auf die gedeihliche Zusammenarbeit der Kolleg/innen auswirken. Die Tatsache, dass Arbeits-, Sprach- und Religionslehrer/innen nur zu Fachsupplierungen herangezogen werden dürfen, bereitet ebenso Schwierigkeiten wie die Tatsache, dass AHS-Lehrer/innen nur in ihren geprüften Fächern einzusetzen sind.

Das Team der KMS Baumgartnerstraße leistet unseren Erhebungen zufolge durchaus wertvolle Beiträge zur laufenden Professionalisierung des Lehrberufes. Die Belastungen sind hoch, werden aber proaktiv und vor allem gemeinschaftlich in Angriff genommen. Dies geschieht bei gleichzeitiger Achtsamkeit für die eigene Balance. Die aktuell praktizierte Form der sehr eingeschränkten Kooperation zwischen AHS- und HS-Lehrer/innen beschneidet das Modell in seiner entsprechenden Wirksamkeit für alle Beteiligten der Kooperation.

Eltern

These: Eltern wählen die KMS als Schulform für ihre Kinder aktiv und akzeptieren und schätzen sie als bessere Alternative.

- Die Schulwahl durch die Eltern basiert vorwiegend auf inhaltlichen und pädagogischen Aspekten des Schulmodells.

Eine vom Elternverein unter einigen wenigen Eltern durchgeführte und damit nicht repräsentative Umfrage ergab eine Auflistung der Beweggründe, Kinder in die ÖKO-Schule zu schicken. Es wird allgemein nach Abschluss der Schule mit besseren Chancen bei der weiteren Berufswahl und Arbeitsplatzsuche gerechnet, große Erwartungen werden bezüglich des Angebotes an Lern- und Arbeitsstunden und dem damit verbundenen Förderkonzept geäußert. Eltern erwarten das Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder ohne Leistungsdruck auszuüben.

Die oben genannte These bestätigt sich - mit Blick auf die vagen Daten - somit zumindest teilweise. Bedenkt man die Konkurrenzsituation der unterschiedlichen Schultypen in diesem Teil des 23. Wiener Gemeindebezirkes (zwei AHS-Standorte in der Nähe), so reduziert sich die aktive Wahl einer besseren Alternative. Erfahrungen im familiären Bereich oder die besondere Situation von vielen Schüler/innen mit Migrationshintergrund führen allerdings zu großer Akzeptanz des Modells der KMS und zu der bereits genannten Erwartungshaltung.

Anzumerken wäre, dass es relativ schwer fällt, Einblick in die Sicht der Eltern zu gewinnen, da das Datenmaterial für eine Evaluierung nicht ausreicht und nur sehr subjektive Stellungnahmen vorliegen. Vielleicht wäre eine systematischere Befragung der Eltern vor Schuleintritt und nach vier Jahren beim Schulaustritt überlegenswert. Erwartungshaltung und Reflexion der gleichen Interviewgruppe könnten so gegenüber gestellt werden.

- Eltern beteiligen sich aktiv in der Schulgemeinschaft und nehmen Anteil am Lernen ihrer Kinder.

Übereinstimmend stellen die Lehrer/innen und der Elternvertreter fest, dass die aktive Mitarbeit der Eltern in der Schulgemeinschaft zu gering ist. Dabei werden Sprachbarrieren und die Existenz zweier ‚Parallelgesellschaften' als Begründung angeführt. Eltern unterschreiben zwar vieles, doch fehlt es häufig an der Konsequenz bei der Durchführung nötiger Maßnahmen (z.B. Mitteilung über fehlende Arbeitsmittel: die Unterschrift wird geleistet, die Arbeitsmittel fehlen weiterhin.).

Es gibt aber immer wieder Diskussionen darüber, doch recht wenige Versuche, die Kommunikation zwischen Schule und Eltern zu verbessern. Elterninformationen oder Fragebögen sollten mehrsprachig verfasst werden. Derzeit bezieht man eher eine abwartende Position und sucht nicht selbst aktiv nach solchen Übersetzungsmöglichkeiten. Eine erforderliche Unterstützung seitens der Schulbehörde wäre gegebenenfalls einzufordern.

Ein ‚Kindersprechtag' vor dem Elternsprechtag soll die Schüler/innen in einen Dialog mit einbeziehen. Möglichkeiten, die Eltern zu einem motivierenden Gespräch in die Schule einzuladen, könnten angedacht werden, um die Kommunikation in Zukunft zu verbessern.

Positiv konnten wir, Dank der Bemühungen der Schulleiterin, ihrer Kolleg/innen und einiger aktiver Eltern, eine Belebung und Aufwertung der Arbeit des Elternvereines zum Wohle aller feststellen. Noch nicht vollends durchgesetzt hat sich das Bewusstsein dafür, dass neue Wege gesucht werden müssen, dass Mehrsprachigkeit auf allen Kommunikationswegen vorangetrieben werden muss, um unter anderem so eine systematische Erhebung der Motivlage auf Seiten der Eltern eruieren zu können.

Schulentwicklung, Arbeits- und Führungsstruktur

These: Das kooperative Schulmodell führt durch die intensive Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen (Partnerschulen, Wirtschaftsbetrieben, Lehrteams, ProjektpartnerInnen etc.) zu vergleichbaren oder besseren Ergebnissen in der Schulentwicklung als in der traditionellen Hauptschule oder AHS.

- Die kooperierenden Schulen profitieren von der Zusammenarbeit gegenseitig.

Langjährige Schulversuche im 23. Wiener Gemeindebezirk (Schulverbund – Zusammenarbeit von HS und AHS) führten zu einer besonderen Situation am Standort. Schon seit Jahren sind langfristig vier AHS-Lehrer/innen am Standort tätig und dabei voll im Lehrerteam integriert. Parallel dazu unterrichten zwei Kolleginnen schon seit Jahren an der AHS Anton Krieger-Gasse.

Die Kolleg/innen sind jeweils am Standort fix eingebunden, vor allem aber die HS-Lehrer/innen sind nicht mehr an ihrer Stammschule (ÖKO-Schule) tätig. Die AHS-Lehrer/innen sind noch mit wenigen Stunden an ihren Stammschulen (AHS) tätig. AHS-Schüler/innen besuchen fallweise die ÖKO-Schulen, vor allem im Zusammenhang mit kreativen Projekten, die KMS-Schüler/innen können die Partnerschule, in Hinblick auf ihre weitere mögliche Bildungslaufbahn an dieser Schule besuchen.

Derzeit bestehen regelmäßige Kontakte zwischen den Schulleitern und den STOKs der Partnerschulen. Vielleicht ermöglicht der neue Schulversuch der ‚Wiener Mittelschule', der auch am Standort ÖKO-Schule etabliert wird, eine intensivere, sach- und zielorientiertere Zusammenarbeit der beiden Partnerschulen (horizontale Kooperation).

Die Erfahrung zeigt, dass Lehrer/innen aus dem AHS-Bereich vor allem methodisch-didaktische Impulse erhalten, während KMS-Lehrer/innen insgesamt von einer gewissen sprachlichen, manchmal auch höheren fachlichen Kompetenz der AHS-Kolleg/innen profitieren. Dies alles ist aber in keiner Wiese empirisch belegt. Eine Evaluation in diesem Bereich wäre im Rahmen des neuen Schulversuches wünschenswert und sollte angedacht werden.

- Die StandortkoordinatorInnen unterstützen die Entwicklung der Qualität im Sinne der KMS-Ziele am Standort und tauschen sich mit anderen STOKs aus.

Die Standortkoordinatorin steht im regen Meinungs- und Erfahrungsaustausch mit den STOKs anderer Schulen im Rahmen von insgesamt 5-6 im Schuljahr regelmäßig stattfindenden STOK-Sitzungen. Dabei gibt es immer wieder Schwerpunkte und Zielsetzungen, die an den Standorten kommuniziert und fallweise auch evaluiert werden.

Wie wir aus den Gesprächen entnehmen konnten, wird diese Arbeit am Standort sehr ernst genommen, mit großem Engagement betrieben und in Teamsitzungen reflektiert. Die vielen Teamsitzungen der unterschiedlichen Teams (Schulstufen- oder Fachteams) tragen hier reiche Früchte. Erfahrungen mit organisatorisch-methodischen Versuchen, werden über den Standort hinaus weiter gegeben und diskutiert und so einer gewissen informellen Evaluation unterzogen. (Freiarbeitsklasse und Formen alternativer Rückmeldeverfahren, wie z.B.: Portfolio oder Erfahrungen mit Versuchen zur verbalen Beurteilung). Dies wäre auch unter dem Blickwinkel der Teilnahme an Lehrerfortbildung zu sehen.

- Schulentwicklungsteam, STOK und Schulleitung arbeiten gemeinsam an der Schulentwicklung.

Am Standort besteht eine strukturell gut organisierte Schulentwicklungsgruppe. Thematisch abgegrenzte Kleingruppen arbeiten in Bereichen wie ‚Freiarbeit', ‚Integration', ‚Förderkultur' oder ‚Ökologie', dem Themenschwerpunkt der Schule. Ziel ist die Institutionalisierung des Schulstand-

ortes als ein permanentes Schulentwicklungszentrum. Diesem Ziel kommt man wohl im nächsten Schuljahr mit dem Schulversuch ‚Wiener Mittelschule' wieder näher.

Ein gewisses Defizit an wissenschaftlicher Begleitung wird erkannt und eine solche Kontrolle gefordert, was den Willen zu weiterer Professionalisierung der Arbeit in der Schulentwicklungsgruppe (oder ‚Schulentwicklungsteam') deutlich macht. Besonders sichtbar wird dies auch im Zusammenhang mit dem ambitionierten Versuch der Lese- und Schreibwerkstätte.

Die professionelle Struktur und das professionelle Vorgehen in unterschiedlichen Bereichen erweisen sich als produktiv, wirken sich sehr positiv auf die Kultur der Teamarbeit an dieser Schule aus und werden sich wohl auch motivierend für die Erarbeitung innovativer Ideen und Versuche herausstellen.

Schul- und Außenbeziehung

These: Die KMS ist eine allgemein anerkannte attraktive Schulform mit hohem Ansehen.

- Die internen Abläufe (Organisation) sind wohlkoordiniert, entsprechen dem Schulprofil und sind auf die Bedürfnisse aller beteiligten Personengruppen abgestimmt.

Wie schon zuvor ausgeführt, sind die inneren Abläufe sehr gut aufeinander abgestimmt. Neben der ausgereiften Koordinationspraxis, die vor allem auf die Teamkultur zurück zu führen ist, entsprechen die gewonnenen Einblicke in die Praxis den Inhalten des Schulprofils insbesondere den Zielen des ÖKO-Schwerpunkts. Diesbezüglich gewannen wir den Eindruck allein schon nach der Begehung des Hauses. Ein Schulbuffet und der Öko-Garten sind Indiz für die konsequente Arbeit, die auch vom Gedanken der Nachhaltigkeit getragen ist.

Dies gilt trotz der Aussagen einiger Schüler/innen, die von gesunden Weckerln nicht so begeistert waren. Überzeugungsarbeit ist eben ein langwieriger Prozess, für den die Kolleg/innen der Schule genügend Geduld und auch Erfahrung mitbringen.

Die Öffentlichkeitsarbeit der Schule erfolgt über eine Website, über laufende Kontakte zu Bezirksmedien, Tage der offenen Tür für Volksschulen und über die Teilnahme an zahlreichen Projekten auch auf lokaler Ebene. Sponsoren können aber nur sehr schwer aufgetrieben werden. Es wurde von Kolleg/innen ein beträchtliches Maß an Informationsdefizit in der Öffentlichkeit geortet, doch bietet auch hier der neue Schulversuch eine neue Chance.

- Die Ressourcen sind ausreichend.

Das Schulhaus bietet baulich nicht die optimalen Bedingungen, die eine Neue Mittelschule aufweisen müsste. (Bau aus den 60/70er Jahren) Dennoch bietet das Erscheinungsbild der Schule (Gänge und viele der besuchten Klassen) einen wohnlich-behaglichen Eindruck. Vor allem in den allgemein genutzten Bereichen wird versucht, Raumnutzung und Raumgestaltung in Einklang zu bringen.

Die räumlichen Ressourcen reichen für eine moderne Schule wohl nicht aus, verschieden große Räume für diverse Gruppenarbeiten, Projektarbeiten oder auch für spezielle Fördermaßnahmen sind nicht in ausreichender Zahl und Ausstattung vorhanden.

Als Anregung mag die Idee einer internen Bedarfserhebung dienen, um für den Fall von Planungsvorhaben des Schulerhalters der Schulleiterin Argumentationshilfen in die Hand zu geben. Die Einbindung und Ermunterung der vor Ort tätigen Lehrer/innen wäre erstrebenswert und sollte auch vom Schulerhalter ernsthaft ins Auge gefasst werden.

Personell besteht nach Meinung aller Befragten das größte Defizit. So wurden im Zuge der Sparmaßnahmen des letzten Jahrzehnts viele Lehrer/innenstunden gestrichen, was seine Auswirkungen auf die autonome Stundentafel zeigte. Oft wird der Blick etwas wehmütig in die Vergangenheit gerichtet. Aus dem gegebenen Mangel wird aber durch organisatorische Maßnahmen dennoch ein maximales Ergebnis erzielt. Wie wäre sonst die Organisation der Freiarbeitsklassen möglich, wo in der ersten Klasse noch zwei Lehrer/innen in den beiden ersten Stunden gemeinsam wirken, was aber in den höheren Schulstufen reduziert wird.

Beklagt wird das ‚kreative Loch' in den dritten und vierten Klassen, wo Bildnerische Erziehung und Musikerziehung stark gekürzt werden mussten.

- Es gibt ausreichend Bewerber/innern - Schüler/innen wie Lehrkräfte.

Am Standort besteht keine Sorge um die Schüler/innenzahlen. Wieder ist es die besondere Siedlungsstruktur des Bezirks mit seiner wachsenden Bevölkerungszahl, die dafür als Begründung dient.

Allerdings lässt die Leistungsstruktur der Schüler/innen zu wünschen übrig. Wie schon an anderer Stelle ausgeführt, ziehen die beiden AHS im Umkreis des Standorts Schüler/innen ab, wobei verschärfend die Situation hinzutritt, dass an einem AHS-Standort auch eine KMS-Klasse geführt wird. (AHS-Draschestraße)

Noch ist am Standort keinerlei Engpass in Bezug auf Lehrer/innenbewerbungen feststellbar.

- Das Innovationspotenzial wird erkannt und genützt.

Im Bereich der Leseerziehung wird Innovationsbedarf erkannt, das Potenzial von Kolleg/innen genützt und auch anderen Kolleg/innen innerhalb und außerhalb des Standortes zur Verfügung gestellt. Ähnlich verhält es sich mit den Bereichen ‚Freiarbeit', Offenes Lernen und die schon häufig genannte ‚Förderkultur' am Standort.

Bei aller Versuchung, in die Vergangenheit zu blicken, greift man doch auf vielfältige, wertvolle Erfahrungen zurück und versucht diese in die Zukunft zu transformieren. ‚Bewusste Koedukation' wird im Mathematik- und Physikunterricht gewagt. Manchmal gehört auch Mut dazu, neue Wege zu beschreiten. In der Elternarbeit macht sich noch resignierende Ratlosigkeit breit, Ideen werden noch gesucht.

An der Schule besteht ein großes Entwicklungspotenzial, wovon vielleicht noch nicht alle Kolleg/innen überzeugt sind.

- Die Schule, ihre Angebote und Abläufe werden regelmäßig evaluiert. Entsprechende Verbesserungsmaßnahmen werden eingeleitet.

In zahlreichen Teambesprechungen werden die Abläufe sicherlich regelmäßig überprüft, doch wird dies vorwiegend informell oder intuitiv betrieben. Für eine fundiertere, wissenschafts-orientierte Evaluation fehlen Zeit und Ausbildung. Laufende Verbesserungsmaßnahmen sind in vielen Bereichen feststellbar, erforderlich sind vielleicht Rückmeldeverfahren, die standortspezifisch entwickelt werden müssten. Das betrifft zum Beispiel die Elternarbeit, was an entsprechender Stelle des Berichts schon angeregt wurde oder die Weiterentwicklung des an sich schon bemerkenswert gediehenen Schülerparlaments, um die Partizipation der Schüler/innen weiter auszubauen.

Schlussgedanken

Die KMS Baumgartnerstraße präsentierte sich uns als Standort, der vor allem durch seinen ausgeprägten Teamgeist beeindruckt. Die Bereitschaft zur laufenden Weiterentwicklung ist zum einen auf die Entwicklungsgeschichte des Standortes und zum anderen auf den besonderen Einsatz von Schulleitung und Lehrpersonal zurückzuführen. Wir konnten uns von zeitgemäßen Unterrichtsformen mit durchaus innovativen Ansätzen überzeugen. Man ist sich der Erfordernisse der Individualisierung bewusst und versucht, die daraus abzuleitenden Ansprüche bestmöglich einzulösen. Der durchgängig wertschätzende Umgang der Lehrer/innen mit den Schüler/innen kombiniert mit einer ausgeprägten und an den Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden orientierten Förderkultur bilden bedeutsame Grundlagen für den Umgang mit den vorhandenen Potentialen.

Mehr in den Blick genommen werden sollten die weiteren Bildungsverläufe der Schulabgänger/innen, um daraus wertvolle Schlüsse für das eigene Lehrer/innen- und Leiter/innenhandeln ziehen zu können. Ebenso sollten alternative Konzepte der Elternarbeit mehr Aufmerksamkeit erfahren, um hier die Achse der Zusammenarbeit zu stärken. Schwerpunktsetzungen im Bereich der Persönlichkeitsbildung und der Entwicklung des Demokratiebewusstseins der Schüler/innen werden von den Eltern geschätzt und zudem von der Gesellschaft anerkannt. Der bereits erfolgreich beschrittene Weg, den Schüler/innen Partizipation und Verantwortungsübernahme zu ermöglichen, sollte konsequent weiter beschritten werden. Regelmäßiges Einholen von Feedback von den Schüler/innen könnte ein weiterer Schritt auf diesem wertvollen Weg sein. Insgesamt kann die Schule auf ein breit gefächertes Repertoire an Kompetenzen und Erfahrungen zurückgreifen, sodass wir den Standort gut gerüstet für die Herausforderungen der Neuen Mittelschule, die ja auch neue Perspektiven und Chancen bereithält, sehen.

7.4 Die KMS – eine Antwort auf aktuelle Herausforderungen an die Schule? Analyse und Interpretation von Review-Berichten

Josef Thonhauser

Motto:

„The role of the program director is to believe, the role of the evaluator is to doubt." (Carole Weiss)

Vorbemerkung über die verfügbaren Dokumente und das methodische Vorgehen

Die Antwort auf die im Titel gestellte Frage müsste im Rahmen einer Evaluation nahezu erwartet werden. Die Hauptarbeit an der Evaluation haben die Peers bereits geleistet. Hier geht es um Analyse und Interpretation von Review-Berichten, um zu einem die bildungspolitischen Entscheidungsträger unterstützenden Resümee zu kommen. Damit sind ohne Zweifel meta-evaluatorische Aspekte verbunden.

Bei dieser Aufgabe stütze ich mich auf Darstellungen des Konzepts der KMS, auf die Evaluationsinstrumente der Peers, auf die Selbstevaluations-Berichte der Schulen und auf die Evaluationsberichte der Peers. Diese Informationen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und mit einem aus neuerer einschlägiger Literatur gewonnenen Katalog von aktuellen Herausforderungen an die Schule verglichen. Auf diesem Weg versuchte ich nach den Peers gleichsam zu einem zweiten Resümee über den gegenständlichen Schulversuch zu kommen.

Eine Hypothek: Schulversuche ohne langfristiges Gesamtkonzept und ohne Konsequenzen

Der in Wien laufende Schulversuch „Kooperative Mittelschule (KMS)" ist von einer Hypothek in zweifacher Weise belastet: Erstens ist er nicht in ein Gesamtkonzept für Entwicklungen im Schulsystem eingebettet; zweitens bleibt ungewiss, welche Konsequenzen bei welchen evaluativen Befunden vorgesehen bzw. durchzusetzen sind.

Diese Eigenart lässt sich seit geraumer Zeit an mehreren Schulversuchen in Österreich feststellen. Bereits länger zurückliegende Schulversuche zur Integration Behinderter, zur Differenzierten Grundschule, zur Fremdsprachlichen Vorschulung und zur Integrierten Gesamtschule[3], um nur einige zu nennen, geben davon Zeugnis. Die Bildungspolitik hat daraus nicht entscheidend gelernt.

Allein in Wien wurden in knappen Zeitabständen vier die Sekundarstufe I betreffende Versuchsmodelle implementiert: die Mittelschule[4] (seit 1985/86), die Bilingual Cooperative

[3] Diese Schulversuche liefen von Anfang an unter einer falschen Bezeichnung, wie auch Rupert Vierlinger kürzlich in der unter dem Titel „Steckbrief Gesamtschule" erschienen Studie festhält, in der viele eigene Erfahrungen dieses fundierten Schulpädagogen verarbeitet werden. (Vierlinger, 2009). Denn die ÖVP (damals die zweite Großpartei) hatte ihre Zustimmung zu den Schulversuchen davon abhängig gemacht, dass Allgemeinbildende höhere Schulen nicht in die Versuche miteinbezogen wurden. So war es ein Leichtes, die Relevanz dieser Schulversuche ohne eine differenzierte Berücksichtigung ihrer Ergebnisse auf die Hauptschule zu beschränken.

[4] Dieses Modell stand ursprünglich unter der Bezeichnung „Neue Mittelstufe" und entsprach einem Gesamtschulmodell (vgl. Olechowski & Weinzierl 1981). Es wird mittlerweile nicht mehr geführt, obwohl ihr eine aufwändige Evaluation ein gutes Zeugnis ausstellte (vgl. Olechowski, 2001, 234). Im Vorwort zu diesem Buch verkündet der zuständige Ministerialbeamte nicht unzufrieden den folgenden Kompromiss: „Im ‚Wiener Bildungsrat', dessen Mitglieder sich aus allen im Kollegium des Stadtschulrates für Wien vertretenen Parteien zusammensetzen, wurde nach einer Lösung gesucht, von der man sich breite Akzeptanz versprach. Ergebnis war eine Rahmenmodellbeschreibung zur ‚Kooperativen Mittelschule' …"

Middleschool (1993/94) sowie die (ähnlich konzipierte) Europäische Mittelschule (1997/98), die Kooperative Mittelschule[5] (seit 2002/03) und die Neue Mittelschule (NMS)[6] (seit 2009/10). Zwei der drei in das Peer-Review einbezogenen Schulen sind von diesem Planungsmangel sichtlich betroffen. Denn die eine bedauert, von einer „Mittelschule" zu einer KMS, die weniger Berechtigungen vergeben darf, abgestiegen zu sein (PR 3, 4, 7 und 14). Die andere wird ihren derzeitigen Versuchsstatus als KMS ab dem Schuljahr 2009/10 als NMS fortsetzen und hofft, dass sich dadurch für sie neue Chancen ergeben (PR 2, S. 15,17 und 19).

Die mit dem Peer-Review erfassten Schulen haben sich zwar Mühe gegeben, auf der Basis des vorgelegten Leitfadens Informationen zu liefern. Klarheit darüber, nach welchen Kriterien welche Entscheidungen getroffen werden und was dem Versuchsstadium folgen wird, spricht jedoch nicht daraus. Das ist sicher nicht (allein) den Schulen anzulasten.[7]

Wer die aktuelle Situation überblickt, muss zu dem Eindruck kommen, dass der Schulversuch KMS – unabhängig vom evaluativ nachgewiesenen Ertrag – bereits in den Schulversuch NMS übergeführt wurde. Ob dieses Modell letztlich als neuer (vierter) Schultyp auf der Sekundarstufe I implementiert werden soll oder gegebenenfalls andere bestehende Schultypen (AHS und HS) in einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen integrieren oder in eine verbesserte HS münden soll, ist derzeit noch kaum absehbar. Als ein Effekt könnte sich einstellen, dass sich Schulen daran gewöhnen, als „Versuchsschulen" bezeichnet zu werden und aus diesem Status ggf. zusätzliche Ressourcen beziehen, ohne klar im Bewusstsein zu haben, was bzw. worauf hin sie tatsächlich etwas erproben. Darin kann sich der Sinn von Schulversuchen aber wohl nicht erschöpfen.

Das Konzept der KMS vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen an die Schule

Aktuelle Herausforderungen an die Schule

Dass die Schule vor großen Herausforderungen steht, ist allgemein bekannt. Angetrieben von Hinweisen auf schlechte Befunde in internationalen Assessments hat sich überdies eine gewisse Ungeduld breit gemacht, was die Implementierung erfolgreicher Strategien betrifft, die Herausforderungen zu meistern.

Helmut Fend geht in seinem vorläufig jüngsten Buch der Frage nach, „wie unsere modernen Bildungssysteme funktionieren und wie sie bestmöglich gestaltet werden können" (Fend, 2008, 368). Wo er die aktuellen Herausforderungen sieht, wird mit den wenige Jahre alten Empfehlungen der Zukunftskommission verglichen, die speziell auf Österreich abgestimmt sind (Haider et al., 2003 und 2005) [jeweils in eckigen Klammern als ZK zitiert]. Einleitend bemerken die Autoren, die vorsichtshalber gar nicht beanspruchen, sämtliche Herausforderungen aufzugreifen bzw. zu lösen (S. 8): „… eine grundlegende Reform des österreichischen Schulwesens (erscheine nicht als) vordringliche Aufgabe des Augenblicks." (S. 11) Das liest sich, als käme man jedenfalls mit Änderung im Rahmen des bisherigen Handlungsrepertoires aus, d.h., prinzipiell mit mehr vom Gleichen (*Single loop*).[8]

---

[5] In der offiziellen Beschreibung des Schulversuchs wird darauf hingewiesen, dass die KMS den Schulversuch „Mittelschule" ersetzt. In einem anderen Dokument wird betont, dass die KMS weder die Unterstufe der AHS noch die Hauptschule verdrängen, sondern sich als ein dritter Schultyp der Sekundarstufe I (ohne „Totalitäsanspruch"!) präsentieren will. (http://www.kms.3.at/pages/kooperative_mittelschule.htm)

[6] Diesen Schulversuchen droht ein ähnliches Schicksal wie den früheren zur „Integrierten Gesamtschule". Weil es an den Standorten (bisher) kaum zu einer Integration von Hauptschulen und AHS-Unterstufen kommt, steht erneut ein Streit von SPÖ und ÖVP bevor, was das Ziel dieser Versuche sein soll bzw. darf (vgl. dazu die Aussendung KREIDEKREIS. http://www.peli-ug.at vom Februar 2009).

[7] Schule 1 merkt an, dass sich „nahezu alle HS-Standort in KMS veränderten", wodurch einerseits ein Vergleich zwischen HS und KMS nicht mehr als sinnvoll erscheint, es andererseits aber zu einer „Knappheit an Ressourcen und Partnerschaftsschulen (kam), was eine Qualitätsminderung des Modells an sich zur Folge hatte." (Sch 1, S. 59)

[8] Der Zukunftskommission lagen zum damaligen Zeitpunkt allerdings weder die Daten von PISA 2003 noch von PISA 2006 vor, die – im Gegensatz zu den beruhigenden Befunden von PISA 2000

Im Gegensatz zur Zukunftskommission, welche die Schwerpunkte auf der Mikroebene (Unterricht) und Mesoebene (Einzelschule) ansiedelt, entfaltet Fend seine Überlegungen mit Bezug zu drei Ebenen: System, Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und Unterricht. Seine Zielrichtung dabei ist „ein bestmögliches Angebot für die Schülerschaft." Das Ziel ist erreicht, wenn sieben Bedingungen erfüllt sind (Fend, 2008, S. 369 f.):

- Die Schule bietet einen einmaligen kulturellen Erfahrungsraum.
- Die Schule ist der Mittelpunkt für ein Training von Kompetenzen und Qualifikationen, die zu einem selbständigen beruflichen Er-werbsleben führen. [Es gilt die Herausforderung der Zeit zu erfüllen, „alle Heranwachsenden mit dem Angebot zu erreichen, damit möglichst alle die individuell möglichen Qualifikationen erreichen. ZK, S. 12; Verbesserung des schulischen Kerngeschäfts, also des Unterrichts, ZK, S. 21; S. 37 ff.; vor allem in Richtung Individualisierung und Ergebnisverantwortlichkeit, S. 39; vgl. S. 43; Durchlässigkeit des Schulsystems – auch in der Sekundarstufe II, S. 76]
- Schulen sind Orte der Identitätsfindung für heranwachsende Menschen. [Selbstkompetenzen, ZK, S. 36 f.]
- Schulen sind Orte zur Erfahrung der Verfügung des Menschen über sich selbst im Hinblick auf eine gegenüber sich selbst und der einen umgebenden Gemeinschaften verantwortlich gestaltete Lebensführung. [Maßnahmen gegen die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten, die das gemeinsame Lernen stören, und von Gewalthandlungen, ZK, S. 17]
- Schulen sind Orte der Erweiterung menschlicher Ausdrucksmöglichkeiten, insbesondere durch die Künste.
- Schulen sind Orte der Erfahrung von Gemeinschaft. [Soziale Kompetenzen, ZK, S. 37]
- Schulen sind Orte der Erfahrung von Gesellschaft. [Verantwortlichkeit und Bürgersinn …, ZK, S. 37] .

Damit Schulen diese hehren Ziele erreichen, ist die erfolgreiche Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen Bedingung. Dazu gehören (aufgezählt nach der Reihenfolge ihrer Behandlung in Fends Buch – Hervorhebungen J. T.):

- die Bestimmung von ***Schlüsselkompetenzen*** für eine ökonomisch, sozial, kulturell und ideologisch möglichst selbstbestimmte Lebensbewältigung [Verbesserung des spezifischen Förderunterrichts, um für alle Schüler/innen ausreichende Lesekompetenzen garantieren zu können. FK, S. 14 und S. 46; Grundkompetenzen als Bildungsfundament, ZK, S. 35 f.; S. 69 ff.; Vernetztes (fachübergreifendes) Denken und Handeln, ZK, S. 37; Differenzierung zwischen Grundkompetenzen, Kern- und Erweiterungsbereichen, ZK, S. 39]
- die Entwicklung von ***Bildungsstandards*** als Konkretisierung der Schlüsselkompetenzen und das konsequente Hinarbeiten auf ihr Erreichen [stärkere ***Ouput-Orientierung***, ZK, S. 23; S. 44; S. 46; S. 56 f; S. 58 ff.]
- die Sicherung der Anschlussfähigkeit im Bildungssystem („kein Abschluss ohne Anschluss!") und der Anschlusswilligkeit der Schülerschaft (***Motivation zu life long learning***) [Verhinderung eines steten Rückgangs der Freude an schulischem Lernen, ZF, S. 16; Fähigkeit und Motivation der Schüler/innen zu selbstverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen und zur Weiterbildung ZK, S. 36]
- der begründete Umgang mit ***schulisch organisierten Lernzeiten*** unter der Perspektive weiterer Lernphasen [ZK, jahresbezogene Aufteilung der Unterrichtszeit S. 67]

---

und einer IFES-Studie über die Zufriedenheit der Bevölkerung mit der aktuell bestehenden Schule – eher auf die Notwendigkeit hinweisen, die Organisation, in diesem Fall das Schulsystem, müsste sich grundsätzlicher, also im Sinne des von Argyris und Schön entwickelten Konzepts von *double loop* weiterentwickeln. (Smith, 2001). An anderer Stelle beklagt die Zukunftskommission sehr wohl Reformverzögerungen durch halbherzige Schritte (ZK, S. 22 f.).

- der situationsgerechte Umgang mit der ***Heterogenität*** der Schülerschaft [Bewältigung der zentralen Herausforderung an der AHS (als Folge der zunehmenden Frequentierung) und an der HS (als Folge des erhöhten Anteils an Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf) – Verzicht auf Ghettoisierung von leistungsschwachen Schüler/innen in eigenen (dritten) Leistungsgruppen, ZK, S. 18; Sicherung der Qualität im sonderpädagogischen Bereich, S. 46; sprachliche Frühförderung, S. 71;]
- eine dem motivierten Lernen und der individuellen Selbsterfahrung dienende ***fördernde Leistungsbeurteilung***[9] [Lösung der aktuellen Probleme der Leistungsbeurteilung. ZK, S. 14; 18 f., vgl. S. 39 f.; Einschränkung von Klassenwiederholungen, S. 76]
- eine konsequente Arbeit der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (***Qualitätsmanagement***) auf allen drei Ebenen mit bewährten evaluativen Methoden (durch Evaluation auf allen Ebenen) [Implementierung von „Formen der regelmäßigen Systembeobachtung und der Systemanalyse, ZK, S. 12; Systematisches Qualitätsmanagement, S. 44; S. 54 ff.; System-Monitoring auf der Basis von Qualitätsindikatoren, S. 62 ff.; 83 ff.]
- ein ***effizienter*** (d.h. Aufwand und Ertrag auf einander beziehender) ***Umgang mit Ressourcen*** [„Unbefriedigende Ergebnisse im Leistungsvergleich“ – nur durchschnittliche Leistungen bei hohen Kosten, ZK, S. 13]
- eine ***planmäßige Schulentwicklung*** (z. B. mithilfe von ***Schulprogrammen***) [Entlassung der Einzelschule „aus dem Korsett staatlichen Dirigismus“ in eine Teilautonomie, damit Eigeninitiative entfaltet und Besonderheiten des jeweiligen Standortes gepflegt werden können. ZK, S. 22; S. 55; S.]
- eine verantwortungsvolle, situationsgerechte und mutige Nutzung der jeweils zugestandenen ***Autonomie*** [ZK, S. 45;S. 65 ff.]
- eine möglichst umfassende und langfristige Integration aller Kinder (insbesondere Behinderter und Migranten)
- Erhöhung der ***Chancengleichheit*** im Bildungswesen (möglichst optimales Angebot – nachhaltige Motivierung zur Nutzung durch Elternschaft und Schülerschaft – „keine Schule / kein Kind wird zurückgelassen“ – wobei Unterricht als ein ko-konstruktives Unternehmen von Lehrenden und Lernenden gesehen wird) [Zurückdrängen der derzeit starken Einflüsse von Herkunftsfamilie und Geschlecht sowie Ausgleich der Leistungsunterschiede innerhalb gleicher Schulen und der regional unterschiedlichen Anforderungen für gleiche Berechtigungen, ZK, S. 14 f.; S. 35]
- Bildungsarbeit in zukunftsorientierter, ***multikultureller Perspektive*** [„Verantwortlichkeit und Bürgersinn, Demokratieverständnis, Interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachkenntnisse“, ZK, S. 37]
- Zusätzliche österreichspezifische Hinweise der Zukunftskommission:
- Minderung von ***Strukturproblemen***, insbesondere auf der Sekundarstufe I[10] (implizit angesprochen); Schaffung einer ausreichenden ***Infrastruktur an den Schulen***, insbesondere ausreichender und technisch adäquat ausgestatteter Arbeitsplätze für Lehrer/innen[11] (ZK, S. 23; S. 42)

[9] Mit diesem Problem, einem Dauerbrenner, hat sich bereits vor Jahren ein einschlägiges Symposium beschäftigt (Olechowski & Persy, 1987).

[10] Im Gefolge ungünstiger PISA-Ergebnisse werden diese Probleme in der erziehungswissenschaftlichen Literatur vor allem in den deutschsprachigen Ländern wieder vermehrt angesprochen (vgl. z. B. Georg, 2006; Fischer & Elsenbast, 2007; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007; Wößmann, 2007a und 2007b).

[11] Der Mangel an adäquaten Arbeitsplätzen für Lehrer/innen in der Schule wird in der gerade (Februar/März 2009) aktuellen, sehr kontrovers geführten Diskussion über die Arbeitszeit und den Arbeitsort der Lehrer/innen wieder angesprochen.

- ***Ganztägige Betreuung*** der Schüler/innen (ZK, S. 72ff.)
- Entwicklung von ***Flächenfächern*** für die Sekundarstufe I
- Eine zeitgemäße Festlegung der Funktionen der ***Schulaufsicht*** (ZK, S. 23)
- Reflexion des professionellen Selbstverständnisses von Lehrer/innen – ***Professionalität*** (ZK, S. 23; S. 75; S. 78 f.)
- Keine Einschränkungen durch ***Schulsprengel*** (S. 77)
- ***Aufstiegsmöglichkeiten*** im Lehrberuf (S. 80)
- Lehrer/innen-Arbeit im ***Team*** (S. 80 f.)
- ***Unterstützungssysteme*** einrichten (S. 88 ff.; Beratung, S. 90; Fortbildung, S. 90; schulinterne Netzwerke, S. 90 f.; Schulverbünde, S. 91 f.)

Das Konzept der KMS gemessen an den „aktuellen Herausforderungen an die Schule“

Welche der hier aufgelisteten Herausforderungen spielen auch im Konzept der KMS eine Rolle? Die Beantwortung dieser Frage wird in der Form geleistet, dass Formulierungen aus dem Konzept NMS den aktuellen Herausforderungen, zusammengefasst in den kursiv und fett gedruckten Begriffen gegenübergestellt werden. Die Strukturierung der Herausforderungen erfolgt grob mit sieben Kategorien (vgl. die formal ähnliche, inhaltlich jedoch abweichende Vorlage der Zukunftkommission [ZK, S. 52]; Tabelle 1):

Tab. 1: Welche aktuellen Herausforderungen werden im Konzept der KMS (Stadtschulrat, 2007, 30-36) angesprochen?

Aktuelle Herausforderungen	**Konzept der KMS**
1. Systemebene	
1.1 Minderung des Strukturproblems der Sekundarstufe I	KMS ist ein 3. bzw. 4. Schultyp neben AHS und HS und (seit 2008) NMS – KMS ist keine IGS! (vgl. dagegen Wikipedia, wo es explizit heißt, die KMS ersetze die HS) + Angebot der KMS soll den Trend zur AHS stoppen bzw. verlangsamen + Kooperation zw. KMS und AHS + wechselseitiger Einsatz von L/L, nämlich Landes- und Bundes-L/L (Nutzung beider Stärken) + Angebote jeweils an beiden Standorten Kooperation mit weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II (HTL, HAK, etc.)
1.2 Anpassung des Schul- und Dienstrechts an aktuelle Bedürfnisse	Nein
2. Schulebene	
2.1 Schulentwicklung – Schulprogramm	Nein
2.2 Umgang mit Teilautonomie	Lediglich implizit
2.3 effizienter Umgang mit Ressourcen	Lediglich implizit
2.4 Qualitätsmanagement	Etablierung eines mittleren Managements + Standortkoordinator/in + Fachkoordinator/in
2.5 neu organisierte schulische Lernzeiten	Nein
2.6 Verbesserung der schulischen Infra-	Nein

struktur	
3. Lehrplan	
3.1 Schlüsselkompetenzen – Kerncurricula	Lediglich implizit
3.2 Bildungsstandards	Lediglich implizit
3.3 Fremdsprachenkompetenz	In der Coop. middle school for modern languages (KMS mit neuspr. Schwerpunkt) + mehr E + 2. Fremdsprache (verb. Übung) + E als Arbeitssprache (Projekte) + Native Speakers im Einsatz + Zertifikate + Sprachenvielfalt durch Migrant/innen positiv nützen + D als Fremdsprache ↑ → mehr Übertritte in ORGs
3.3 Flächenfächer	Fächerübergreifende Aspekte + Lernfelder
3.4 „ganzheitliche" Entwicklungsimpulse	Sozialkompetenz „soft skills" und „dynamische Fähigkeiten" Förderung der Eigenverantwortlichkeit der S/S
3.5 garantiertes qualitativ hochwertiges Angebot	Berufs- und (in zweiter Linie) Schullaufbahnorientierung Beratung
3.6 ganztägige Betreuung der S/S	Nein
4. Unterricht	
4.1 Umgang mit Heterogenität	Unterricht in heterogenen Gruppen + Innere Differenzierung Leistungsgruppen + A: LG + I. Differenzierung + B: 5 – 7 ohne LG / 8 mit LG + Fördermaßnahmen bei Wechsel + Transparenz der LB (vor allem hinsichtlich der Berechtigungen) + übliche Umrechnung (30 f.) + bei „Befr." L-Hinweis auf LG + C. Projekt KMS: heterogener U., aber 3. L-Niveaus ausgewiesen
4.2 Outputorientierung	Überraschender Weise nein (vgl. ZK, passim; Specht 2006)
4.3 fördernde Leistungsbeurteilung	+ Fördern vor Auslesen / Qualifikation vor Selektion Alternative Leistungsbeurteilung + flexible Umstufungen + Frühwarnsystem + Förderunterricht + kommentierte DLV
4.4 Motivation für lifelong learning	Motivation zu lebenslangem Lernen

	(schwach bzw. implizit)
4.5 multikulturelle Perspektive	Nein
5. Lehrer/innen	
5.1 Professionalisierung	Kooperation innerhalb der KMS + Teamteaching + kleine, stabile Jahrgangsteams + gemeinsame Teamplanung SCHILF
5.2 Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf	**Nein**
6. Eltern	
6.1 Freie bzw. bewusste Schulwahl	
6.2 Aktive Beteiligung in der Schulgemeinschaft	
6. Schüler/innen	
6.2 Chancengleichheit	Im Vergleich zur HS Erleichterung bei der Vergabe von Berechtigungen für wf. Schulen [vgl. dagegen die Klage über Schlechterstellung gegenüber der früheren „MS“]

Die Thesen bzw. Fragen der Evaluator/innen im Vergleich zu den „aktuellen Herausforderungen an die Schulen“

In der nächsten Übersicht wird die Liste der aktuellen Herausforderungen mit den Thesen bzw. Fragen der Evaluator/innen verglichen. Auch dabei ist zu erkennen, dass manche Subkategorien nicht explizit Gegenstand der Recherchen waren, was bei einzelnen Subkategorien (z. B. Teilautonomie, schulische Infrastruktur, ganztägige Betreuung) überrascht.

Tab. 2: Welche aktuellen Herausforderungen werden in den Thesen bzw. Fragen der Evaluator/innen explizit angesprochen?

Aktuelle Herausforderungen	**Thesen bzw. Fragen der Evaluatoren**
1. Systemebene	
1.1 Minderung des Strukturproblems der Sekundarstufe I	Das Schulmodell KMS führt zu vergleichbaren oder besseren Leistungen als die traditionelle Hauptschule und fördert gezielt den Aufbau darüber hinausführender individueller Kompetenzen. Das kooperative Schulmodell führt durch die intensive Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen (Partnerschulen, Wirtschaftsbetriebe, Lehrteams, Projektpartner/-innen etc.) zu vergleichbaren oder besseren Ergebnissen in der Schulentwicklung als in der traditionellen Hauptschule oder AHS. Die kooperierenden Schulen profitieren von der Zusammenarbeit gegenseitig. Die KMS ist eine allgemein anerkannte attraktive Schulform mit hohem Ansehen. Es gibt ausreichend Bewerber/innen – Schüler/innen wie Lehrkräfte.
1.2 Anpassung des Schul- und Dienstrechts an aktuelle Bedürfnisse	Das bestehende Dienstrecht ist ausreichend, um die Umsetzung der pädagogischen Anforderung einer

	KMS zu erfüllen.
2. Schulebene	
2.1 Schulentwicklung – Schulprogramm	Die Standortkoordinator/innen (STOK) unterstützen die Entwicklung der Qualität im Sinne der KMS-Ziele am Standort und tauschen sich mit anderen STOK aus. Schulentwicklungsteam, STOK und Schulleitung arbeiten gemeinsam an der Schulentwicklung
2.2 Umgang mit Teilautonomie	nicht explizit
2.3 effizienter Umgang mit Ressourcen	Die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an der KMS, v. a. die Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Hintergründen, setzen Ressourcen zur besseren Bewältigung der Arbeitsbelastung frei.
2.4 Qualitätsmanagement	Die Schule, ihre Angebote und Abläufe werden regelmäßig evaluiert. Entsprechende Verbesserungsmaßnahmen werden eingeleitet.
2.5 neu organisierte schulische Lernzeiten	nicht explizit
2.6 Verbesserung der schulischen Infrastruktur	nicht explizit
3. Lehrplan	
3.1 Schlüsselkompetenzen - Kerncurricula	nicht explizit
3.2 Bildungsstandards	nicht explizit
3.3 Fremdsprachenkompetenz	nicht explizit
3.3 Flächenfächer	Lernfelder bieten didaktische und organisatorische Möglichkeiten, die Nachhaltigkeit des Lernens zu fördern
3.4 „ganzheitliche“ Entwicklungsimpulse	nicht explizit
3.6 ganztägige Betreuung der S/S	nicht explizit
4. Unterricht	
4.1 garantiertes qualitativ hochwertiges Angebot	Der Unterricht an der KMS erfüllt in einem hohen Ausmaß die Anforderungen, die an eine moderne Lehr-/Lernkultur in der Schule gestellt werden. Das Innovationspotenzial wird erkannt und genützt.
4.2 Umgang mit Heterogenität	Die Heterogenität der Klasse bildet eine wesentliche Erfolgsbedingung des Lernens. Vielfalt und Unterschiedlichkeit wird als Ressource für das Lernen und Leben an der Schule genützt.
4.3 Innere Differenzierung – Individualisierung	Individualisierung und Differenzierung bilden die Grundlage für eine wirksame Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Das Lehren und Lernen geht von den erkennbaren und geäußerten Bedürfnissen der Schüler/innen aus.
4.4 Selbsttätigkeit – Selbstständigkeit	Die KMS schafft im Unterricht und in gesonderten Lernumgebenungen die Möglichkeit für selbsttätiges, selbstgesteuertes und an den individuellen Bedürfnissen orientiertes Lernen.

4.5 Forcierung Sozialen Lernens	Lernen in der KMS geschieht in einer Form, die sowohl den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen, als auch den Anforderungen des Lernens in einer Gruppe gerecht wird und soziales Lernen und auf Gemeinschaft gerichtete Haltungen fördert. Lernen wird im Regelunterricht als gemeinsamer, sozialer Prozess gestaltet.
4.6 Attraktive Lernumgebung	Das Lernen geschieht in einer Lernumgebung, die es den Kindern ermöglicht, individuell zu lernen. Sie erfahren die Schule als einen positiven Teil ihres Lebens. Dies wirkt sich positiv auf ihr Verhalten, die (empfundene) Belastung und die Leistungsbereitschaft aus.
4.7 Outputorientierung	nicht explizit
4.8 fördernde Leistungsbeurteilung	Das in der KMS entwickelte Verständnis von Unterrichtsqualität erfordert eine andere Art von Leistungsbeurteilung, die stärker auf den Prozess des Lernens, weniger auf das Beurteilen ausgerichtet ist.
4.9 Motivation für lifelong learning	nicht explizit
4.10 multikulturelle Perspektive	nicht explizit
5. Lehrer/innen	
5.1 Professionalisierung	Die Kooperation der Lehrpersonen ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des KMS-Modells. Kooperation bezieht sich dabei sowohl auf die Arbeit innerhalb der Klassen (Unterricht in Teams) als auch zwischen verschiedenen Schulen. Die Arbeit im KMS-Modell fördert die Bereitschaft zur Weiterbildung.
5.2 Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf	nicht explizit
6. Eltern	
6.1 Freie bzw. bewusste Schulwahl	Eltern wählen die KMS als Schulform für ihre Kinder aktiv und akzeptieren und schätzen sie als bessere Alternative. Die Schulwahl durch die Eltern basiert vorwiegend auf inhaltlichen und pädagogischen Aspekten des Schulmodells.
6.2 Aktive Beteiligung in der Schulgemeinschaft	Eltern beteiligen sich aktiv in der Schulgemeinschaft und nehmen Anteil am Lernen ihrer Kinder.
7. Schüler/innen	
7.1 Chancengleichheit	Das Schulmodell der KMS bereitet Schüler/innen erfolgreich auf den Übergang in andere Bildungseinrichtungen (weiterführende Schulen) oder in die Berufswelt vor und unterstützt sie dabei. Die KMS bereitet die Schüler/innen mit AHS-Reife optimal für einen Übertritt in die Partnerschule bzw. eine andere weiterführende Schule vor. Schüler/innen an KMS werden gemäß ihren Interessen und Fähigkeiten gefördert und für weitere Laufbahnschritte vorbereitet. Sie sind im gewählten Bildungsweg mindestens so erfolgreich wie Schüler/innen aus anderen Schulen.

	Die Schulform KMS kompensiert soziale Benachteiligungen und stellt die Durchlässigkeit der Schulmodelle (Sekundarstufe I und II) sicher.
7.2 Befinden in der Schule	Das Lernen geschieht in einer Lernumgebung, die es den Kindern ermöglicht, individuell zu lernen. Sie erfahren die Schule als einen positiven Teil ihres Lebens. Dies wirkt sich positiv auf ihr Verhalten, die (empfundene) Belastung und die Leistungsbereitschaft aus.

(Herausragende) positive und negative Ergebnisse sowie fehlende Daten an den evaluierten Schulen

Im Folgenden werden zunächst in zusammenfassender Weise herausragende positive und ggf. auch negative Ergebnisse der drei Peer-Reviews dargestellt, ergänzt um Verweise auf fehlende Daten, bevor mit einem Cross-Casing ein abschließendes Resümee vorbereitet wird. In der Darstellung wird der Indikativ verwendet, auch wenn die Datenlage eher Aussagen nahe legen würde, die mit „es scheint", „dürfte" und Ähnlichem beginnen.

Schule 1: Offene KMS FLO-HE, Wien XI

Das Bemühen um Innovationen an dieser Schule ist unverkennbar. Die wahrgenommenen Effekte werden jedoch kaum dem Modell KMS zugeschrieben. Im Gegenteil:

- Da ca. 70 % der Schüler/innen im Einzugsbereich nach der Volksschule in eine AHS abwandern, verbleibt der KMS nur das leistungsschwächste Drittel eines Jahrgangs, obwohl sich die Nahtstellenarbeit mit der Volksschule verbessert hat.
- Die vertikale Kooperation mit der Partnerschule (HTL) ist sehr bescheiden.
- Die Schule fühlt sich durch Schulaufsicht und Erlässe weniger unterstützt als in ihrer Entwicklung gehemmt (Verschlechterung gegenüber ihrem früheren Status als MS, Untersagung in eine NMS übergeführt zu werden).

Die Schule betreibt (aus der MS-Tradition heraus!) engagiert Schulentwicklung (SE), wenn auch nicht explizit auf Basis eines Schulprogramm-Konzepts. Es gibt ein eigenes SE-Team, einmal pro Semester SCHILF, dreimal pro Jahr pädagogische Konferenzen.

Das schulinterne Qualitätsmanagement ist hingegen „noch nicht" gut entwickelt.

Der Lehrplan enthält Lernfelder, was gemeinsam mit einer entsprechenden Jahresplanung fächerübergreifenden Unterricht erleichtert. Ganztägige Betreuung hatte die Schule schon als MS angeboten.

Das Hauptaugenmerk der Schule gilt der Qualität des Unterrichtsangebots. Der Erfolg schlägt sich u. a. in einem geringen Bedarf an außerschulischer Nachhilfe nieder. Die Lehrer/innen arbeiten in Teams. Die sich daraus ergebende zeitliche Mehrbelastung (Planungsstunden, „Thementage" an Wochenenden) wird in Kauf genommen! Der Unterricht erfolgt durchgehend in heterogenen Gruppen, wobei allerdings anzumerken ist, dass die Heterogenität einerseits infolge eines Creaming-Effekts (AHS), andererseits durch den Umstand, dass die Migrantenkinder an dieser Schule durchwegs über gute Deutschkenntnisse verfügen, vergleichsweise eher geringer ist. Maßnahmen der inneren Differenzierung spielen ebenso wie das reichhaltige Angebot an Lernmaterialien eine große Rolle. Innovative Formen der Leistungsbeurteilung (z.B. Kommentierte Direkte Leistungsvorlage) werden durch den Zwang der Zuordnung zu Leistungsgruppen („Übersetzung der Ergebnisse") erschwert.

Eine besondere Initiative stellen in diesem Zusammenhang die Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräche dar, die an die 100 % der Klientel erreichen.

Mit einem Schwerpunkt „Berufsorientierung" will die Schule die Chancen ihrer Schüler/innen erhöhen. In welchem Ausmaß das gelingt, wurde bisher nicht überprüft.

Schule 2: Neusprachliche (K)MS (NMS), Wien X

Die Schule wird umsichtig geführt. Die Teilautonomie wird vor allem im Bereich der Unterrichtsorganisation (Freiarbeit, viel Projektarbeit, von Schüler/innen individuell zu bearbeitende Wochenpläne, leistungsdifferenzierte Arbeitsblätter, schülerzentrierte Workshops) innovativ genützt. Der Umgang mit Heterogenität bildet ohne Zweifel einen Schwerpunkt an der Schule. Die Zusammensetzung der Schülerschaft zwingt allerdings beinahe dazu. Der Status einer KMS dürfte für dieses Engagement nicht spezifisch, sondern lediglich im Sinne eines allgemeinen Impulses als „Versuchsschule" verantwortlich sein. Denn die KMS-spezifischen Erwartungen (horizontale und vertikale Kooperation mit höheren Schulen, bewusste Schulwahl der Eltern, intensive Mitarbeit in der Schulgemeinschaft) werden nur sehr eingeschränkt oder gar nicht erfüllt.

Eine Besonderheit des schulischen Angebots stellen die Sprachen dar (Englisch als erste Fremdsprache mit einem erhöhten Stundenkontingent; in der Regel Französisch ab der 7. Schulstufe als zweite Fremdsprache). Bei dem hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache bedeutet dies für viele Schüler/innen drei Fremdsprachen bei gleichzeitig geringer Unterstützung der Sprachentwicklung in der Muttersprache. Es stellt sich die Frage, ob es nicht sinnvoller wäre, in einer solchen Situation Englisch als lingua franca zu erlernen (was teilweise schon geschieht), den zweiten Schwerpunkt auf die Verkehrssprache Deutsch zu legen und mit den verbleibenden Ressourcen für die Migrantenkinder (eventuell in einem Schulverbund) einen Unterricht in ihrer Muttersprache zu organisieren, was der konkreten Situation jedenfalls besser entspräche als eine verbindliche Übung in einer weiteren Fremdsprache.

Das Peer-Review macht ein Problem sichtbar, das mit dem wenig konsequenten Umgang mit dem Status einer „Versuchsschule" zu tun hat: Es fehlt allenthalben an Belegen für die erreichte Qualität: Es gibt keine genauen Angaben (z. B. quantitative Daten oder Portfolios) über die Schulentwicklung (ggf. mit Hilfe eines Schulprogramms), über Maßnahmen des internen Qualitätsmanagements, über die erreichten Leistungen der Schüler/innen und ihre Schul- bzw. Berufskarrieren, sodass vergleichende Beurteilungen der Schule kaum möglich sind. Die da und dort behaupteten spezifische Effekte der innovativen, fördernden Leistungsbeurteilung, des relativ hohen Anteils an Unterrichtszeit, die fächerübergreifenden bzw. fachunabhängigen Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen bzw. dynamischen Fähigkeiten) gewidmet wird, der hohen Fortbildungswilligkeit der Lehrer/innen, müssten daher geglaubt und können nicht konkret nachvollzogen werden. Konkrete Hinweise auf eine zunehmende Outputorientierung, auf die potenzielle Bedeutung der Bildungsstandards, auf Versuche der Motivierung zu lifelong learning habe ich nicht gefunden.

Schule 3: KMS mit ökologischem Schwerpunkt, Wien XXIII

Diese Schule zeichnet sich durch eine gute Kooperation mit der AHS aus, wobei ihr die zugewiesene AHS Anton-Krieger-Gasse als eine bekannt innovationsfreudige Schule allerdings entgegen kommt. Gegenwärtig fühlt sich die Schule durch eine zweite KMS an einem AHS-Standort im Einzugsbereich konkurrenziert, hofft jedoch mit der bevorstehenden Überführung in eine NMS diesen Nachteil beenden zu können.

Die Schule beklagt das Informationsdefizit der Öffentlichkeit über die KMS und das Fehlen einer (kontinuierlichen) wissenschaftlichen Begleitung sowie die Belastung des Schulversuchs-Konzepts durch Sparmaßnahmen.

Für die Schulentwicklung hat eine SE-Gruppe hehre Ziele formuliert. Das praktizierte Qualitätsmanagement nährt jedoch Zweifel, dass ein Nachweis, sie erreicht zu haben, gelingen könnte.

Der Schule ist die Etablierung einer guten Förderkultur gelungen, von der sowohl Behinderte als auch Migrantenkinder (ca. 50% mit durchwegs mangelhaften Sprachkompetenzen) profitieren sollten. Über zu erwartende Belege dafür erfährt man allerdings nichts. Zu überlegten Maßnahmen einer inneren Differenzierung gehört der Umgang mit der Koedukation, die nicht als unbedingtes Prinzip, sondern flexibel praktiziert wird. Die Arbeit im Team (mit hohem Planungsaufwand) spielt eine große Rolle.

Maßnahmen einer fördernden Leistungsbeurteilung wurden hingegen (aus Gründen des Zeitaufwands) wieder zurück genommen. „Kindersprechtage" sollen dafür Ersatz bieten.

Die Kommunikation mit den Eltern ist wegen der Sprachbarrieren schwierig, weshalb es auch keine verlässlichen Angaben über die Motive ihrer Schulwahl (KMS oder doch eher ÖKO-Schule) gibt. Eine prospektive Erhebung über künftige Schullaufbahnen der Absolvent/innen weist

einen vergleichsweise erstaunlich hohen Anteil an Aspirant/innen auf höhere Schulen auf. Gerade deshalb sollten Maßnahmen ergriffen werden, um zu überprüfen, inwieweit die Angaben realistisch waren bzw. blieben, weil sich damit belegen ließe, was in einer dem Konzept entsprechenden KMS prinzipiell erreicht werden könnte.

Cross Casing

Ein bewertender Vergleich der Selbstevaluationsberichte bzw. der Peer Reviews ist insofern schwierig, als alle drei untersuchten Schulen zwar KMS sind, jedoch jeweils unterschiedliche programmatische Besonderheiten aufweisen: einen neusprachlichen Schwerpunkt (Schule 2), einen ökologischen Schwerpunkt (Schule 3) und wiederum eigene Schwerpunkte in einer Offenen KMS (Schule 1). Trotz aller gebotenen Vorsicht lassen sich jedoch einige für den Schulversuch wichtige Gemeinsamkeiten ausmachen:

- Für alle drei Schulen scheint der Status der Versuchsschule innovative Impulse bedeutet zu haben (vgl. z. B. Berichte über die Förderung „Dynamischer Fähigkeiten“, über Projektunterricht, standortspezifische Förderkonzepte, Kinder-Eltern-Lehrer/innen-Gespräche oder über Soziales Lernen als Beitrag zur Verbesserung der Konfliktkultur).
- Die Arbeit an den Innovationen dürfte in der Regel mit einem erhöhten Zeitaufwand seitens der Lehrer/innen verbunden ein, den diese jedoch mehrheitlich wegen der Aussicht auf einen besseren Ertrag akzeptieren (was durchaus als Merkmal eines professionellen Engagements angesehen werden darf).
- Die Innovationen sind jedoch – auch nach Überzeugung der Schulen – nicht oder nur zu einem geringen Teil eine unmittelbare Folge des Konzepts der KMS, sondern könnten im Prinzip auch an Regelschulen umgesetzt werden, sofern dort nicht die Ressourcenknappheit (unter der nach eigenen Angaben auch die KMS leiden!) als Hindernisgrund vorgeschützt wird.
- Eine Ausnahme bildet die Arbeit in Teams, in denen der Gedanke der konzeptspezifischen Kooperation einen sichtbaren Ausdruck findet.
- Die Kooperation in der Schule scheint erheblich besser zu funktionieren als die Kooperation mit Partnerschulen (AHS-Unterstufe und BHS). Die vorgesehene Zusammenarbeit von HS- und AHS-Lehrer/innen bleibt mehrheitlich auf ein kleines Ausmaß beschränkt, ebenso der Übergang von Absolvent/innen der KMS auf die Partnerschulen. Die Ausnahme bildet die Schule 3, die in der AHS Anton-Kriegergasse allerdings eine bekannt innovative Partnerschule hat. Aber selbst dort würde man sich noch eine intensivere Zusammenarbeit wünschen (echte Kooperation und nicht nur Austausch der Lehrer/innen, bessere Möglichkeiten für die Schüler/innen, die Kooperationsschule „von innen“ kennen zu lernen).
- Hinsichtlich Alternativen in der Leistungsbeurteilung bestehen deutliche Einschränkungen zu denen auch die verpflichtende (traditionelle) Differenzierung in Leistungsgruppen zu rechnen ist.
- Die Arbeit an allen drei Schulen hat ihre Stärken eindeutig im Bereich der innovativen Unterrichtsgestaltung („moderne Lehr-/Lernkultur).
- In allen drei Fällen wird angegeben, sich der Herausforderung der Heterogenität zu stellen. Da die Schulen jedoch darüber klagen, dass die leistungsfähigeren Volksschüler/innen nicht zu ihnen kommen, sondern beinahe vollständig eine AHS besuchen, müsste genauer untersucht werden, was mit „Heterogenität“ tatsächlich gemeint ist (hoher Anteil an Migrantenkindern bzw. Kindern mit niedrigem soziokulturellen Status)[12]. Über die Streuung der allgemeinen Leistungsfähigkeit der Migrantenkinder fehlen Angaben. Vielleicht

[12] Bei der Einrichtung von NMS ist es einzelnen Schulen gelungen, eine Schülerschaft zu rekrutieren, die in der Zusammensetzung (AHS-reife, nicht AHS-reife, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Kinder nicht deutscher Muttersprache) den regionalen Verhältnissen entspricht.

würde sich herausstellen, dass diese Gruppe im Hinblick auf diese Variable in sich sehr heterogen ist, und dass dieser Umstand zu einer spezifischen Inneren Differenzierung bzw. zu sozialem Lernen innerhalb dieser Gruppe genützt werden könnte.

- Es fällt auf, dass die Organisation attraktiver Lernumgebungen unerwartet wenig angesprochen wird, obwohl gerade bei diesem Merkmal Schwerpunkte an den Schulen zu vermuten wären.
- Auch eine verstärkte Outputorientierung wird nicht explizit erwähnt, obwohl sie auch in Österreich zu den wichtigsten Reformimpulsen gehört (Specht, 2006).
- Ideen für eine fördernde Leistungsbeurteilung wären vorhanden, ihre Umsetzung wird jedoch („von oben“)[13] gebremst, insbesondere durch die (frühe) Zuordnung zu Leistungsgruppen. Hier wären Leistungsbeschreibungen anhand von Kompetenzmodellen eine besser passende Alternative.
- Die Antwort auf die Frage, inwieweit die KMS die Bildungschancen ihrer Schüler/innen erhöht, muss nach der verfügbaren Datenlage offen bleiben. Sie ist nicht zuletzt deshalb schwierig, weil die Klientel der KMS sich von jener der AHS-Unterstufe deutlich unterscheidet (kaum Mittelschicht-Kinder, dafür hohe Anteile von Kindern nichtdeutscher Muttersprache, Nähe zum Wohnort als bevorzugtes Motiv für die Schulwahl). Ein direkter Vergleich wäre daher äußerst unfair.
- Es fällt auf, dass in den Selbstevaluationsberichten kaum die Rede auf die Arbeit an einem oder mit einem Schulprogramm kommt. Auch in den Peer-Reviews fehlt dieses Thema, was angesichts der nationalen und internationalen Bedeutung dieses Konzepts verwunderlich ist (vgl. z. B. van Buer & Köller, 2007; van Buer & Hallmann, 2007; Altrichter, Messner & Posch, 2004, 35 ff.; Thonhauser, 2002).
- Hingegen hat es den Anschein, dass die Fortbildungsaktivitäten der Lehrer/innen (z. T. SCHILF) deutlich über dem Durchschnitt liegen.
- Die Selbstevaluationen an den drei Schulen weisen viele – größtenteils eingestandene – Defizite auf. Es fehlte offensichtlich an Unterstützungssystemen bei dieser für Lehrer/innen und Schulleiter/innen neuen Herausforderung. Ein gravierender Mangel des Schulversuchskonzepts! So entsteht vielfach der Eindruck, dass erst die Ankündigung des Peer Reviews entsprechende Aktivitäten ausgelöst hat, mit denen allerdings frühere Versäumnisse (insbesondere in der Datensammlung) nicht immer wettgemacht werden konnten.
- Hinsichtlich der Ressourcen äußern sich die Schulen überwiegend zufrieden, als wollten sie damit sagen, dass auch unter den gegebenen Rahmenbedingungen Innovationen und Qualitätsverbesserungen möglich sind. Dass der Status quo der schulischen Infrastruktur (insbesondere was angemessene Arbeitsplätze für Lehrer/innen betrifft) gar nicht thematisiert wird, kommt überraschend, zumal die aktuelle Debatte über die zeitliche und räumliche Organisation der Lehrer/innen-Arbeitszeit gerade diesbezüglich erhebliche Mängel beklagt.

Resümee

Günter Haider, Direktor des 2008 errichteten BIFIE, und der Leiter des gegenständlichen Evaluationsprojekts, Ferdinand Eder, haben jüngst in einem anderen Zusammenhang aktuelle Herausforderungen an die Schule formuliert (Haider, 2009; Eder, 2009).

- 10% der Schüler/innen gehören in allen drei getesteten Domänen (Naturwissenschaften, Lesen, Mathematik) den „Risikogruppen“ an, weitere 8% in zwei der drei Domänen. Die Mitglieder dieser Gruppe sind in der Teilhabe am politischen, sozialen und beruflichen Leben deutlich benachteiligt. In diesen Gruppen sind die Schüler/innen mit Migrationshintergrund signifikant überrepräsentiert. Das trifft kaum weniger auf Kinder soziokulturell schwacher Familien zu.

[13] Wie im Übrigen auch im Rahmen der Genehmigungsverfahren von NMS.

- Die Schule in Österreich steht damit nach wie vor vor der Herausforderung der Integration von Migrantenkindern (auch der zweiten Generation!) in den Bildungsprozess und der besonderen Förderung von Kindern soziokulturell schwacher Familien.
- Nach wie vor dominiert in den Schulen trotz der massiven Kritik an diesem Muster (vgl. ausführlich bei Grell & Grell, 2007) der fragend-entwickelnde Unterricht, der weder Kompetenzen auf höherem Niveau noch Selbstständigkeit oder Nachhaltigkeit zu fördern geeignet ist.
- Die seit Jahren geforderte stärkere Ergebnisorientierung im Unterricht ist noch genau so wenig ein häufiges Merkmal im Unterricht wie eine konsequente Innere Differenzierung bzw. Individualisierung (Eder, 2009, 434 ff.; Haider, 2009, 427 ff.).
- „Die Möglichkeit der Aussonderung der jeweils leistungsschwächeren Schüler/innen (aus der AHS in die Hauptschule bzw. dort in eine niedrigere Leistungsgruppe) verhindert die Entstehung einer konsequenten Förderkultur“ (Eder, 2009, 436).

Die KMS zeigt sowohl vom Konzept als auch von den vorliegenden (allerdings nicht unbedingt zuverlässigen) Ergebnissen der drei untersuchten Schulen her deutliche Ansätze, sich diesen Herausforderungen stellen zu wollen und die Herausforderungen zum Teil auch zu bewältigen.

Ein synchroner Vergleich mit der Hauptschule ist durch die Entwicklung unmöglich gemacht worden, weil die Hauptschulen praktisch zur Gänze in KMS übergeführt wurden. Die KMS unter den gegebenen strukturellen Bedingungen mit der AHS zu vergleichen, wäre im Sinne der von Karl-Heinz Arnold geforderten „Fairness bei Systemvergleichen“ allerdings nicht valide (Arnold, 1999). Ein solcher Vergleich müsste unter Berücksichtigung des „Value-added-Konzeptes“ (vgl. Rutter, 1983, Mortimore, 1994) erfolgen, was jedoch sehr kompliziert wäre.

Abkürzungen und Literatur

Abkürzungen

KMS = Kooperative Mittelschule
NMS = Neue Mittelschule
EMS = Europäische Mittelschule
PR = Peer-Review
Sch 1 = Schule 1: Offene Kooperative Mittelschule, Florian Hedorfer-Straße 26, 1110 Wien (Interner Evaluationsbericht fortlaufend paginiert)
Sch 2 = Schule 2: Neusprachliche (K)MS (Cooperative Middle School for Modern Languages), Georg Wilhelm Pabst-Gasse 2a, 1100 Wien
Sch 3 = Schule 3: Kooperative Mittelschule mit ökologischem Schwerpunkt, Anton Baumgartnerstraße 119, 1230 Wien (Interner Evaluationsbericht innerhalb der Bereiche jeweils neu paginiert; Beilagen separat)

Literatur

Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P.: Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Selze: Kallmeyer, 2004.

Argyris, C. and Schön, D.: Theory in practice: Increasing professional effectiveness, San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

Argyris, C., & Schön, D.: Organizational learning: A theory of action perspective, Reading, Mass: Addison Wesley, 1978.

Argyris, C. and Schön, D.: Organizational learning II: Theory, method and practice, Reading, Mass: Addison Wesley, 1996.

Arnold, Karl-Heinz : Fairness bei Schulsystemvergleichen : diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation. Münster u. a.: Waxmann, 1999.

van Buer, J. & Köller, M.: Schulprogramm als zentrales Steuerungsinstrument für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. In: van Buer, J. & Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2007, 103 – 129.

van Buer, J. & Hallmann, P. J.: Schulprogramme – Konstruktions- und Implementationsbefunde. In: van Buer, J. & Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2007, 317 – 344.

Eder, F.: Folgerungen für Lehrerbildung und Schulentwicklung. In: Schreiner, C. & Schwandtner, U. (Hrsg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam, 2009, 433-438.

Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Fischer, D. & Elsenbast, V.(Hg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster u. a.: Waxmann, 2007

Georg, W. (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft, 2006.

Grell, Jochen und Monika: Unterrichtsrezepte. Neu ausgestattete Sonderausgabe. Weinheim u. a.: Beltz, 2007.

Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C.: Zukunft: Schule (Das Reformkonzept der Zukunftskommission). Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Erstfassung. Typoskript, Wien: bm:bwk, 2003.

Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M.: Abschlussbericht der Zukunftskommission. Typoskript, Wien: BMBWK, 2005.

Haider, G.: PISA 2006: Zusammenfassung und Resümee. In: Schreiner, C. & Schwandtner, U. (Hrsg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam, 2009, 420-432.

Mortimore, P.: Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft, Weinheim: Beltz, 1994, 117-134.

Olechowski, R. & Weinzierl, E. (Hrsg.) Neue Mittelstufe : Skizze eines Modells für die Sekundarstufe I . Wien u. a.: Herder, 1981.

Olechowski, R. & Persy, E. (Hg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium. Wien und München, 1987.

Olechowski, Richard (Hrsg.): Das Modell "Mittelschule": Evaluationsstudie im Längsschnitt / Innsbruck: Studien-Verlag, 2001.

Rutter, M.: School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications. In: Child Development, 54 (1983) 1, 1-29.

Smith, M. K. (2001): Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning. www.infed.org/thinkers/argyris.htm. Last update: 2/2009.

Specht, W.: Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation vpn Bildungsstandards in Österreich. In: Eder, F., Gasteiger, A. & Hofmann, F. (Hrsg.): Qualität durch Standards? Münster u. a.: Waxmann, 2006, 13-37.

Stadtschulrat für Wien (Hrsg.): Schulversuche und Schulentwicklung an allgemein bildenden Wiener Schulen im Schuljahr 2006/07. Wien: Eigenverlag, 2007.

Thonhauser, J.: Schulprogramm und Selbstevaluation als Kern von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: Eder, F. u. a. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck u. a.: Studienverlag, 2002, 79 – 99.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenshaften, 2007.

Vierlinger, R.: Steckbrief Gesamtschule. Wien, Köln und Weimar: Böhlau, 2009.

Wößmann, L.: Letzte Chance für gute Schulen: die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. München: Zabert Sandmann, 2007. (= 2007a)

Wößmann, L.: Frühe Selektion führt zu mehr Chancenungleichheit. Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleiche. In: Pädagogik 59. Jg. (2007b) H. 9, 46-51. (= 2007b)

Teil D: Bewertung der bestehenden Schulmodelle

D.1 Vergleichende Analyse 371

8 Schulmodelle als differenzielle Entwicklungsmilieus 371

8.1 Was sind Entwicklungsmilieus 371

8.2 Der ökologische Ansatz menschlicher Entwicklung (Bronfenbrenner) als Analyseraster für Entwicklungsmilieus 372

8.3 Beschreibung der Schulmodelle als differentielle Entwicklungsmilieus 375
8.3.1 Die Hauptschule als Entwicklungsmilieu 375
8.3.2 Die AHS-Unterstufe als Entwicklungsmilieu 379
8.3.3 Milieu Schulversuche: Hauptschule mit Binnendifferenzierung, Schulverbund, KMS 381
8.3.4 Bildungscluster 383

9 Bewertung der Schulmodelle im Hinblick auf ihre Zielerreichung (Bewertungskriterien, Zielebenen) 384

9.1 Systemziele 384

9.2 Bildungsziele 387

9.3 Qualitätsziele für den Unterricht 389

10 Zusammenfassende Einschätzung der Schulmodelle 393

Literatur 395

D.2 Bewertung der bestehenden Schulmodelle im Hinblick auf die künftigen Anforderungen an die Schule 397

11 Schule im Wandel 397

11.1 Veränderungen im Umfeld der Schule 397
11.1.1 Sozialer Wandel 397
11.1.2 Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens – neue Anforderungen an die Schule 398

11.2 Veränderte Anforderungen an die Schule 400
11.2.1 Aufbau und Entwicklung der Persönlichkeit 400
11.2.2 Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft 401

11.3 Neue Anforderungen an das Lernen 402

12 Zielsetzungen und Prinzipien wirksamer Lernumgebungen 402

12.1 Stärkung der Person 402

12.2 Fähigkeit zur Adaption an neue Anforderungen 404

12.3 Kommunikationstechnologische Kompetenz 405

12.4 Umgang mit Vielfalt 405

13 Strukturen 405

14 Inwieweit entsprechen die Schulmodelle der Sekundarstufe I den neuen Anforderungen an das Lernen? 406

14.1 Wie gut werden einzelne Prinzipien umgesetzt? 406
14.1.1 Individualisierung 406
14.1.2 Kooperatives und vernetztes Lernen 407
14.1.3 Selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen 408
14.1.4 Partizipation 408
14.1.5 Lernunterstützendes Feedback 409
14.1.6 Nachhaltiges und kumulatives Lernen 410
14.1.7 Ausrichtung auf Schlüsselqualifikationen 411
14.1.8 Reflexion des eigenen Lernens 412
14.1.9 Lernen mit elektronischen Medien 412
14.1.10 Interkulturelles, auf Inklusion gerichtetes Lernen 413
14.1.11 Zusammenschau und Konsequenzen 414

Literatur 415

Teil D: Bewertung der bestehenden Schulmodelle

Konrad Dämon, Ferdinand Eder, Gabriele Hörl, Petra Siwek

D.1 Vergleichende Analyse

8 Schulmodelle als differenzielle Entwicklungsmilieus

8.1 Was sind Entwicklungsmilieus

Um die am Anfang dieses Berichts (Teil A, Kapitel 1.3.1) beschriebenen und im methodischen Teil analysierten Schulmodelle einer vergleichenden Analyse unterziehen zu können, bedienen wir uns des Begriffs „Entwicklungsmilieu". Über die formale Beschreibung hinaus soll dargestellt werden, wie die einzelnen Modelle – teils strukturimmanent, teils durch reale, äußere Gegebenheiten – differenzielle Milieus ausbilden, in denen SchülerInnen unterschiedliche Entwicklungschancen zur Ausbildung persönlicher Merkmale und Kompetenzen vorfinden. Wir schließen damit an jüngere Forschung an, etwa vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin): „Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass Schulformen nach wie vor jeweils eigene Schulumwelten erzeugen, die aber in sich noch einmal durch unterschiedliche Konstellationen differenziert werden. Im Zusammenspiel von regional unterschiedlicher Bildungsbeteilung [sic!], schulstrukturellem Angebot und lokalem Einzugsgebiet entstehen unterschiedliche, aber systematisch beschreibbare und typisierbare Schulmilieus, die in erster Linie ein Ergebnis von Selektionsprozessen sind. Inwieweit unter diesen unterschiedlichen institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen auch differenzielle Entwicklungsumwelten entstehen, ist eine bislang unzureichend untersuchte Frage, obwohl deren Beantwortung für die Beurteilung der Folgen von Übergangsentscheidungen wichtig ist." (Baumert et al. 2003: 282)

Zunächst soll der Begriff „differenzielle Entwicklungsmilieus" geklärt werden: „Wenn wir von differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus sprechen, ist damit gemeint, dass junge Menschen unabhängig von und zusätzlich zu ihren unterschiedlichen persönlichen, intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen je nach besuchter Schulform differenzielle Entwicklungschancen erhalten, die schulmilieubedingt sind und sowohl durch den Verteilungsprozess als auch durch die institutionellen Arbeits- und Lernbedingungen und die schulformspezifischen pädagogisch-didaktischen Traditionen erzeugt werden." (Baumert et al. 2006: 98f.)

Entwicklungschancen beziehen sich auf folgende Merkmale/Kompetenzen, die ein junger Mensch im Laufe seiner Schullaufbahn günstig entwickeln können sollte:

- Lernkompetenzen
- Fachkompetenzen
- Problemlösekompetenzen
- Berufsqualifikation
- Soziale Kompetenzen
- Positives Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- Selbstregulationsfähigkeit
- seelische, psychische und körperliche Gesundheit

Folgende Aspekte sind in der Begriffsbeschreibung besonders hervorzuheben: Erstens gibt es ein Bewusstsein darüber, dass Entwicklungschancen vorrangig von den Ressourcen/Merkmalen abhängen, die dem Individuum selbst zuzuschreiben sind, etwa seinen kognitiven Fähigkeiten, die seine Chancen zur Ausbildung fachlicher Kompetenzen beeinflussen, oder seiner Lern- und Leistungsbereitschaft. Im Schulmodellvergleich muss daher akzeptiert werden, dass stets nur ein geringer Teil der Streuung abhängiger Variablen (des Individuums) durch Merkmale des Modells erklärt

werden kann, während der Großteil über individuelle Voraussetzungen vermittelt ist (vgl. Hattie 2003). Als Ebene zwischen Individuum und Schule trägt zudem die Klasse ganz wesentlich zur Erklärung von Unterschieden bei [siehe Abschnitt B, Expertise III (Müller)]. Unter vergleichbaren Voraussetzungen sind die darüber hinaus-ge-henden Schul- und Schulmodellunterschiede aber von großer Bedeutung, da sie beschreiben, welche individuellen Entwicklungschancen der/die SchülerIn bei dem Besuch einer bestimmten Schule hat.

Zweitens: Schulmilieus bilden sich nicht nur durch systemimmanente Folgen aus, sondern sind stets mit ein Produkt von Kompositionseffekten der SchülerInnenschaft nach sozialen, ökonomischen, intellektuellen und kulturellen Merkmalen. Es wird die Frage zu klären sein, inwiefern formale Verfassungen des Schulwesens und einzelner Schulmodelle auch zur Bildung bestimmter Zusammensetzungen der SchülerInnenschaft beitragen.

Drittens: Systemimmanente Folgen entstehen durch institutionelle Arbeits- und Lernbedingungen einerseits und durch pädagogisch-didaktische Traditionen andererseits. Dies entspricht unserer in Abschnitt A, Kapitel 1.3.1 formulierten Vorstellung, dass Schulmodelle als Verbindung spezifischer Organisationsformen und Didaktiken von Schulen zu sehen sind.

Baumert, Stanat und Watermann (2006: 171ff.) kommen in ihrer Betrachtung des deutschen Schulsystems auf der Sekundarstufe I zu dem Ergebnis, dass die fünf verschiedenen Schulmodelle (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule und Schulen mit mehreren Bildungsgängen) differenzielle Entwicklungsmilieus im oben beschriebenen Sinn sind. Ein Auszug: „Das Gymnasium ist die Schulform, die in ihren Leistungsergebnissen gegenüber Veränderungen der Schülerzusammensetzung ausgesprochen stabil ist. […] Das Spiegelbild stellt die Hauptschule dar. Dies ist die Schulform, deren Arbeitserfolg am stärksten durch kritische Kompositionsmerkmale beeinflusst und beeinträchtigt wird."

8.2 Der ökologische Ansatz menschlicher Entwicklung (Bronfenbrenner) als Analyseraster für Entwicklungsmilieus

Um die Schulmodelle als differentielle Entwicklungsmilieus strukturiert beschreiben zu können, bedarf es eines weiteren Denkrahmens, wie Schulmilieus[1] überhaupt zustande kommen. Wir adaptieren dazu das ökologische Modell menschlicher Entwicklung von Bronfenbrenner (1981). Er begreift die menschliche Entwicklung als Prozess in der Zeit, in dem sich der Mensch und die ihn umgebenden Lebensbereiche wechselseitig anpassen. Die Umwelt hinterlässt also einerseits Eindrücke beim Menschen, dieser nimmt seine umgebenden Lebensbereiche andererseits in Besitz und formt sie um. Dieser Prozess wird auch von der Beziehung der Lebensbereiche untereinander und dem größeren Kontext beeinflusst, in dem diese eingebettet sind. Bronfenbrenner ordnet die den Menschen umgebenden und auf seine Entwicklung wirkenden Systeme in Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme (Bronfenbrenner 1981: S. 38ff.):

- *„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen [in unmittelbaren Interaktionen] erlebt." (Ebd. 38)*
- *„Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)." (Ebd. 41)*

[1] „Milieu" verstehen wir im Sinne Bourdieus als Gruppe von Menschen, die über das Wechselspiel von Konstruktion der Umwelt und Prägung durch die Umwelt einen ähnlichen Habitus erworben haben und resultierend ihr Leben ähnlich leben. Der Begriff ist weniger hierarchisch als der klassische Schichtungsbegriff. (Vgl. Münch 2004: 417ff.)

- *„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflußt werden." (Ebd. 42)*
- *„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen und bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien." (Ebd. 42)*

Ein weiteres unweigerlich auf die menschliche Entwicklung wirkendes System ist das Chrono-System; die zeitliche Dimension, die sich in markanten biographischen Einschnitten (außergewöhnliche Ereignisse, bspw. Unfälle, Schei-dung) und Übergängen (bspw. Schuleintritt) besonders deutlich zeigt.

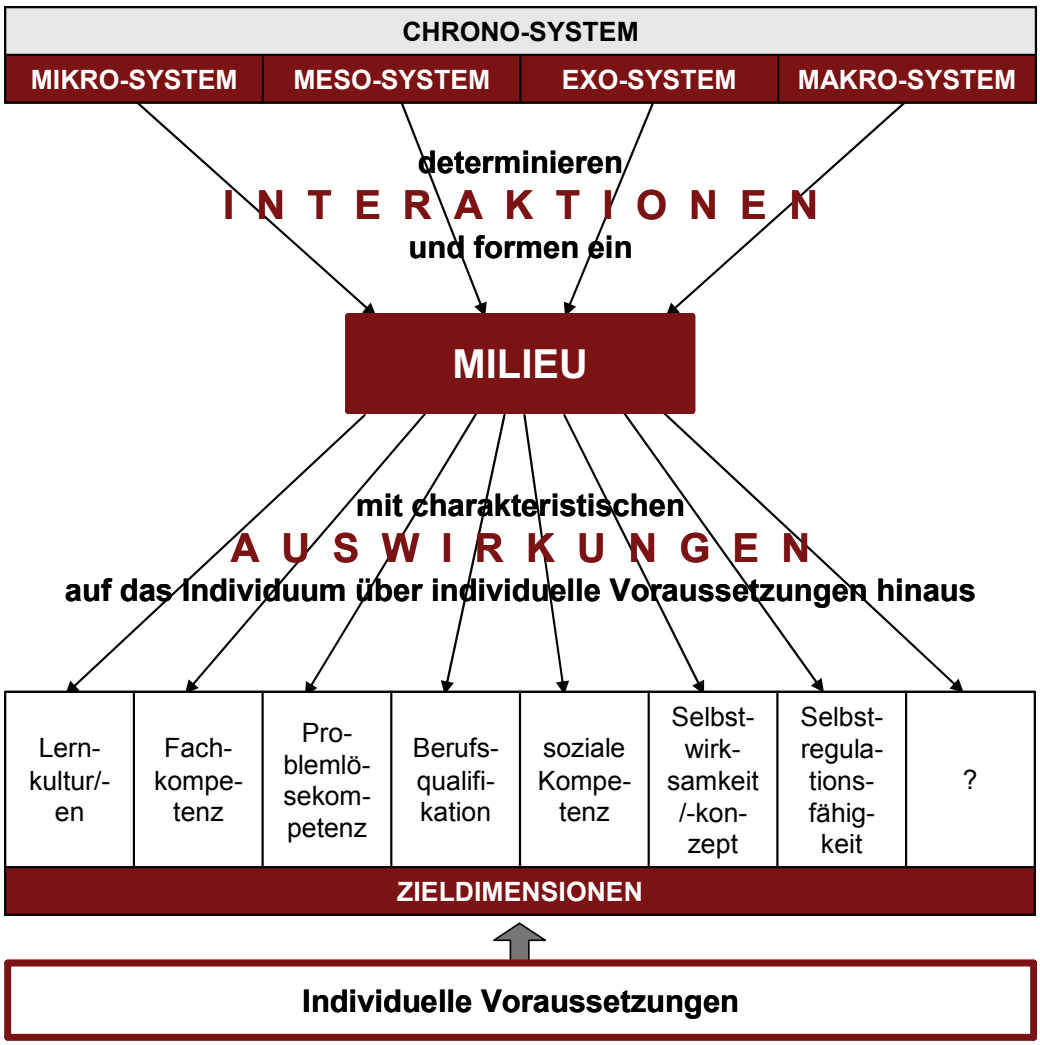
Das ökologische Modell Bronfenbrenners beschreibt, wie die individuelle Entwicklung von Menschen im Zusammenhang mit ihrer Umwelt steht und muss daher für die uns interessierende Fragestellung, wie sich Entwicklungsmilieus bilden, adaptiert werden.

Ist es für die Entwicklung des einzelnen Kindes etwa sehr wohl von Bedeutung, welche Berufe seine Eltern ausüben (ein klassischer Fall eines Exosystems menschlicher Entwicklung), so ist dieser Sachverhalt für die Milieubildung zunächst unerheblich, wenn man erwarten könnte, dass Kinder von Eltern verschiedenster Berufsgruppen in allen Schulmodellen vorzufinden sind. Ebenso ist die vor allem in Mikrosystemen oft nicht unerhebliche Tatsache, ob ein Kind ein Junge oder ein Mädchen ist, in koedukativen Schulmodellen kein bedingender Faktor für ein spezifisches Milieu. Erst Kompositionseffekte solcher Merkmale, also das gehäufte Auftreten in einer Schule/einem Schulmodell, wirken milieubildend; wenn etwa unter den Eltern der AHS-SchülerInnen häufig oder beinahe durchgängig Personen mit höherem Bildungsabschluss und höheren Bildungsaspirationen für ihr Kind zu finden sind.

Wir adaptieren daher das Modell Bronfenbrenners in der Weise, dass die Kompositionseffekte von Merkmalen auf Mikro- und Exo-Ebene auf die Mikro-, Meso- und Makro-Systemebenen aufgeteilt werden, je nachdem, welche milieubildenden Wirkungen sie zeigen. Da uns von Exo-Systemen ohnehin nur Kompositionseffekte interessieren, ist diese Systemebene damit nicht weiter relevant. Beobachten wir etwa in einem Schulmodell ein gehäuftes Auftreten von Eltern mit niedriger Bildung und geringem sozioökonomischen Status, so sehen wir eine milieubildende Wirkung auf der Mikro-Ebene darin, dass Kinder vermehrt Umgang mit anderen Kindern aus der gleichen sozialen Schicht haben, auf der Meso-Ebene, dass sich die Eltern der Kinder vermutlich weniger gegen LehrerInnen-Urteile zur Wehr setzen als in anderen Schulmodellen, und auf der Makro-Ebene, dass dieses Schulmodell mit einem gesellschaftlichen Randgruppen-Image verbunden ist, das bei Kindern zu einem Stigmatisierungseffekt führen kann.

Auswirkungen des Chronosystems werden hier nicht beschrieben, weil es ausschließlich um die Entwicklungsphase Sekundarstufe I ohne individuelle biografische Übergänge geht. Folgen der durch die Schulmodelle gegebenen Nahtstellen und gebotenen Berechtigungen fließen wie die Kompositionseffekte als institutionelle Rahmenbedingungen entsprechend ihren Wirkungen in Mikro-, Meso- und Makroebene ein.

Damit können wir nun „Schulmodelle als differentielle Entwicklungsmilieus" folgendermaßen konzipieren:



Die Interaktionen in Mikro-Systemen (etwa im Unterricht, in der Klassengemeinschaft usw.), in Meso-Systemen (etwa zwischen Eltern und LehrerInnen), und in Makro-Systemen (etwa das vermittelte Image einer Schule oder das regionale Schulangebot) bilden spezifische Milieus in bestimmten Schulmodellen aus, welche sich wiederum auf die individuelle Entwicklung der Kinder in Hinblick auf verschiedene Dimensionen auswirken.

Ein Beispiel, um zu verdeutlichen, wie in diesem Modell gedacht werden kann, ohne deterministische Zusammenhänge zwischen Systemgegebenheiten und Entwicklungschancen von Kindern anzunehmen: Die Interaktion zwischen Eltern und LehrerInnen (aus der Sicht der Kinder ein Mesosystem) ist in der 3. Leistungsgruppe der Hauptschule dadurch geprägt, dass die Eltern vom sozialen Status und vom Bildungsniveau her „unter“ den LehrerInnen stehen. Außerdem ergibt sich ein Machtgefälle, da LehrerInnen mit relativ wenig argumentativem Aufwand bzgl. der Notenvergabe über die weitere Zukunft des Kindes entscheiden können. Es ist anzunehmen, dass Eltern in der 3. Leistungsgruppe den LehrerInnen und ihren Beurteilungen des Kindes weniger kritisch gegenüberstehen als es bspw. in der AHS der Fall ist. Eine mögliche Auswirkung dieses speziellen Milieus kann sein, dass Kinder miterleben, wie sich Eltern und LehrerInnen vordergründig über ihre (geringe) Leistungsfähigkeit einig sind. Mitunter können sie dadurch ein Gefühl des „Abgeschrieben-Seins“ entwickeln, was sich ungünstig auf den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes auswirkt.

8.3 Beschreibung der Schulmodelle als differentielle Entwicklungsmilieus

Die folgenden Beschreibungen sind Ergebnis einer gemeinsamen Betrachtung der verfassten Expertisen und des Peer Reviews, sowie einer Befragung unter den VerfasserInnen der Expertisen, die gebeten wurden, die verschiedenen Schulmodelle noch einmal vergleichend entsprechend dem oben dargestellten Denkmodell zu beschreiben. Es wird dabei im Sinne eines Resümees weitgehend auf Verweise in die vorangegangenen Teile (Expertisen, Peer Review KMS) verzichtet.

8.3.1 Die Hauptschule als Entwicklungsmilieu

Kompositionsmerkmale und Kompositionseffekte

Das schulstrukturelle Angebot einer Region bestimmt in hohem Maße, welche intellektuellen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Merkmale die SchülerInnen der Hauptschule mitbringen. Während manche Hauptschulen in ländlichen Regionen fast die gesamte Schülerschaft einer Alterskohorte aufnimmt, kommt es vor allem in den Städten zu einer einseitigen Zusammensetzung der SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten oder sonstigen bildungsfernen Milieus. Das führt dazu, dass die Kinder weitgehend unter sich bleiben, d.h. unter Gleichaltrigen, die weitgehend ähnliche Voraussetzungen bezüglich familiärer Herkung sowie Bildungsmotivation und -aspiration haben. Es fehlen Vorbilder oder Leitfiguren in den Klassen und Leistungsgruppen, die selber motiviert sind und anregend auf andere SchülerInnen wirken, wo dies die Eltern nicht tun und vielleicht auch die LehrerInnen kein anregendes Klima in der Klasse schaffen können. Nicht nur in Bezug auf schulische Aspekte, sondern im Zusammensein mit den Gleichaltrigen im Allgemeinen, kommt es durch eine mangelnde Durchmischung der SchülerInnenschaft nach sozialer Herkunft zu einer unmittelbaren Abbildung der gesellschaftlichen Verhältnisse, wie sie bei den Eltern vorzufinden sind. Das betrifft, vor allem in Städten, auch die sprachlichen und kulturellen Gewohnheiten.

Zusätzlich zur sozialen Schichtung bildet der ethnische Hintergrund der Schüler/innen ein prägendes Kompositionsmerkmal. Die Hauptschule nimmt den Großteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf, speziell jene, die noch nicht in einem ausreichenden Maß über die sprachlichen Voraussetzungen für ein volles Verständnis des Unterrichts verfügen. Migrationshintergrund und Herkunft aus bildungsferneren Schichten sind häufig kombiniert, sodass die schon angesprochenen Nachteile verstärkt werden. Hauptschulen müssen daher verstärkt Energie in die Förderung von Integration und die Herstellung positiver sozialer Beziehungen zwischen Schüler/innen mit vielfältigsten Migrationshintergründen investieren, was jedenfalls mit einer Andersverwendung von für Lernen und Unterrichten gewidmeter Zeit verbunden ist; für die Schüler/innen bedeutet dies ebenfalls, dass sie relativ mehr Zeit auf soziale Beziehungen und die Regelung des Zusammenlebens verwenden müssen als beispielsweise ihre KollegInnen in der Unterstufe der AHS.

Manche Hauptschulen versuchen, die Komposition ihrer Schülerschaft aktiv zu verändern, indem sie Schwerpunkte anbieten, um dadurch leistungsstärkere Schüler/innen anzuziehen. Sie erreichen dadurch in Teilbereichen eine Zusammensetzung der Schülerschaft, die jener der AHS ähnelt. Dies führt zu einer Verstärkung der negativen Kompositionsmerkmale bei den umgebenden Schulen, denen diese Schüler/innen fehlen.

Institutionelle Lern- und Arbeitsbedingungen

Die Hauptschule ist auf allen Systemebenen von der systemeigenen Wirkung der Leistungsgruppeneinteilung und von durch die Schnittstellenproblematik bedingten Kompositionseffekten der SchülerInnenschaft geprägt.

In der unmittelbaren Erfahrungsumwelt (*Mikro-Systeme*) prägt die Ein-teilung in die Leistungsgruppen den Status der SchülerInnen, obwohl diese Einteilung nur in einem mittleren Zusammenhang zu den kognitiven Fähig-keiten und zu den tatsächlich gezeigten Fachleistungen in Deutsch, Englisch und Mathematik steht. Die SchülerInnen erleben den beständigen Druck der Leistungsgruppeneinstufungen und die Gefahr abzusteigen, die größer ist als die Chance aufzusteigen.

Die Leistungsgruppeneinteilung zeigt sich eher als Streaming-System denn als Setting-System, insofern es den Großteil der SchülerInnen dauerhaft den einzelnen Gruppen zuordnet. Eine

besondere Förderwirkung der Leistungsgruppen ist nicht feststellbar, obwohl sie strukturell grundgelegt und intendiert wäre. Die SchülerInnen in den niedrigeren Leistungsgruppen erleben keinen strukturell anderen Unterricht, diesbezügliche Variationen sind eher der konkreten Schule und Klasse und damit der Lehrperson zuzuschreiben. Allerdings ist das Angebot an Förderunterricht für SchülerInnen an der Hauptschule größer als an der AHS.

In Hauptschulen mit besonderen Schwerpunkten befinden sich meist die leistungsstärkeren SchülerInnen in den Schwerpunktklassen, die normale Hauptschulklasse bildet eine „Restklasse". Dadurch kommt es für diese zum Fehlen von Vorbildern und zur Abschottung gegenüber leistungsstarken SchülerInnen.

Zusammen mit weiteren Gruppierungen der SchülerInnen einer Klasse (Mädchen/Buben) haben Klassenvorstände im schlechtesten Fall keine, im günstigsten Fall wenige Stunden lang die Möglichkeit, die gesamte Klasse zu unterrichten. Dadurch fehlt den SchülerInnen diese Person als Klassenidentifikationsfigur. An manchen Standorten wurden daher gesonderte „Klassenvor-standsstunden" eingeführt.

Die Hauptschule richtet sich stärker als die AHS an einem berufsbezogenen Bildungsziel aus (im Gegensatz zu einer stärker intellektuellen ausgerichteten „Bildung um der Bildung willen"), was auch durch die unterschiedliche LehrerInnen-Bildung unterstützt wird. (Die Ausbildung der Pflichtschul-lehrerInnen legt den Schwerpunkt auf Didaktik und Schulpraxis, weniger auf Fachwissenschaft.) In der Schule findet vermehrt Bildungswegs- und Berufsorientierung statt.

Die Leistungsgruppen innerhalb der Hauptschule können als *Submilieus* aufgefasst werden:

Submilieu Hauptschule 1. Leistungsgruppe

Die SchülerInnen der ersten Leistungsgruppen erleben sich als die GewinnerInnen innerhalb des Schultyps. Für sie besteht allerdings die Gefahr, dass es keinen weiteren Anreiz mehr gibt, sich zu verbessern. Mitbedingt durch die wohl günstigste Zusammensetzung nach sozialen Merkmalen innerhalb der Hauptschule finden die SchülerInnen hier am ehesten ein bildungsfreundliches und anregendes Klima vor; dementsprechend sind in den ersten Leistungs-gruppen jeweils die Freude am Fach und verschiedene Aspekte des Befindens am positivsten ausgeprägt. Auch Bildungs- und Berufsaspirationen sind in den ersten Leistungsgruppen (besonders bei SchülerInnen, die in allen drei Fächern einer solchen angehören) höher als in den anderen Hauptschul-Gruppen.

An manchen Standorten gibt es in den ersten Leistungsgruppen vergleichbar hohe Leistungsansprüche wie am Gymnasium, und vereinzelt erfolgt die Beurteilung von Leistungen vergleichsweise streng, sodass die not-wen-digen Leistungen zum Erreichen guter Noten mitunter höher liegen als an Gymnasien[2]; dies ist jedoch nicht die Regel. Die SchülerInnen erleben eine Kultur der Unterstützung durch Lehrpersonen, die gerne in dieser Gruppe unter-richten, und ein hohes Zutrauen in die Leistungsfähigkeit dieser Lerngruppe haben.

Submilieu Hauptschule 2. Leistungsgruppe

Die zweiten Leistungsgruppen weisen in Hinblick auf intellektuelle Fähigkei-ten und gezeigte Leistungen der SchülerInnen eine breitere Streuung auf als die beiden anderen Gruppen. In den meisten selbstbezogenen Einschätzungen oder Einschätzungen zum Unterricht liegen sie zwischen der ersten und der dritten Leistungsgruppe. Das bedeutet, dass eine relativ große Gruppe von Schüler/-innen nahe bei der ersten, ebenso viele aber auch nahe bei der 3. Leistungsgruppe liegen, wobei die konkrete Zusammensetzung stark von der regionalen Situation bestimmt wird. Aus der Chance bzw. Gefahr, auf- oder abzusteigen bzw. durch eine Verschlechterung der Note Berechtigungen zu verlieren, ergibt sich ein relativ hoher Druck für die Schüler/innen[3]. Für eine besondere Förderwirkung

[2] vgl. dazu Spenger 2002 oder Buschmann & Thonhauser (2000), die zeigen, dass in den ersten Leistungsgruppen zum Teil schwierigere Aufgaben gestellt werden als an der AHS.

[3] Manche Schüler/innen der 2. LG bleiben auch bei vorgeschlagener Aufstufung in dieser Gruppe, weil sie dort relativ sicher die Noten Sehr gut und Gut erreicht können, während sie befürchten müssten, in der 1. LG schlechtere Noten zu bekommen.

oder einen strukturell anderen Unterricht, der auf das Potential der leistungsfähigen SchülerInnen, die dieser Gruppe zugeteilt wurden, ausgerichtet ist, konnten keine Belege gefunden werden.

Die 2. Leistungsgruppe bildet damit eine Zwischenposition, in der sich manche SchülerInnen psychisch besonders belastet fühlen, weil sie in dieser Position verbleiben und nicht vorwärts kommen, manche, weil sie eine Abstufung befürchten müssen, andere es hingegen als Entlastung erleben, weniger leisten zu müssen als in der ersten Leistungsgruppe, trotzdem gute Noten zu haben, und zugleich zufrieden sind, da sie sich positiv von der 3. Leistungsgruppe abheben.

Submilieu Hauptschule 3. Leistungsgruppe

Die dritten Leistungsgruppen zeigen sich als besonders problematische Entwicklungsmilieus, in denen es noch einmal zu einer Verdichtung der für die Hauptschule generell geltenden negativen Kompositionsmerkmale kommt. Den Kindern fehlen daher positive Verhaltens- und Lernmodelle und es geht besonders viel der vorgesehenen Lernzeit für Disziplinierung verloren. LehrerInnen unterrichten ungern in diesen Gruppen und erleben den Unterricht oft als frustrierend, was auch die SchülerInnen bemerken. Mit Ausnahme des Aufstiegs in die zweite Leistungsgruppe und des Verhinderns des Repetierens gibt es für die SchülerInnen der 3. Leistungsgruppe keine sinnvoll anzustrebenden Erfolgserlebnisse; auch gute Noten eröffnen keine Berechtigungen[4].

Die dritten Leistungsgruppen bilden nicht das anregende und fördernde Klima aus, das sie dem Systemkonzept nach haben sollten. Im Gegenteil entsteht manchmal der Eindruck einer Sonderschulklasse ohne spezielle sonderpä-dagogische Förderung. Das negative Image dieser Zugehörigkeit wirkt über die Schule hinaus und beeinträchtigt die Chancen der SchülerInnen auf dem Arbeitsmarkt.

Auf der *Meso-Ebene* (Schule – Außenbeziehungen) zeichnen sich zwei Trends ab. Einerseits sind bildungsferne Eltern in der Schule oft wenig präsent; dies gilt auch für Eltern mit Migrationshintergrund, bei denen häufig fehlende Sprachkompetenzen die Interaktion mit der Schule beeinträchtigen. Allgemein ist jedoch das Interesse der Eltern an Mitsprache und Engagement in der und für die Schule höher als in den AHS. Das konkrete Engagement ist zudem abhängig vom Rahmen, den die Schulpartnerschaft zulässt, und vom konkreten Angebot der Schulen, mit den Eltern in Kontakt zu treten. Hauptschulen haben es eher mit schulkonformen Eltern zu tun, die den Urteilen und Normen der Lehrkräfte weniger kritisch gegenüberstehen, als dies an der AHS der Fall ist.

In der Familie ist die Schule – vor allem bei bildungsfernen Schichten – ein eher unwichtiges Thema, allenfalls wird über die faktische Erreichung von Zielen (Nicht-Absteigen, Nicht-Repetieren, Berechtigungen) geredet. Allerdings ist das Nachhilfeaufkommen in den unteren beiden Leistungsgruppen jedenfalls beinahe so hoch wie an der AHS, was darauf hindeutet, dass den Eltern die Folgewirkungen negativen Schulerfolgs bewusst sind.

Betrachtet man die gesellschaftliche *Makro-Ebene*, so muss zunächst festgehalten werden, dass eine Reihe von Faktoren die Schulwahl nach Ende der Volksschule beeinflusst, die nichts mit den Voraussetzungen und Wünschen des Kindes zu tun haben: Vergabe der AHS-Reife, Erreichbarkeit einer AHS (Stadt-Land-Gefälle), Bildungsaspiration der Eltern, Schulsprengel. Dies führt zu einem regional sehr unterschiedlichen Bild der Hauptschule.

Land-Hauptschulen haben einen guten Ruf, der sich vor allem auf die leistungsstarken 1. Leistungsgruppen gründet, während die Stadt-Hauptschulen als „Restschulen“ gesehen und mitunter auch öffentlich so bezeichnet werden. Die SchülerInnen der so genannten „Restschulen“ erleben diese Stigmatisierungen und entwickeln ein negatives Selbstbild ihrer Leistungsfähigkeit. Verstärkt wird das noch durch die Zuschreibungen, die die Leistungsgruppen betreffen.

Auswirkungen auf die individuellen Entwicklungschancen

Bezüglich der fachlichen Kompetenzen kann die Hauptschule die individuellen Begabungen ihrer heterogenen SchülerInnenschaft nicht ausschöpfen. Ursache dafür ist ihre grundsätzlich geringere

[4] Dass die Noten in der 3. Leistungsgruppe praktisch keinen Zusammenhang mit den gemessenen Leistungen aufweisen, kann auch als Ausdruck dieser Bedeutungslosigkeit der Noten gesehen werden.

intellektuelle Ausrichtung, die Ausbildung bildungsfeindlicher Milieus in den niedrigeren Leistungsgruppen – vor allem wenn Kinder aus bildungsfernen Schichten im Unterrichtsverband dominieren – und das faktische Streaming-System der Leistungsgruppen, das SchülerInnen sehr früh zuschreibt, was sie maximal erreichen können, ohne wirklich auf die individuelle Entwicklung (auch der kognitiven Fähigkeiten, welche sich im Alter von 10-14 Jahren noch ausbilden) Rücksicht zu nehmen. Zudem gehen mit der Zugehörigkeit zu einer niedrigeren Leistungsgruppe auch eine geringere Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten, und eine geringe Lust am Lernen und an den Fächern im Allgemeinen einher. Lernkompetenzen oder Ambitionen zu „Lebenslangem Lernen" werden in der Hauptschule kaum gefördert. Der zweiten und dritten Leistungsgruppe entstammen vielfach SchülerInnen, die basale Fähigkeiten (Rechnen, Schreiben, Lesen) nicht oder nur eingeschränkt beherrschen.

In Schulklassen mit einem besonderen Schwerpunkt, wie Musik oder Sport, werden besondere fachliche Kompetenzen ausgebildet.

Im Bezug auf allgemeine Problemlösekompetenzen (Alltagskompetenz) unterscheidet sich die Hauptschule nur wenig von der AHS, problematische Milieus bilden sich wiederum bei bestimmten Kompositionseffekten nach soziokulturellen Merkmalen und in den niedrigeren Leistungsgruppen aus.

Auf der Ebene der Persönlichkeitsentfaltung haben SchülerInnen der ersten Leistungsgruppen die besten Voraussetzungen für ein positives Selbstwertgefühl. Sie sind innerhalb der Hauptschule die „GewinnerInnen" im Leistungs-vergleich und LehrerInnen vermitteln ihnen den Eindruck, tatsächlich etwas schaffen zu können. Für manche Wechsler aus der AHS kann es sich negativ auswirken, wenn sie zum eigenen Misserfolgserlebnis auch noch die Unzufriedenheit der Eltern ob ihres Versagens in der AHS verspüren.

Mit jeder Zuordnung zu einer niedrigeren Leistungsgruppe (und innerhalb dieser teilweise auch mit einzelnen Notenstufen) sind nicht nur verringerte Berechtigungen, sondern entscheidende Veränderungen in der Selbstsicht und in der Wahrnehmung durch die anderen (Status, Image) verbunden. In der dritten Leistungsgruppe zeigt sich bereits ein gewisses Maß an Resignation, Fatalismus und eine Selbstsicht, für wenig oder nichts zu gebrauchen zu sein. Grundsätzlich weisen aber auch viele Schüler/innen der niedrigeren Leistungsgruppen stabile und positive Selbstkonzepte auf[5]. Überdauernde negative Stigmatisierungseffekte durch den Besuch einer Hauptschule im Allgemeinen sind wohl nur dort zu befürchten, wo es ein großes Parallelangebot von AHS gibt.

Auch bei gleichem Berechtigungserwerb haben HauptschülerInnen später niedrigere Bildungsabschlüsse und geringere Berufsaspirationen als AHS-SchülerInnen. Die erste Leistungsgruppe ist selten der Weg in ungelernte Berufe, allerdings auch seltener der Weg zum Studium als die AHS. Die dritte Leis-tungsgruppe berechtigt nicht zum direkten Aufstieg in eine BMS; eine Aufnahmeprüfung wäre notwendig. Dieser Weg wird dementsprechend selten be-schritten. Da der Berufsstruktur in Industrieländern entsprechend aber wenigs-tens eine mittlere Schulbildung auf Sekundarstufe II-Ebene Voraussetzung für viele Berufe ist, finden die schlecht abschneidenden SchülerInnen der Hauptschule geringere berufliche Chancen vor, zumal auch Lehrstellen lieber an leistungsstärkere Personen vergeben werden. Bei mangelnder Ausbildung von Lernkompetenzen – und damit geringem inneren Antrieb für Weiterbildung – besteht die Gefahr, dass sich diese ein Leben lang nicht verbessern.

[5] Die Entwicklung von Selbstkonzepten ist stark durch Bezugsgruppeneffekte geprägt. Jemand kann auch in einer leistungsschwachen Gruppe zu den relativ Besten gehören und daraus einen positiven Selbstwert beziehen („Big-fish-little-pond-Effekt").

8.3.2 Die AHS-Unterstufe als Entwicklungsmilieu

Kompositionsmerkmale und Kompositionseffekte

SchülerInnen, die eine AHS-Unterstufe besuchen, treten in mancherlei Hinsicht ein völlig anderes Milieu ein als HauptschülerInnen. Das hängt u.A. damit zusammen, dass Gymnasien in der Regel in einem städtischen (oder zumindest kleinstädtischen) Umfeld angesiedelt sind und eine leistungsmäßig und sozial ausgelesene Schülerschaft anziehen. Zusätzlich handelt es sich – da es um einen achtjährigen Bildungsgang geht – um eine Entscheidung von großer Reichweite, an deren Ende die Option für ein Hochschulstudium steht.
Die Aufnahme auf Basis der von der Volksschule vergebenen AHS-Reife führt zur Auswahl von Schüler/innen mit guten Schulleistungen; Schulen mit hoher Nachfrage wählen unter Umständen Schüler/innen, die nicht nur in der letzten, sondern auch in der vorletzten Volksschulklasse lauter Sehr gut hatten. Die aufgenommenen Schüler/innen verfügen über ein sehr positives Selbstkonzept, gute Lernmotivation und eine positive Einstellung zur Schule. In sozialer Hinsicht kommen sie überwiegend aus Familien mit hohem Bildungsstatus, guten materiellen Ressourcen und positiver Einstellung zum Lernen. Kinder aus vollständigen Kernfamilien sind überproportional öfter in der AHS als in der Hauptschule. Selbst „im schlechtesten Fall“ (Großstädte mit sehr hoher AHS-Quote) sind Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern in der Minderzahl. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist erheblich geringer; die aufgenommenen zeichnen sich durch gute Sprachkenntnisse und hohe Lernbereitschaft aus.

In den Klassen entwickelt sich grundsätzlich ein Klima, das durch hohe Leistungserwartungen an die Kinder und eine damit korrespondierende hohe Leistungs- und Arbeitsbereitschaft charakterisiert ist und durch die positiven Lerneinstellungen der Eltern mitgetragen wird.

Für die Kinder bedeutet dies ein Milieu, in dem die Wichtigkeit des Lernens von keiner Bezugsgruppe gering geschätzt wird, weder von den Lehrpersonen, den Eltern noch von den Mitschüler/innen, und in dem vergleichsweise wenig Zeit für soziale Integration, Konflikte untereinander oder Regeln des Zusammenlebens verwendet wird.

Institutionelle Lern- und Arbeitsbedingungen.

Für die *Mikro-Ebene* des Lernen und Unterrichtens ist charakteristisch, dass der Klassenverband im Gegensatz zur Hauptschule nicht weiter in Leistungsgruppen differenziert wird und in der Regel auch keine innere Differenzierung stattfindet. Es kommt dadurch zu mehr Austausch, Vergleich, auch Konkurrenz, und damit zu einem verstärkten sozialen Umgang von Kindern aus verschiedenen Schichten. Soziale Segregation innerhalb der Klasse findet nicht manifest, sondern eher verdeckt statt. Kriterien für Diskriminierung sind insbesondere das Leistungsniveau, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht und äußert sich in der Bildung von Cliquen (Kleidung, Freizeitgestaltung etc.), sodass Schulen gelegentlich Maßnahmen dagegen überlegen, z. B. wieder Schuluniformen einzuführen. Eine sozialstrukturell egalisierende Wirkung, wie sie Baumert den deutschen Gymnasien in Bezug auf Leistungsmerkmale attestiert (Baumert et al. 2006: 143), darf also nicht allgemein angenommen werden. Die homogenere soziokulturelle Zusammensetzung bildet sich in unseren Betrachtungen auch nicht unbedingt in einer homogenen Leistungsgruppe ab; die Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen sind vielmehr relativ groß und werden von diesen auch wahrgenommen.
Der Unterricht in der AHS kann überwiegend als „herkömmlich“ beschrieben werden. Es dominiert eine stofforientierte, theoretisch ausgerichtete Vermittlung, die durch die fachwissenschaftlich orientierte Ausbildung der AHS-LehrerInnen grundgelegt und verfestigt wird. Lernschwache SchülerInnen werden kaum individuell gefördert, allerdings in der Schulform behalten. Leistungsstarke SchülerInnen erleben die herkömmliche Form des Unterrichts als adäquat. Für fast alle ist diese Art des Unterrichts mit einem hohen Aufwand an Arbeitszeit für die Schule außerhalb der Schulzeit und mit viel Nachhilfe verbunden. Obwohl nicht explizit angestrebt, werden SchülerInnen durch den erforderlichen Lernaufwand außerhalb der Schule zum Selbstlernen und zur Selbstorganisation „gezwungen“.

Die Kinder erleben zugleich, dass die AHS-LehrerInnen ihre SchülerIn-nen in der Schule halten wollen – allenfalls wird zwecks Disziplinierung mit dem Rückverweis an die Hauptschule gedroht – und dass auch ihre Eltern viele Anstrengungen unternehmen, sie in der AHS zu halten.

Die AHS selbst sind weniger als die Hauptschulen daran interessiert, am Ende der Unterstufe Berufsorientierung anzubieten, sie trachten eher danach, die SchülerInnen zu halten, d.h. bis zur Matura zu führen, was ihnen aufgrund der Abwanderung in die BHS jedoch nur eingeschränkt gelingt. Selbst Repetieren in der AHS wirkt sich erstaunlich wenig hemmend auf die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn aus, während ein „Abstieg" in die Hauptschule mit einer deutlichen Verrin-gerung der weiteren Chancen verbunden ist.

Auch auf der *Meso-Ebene* (Schule – Außenbeziehungen) finden sich aufgrund der anderen Zusammensetzung der SchülerInnenschaft deutliche Unterschiede zur Hauptschule: Die Eltern sind am Verbleib in der Schulart und am möglichst guten Abschneiden ihrer Kinder (auch hinsichtlich des Notenniveaus) interessiert. Dies führt aber nicht zu einer qualitativ hochwertigen Mitwirkung auf Schulgemeinschaftsebene, sondern zu eher individualistischen Initiativen für das eigene Kind – beginnend mit dem Druck auf VolksschullehrerInnen, Kindern die AHS-Reife zu bescheinigen, bis hin zu massiven Nachhilfemaßnahmen und Interventionen gegen die Beurteilung. In Summe sind jedoch die Eltern mit dem Unterricht in der AHS zufrieden.

Eltern von AHS-SchülerInnen diskutieren häufiger mit ihren Kindern (auch inhaltlich) über die Schule und fordern von den LehrerInnen, angemessen „Stoff" durchzubringen und die Kinder zu fordern. Trotzdem sehen sie den Unterricht ganz im Verantwortungsbereich des/der LehrerIn, in den sie sich nicht einmischen. Sie haben in der Regel ein höheres Potential, ihre Kinder (selbst) zu fördern. Die meisten Eltern von AHS-SchülerInnen signalisieren ihren Kindern (bspw. in Referenz auf andere SchülerInnen oder Geschwister), dass Leistung wichtig ist, und sind bereit und in der (ökonomischen) Lage, rechtzeitig zu intervenieren, wenn der Erfolg in der Schule gefährdet erscheint.

Die Schule selbst agiert wenig nach außen, etwa in Bezug auf Berufsorientierung (Informationsmessen, Eignungstests, …) sondern kapselt ihre Schüler/innen in gewisser Weise von der Außenwelt und anderen Bildungs- und Berufswegen ab. Auch die Durchlässigkeit von unten (Wechsel von Hauptschule in die AHS) ist auch aufgrund der Vorstellung, dass ein solcher „Aufstieg" nicht zu schaffen sein kann, gering.

Auf der *Makro-Ebene* genießt die AHS hohes gesellschaftliches Ansehen. Sie ist der Schultyp, den ein Großteil der gesellschaftlichten Entscheidungsträger/innen aus den Bereichen Kunst, Kultur, Medien, Politik und Wirtschaft besucht haben, und kann sich der Aufmerksamkeit dieser Gruppen sicher sein. AHS-SchülerInnen partizipieren an diesem Image (*basking-in-reflected-glory*-Effekt), das sich auch positiv auf weitere Bildungs- und Berufschancen auswirkt. Ein gewisses Bewusstsein, dass AHS in Großstädten bei AHS-Quoten über 50% kaum mehr „Eliteschulen" sein können, ist erst im Entstehen.

Auswirkungen auf die individuellen Entwicklungschancen.

Die *Auswirkungen* des im Vergleich zur Hauptschule homogeneren AHS-Milieus auf individuelle Entwicklungschancen liegen vor allem in einer im Vergleich zur Hauptschule stärkeren Ausprägung von Fachkompetenzen (mit Unterschieden nach Fächern), selbst dann, wenn man, um einen fairen Vergleich zu ermöglichen, diesen Vergleich unter Berücksichtigung der familiären Voraussetzungen durchführt. Für die allgemeine Problemlösekompetenz zeigt sich ein solcher Effekt nicht, hier unterscheiden sich AHS-SchülerInnen und vergleichbare HauptschülerInnen nur wenig.

Diese höheren Fachkompetenzen werden mit einem erheblichen Mehr-aufwand von den SchülerInnen selbst und ihren Eltern – die das meist durchaus wollen – erreicht. Nachhilfestunden, Arbeit für die Schule nach dem Unterricht und an Wochenenden und eine längere Schullaufbahn durch Klassenwiederholung werden in Kauf genommen, um die Ziele „gutes Zeugnis" und „Matura" zu erreichen. Es gibt von Seiten der Eltern einen hohen Erwartungsdruck, der sich negativ auf die psychische Gesundheit eines Kindes auswirken kann. Auf diese Weise unter Druck gesetzte SchülerInnen lernen mitunter nicht, dass Erfolg nicht um jeden Preis erreicht werden muss, schon gar nicht auf Kosten der Gesundheit. Schulangst und Schulstress sind jedoch kein spezifisches Charakteristikum der AHS.

Das Befinden von AHS-SchülerInnen ist sowohl vor als auch nach Übertritt von der Volksschule trotz des höheren Leistungsdrucks besser als bei Haupt-schülerInnen. Die Selbstsicht der meisten AHS-SchülerInnen ist, jedenfalls nach Abschluss der Sekundarstufe I, eher positiv. Sie

erleben in Reflektion der gesellschaftlichen Sicht, dass sie bereits mehr erreicht haben als andere Gleichaltrige. Schon während der Schulzeit kann ihr Selbstwert vom guten Image des Schultyps profitieren.

Soziale Kompetenzen können an der AHS einerseits gut entwickelt werden, wenn etwa leistungsstarke SchülerInnen nicht von leistungsschwachen getrennt sind und so die Möglichkeit zum gemeinsamen Lernen usw. gegeben ist. Andererseits sorgen Leistungsorientierung und – so vorhanden – das Ausleben von Statusunterschieden für die Ausprägung eines EinzelkämpferInnentums. Da das Leistungsspektrum der AHS-Klassen breiter geworden ist, sich der fachleistungsorientierte Unterricht aber nicht verändert hat, besteht die Gefahr, dass Mobbing und Ausgrenzung von lernschwachen SchülerInnen ansteigen.

AHS-Schüler/innen liegen, soweit es den Durchschnitt betrifft, in ihrem Leistungsselbstkonzept und ihrem Selbstwertgefühl über den anderen Schularten; der Unterschied ist jedoch nicht so groß wie man es aufgrund des Prestiges der Schule und Zusammensetzung der Schülerschaft erwarten würde. Auch hier spielt der Bezugsgruppeneffekt eine wichtige Rolle. Zwar lukrieren die Kinder einen Bonus aus der Zugehörigkeit zu einem prestigereichen Schultyp; dort aber beispielsweise zu den Schlechtesten zu gehören ist in gleichem Maße selbstwertbeeinträchtigend wie in der Hauptschule.

In Bezug auf Lernkompetenzen und *lifelong learning* ist die AHS trotz ihres traditionellen Unterrichtsstils als günstig einzuschätzen. Schüler/innen internalisieren eine positive Lernhaltung, selbst wenn diese, der Unterrichtstradition entsprechend, eher in eine mechanisch-rezeptive Richtung weist, nämlich „gut und schnell zu lernen, was zu lernen ist".

Aufgrund des Bestrebens, unter allen Umständen positiv abschließen zu wollen, sind eine steigende Bereitschaft für Anpassung und für sozial erwünschtes Verhalten und eine steigende Leistungszielorientierung anzunehmen, welche das Sachinteresse kontaminieren. Diese Faktoren sind für die positive Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen in Bezug auf eigene Ideen, Kreativität, Authentizität, intrinsische Motivation und Lernfreude eher schädlich.

AbgängerInnen der AHS haben gute berufliche Chancen, was schon alleine durch die vielen positiven Zuschreibungen zu diesem Schultyp erreicht wird. Selbst Dropouts aus der AHS haben im Vergleich zu Abgängern der Hauptschule Vorteile bei der Lehrstellenfindung etc. Berufswahlbezogene Kompetenzen (z.B. Verfassen von Bewerbungsschreiben am Ende der Pflicht-schule) werden an der AHS allerdings wenig unterstützt.

8.3.3 Milieu Schulversuche: Hauptschule mit Binnendifferenzierung, Schulverbund, KMS

Hauptschule und AHS sind die Regeltypen des österreichischen Schulwesens auf der Sekundarstufe I. Die in diesem Bericht behandelten Schulversuche sind begrenzte Abwandlungen, die im Fall von Schulverbund und KMS auch nur in bestimmten Regionen zum Tragen kommen oder kamen, weshalb sie im Großen keine besonders anderen Milieus als Hauptschulen – oder im Fall des Schulverbundes auch als AHS – in der jeweiligen Region ausbilden. Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Milieuänderungen und damit verbundenen differenziellen Entwicklungschancen durch die Adaptionen zu erwarten sind.

Kompositionsmerkmale und Kompositionseffekte

Die Schulversuche Binnendifferenzierung, Mittelschule im Schulverbund und KMS bringen im Wesentlichen das soziostrukturelle Milieu der Hauptschule mit. Da Schulverbund und Kooperative Mittelschulen nur in den Großstädten Graz und Wien vorhanden sind, sind sie zusätzlich aufgrund des starken Konkurrenzangebots der AHS mit einer ungünstigen Selektion der SchülerInnenschaft konfrontiert, die man im Allgemeinen etwas stereotyp mit „Eltern aus niedrigen Bildungsschichten", „problematischen Familiensituationen" und „häufig Migrationshintergrund" beschreibt. Die Voraussetzungen für eine günstige Entwicklungsumgebung für Kinder sind also keineswegs vorab gegeben. Allerdings treten zwei wichtige Faktoren dazu: Eine zumindest nennenswerte, meist aus höheren Bildungsschichten stammende Zahl von Eltern, die sich bewusst für den Schulversuch entschieden haben, sowie Lehrer/innen, die sich für den Versuch entschieden haben, das Konzept des Versuchs aktiv mittragen und weiter entwickeln.

Institutionelle Lern- und Arbeitsbedingungen

In Hauptschulen mit Binnendifferenzierung werden die Leistungsgruppen nicht in eigenen organisatorischen SchülerInnengruppen geführt, sondern es wird danach getrachtet, den individuellen Förderungsaspekt im normalen Klassenverband oder in Halbklassen umzusetzen. Dieses Modell haben auch die Schulen im Schulverbund und die Kooperativen Mittelschulen übernommen. Die Ausweisung von Leistungsgruppen erfolgt allerdings im Zeugnis oder es gibt Umrechnungstabellen, die beschreiben, wie Noten aus Schulen ohne Leistungsgruppen zu werten sind.

Auf der *Mikro-Ebene* erleben die SchülerInnen einen Unterricht in heterogenen Gruppen, der häufig mit innovativen Methoden verbunden ist. Vor allem im Schulverbund waren neue Formen des Lehrens strukturell angelegt, etwa eine Auflösung des herkömmlichen Fächerkanons, Teamteaching und die bewusste Verankerung des sozialen Lernens (siehe Olechowski 2001: S. 39ff, zur Evaluation der Maßnahmen S. 73ff.). Am weitreichendsten waren die Konzepte des Schulverbundes (Teamteaching, Jahrgangssteams etc.), die teilweise von der KMS übernommen wurden.

Gelingt die Binnendifferenzierung, erfährt der/die Lernende, (a) dass Lernen letztlich ein individueller Prozess ist, bei dem jede/r von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgeht, unterschiedliche Ziele verfolgt, auf unterschiedliche Art (gut) lernt und auch unterschiedliche Resultate erreicht, und (b) dass Lernen besser gelingt, wenn es durch fachliche und personale Unterstützung gefördert wird. Diese Erfahrungen basieren auf erhaltener Unterstützung durch Lehrpersonen und MitschülerInnen bzw. durch jene Lernunterstützung, die ein Kind seinen MitschülerInnen, z.B. in Rahmen eines TutorenInnensystems, gibt.

Grundsätzlich wird in einer Hauptschule mit Binnendifferenzierung die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen als entwicklungsfähig betrachtet – und entsprechend wird damit umgegangen. Leistung zeigt sich weniger stark nach außen und mehr im individuellen Lernfortschritt. Jedenfalls bleibt den Kindern das „Herausgerissenwerden" aus dem Klassenverband erspart.

Auf der *Meso-Ebene* nehmen Eltern Innovationen im Unterricht der alternativen Schulmodelle durchaus wahr und schätzen sie. (Den Hauptschulen entsprechend halten sie aber in der Regel wenig Kontakt zur Schule und sind nur mittelmäßig am schulischen Erleben ihrer Kinder interessiert.) Wo Eltern einem Schulversuch bewusst zustimmen müssen oder eine Wahlmöglichkeit haben, zeigt sich eine erhöhte Zufriedenheit mit diesen Formen im Vergleich zur Regelauptschule. Es ist zu anzunehmen, dass die Eltern diese Höherbewertung und Zufriedenheit mit der Schule auf ihr Kind übertragen.

Makro-Ebene: Schulverbundsschulen wie auch die KMS sind Sprengelschulen, die mit vielen AHS – ausgenommen die wenigen AHS-Standorte im Schulverbund – in regionaler Konkurrenz stehen und weitgehend die gleiche Klientel ansprechen wie herkömmliche Hauptschulen. In den Köpfen bleiben sie daher auch als „Hauptschulen" bestehen.

Die KMS bildet inzwischen die offizielle Sprengelschule in Wien. Man könnte sie auch „Wiener Hauptschule" nennen. Sie behält das gesellschaftliche Image einer „Restschule"[6] und ist vom allgemeinen Großstadtmilieu nicht zu trennen. Von Bedeutung ist, wie und mit welcher weiterführenden Schule eine KMS kooperiert. Dadurch kann sie ihr Image und die Chancen ihrer SchülerInnen verbessern. Die Wiener KMS kooperieren häufig mit Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS). Der Einsatz von LehrerInnen aus diesen Schulen – für wenigstens zwei Stunden pro Woche – forciert unter Umständen eine stärkere berufliche Orientierung der SchülerInnen.

Auswirkungen auf die individuellen Entwicklungschancen

Der heterogene, individualisierende Unterricht bietet diverse Entwicklungschancen für Kinder: Zunächst ist (gegenüber der Hauptschule) das Misserfolgserlebnis des „Abgestuft-Werdens" nicht so deutlich nach außen präsent (findet aber am Zeugnis statt, wenn dort ein Leistungsgruppenver-

[6] Schüler/innen können – bevor sie in eine KMS gehen – versuchen, Zugang zu folgenden teils aufnahmeprüfungspflichtigen Schultypen zu erhalten, die im Prestigeranking als höherwertig eingestuft werden: AHS (öffentlich, privat), Öffentliche Hauptschule mit Schwerpunkt, Hauptschule mit privatem Schulträger.

merk gemacht wird), was positiv für Befinden und Selbstwert ist. In einer Längsschnittevaluation des Wiener Schulverbundes konnte gezeigt werden, dass dort die Schulangst im Vergleich mit einer gut nach Herkunft und Leistungsfähigkeit parallelisierten Vergleichsgruppe geringer ausgeprägt war, ebenso die Schulunlust (Olechowski 2001: S. 120, S. 124)[7].

Weiters kommt es durch einen heterogenen und individualisierten Unterricht zu einer Förderung der Selbstständigkeit und zu einem Lernen am Modell anderer SchülerInnen. Insgesamt wird eine andere Lehr- und Lernkultur gefördert, in der die SchülerInnen weniger starr die EmpfängerInnen und die LehrerInnen weniger starr die ExpertInnen sind, sondern Lernen als reziproker kommunikativer Prozess stattfindet. Eine Stärkung der allgemeinen Lernkompetenz sowie eine bessere Fähigkeit, sich selbst Ziele zu stecken und diese zu erreichen, sind dadurch (in einer eigentlich belasteten Gruppe!) zu erwarten.

Es sind auch Vorteile in Bezug auf soziale Kompetenzen zu erwarten, da es selbstverständlicher ist, dass SchülerInnen verschiedener Lernfähigkeit zusammen sind und einander unterstützen, wovon auch die Unterstützenden profitieren (durch Wiederholung und tieferes Stoffverständnis). In der Studie zum Wiener Schulverbund wird dargestellt, dass Aufgaben, die ein gewisses Maß an Kooperation erfordern, von SchülerInnen des Schulverbunds ab der 7. Schulstufe besser gelöst werden konnten als in der Vergleichsgruppe (Olechowski 2001: S. 110). Das legt den Schluss nahe, dass auch allgemeine soziale Kompetenzen besser ausgeprägt sind[8].

Heterogener Unterricht fordert individuellere Rückmeldungen zum Lernstand, was eine Abkehr von Noten und einer Selbstzuschreibung von Rängen („Ich bin gut/mittel/schlecht in Mathematik.“) und eine Förderung des Bewusstseins von Stärken und bewältigbaren Schwächen fördert („Ich habe das Wurzelziehen noch nicht verstanden.“, „Ich merke mir gut Vokabel.“).

Vermutlich haben die SchülerInnen der Schulversuche in diesen Belangen ei-nen Vorteil gegenüber dem Szenario, in dem sie eine herkömmliche Hauptschule besuchen würden.

In Bezug auf Fachkompetenzen und Problemlösefähigkeit zeigen SchülerInnen der KMS und des Schulverbundes in etwa die von ihnen aufgrund der Zusammensetzung zu erwartenden Leistungen. Ein diesbezüglicher Mehrgewinn durch den heterogenen Unterricht ist nicht zu erwarten.

8.3.4 Bildungscluster

Die Bildungscluster sind kein Schulmodell im eigentlichen Sinn. Jede Schule kann mit der regionalen Wirtschaft Kooperationen eingehen und eine stärkere Berufsorientierung ihrer SchülerInnen forcieren. Praktisch geschieht dies häufiger an Hauptschulstandorten. Der Erfolg dieser Idee ist demnach auch in besonderer Weise von den Voraussetzungen der betreffenden Schule und von Art und Intensität der Kooperation abhängig.

Auf der *Mikro-Ebene* erleben die Kinder bei entsprechender Umsetzung neben dem Lernort Schule (der meist bereits eine wirtschaftliche oder berufliche Ausrichtung hat) auch einen Lernort Betrieb, in dem eine deutlich andere Art von Unterricht stattfindet, der außerdem eine andere „Rangordnung“ nach Leistung erlaubt als in der Klasse. Der Unterricht in der Schule erhält, etwa durch das Einladen von „Gästen“, andere Qualitäten und die SchülerInnen lernen vermehrt Wirtschaftsthemen kennen. Die konkreten Inhalte sind allerdings vom regionalen Wirtschaftsangebot abhängig, das selten einer breiten Palette von Interessen und Berufsaspirationen entsprechen kann.

Günstiger Weise kommt es zu einem Engagement der Wirtschaft für die Schule, was sich in verschiedenen Chancen für SchülerInnen äußern kann: bessere Ausstattung der Schule, präferierte Übernahme von SchülerInnen aus Partnerschulen in die Betriebe, Imagegewinn durch Vermarktung der Schule durch die Wirtschaft etc.

Die Auswirkungen eines Bildungsclusters auf individuelle Entwicklungschancen können nur erahnt werden und sind stark standort- und implementierungsabhängig:

---

[7] Vergleichbare Ergebnisse findet man allerdings praktisch immer, wenn Schulversuche implementiert und evaluiert werden (Aufbruchsstimmung, positive Impulse, Zustimmung der Eltern etc.).

[8] Eine besondere Wirkung von speziellen Unterrichtsangeboten zur sozialen Kompetenz konnte in Querschnittuntersuchungen nicht festgestellt werden, wie in der Expertise zu nicht-kognitiven Output-Merkmalen berichtet wird.

Für die Berufsqualifikation kann – jedenfalls im Rahmen der regionalen Wirtschaft – eine positive Auswirkung vermutet werden.

Im Rahmen der Fachkompetenzen kann sich ein stärkerer Praxisbezug in entsprechenden Fächern im Sinne von Handlungswissen oder Zusammenhangswissen positiv auswirken. Es besteht aber auch die Gefahr einer weiteren Abkehr von theoretischen Fachinhalten (zusätzlich zur meist ohnehin beruflichen Ausrichtung) und einer rein pragmatisch ausgerichteten beruflichen Bildung. SchülerInnen lernen im Bildungscluster zum Teil auch (berufsorientierte) Schulen der Sekundarstufe II und Einrichtungen der Erwachsenenbildung kennen. Durch die Öffnung entwickeln sie zusätzliche Bildungsperspektiven und tendenziell höhere Aspirationen.

In Bezug auf Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept kann der Kontakt mit Personen aus der Berufswelt dazu beitragen, dass die Selbstsicherheit der SchülerInnen im Umgang mit Erwachsenen, etwa Vorgesetzten, steigt. Das ist positiv für spätere Kontakte in der Berufswelt, u.a. beim Einstieg ins Berufsleben (Bewerbungsverfahren). Eine stärkere Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen im gesellschaftlichen Umgang kann gefördert werden (z.B. Bewerbungstrainings), was zu erhöhter Selbstsicherheit führt. Ein ungünstiger Verlauf dieser Erprobung kann andererseits Versagensängste verstärken.

Für die allgemeine Problemlösekompetenz und soziale Kompetenzen können durch die Methodenvielfalt positive Auswirkungen für manche SchülerInnen angenommen werden: Kooperationen oder Projekte können den Erwerb brauchbarer Fähigkeiten, soft skills und Schlüsselkompetenzen eher als der herkömmliche Unterricht fördern – allerdings nur bei jenen SchülerInnen, für die diese Methoden geeignet sind.

9 Bewertung der Schulmodelle im Hinblick auf ihre Zielerreichung (Bewertungskriterien, Zielebenen)

Vor einer abschließenden Bewertung der bestehenden Schulmodelle der Sekundarstufe I auf Basis der in den Expertisen gesammelten Erkenntnisse müssen zunächst Zielebenen festgelegt werden, an deren Erreichung die jeweiligen Schulmodelle gemessen werden können.

Als eine solche Bewertungsgrundlage erscheinen die 2003 im Rahmen des Reformkonzeptes formulierten Ziele der Zukunftskommission als geeignet, da die Problembeschreibungen wie auch die Zielformulierungen explizit an der Situation des österreichischen Schulwesens orientiert sind bzw. auf dessen Verbesserung abzielen.

Die Reformziele der Zukunftskommission beziehen sich auf drei verschiedene Ebenen des Schulwesens (vgl. Haider et al. 2003: 35): auf das Schulwesen als ganzheitliches System mit seinen Subsystemen (Systemziele); auf eine Ebene von allgemeinen Bildungszielen für den Einzelnen sowie auf die Unterrichtsebene (Qualitätsziele für den Unterricht). Im Folgenden werden die einzelnen Zielebenen mit ihren konstituierenden Subzielen sowie der Grad deren Erreichung (bzw. Nicht-Erreichung) durch die derzeit bestehenden unterschiedlichen Schulmodelle der Sekundarstufe I[9] beschrieben. Im Anschluss werden die wesentlichen Erkenntnisse aus dieser Beschreibung in einer Bewertungsmatrix dargestellt.

9.1 Systemziele

Auf **Systemebene** halten die ExpertInnen der Zukunftskommission (vgl. Haider et al. 2003: 35f.) die folgenden Qualitätsziele für zentral, die sowohl auf Schul- und Klassenebene, aber auch auf Bildungsregionen und das system als Ganzes anwendbar sind: Leistungsförderung, Chancenausgleich, Integration sowie Gerechtigkeit.

Leistungsförderung wird verstanden als die Fähigkeit des Systems, „ein möglichst hohes mittleres Niveau an Wissen, Kenntnissen, Kompetenzen und Qualifikationen bei den SchülerInnen (und damit letztlich in der Gesamtbevölkerung) zu erreichen“ (ZK 2003: 35).

[9] Da die *Bildungscluster* im Vergleich zu den eigentlichen Schulmodellen AHS, HS und den Schulversuchen eine Sonderstellung einnehmen und dazu allgemein wenige Daten vorliegen, finden sie sich nicht bei allen Qualitätszielen wieder.

Dieses Qualitätsziel ist unmittelbar mit jenem des **Chancenausgleichs** verknüpft: Bei hoher Leistungsförderung sollen trotzdem die Unterschiede zwischen einzelnen LernerInnen und Lerngruppen möglichst gering gehalten werden und eine „Scherenentwicklung" bei den Leistungsvariablen vermieden werden.

Aufgrund ihres engen Zusammenhangs werden beide Ziele im Folgenden für die Schulmodelle gemeinsam diskutiert.

Den bestehenden Schulformen der Sekundarstufe I ist in punkto Leistungsförderung gemeinsam, dass sie diesem Ziel bisher anscheinend nur unzureichend entsprechen. Das drückt sich in den – bei vergleichsweise großem Aufwand an Ressourcen – nur mittelmäßigen Platzierungen in internationalen Vergleichsstudien aus.

Die *AHS- als Schule für die Begabteren* - ist mit dem Auftrag einer „vertieften Allgemeinbildung" sehr wohl auf die Erreichung dieses Ziels ausgerichtet. Allerdings bleiben leistungsschwächere Kinder in diesem Schultyp aber leicht auf der Strecke, da es wenig schulischen Förderunterricht gibt (bei Förderbedarf muss daher auf externe Nachhilfe zurückgegriffen werden) und auf leistungsschwache Kinder während des Unterrichts kaum eingegangen wird. Sie werden aber häufig bis zur zweiten Schnittstelle in der Schule gehalten und dann zu einem Wechsel in eine berufsbildende Schule animiert. Eltern schätzen die AHS häufig nicht wegen ihres Bildungsauftrages, sondern wegen der mit ihrem Besuch verbundenen Chancen, was zur Folge hat, dass bildungsambitionierte Eltern ihre Kinder an der ersten Schnittstelle gegen Rat der VS-LehrerInnen in die AHS geben und ihr Kind sich dort jahrelang „durchboxen" muss, obwohl ein anderer Schultyp möglicherweise die bessere Wahl wäre. Dieses „Push-Phänomen" an der ersten Schnittstelle (Leistung und Berechtigung werden immer mehr entkoppelt, da sich die VS-LehrerInnen dem Willen der Eltern nach einer AHS-Berechtigung beugen) führt - besonders im städtischen Bereich – tendenziell zu einem niedrigeren Grundleistungsniveau in der AHS und damit zu einem niedrigeren mittleren Leistungsniveau; die Ergebnisse zu den Bildungsstandards zeigen allerdings, dass die AHS gegenüber Schwankungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft wenig anfällig ists und es ihr gelingt, auch bei hohen AHS-Quoten ein vergleichsweise hohes Leistungsniveau zu halten.

Die *Regelhauptschule* versucht, das Systemziel eines möglichst hohen mittleren Wissens- und Kompetenzniveaus mit Hilfe der äußeren Differenzierung in die drei Leistungsgruppen zu erreichen. Die gefundenen Daten sprechen dafür, dass dies nur teilweise gelingt, insofern vor allem in der dritten Leistungs-gruppe durchwegs nicht mehr von Förderung mit dem Ziel der Erreichung eines „mittleren Niveaus" gesprochen werden kann, sondern es dort eher um „Schadensbegrenzung" und die Verwahrung von „hoffnungslosen Fälle" zu gehen scheint. Das Ziel des Chancenausgleichs wird auch hier nicht erreicht. Hingegen gelingt es in der ersten Leistungsgruppe, ein annähernd vergleichbar hohes Niveau zu erreichen wie in der AHS; die genauen Analysen zeigen jedoch, dass Kinder mit vergleichbaren Voraussetzungen in der AHS mehr lernen als in der Hauptschule (allerdings auch mit einem größeren Aufwand an Lernzeit und externer Lernunterstützung).

Dieses Problem der unterschiedlichen Zielerreichung ist (wiederum besonders im städtischen Bereich) ursächlich mit der „sozialen Entmischung" verknüpft, die an der ersten Schnittstelle zur oben angesprochenen vermehrten Abwanderung von SchülerInnen in die AHS führt und bewirkt, dass die Stadt-HS häufig die Funktion von „Restschulen" für verhaltensauffällige Kinder von bildungsfernen Eltern sowie für Kinder aus Ausländerfamilien übernehmen müssen. In Österreich kreiert die frühe Selektion an sich damit eine „persistent inequality" (Lassnig 2000, zitiert nach Schmid 2003: 10), die in den Schultypen selbst eigentlich nicht mehr ausgleichbar ist; die Chancenungleichheit entsteht durch die Schnittstelle, nicht durch die Schultypen. Eine Diskussion über eine höhere Chancengleichheit in einem Schultyp gegenüber einem anderen ist damit praktisch hinfällig. Hinzu kommt bei der Hauptschule das Problem der Berechtigungen (*Qualifikationen*), die unmittelbar an Noten und damit an Leistungen geknüpft sein sollten; und doch finden sich in nationalen wie internationalen Vergleichsstudien Leistungen wieder, die mit den vergebenen Noten nahezu nichts zu tun haben (sowohl im positiven als auch im negativen Sinn)[10].

[10] Dieses Phänomen findet sich in ähnlichem Maß auch in der AHS, es besteht jedoch der gravierende Unterschied, dass in der HS die Berechtigungen zum Übertritt in eine andere Schulform an eben diesen Noten hängen.

Der Hauptschule ist unter dem Aspekt der Förderung der Leistung allerdings zu Gute zu halten, dass sie Förderunterricht für leistungsschwache SchülerInnen anbietet (und damit das Problem der „Leistungsschere" aktiv angeht), was in der AHS nicht der Fall ist.

Die *Schulversuche* stellen allesamt einen Annäherungsversuch an die Systemziele der Leistungsförderung und Chancengleichheit für alle SchülerInnen dar. Die *binnendifferenzierte Hauptschule* ist charakterisiert durch die Auflösung des in seiner Wirkung sehr heterogenen Leistungsgruppensystems. Team-Teaching im heterogenen Klassenverband ermöglicht vermehrte Konzentration und Förderung auch leistungsschwacher SchülerInnen. An die Stelle der äußeren Differenzierung treten Maßnahmen der inneren Differenzierung, die der Idee einer bestmöglichen Förderung für alle Leistungsniveaus (und damit jener eines möglichst hohen mittleren Niveaus und der Verkleinerung der Leistungsschere) besser entsprechen. Trotzdem zeigen die vorgelegten Expertisen, dass dieser Typ nur eine vergleichsweise kleine Gruppe von SchülerInnen anspricht: jene mit bildungsbewussten Eltern, aber ohne AHS-Reife der Kinder. Die binnendifferenzierte Hauptschule steht außerdem im Konkurrenzkampf mit anderen Hauptschulformen (hauptsächlich Schwerpunktschulen).

Die *kooperative Mittelschule (KMS)* sowie die *Schulverbundschulen* versuchen dem Bildungsziel, die Voraussetzungen für eine möglichst hohe Leistung bei *allen* SchülerInnen zu schaffen, insofern zu entsprechen, als ihre Grundidee auf der Kooperation von HS und AHS basiert. Es wird angestrebt, den sozialen Verband aus der Volksschule und damit die Heterogenität der SchülerInnen zu erhalten, um so Leistungsunterschiede zu minimieren und soziale Unterschiede auszugleichen. Diese Schulmodelle wollen soziale Benach-teiligungen kompensieren und durch eine erhöhte Flexibilität in der Noten-gebung und in den Inhalten die Chancen der SchülerInnen auf einen erfolgreichen Übertritt in weiterführende Schulen oder die Berufswelt erhöhen. Inwieweit die Leistungsziele erreicht werden können, lässt sich zur Zeit mangels Daten nicht beurteilen; ein Ausgleich sozialer Chancen kommt faktisch schon deswegen nicht zustande, weil die KMS in vergleichbarer. Weise eine Restschule darstellt wie die Hauptschule.

Die *Bildungscluster* sind – wie auch die meisten anderen Schulformen – nicht für alle SchülerInnen zugänglich und ihr Bestehen ist standortabhängig. Da sie keinen neuen Schultyp darstellen, sondern in bestehende Schulen integriert sind, sind das Ausmaß an Leistungsförderung und Chancenausgleich von der Basisschule abhängig, nicht von den Bildungsclustern selbst.

Das Systemziel der **Integration** bedeutet im Sinne der Zukunftskommission die Ermöglichung des Zugangs zum lebenslangen Lernprozess für *alle* SchülerInnen unabhängig von eingangs vorhandenen sozialen oder sonstigen Benachteiligungen (ZK 2003: 35).

Diesem Bildungsziel wird bislang vom österreichischen Schulsystem nur unzureichend entsprochen. Internationale Studien haben wiederholt darauf hingewiesen, dass das bestehende System aufgrund seiner Schnittstellenproblematik und seiner Binnengliederung eines der EU-weit am wenigsten geeigneten ist, um soziale Benachteiligungen abzubauen und unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen auszugleichen (vgl. Schmid: 2003). Die Hauptschule stellt mit ihrer „Auffangfunktion" für alle jene, die an der frühen ersten Schnittstelle durch das „AHS-Netz" fallen oder regionale Einschränkungen bei der Schulwahl haben, eine (oft unfreiwillige) „Integrationsschule" dar und verfolgt das Ziel des Abbaus von eingangsbedingten Benachteiligungen nur indirekt bzw. über den Förderunterricht. Integration im Sinne der Integration behinderter Kinder (die eine, *aber eben nur eine* Gruppe von integrationsbedürftigen SchülerInnen im Sinne des Bildungsziels darstellen) findet ebenfalls ausschließlich in der Hauptschule statt. Die oben angesprochene frühe Selektion macht es den bestehenden Schulmodellen praktisch von vornherein unmöglich, eine integrierend zu wirken.

Weiters fordert die Zukunftskommission **Gerechtigkeit** in der Vergabe von Bildungsabschlüssen und Berechtigungen an sämtlichen Schnittstellen des Schulsystems durch Orientierung an objektiven Leistungsstandards.

Dieses Bildungsziel wird von keinem der bestehenden Schulmodelle erreicht, da sich keines an objektiven Leistungsstandards orientiert und die Vergabe von Noten und Berechtigungen in allen Schulmodellen nicht nur von Leistung an sich (und schon gar nicht als objektiv gemessene Größe) abhängt, sondern auch von regionalen und sozialen Einflüssen. Im Vergleich untereinander findet sich die höchste Übereinstimmung zwischen Noten und gemessenen Leistungen in der AHS; die niedrigste in der 2. und 3. Leistungsgruppe.

9.2 Bildungsziele

Die Zukunftskommission hat neben den Systemzielen im Hinblick auf die gesellschaftlichen Funktionen von Bildung (Voraussetzung für Persönlichkeitsentwicklung; Qualifikationsfunktion für den Arbeitsmarkt; Heranbildung von BürgerInnen zur Partizipation in der Gemeinschaft, vgl. dazu Haider et al. 2003: 36f.) auf einer weiteren Ebene *Bildungsziele* für alle SchülerInnen formuliert. Diese Bildungsziele stellen die inhaltliche Spezifizierung der Systemziele dar, die im Bildungsprozess für alle SchülerInnen anzustreben sind (unter Berücksichtigung der individuellen Lern- und Entwicklungsstufen). Es sind dies: der Aufbau von Grundkompetenzen; eine individuelle, interessensmotivierte fachliche Schwerpunktsetzung; Fähigkeit und Motivation zu selbstverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen und zur Weiterbildung**;** Fähigkeit zu vernetztem (fächerübergreifenden) Denken und Handeln; die Entwicklung von Selbstkompetenzen; Sozialkompetenzen; sowie Aneignung von Verantwortlichkeit und Bürgersinn, Demokratieverständnis, Interkulturellen Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnissen.

Im Folgenden werden die Bildungsziele kurz beschrieben und die einzelnen Schulmodelle (wo möglich) im Hinblick auf deren Erreichung bewertet.

Das Ziel des Aufbaus von **Grundkompetenzen als Bildungsfundament** beschreibt den Erwerb von intelligentem Wissen (Faktenwissen, Theoriewissen, Methodenwissen), das flexibel auf verschiedenste Problemstellungen anwendbar ist und damit die Grundvoraussetzung für höhere Lernprozesse darstellt (Haider et al. 2003: 35).

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, insbesondere die PISA-Untersuchugnen, weisen für Österreich ein bestenfalls mittleres Niveau der Beherrschung von Grundkompetenzen aus. Schüler/innen mit Mängeln in diesem Bereich finden sich vor allem in der 2. und 3. Leistungsgruppe der Hauptschule, vereinzelt auch in den AHS. Hier bestehen Entwicklungsmöglickeiten, die vor allem in Richtung eines Aufbaus von flexiblem statt „trägem" Wissen gehen müssen. Im Hinblick auf dieses Ziel scheint es, dass die Regelschulformen AHS und HS jeweils auf Fakten- und Theoriewissen, weniger auf Methodenwissen abzielen. Um letzteres zu steigern erscheint es wünschenswert, den Anteil von offenen Lernformen gegenüber dem Frontalunterricht zu erhöhen, wie es z.B. in Schulversuchsschulen teilweise praktiziert wird. Besonders der AHS scheint die „Anhäufung" von Wissen in möglichst kurzer Zeit wichtig zu sein, was oft zu einer Überforderung der SchülerInnen führt (vgl. Expertise zu nicht-kognitiven Outputmerkmalen). Es ist anzunehmen, dass Schulen, die in vermehrtem Maß mit Betrieben o.ä. kooperieren (z.B. Bildungscluster-Schulen), eine Verbreiterung des Schulwissens mit arbeitsweltrelevantem Handlungswissen fördern.

Ein weiteres Bildungsziel ist die Möglichkeit und Fähigkeit zu einer **individuellen, interessenmotivierten fachlichen Schwerpunktsetzung** für jeden Schüler/jede Schülerin (Haider et al. 2003, 35).

Das wichtigste Instrument dafür ist Einrichtung von Schwerpunktschulen und -zweigen in den verschiedenen Schulmodellen. In der *AHS* ist eine Ausrichtung auf individuelle Schwerpunktsetzungen ansatzweise durch die Wahl der Schulzweige möglich; fachliche Wahlmöglichkeiten bestehen hauptsächlich auf der Sekundarstufe II (in Form von Wahlpflichtfächern u.ä.), während in der Sekundarstufe I standortspezifische schulische Ausrichtungen (z.B. sprachliche Schwerpunkte) zum Tragen kommen. Die AHS bietet zudem noch eine Reihe von Freigegenständen an (diese bereits in der Sek I), die ebenfalls die Realisierung von individuellen fachlichen Neigungen ermöglichen.

Die *Regelhauptschulen* haben wie kein anderes Schulmodell von den Möglichkeiten der Schulautonomie Gebrauch gemacht, um verschiedene Schwerpunkte zu setzen, was in nicht wenigen Fällen zu einer Steigerung der Attraktivität der betreffenden Schule beigetragen hat; die Schulen werden in den Augen von Eltern und SchülerInnen durch ihre Schwerpunktsetzung aufgewertet und als „bessere" HS angesehen, da ihr Besuch häufig auch an eine Aufnahmeprüfung (z.B. Musik- und Sporthauptschulen; Schulen mit Informatikschwerpunkt) gebunden ist und damit die Schülerschaft selektiert wird. Faktisch geht es oft um den Wunsch, sein Kind in einer Hauptschule ohne Ausländerkinder und ohne lernbeeinträchtige Kinder unterzubringen. In der Regel haben solche Schulen auch eine eher positives Image. Solche Formen der standortspezifischen Schwerpunktset-

zung können sich ebenfalls in *allen Schulmodellen mit Versuchscharakter* (KMS, Schulverbund, binnendifferenzierte HS, Bildungscluster-Schulen) wiederfinden. Bei allen diesen Überlegungen muss allerdings betont werden, dass die Möglichkeit zur individuellen Schwerpunktsetzung *weniger eine schultyp- als eine standortspezifische Frage* ist und es innerhalb eines Schultyps große Unterschiede bezüglich der Umsetzung dieses Prinzips gibt. Darüber hinaus wird die Situation für die Sekundarstufe I einmal mehr durch die Problematik der frühen ersten Schnittstelle verkompliziert, da bei einem Kind mit 10 Jahren individuelle Interessen, die eine bestimmte Schulwahl rechtfertigen würden, noch kaum erkennbar sind und die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schule (wo eine möglich ist) oft aus einer anderen Motivation heraus getroffen wird, z.B. nach dem Prestige bzw. Image der Schule.

Fähigkeit und Motivation zu selbstverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen und zur Weiterbildung (Haider et al. 2003, 35): Bezüglich dieses Bildungsziels schneiden beide Regelschulformen (AHS und HS) der Sekundarstufe I in den Expertisen eher mangelhaft ab. Die Schulfreude nimmt in beiden Schulformen über die Zeit kontinuierlich ab (in der HS ist dies für die zweite und dritte Leistungsgruppe besonders stark zu beobachten), und selbstgesteuertes Lernen wird zugunsten des Frontalunterrichts nach wie vor großteils vernachlässigt. Wiederum gibt es hier standortspezifische Unterschiede und einige Ausnahmen, doch spielt dieses Bildungsziel allgemein erst eine untergeordnete Rolle im Regelschulalltag und es zeigen sich geringe Schulmodellunterschiede. In den Schulversuchen nimmt dieser Punkt insbesondere in der *binnendifferenzierten Hauptschule* eine wichtige Rolle ein; zusätzliche Ressourcen werden bewusst für Team-Teaching und neue Lernformen verwendet, die vermehrt selbstgesteuerte Lernprozesse auf Seiten der Schüler/innen erfordern. SchülerInnen der *KMS* berichten mehr Schulfreude (vgl. Expertisen Hofmann, Müller), und *Bildungscluster-Schulen* erschließen ihren Schü-lerInnen über das direkte Erlebnis im Betrieb neue Lernfelder. Die Datenlage ist aber besonders für die Schulversuche so dürftig, dass bezüglich der Umsetzung bzw. Erreichung des Bildungsziels keine verbindlichen Aussagen möglich sind. Auch bezüglich der Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen gibt es bisher für keines der Schulmodelle Daten, die Hypothesentests erlauben würden.

Fähigkeit zu **vernetztem (fächerübergreifenden) Denken und Handeln** (Haider et al. 2003, 36). Die Umsetzung dieses Bildungsziels wird (ähnlich dem vorherigen) von Seiten der Expertisen für die Regelschulformen als verbesserungswürdig betrachtet, da nach wie vor stark am traditionellen Fächerkanon festgehalten wird und für fächerübergreifende Projekte o.Ä. im Regelschulalltag wenig Platz ist. Für die Schulversuche gibt es hierzu keine spezifischen Befunde.

Entwicklung von **Selbstkompetenzen**, d.h. die Fähigkeit, selbstverantwortlich und selbstreflektiv zu handeln, sowie die eigenen Kompetenzen einschätzen zu können (Selbstkonzept) und präsentieren zu können (Haider et al. 2003, 36).

Für dieses Bildungsziel liegen nur sehr wenige Daten vor, die Franz Hofmann in seiner Expertise wie folgt resümiert: „Bezüglich der Entwicklungsförderung des Leistungsselbstkonzepts gibt es Hinweise darauf, dass KMS-Schüler/innen einen Vorteil gegenüber den Haupt- und AHS-Schüler/innen haben […]; aus den Evaluationsergebnissen zum Schulverbund Graz-West lässt sich dieser Befund aber nicht bestätigen. Innerhalb der Hauptschule ist ein Absinken des Leistungsselbstkonzepts bei zunehmender Zugehörigkeit zu zwei-ten und dritten Leistungsgruppen deutlich feststellbar".

Soziale Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit, im Team zu arbeiten und soziale Beziehungen aufzubauen und zu erhalten sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Haider et al. 2003, 36).

Hier wurden kaum schultypspezifische Unterschiede gefunden. Die Schulversuche wie binnendifferenzierte Hauptschule, KMS und Schulverbund stellen die Förderung sozialer Kompetenzen zwar mehr in den Vordergrund als die Regelschulformen, die Erfolge dieser Maßnahmen sind mit Ausnahme des besseren Abschneidens von Schulverbund-SchülerInnen bei kooperativen Aufgaben (vgl. Olechowksi 2001: 110) nicht belegt. Die Expertise zu nicht-kognitiven Outputmerkmalen berichtet hingegen, dass in Schulen, die Unterrichtseinheiten zur sozialen Kompetenz durchgeführt haben (so auch im Schulverbund), die Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen in diesem Bereich trotzdem nicht größer waren als die jener SchülerInnen, die ein solches

Angebot nicht hatten. Hinsichtlich der Mitsprache an schul- und unterrichtsrelevanten Entscheidungen, was ebenfalls als Schulung der Teamfähigkeit und Perspektivenübernahme gelten kann, zeigt sich eine Tendenz zu mehr Initiativen wie Klassenvorstandsstunden, Gemeinschaftsstunden und „KoKoKo-Stunden" in der Hauptschule, wogegen Schülerparlamente eher ein AHS-Spezifikum darstellen. Signifikant sind die Unterschiede zwischen den Schulmodellen bei der Entwicklung von sozialer Kompetenz nicht (vgl. Expertise Hofmann).

Aneignung von **Verantwortlichkeit und Bürgersinn, Demokratieverständnis, Interkulturellen Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnissen** (Haider et al. 2003, 36): Die Entwicklung der drei erstgenannten Kompetenzen kann in allen Schulmodellen stattfinden, die Mitsprachemöglichkeiten für die SchülerInnen bieten. Wie im vorangegangenen Absatz dargelegt, gibt es solche Mitsprachemöglichkeiten in unterschiedlicher Form in allen Schultypen und signifikante schulmodellspezifische Unterschiede wurden hierfür nicht gefunden. Fremdsprachenkenntnisse sowie interkulturelle Kompetenzen werden in bestimmten Schwerpunktzweigen von AHS und HS ebenso wie von manchen Versuchsschulen forciert, was aber wiederum ein Standortspezifikum und kein Schultypspezifikum darstellt.

9.3 Qualitätsziele für den Unterricht

Als dritte Zielebene beschäftigte sich die Zukunftskommission mit Qualitätszielen für den Unterricht, der *„das zentrale ‚Medium', über welches Wissen und Kompetenzen in der Schule vermittelt und gefördert werden, ist"* (Haider et al. 2003: 37). Guter Unterricht wird dabei nicht als „Ziel an sich" gesehen, aber als Voraussetzung für das Erreichen der Bildungs- und Systemziele. Die Zukunftskommission beklagte die mangelnde systematische Forschung über Lehr- und Lernprozesse im Unterricht. An diesem Befund hat sich bis heute kaum etwas geändert.

Was guter Unterricht ist, hängt von mehreren Bedingungen ab: Erstens vom Zielkriterium und den zu vermittelnden Inhalten. So erfordert etwa die Vermittlung sozialer Kompetenzen andere Lernmethoden als der Aufbau eines systematischen Wissens in Mathematik. Zweitens von den individuellen Lern- bzw. Bildungsvoraussetzungen der SchülerInnen. So empfinden selbstbewusste und leistungsstarke SchülerInnen einen hochstrukturierten, lehrerzentrierten Unterricht als bevormundend, während diese Unterrichtsform leistungsschwächeren SchülerInnen Sicherheit geben kann. Drittens von den Kontextbedingungen (Klassenzusammensetzung).

„Guter Unterricht" kann damit nur sehr allgemein charakterisiert werden. Die Zukunftskommission beschreibt zentrale Bausteine einer Qualitätskultur im Unterricht, die von Lehrpersonen umgesetzt werden und auf den allgemeinen Prinzipien Individualisierung und Ergebnisverantwortlichkeit aufbauen (Haider et al. 2003: 38f.)

Beim Schulmodellvergleich muss beachtet werden, dass Österreich eine unterschiedliche Ausbildung von LehrerInnen auf der Sekundarstufe I hat. Die meisten heutigen HauptschullehrerInnen (und so auch die meisten LehrerInnen an Schulversuchsschulen mit Ausnahme der AHS-Standorte des Schulverbunds) besuchten eine Pädagogische Akademie, also eine dreijährige postsekundäre Ausbildung, während AHS-Unterstufen-LehrerInnen ein abgeschlossenes Lehramtsstudium (inkl. eines fachspezifischen Teils) benötigen und im Durchschnitt eine doppelt so lange Ausbildung durchlaufen (vgl. Friehs 2008: S. 71, vgl. Mayr und Neuweg 2009: 108). Den Pädagogischen Akademien wird zumeist eine bessere Ausbildung methodischer und allgemein-didaktischer Kompetenzen der künftigen LehrerInnen zugeschrieben, den Lehrämtern der Universität dafür eine bessere fachliche Ausbildung.[11] Empirische Befunde zur LehrerInnenkompetenz gibt es allerdings keine, doch lässt sich über Untersuchungen zu allgemeinen und beruflichen Interessen sowie selbsteingeschätzten Kompetenzen von Lehrer/innen bzw. Lehramtstudierenden schließen, dass diese Zuschreibung plausibel ist. Allerdings lassen sich in den analysierten Daten keine grundlegenden Qualitätsunterschiede bezüglich Unterricht zwischen AHS und HS feststellen.

[11] Welche Veränderung die Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen diesbezüglich mit sich bringt, ist noch nicht abzuschätzen.

Zudem ergibt sich beim Schulmodellvergleich zu Qualitätszielen für den Unterricht ein methodisches Problem: Wie in der Expertise „Unterrichtsvergleiche“ mehrfach erwähnt wird, gibt es kaum empirische Daten zum Ablauf des Unterrichts an Österreichs Schulen, insbesondere nicht zu den Schulversuchen. Wir laufen dadurch Gefahr, die wenigen empirischen Befunde, die sich überwiegend auf die Regelschultypen beziehen, diesen anzulasten und gegen die theoretischen Konzeptionen der Schulversuche abzuwägen.

Die Qualitätsziele für Unterricht betreffen:

Methodenkompetenz (Haider et al. 2003: 39) soll die LehrerInnen befähigen, in bestimmten Situationen begründet viel versprechende Methoden einzusetzen.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrpersonen wird vermutet, dass Hauptschullehrer/innen sowie Lehrer/innen an Schulversuchen eine höhere Methodenkompetenz aufweisen als Lehrkräfte an Allgemeinbildenden Höheren Schulen, wo auch nach Ansicht der VerfasserInnen der Expertisen ein herkömmlicher Unterricht mit relativ wenig Variation vorherrscht. Da die Ausbildung der LehrerInnen in den Schulversuchsschulen keine andere ist als in den herkömmlichen Hauptschulen (bzw. AHS) und individuelle Fortbildungsbereitschaft in Bezug auf Methodenkompetenz nicht den Schulmodellen zugeschrieben werden kann, können lediglich implizite Wirkungen bestimmter alternativer Unterrichtsformen vermutet werden: Die in Schulverbundsschulen und KMS geforderte Teamarbeit der LehrerInnen (Jahrgangsteams, Teamteaching, Einsatz von AHS- und HS-LehrerInnen, siehe Olechowski 2001: 43, Messner 2001: 7) könnte zur Folge haben, dass ein breites Methodenrepertoire in eine Klasse getragen und unter den LehrerInnen kommuniziert wird. Die intensivste Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmethoden eines Kollegen/ einer Kollegin findet beim Zwei-LehrerInnen-Teamteaching statt. Im günstigsten Fall ergänzen sich dabei die Methodenkompetenzen der LehrerInnen, sodass die entsprechende Person auf die jeweiligen Bedürfnisse eines Kindes eingehen kann. Die Längsschnittevaluation des Wiener Schulverbundes bestätigt, dass die Themen „Erziehung im weitesten Sinne“ und „Unterricht im wietesten Sinne“ wesentliches Element der Teamsitzungen der Jahrgangsteams waren (Olechowski 2001: 74) und dass sich im Zwei-LehrerInnen-Unterricht die LehrerInnen in ihrem SchülerInnen-Kontakt abwechseln (Olechowski 2001: 76f). Die Annahme einer positiven Wirkung dieses Austauschs auf die Aneignung weiterer Methodenkompetenz bei den betroffenen LehrerInnen ist plausibel.

Differenzierung zwischen (begründeten) **Grundkompetenzen, Kern- und Erweiterungsbereichen** (Haider et al. 2003: 39), welche den SchülerInnen auch individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglichen und partizipativ festgelegt werden. Damit sind nicht Wahl(pflicht)gegenstände, unverbindliche Übungen und schulische Schwerpunktsetzungen, bspw. durch Schwerpunktklassen, gemeint, sondern ein allgemeines didaktisches Konzept, wie der zu vermittelnde Lehrstoff aufgeteilt ist und in der Folge vermittelt wird. Kernbereiche sollten allen SchülerInnen vermittelt werden, in Anlehnung an den Kompetenzbegriff ist auch von Grundkompetenzen die Rede, die die Kinder erwerben sollen. Erweiterungsbereiche sind von Größe und Inhalt her disponibel und sollen die Ausbildung eines individuellen Schülerportfolios ermöglichen.

Alle Schulmodelle folgen dem Lehrplan 2000, der die Gliederung in Kernbereiche und Erweiterungsbereiche vorgibt. Auf dieser Ebene können also keine Schulmodellunterschiede festgestellt werden. Es stellt sich die Frage nach der praktischen Bedeutung der Forderung nach Etablierung von Kern- und Erweiterungsbereichen. Das Leistungsgruppensystem der Hauptschule kommt dieser Etablierung entgegen, so kann zur dritten Leistungsgruppe hin der durchgenommene Unterrichtsstoff immer weiter auf die Kernbereiche reduziert werden, was – zumindest in der theoretischen Konzeption – den Möglichkeiten und Fähigkeiten der SchülerInnen besser gerecht wird.

Förderung von selbstgesteuertem und selbstverantwortlichem Lernen (Haider et al. 2003: 39): Dafür ist der Einsatz von Projektunterricht und von fächerübergreifenden Lernformen geeigneter als lehrerzentrierter Unterricht.

In der Expertise zu Unterrichtsvergleichen finden sich an mehreren Stellen Hinweise, dass der Unterricht der AHS lehrerzentrierter ist und weniger Übungsmöglichkeiten bietet als jener an Hauptschulen.

Transparente und begründete Leistungsbeurteilung und -rückmeldung (Haider et al. 2003: 39): Der Praxis der Leistungsbeurteilung an Österreichs Schulen stellte der Nationale Bildungsbericht 2009 einmal mehr ein schlechtes Zeugnis in Hinblick auf den mangelnden Zusammenhang von Noten und von außen gemessenen Leistungen aus (Eder, Neuweg und Thonhauser 2009: 258f.). Dieser Befund betrifft in erster Linie das Regelschulwesen. KMS und Schulverbundsschulen haben in ihren Konzepten dieses Problem aufgegriffen: Eine transparente Form der Leistungsbeurteilung wurde etwa im Schulverbund Graz-West explizit gefordert (Messner 2001: 7), das Beurteilungskonzept dieses Modells wird aber in der Selbstevaluation als noch verbesserungswürdig erachtet (Messner 2001: 17). Im Konzept der KMS sind die Überwindung des starren Leistungsgruppensystems (flexible Umstufungen bzw. Auflösung der äußeren Selektion) und eine bessere Rückmeldekultur (bspw. Frühwarnsystem bei Leistungsabfall) vorgesehen (vgl. Stadtschulrat für Wien 2007: 29f.). Vergleichende Studien zum Erfolg dieser Maßnahmen gibt es nicht. Im Cross Casing zu den Peer Reviews an den KMS wird festgestellt, dass die Schulen beklagen, in ihrer Handlungsfähigkeit bezüglich alternativer Formen der Leistungsbeurteilung eingeschränkt zu sein.

Zielvereinbarungen (Haider et al. 2003: 40) im Unterricht in Bezug auf Regeln, Prozeduren und Ergebnisse, inkl. der Konsequenzen der Nichteinhaltung.

Ob dies in einem Modell in besonderer Weise realisiert oder vernachlässigt wird, kann auf Basis der vorliegenden Quellen nicht beantwortet werden.

Fachübergreifende Unterrichtsziele (Haider et al. 2003: 40): Schlüsselqualifikationen, Selbstkompetenzen, Soziale Kompetenzen u.ä.

Aufgrund der ungenauen Bestimmung dieses Qualitätsziels für Unterricht ist ein Modellvergleich schwer möglich. Die Förderung „der ‚sozialen Intelligenz' durch verstärkten Einsatz von Gruppen- und Sozialformen, die nicht auf dem Standbein des konkurrierenden Gegeneinanders basieren" (Olechowski 2001: 40) war zwar ein Ziel im Wiener Schulverbund und in der begleitenden Evaluationsstudie konnten Erfolge belegt werden (Olechowski 2001: 110). Auch im Schulverbund Graz-West und im Konzept der KMS wird das Soziale Lernen als besondere Notwendigkeit – mit Bezug auf spätere berufliche Kompetenz – beschrieben (siehe Messner 2001: 5, Stadtschulrat für Wien 2007: 29). Dennoch ist in dieser Dimension keine Sonderstellung der Schulversuche gegeben, da alle Schulen weitreichende Möglichkeiten haben, Schlüsselqualifikationen, Selbstkompetenzen und Soziale Kompetenzen zu fördern. (Bspw. durch die Einrichtung von Unterrichtsgegenständen wie „Soziales Lernen".) Die Lehrpläne der Hauptschule und AHS-Unterstufe for-dern auch, dass diese fächerübergreifenden Unterrichtsziele beachtet werden. Allenfalls kann vermutet werden, dass durch das starke Augenmerk der AHS auf die Vermittlung von Fachinhalten solche Initiativen dort seltener bestehen.

Einholung von Rückmeldungen und partizipative Evaluationen (Haider et al. 2003: 40) sollen das eingeprägte Muster auflösen, dass nur LehrerInnen den SchülerInnen Rückmeldungen geben. Rückmeldungen von Seiten der Schüler/innen sollen zu einer unmittelbaren Verbesserung des Unterrichts beitragen.

In keinem Schulmodell ist dieser Aspekt als explizite Zielvorgabe gegeben; die offeneren Unterrichtsformen in KMS und Schulverbünden eröffnen jedoch bessere Möglichkeiten zu seiner Realisierung.

Die hier beschriebenen Bausteine guten Unterrichts lassen sich zu drei miteinander verflochtenen Leitperspektiven zusammenfassen, die in ihrem Zusammenwirken eine nachhaltige Wirkung auf die Entwicklung der Schüler/innen gewährleisten:

(a) Individualisierung zielt auf die Ausrichtung des Unterrichts auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen und ermöglicht so eine differentielle Förderung; Unterricht erreicht damit einen höheren Wirkungsradius und vermeidet Benachteiligungen.

(b) Ergebnisverantwortlichkeit beschreibt eine Haltung und Arbeitswiese, in der sich Lehrpersonen nicht nur für die Abhaltung von Unterricht verantwortlich fühlen, sondern auch bzw. primär für dessen Wirkungen (inklusive der nicht intendierten); ein derartiger Unterricht zielt vor allem darauf, dass die SchülerInnen nachhaltige Kompetenzen erwerben.

(c) Ein Kultur der wechselseitigen Rückmeldung gewährleistet, dass Schwierigkeiten frühzeitig erkannt und behoben werden können, seien es Fehlentwicklungen im Lernprozess der Schüler/innen oder Mängel in der Unterrichtsführung der Lehrpersonen.

Individualisierung hat in der gegenwärtigen Tradition des Unterrichtens nur einen begrenzten Stellenwert. Auf Seiten der Lehrpersonen setzt sie vor allem diagnostische Kompetenzen und Kompetenzen zur inneren Differenzierung des Unterrichts voraus, um Schüler/innen mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen gesondern betreuen zu können. Die Hauptschule realisiert durch die an den individuellen Leistungen orientierte Zuordnung zu den Leistungsgruppen Ansätze von Individualisierung, führt sie aber im konkreten Unterricht der Leistungsgruppen nicht weiter. Die AHS verzichtet entsprechend ihrem Selbstverständnis als homogene Schule auf explizite Formen der Individualisierung und Differenzierung, obwohl natürlich in der konkreten Praxis des Unterrichts immer wieder auch ein Eingehen auf die einzelnen Schüler/innen erfolgt. Schulverbünde und KMS haben spezielle Formen entwickelt, sich stärker um den Lernstand und die Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler/innen zu kümmern. Dazu gehört insbesondere die Einrichtung von relativ kleinen Jahrgangsteams, die sich für die einzelnen Schüler/innen verantwortlich fühlen und ihre Entwicklung besprechen, Gespräche zwischen Schülern, Eltern und Lehrpersonen organisieren, um die Lernvoraussetzungen besser kennen zu lernen, und durch spezielle Unterrichtsformen (z.B. Team Teaching, offener Unterricht, Freiarbeit) Situationen schaffen, in denen Schüler/innen in ihren individuellen Lernbedürfnissen gefördert werden können.

Ergebnisverantwortlichkeit bedeutet, dass Lehrpersonen die Ursache für den Lernerfolg der Schüler/innen grundsätzlich bei sich selbst bzw. ihrem Unterricht suchen. Daraus folgt, dass sie im Fall eines Misserfolgs die Lösung nicht darin suchen, Schüler/innen in eine andere Leistungsgruppe oder Schulform abzuschieben, sondern ihren Unterricht so zu adaptieren, dass erfolgreiches Lernen möglich wird. Wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrpersonen über Methoden zielerreichenden Unterrichtens verfügen, die Erfolge ihres Unterrichts regelmäßig diagnostizieren und daraus Konsequenzen ziehen.

Ergebnisverantwortlichkeit hat in einem nach dem Selektionsprinzip aufgebauten Schulsystem wenig Tradition. Am deutlichsten wird dies im Unterricht der AHS, der häufig sehr lehrerzentriert abläuft und sich an einem fiktiven durchschnittlichen Schüler bzw. einer solchen Schülerin orientiert. Für leistungsschwächere Schüler/innen werden schulintern kaum Fördermöglichkeiten angeboten; Mängel müssen entweder durch Nachhilfe oder durch das Repe-tieren eines Schuljahres ausgeglichen werden. Auch die Hauptschule unterscheide sich in ihrer Unterrichtsführung nur in Ansätzen von diesem Muster. An die Stelle des Repetierens tritt in dier Regel die Zuweisung zu einer anderen Leistungsgruppe. Im Gegensatz zur AHS wird jedoch auch schulinterner Förderunterricht angeboten. Aber auch hier spielen Nachhilfe und sonstige außerschulische Unterstützung eine wichtige Rolle. Die in den Schulverbünden und in der KMS entwickelten Unterrichtsformen zielen unmittelbarer auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und bieten ihnen mehr Möglichkeiten zum Üben und zur (Selbst-)Überprüfung ihres Könnens.

Eine Kultur der Rückmeldung besteht im österreichischen Schulsystem traditionell im Hinblick auf die Leistungen der Schüler/innen und bedient sich dazu der vor allem der Noten für Schularbeiten und Prüfungen, der Schulnachrichten an die Eltern und sonstiger Benachrichtigungen (z.B. „Frühwarnsystem“) von Seiten der Schule, wenn Schwierigkeiten im Leistungsbereich aufgetreten sind. Wenig ausgeprägt sind hingegen Rückmeldungen zum Prozess des Lernens, die nicht zugleich auch Gegenstand der Leistungsbeurteilung sind. Ebenfalls wenig etabliert ist die umgekehrte Perspektive, dass Schüler/-innen ihren Lehrpersonen Rückmeldungen über die Qualität des Unterrichts geben. Dies erfolgt zwar von einzelnen Lehrpersonen auf freiwilliger Basis; die verschiedentlich vorgeschlagenen Formen eines systematischen und regel-mäßigen Feedbacks von Seiten der Schüler/innen werden erst wenig zu einer gemeinsamen Weiterentwicklung des Unterrichts genützt. Voraussetzung dafür ist einerseits die Bereitschaft der Lehrpersonen, sich darauf einzulassen, zusätzlich aber auch eine gewisse methodische Kompetenz, Rückmeldungen auf angemessene Weise einzuholen und auch zu interpretieren.

In den Regelschulen erfolgt dies, wie schon angesprochen, auf frei-williger Basis; genaue Zahlen über die Häufigkeit solcher Feedbacks sind nicht bekannt. Auch für Schulverbunde und KMS sind keine einschlägigen Daten zugänglich. Aber auch hier gilt, dass die an diesen Schulmodellen üblichen offeneren Lernformen mehr Möglichkeiten eröffen, Feedback zu geben oder zu

holen, oder Lernprozesse so zu organsieren, dass an ihrem Ende auch ein Feedback über den Grad der Zielerreichung erfolgt.

10 Zusammenfassende Einschätzung der Schulmodelle

Auf der folgenden Seite wird versucht, die Schulmodelle in einer Matrix der in Abschnitt 2 beschriebenen Ziele auf der Grundlage des gesammelten ExpertInnenwissens zusammenfassend zu bewerten. Dies erfolgt durch die AutorInnen der einzelnen Expertisen. Für die Bewertung standen folgende Kategorien zur Verfügung:

++	sehr günstig zur Zielerreichung;
+	(eher) günstig;
o	unentschieden;
-	(eher) ungünstig;
--	sehr ungünstig zur Zielerreichung;
~	ambivalent

Jedes Modell wurde im Hinblick auf die angeführten Ziele von 6 Expert/innen unabhängig eingestuft. Für eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse wurden die Einstufungen zusammengefasst und jedes „+“ in einen schwarzen Stern, jedes „-“ in einen gezackten Ring verwandelt. Unentschiedene Einstufungen wurden nicht berücksichtigt, weil sie keine Richtung für die Bewertung signalisieren. Die Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt.

Ziele: / *Entwicklungsmilieus:*	**Systemziele**				**Bildungsziele**							**Qualitätsziele für den Unterricht**		
	Leistungsförderung	**Chancenausgleich**	**Integration**	**Gerechtigkeit**	**Grundkompetenzen als Bildungsfundament**	**individuelle, interessensmotivierte Schwerpunktsetzung**	**Fähigkeit und Motivation zu selbstverantwortlichem, selbstgesteuertem Lernen und zur Weiterbildung**	**vernetztes (fächerübergreifendes) Denken und Handeln**	**Selbstkompetenzen**	**soziale Kompetenzen**	**Verantwortlichkeit und Bürgersinn, Demokratieverständnis, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse**	**Individualisierung**	**Ergebnisverantwortlichkeit**	**Rückmeldemöglichkeit für Schülerinnen**
Hauptschule	✶ ☼☼	✶✶ ☼☼☼☼ ☼	✶✶✶✶✶ ☼	☼☼☼☼	✶	✶✶	☼☼☼	✶✶✶ ☼☼☼	✶ ☼☼ ~	✶✶✶ ☼ ~	✶ ☼	✶✶ ☼☼☼	✶ ☼☼	✶ ☼☼☼ ☼
HS 1. LG	✶✶✶✶ ✶	✶✶ ☼	✶ ☼☼	☼☼☼☼	✶✶ ✶✶	✶✶	✶✶ ☼	✶ ☼☼	✶✶✶ ☼	✶ ☼	✶	☼☼☼ ☼	✶ ☼☼	☼☼☼ ☼
HS 2. LG	✶ ☼	✶ ☼☼	✶ ☼☼	☼☼☼☼ ☼☼	✶✶ ☼	☼	☼☼☼☼	☼☼ ~	☼☼	✶✶	☼	☼☼☼ ☼	✶ ☼☼	☼☼☼ ☼☼
HS 3. LG	☼☼☼☼ ☼☼	☼☼☼☼ ☼☼	☼☼☼☼ ~	☼☼☼☼ ☼☼☼☼	☼☼☼☼ ☼	☼☼☼ ☼	☼☼☼☼ ☼☼☼	☼☼☼☼ ☼☼	☼☼☼☼	✶ ☼☼	☼☼☼ ☼	☼☼☼	☼☼☼ ☼	☼☼☼ ☼
AHS-Unterstufe	✶✶✶✶ ✶✶✶	☼☼☼ ~	☼☼☼☼☼ ☼	✶ ☼☼☼☼ ☼	✶✶ ✶✶ ~	✶✶ ☼☼☼	✶✶✶ ☼☼ ~	✶ ☼☼☼	✶✶ ☼☼☼☼	☼☼☼	✶	☼☼☼ ☼☼	✶✶ ☼☼☼	✶ ☼☼☼
Kooperative Mittelschule	✶✶	✶✶ ☼	✶✶✶✶ ☼	☼☼☼	✶✶✶	✶	✶✶ ☼	✶✶✶✶ ☼	✶✶✶✶ ☼	✶✶✶ ✶	✶✶	✶✶	✶✶ ☼	✶✶✶ ☼
HS mit Binnendifferenzierung	✶✶✶	✶✶✶ ☼☼	✶✶✶✶✶ ☼	☼☼☼	✶✶	✶✶✶	✶✶	✶	✶ ☼	✶✶✶	✶	✶✶✶	✶✶ ☼	☼
Schulverbund	✶✶✶✶	✶✶	✶ ☼☼☼	✶✶ ☼☼☼	✶✶	✶	✶✶✶	✶	✶ ☼☼☼☼	✶✶ ~	✶	✶✶ ~	✶☼	☼☼
Bildungscluster	~	☼ ~	☼ ~	☼☼ ~		✶✶✶ ☼	✶✶ ☼ ~	✶✶✶ ☼	✶✶ ☼	✶✶✶ ☼ ~		☼☼ ~	☼☼	☼☼☼

Abbildung 1: Bewertungsmatrix. - Legende: ✶ günstig zur Zielerreichung; ☼ ungünstig zur Zielerreichung; ~ ambivalent

Die Zusammenschau in der Matrix zeigt vermutete Stärken und Schwächen von schulischen Entwicklungsmilieus auf einen Blick, macht aber auch deutlich, dass nur in wenigen Bereichen wirklich übereinstimmende Einschätzungen vorliegen.

Die Hauptschule als Ganzes wird im Hinblick auf die Erreichung von *Systemzielen* vor allem in ihrer Integrationsqualität gesehen, vermag aber in der bestehenden Form die Erwartungen nach Leistungsförderung, Chancenausgleich und Gerechtigkeit nur unzureichend oder überhaupt nicht zu erfüllen. Von ihren Submilieus wird vor allem die Qualität der 1. Leistungsgruppe zur Förderung eines hohen Leistungsniveaus gesehen; hingegen wird die 3. Leistungsgruppe durchgehend mit relativ großer Einheitlichkeit als kontraproduktiv für die Erreichung praktisch aller Systemziele bewertet.

Der AHS-Unterstufe wird ein hohes Potential zur Hervorbringung eines hohen Leistungsniveaus zugeschrieben; ihr Potential im Hinblick auf die übrigen Systemziele erscheint gering bzw. wird sie vor allem im Hinblick auf Integration als wenig günstig eingeschätzt.

Das Potential von KMS, Schulverbunden und Hauptschulen mit Binnendifferenzierung wird vor allem im Bereich der Integration, der Leistungsförderung und ansatzweise auch des Chancenausgleichs gesehen.

Für die Umsetzung von *Bildungszielen* ergibt sich ein ähnliches Bild. Vor allem der 1. Leistungsgruppe der Hauptschule und der AHS-Unterstufe wird in größerem Ausmaß das Potential zugeschrieben, die angesprochenen Bildungsziele zu realisieren, wobei hinsichtlich der AHS die Einschätzungen noch heterogener sind als für die 1. Leistungsgruppe. Vor allem der Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenzen wird bei der AHS sehr kritisch gesehen.

Auch in Hinblick auf die Erreichung von Bildungszielen wird das Potential von KMS, Schulverbunden und Hauptschulen mit Binnendifferenzierung deutlich günstiger eingestuft als jenes der Regelformen, vor allem im Hinblick auf den Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenzen sowie von Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen. Auch Bildungsclustern wird hier ein entsprechendes Potential zugeschrieben.

Die Erreichung von *Qualitätszielen für den Unterricht* wird den Regelformen nur in einem sehr geringen Ausmaß zugeschrieben. Auch hier erhalten KMS, Schulverbunde und Hauptschulen mit Binnendifferenzierung erheblich bessere Bewertungen.

Unabhängig von den Einzelbewertungen erscheint jedoch als Gesamtbotschaft dieser Übersicht die Implikation von Bedeutung, in wie geringem Ausmaß den Regelschulmodellen (Hauptschule, AHS-Unterstufe) die Umsetzung der grundlegenden Ziele des Bildungssystems zugeschrieben wird, und Modelle mit Binnendifferenzierung statt äußerer Trennung offenbar deutlich mehr Potential zur Erreichung wichtiger Ziele aufweisen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass natürlich trotz aller Mängel der österreichischen Bildungsforschung zu den Re-gelformen deutlich mehr empirische Evidenz gegeben ist als zu den eher kleinflächigen Schulverbunden oder zu der in Entstehung befindlichen KMS, die damit möglicherweise von einem Bonus des Nichtwissens profitieren. Aber auch bei diesen Modellen sind wichtige Systemziele (Chancenausgleich und Gerechtigkeit) nur unzureichend umgesetzt.

Literatur

Baumert, Jürgen; Köller, Olaf; Schnabel, Kai (1999): Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus — eine ungehörige Fragestellung? In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Messung sozialer Motivation: Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: Bildungs-und Förderungswerk der GEW im DGB, S. 28–69.

Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–188.

Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich; Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich, S. 261–332.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung – natürliche und geplante Experimente. 1. Auflage, aus dem Amerikan. übersetzt von Agnes von Cranach, Stuttgart: Klett-Cotta.

Buschmann, I., & Thonhauser, J. (2000). Im Namen, aber nicht im Sinne des Gesetzes: zur Praxis der Leistungsbeurteilung. Erziehung und Unterricht, 150 (1-2), 173-191.

Eder, F., Neuweg, G. & Thonhauser, J. (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2, Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

Friehs, B. (2008): Bildungssysteme im europäischen Vergleich. Österreich, Deutschland, Frankreich, Griechenland. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C. (2003). Zukunft: Schule. Das Reformkonzept der Zukunftskommission. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Typoskript. Wien: bm:bwk.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research. Internet: http://www.acer.edu.au/ documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf

Mayr, J. & Neuweg, G. (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2, Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

Messner, E. (2001): Schulversuch „Neue Mittelschule im Verbund“ - Schulverbund Graz-West. Expertenbericht. Graz: ZSE

Münch, R. (2004): Soziologische Theorie. Band 3 - Gesellschaftstheorie. Frankfurt/Main u.a.: Campus.

Olechowski, Richard; Hanisch, Günter; Weidinger, Walter (2001): Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.

Olechowski, Richard; Hanisch, Günter; Weidinger, Walter (Hrsg.) (2001): Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.

Schmid, K. (2003). Familie und Schulwahl. Der Einfluss familiärer Charakteristika auf das Schulverhalten Jugendlicher in Österreich. ibw Mitteilungen, April 2003.

Spenger, J. (2002). "Die guten ins…, die schlechten ins…!?": Leistungsvergleich zwischen Hauptschüler/innen und Gymnasiast/innen am Beispiel des Fachgegenstandes Englisch. Oder: Eine Untersuchung der Selektionsmechanismen auf der Sekundarstufe 1. Erziehung und Unterricht, 152 (7-8), 1001-1014.

Stadtschulrat für Wien (Hrsg.) (2007): Schulversuche und Schulentwicklung an allgemein bildenden Wiener Schulen im Schuljahr 2006/07. Wien: Eigenverlag.

D.2 Bewertung der bestehenden Schulmodelle im Hinblick auf die künftigen Anforderungen an die Schule

Während im Abschnitt D die bestehenden Schulmodelle vergleichend bzw. im Hinblick auf die gesellschaftlichen Aufgaben von Schul- und Bildungssystemen analysiert werden, legt der folgende Beitrag den Focus auf die Frage, inwieweit die bestehenden Schulmodelle in der Lage sind, die sich abzeichnenden zukünftigen Herausforderungen an die Schule zu bewältigen. Diese Analyse erfolgt in drei Schritten:

- Es wird zunächst versucht, die neuen Herausforderungen an die Schule auf Basis veränderter Bedingungen des Aufwachsens sowie vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels zu beschreiben.
- Daran schließt sich der Versuch, aus diesen Herausforderungen Konsequenzen für die Gestaltung von Schule und Unterricht zu ziehen.
- In einem dritten Schritt werden die Schulmodelle auf Basis der Ergebnisse aus den Expertisen darauf hin eingeschätzt, in welchem Ausmaß diese Prozesse und Strukturen in ihnen bereits umgesetzt sind bzw. verwirklichbar erscheinen.

11 Schule im Wandel

11.1 Veränderungen im Umfeld der Schule

11.1.1 Sozialer Wandel

Individualisierung

Der Gedanke der Individualisierung des Menschen durch die Freisetzung aus ständischen Bindungen ist nicht neu. In der neueren Individualisierungsdebatte wird Individualisierung aber vor allem verbunden mit dem Individualisierungsschub als Folge der Modernisierung nach dem Zweiten Weltkrieg. Mit Individualisierung wird der Prozess der Freisetzung und Herauslösung des Individuums aus traditionellen Strukturen, Werten und Normen sowie aus lokalen, familialen, ständischen und religiösen Bindungen bezeichnet, der als Folge wohlfahrtstaatlicher Modernisierung die Handlungsspielräume und Entscheidungsnotwendigkeiten erhöht hat (Meyer 1992). Der gesellschaftliche Individualisierungsprozess

- führt zu einem Zuwachs an privaten Handlungsmöglichkeiten und einer Destandardisierung der Normalbiografie,
- korrespondiert mit einem Bedeutungszuwachs der an Selbstbestimmung, Autonomie und Individualität orientierten Werten,
- forciert Freisetzungstendenzen von traditionellen Rollen,
- führt zu Schwierigkeiten der Entscheidungsselektion und Identitätsgewinnung.

Differenzierung und Fragmentierung

Mit zunehmender Komplexität der Gesellschaft werden einzelne Aufgaben spezifischen gesellschaftlichen Bereichen oder Institutionen zugewiesen. Es kommt zu einer funktionalen Differenzierung und Fragmentierung der Gesellschaft (Tyrell 1979; Meyer 1992, 1993). Trotz der spezifischen Aufgabenzuschreibung sind die einzelnen Bereiche und Institutionen aber wechselseitig aufeinander bezogen und voneinander abhängig. Die funktionale Differenzierung hat zur Folge, dass die Ziele der unterschiedlichen Institutionen nur zum Teil übereinstimmen und es von daher zu Reibungspunkten kommt, wie sich am Wechselverhältnis von Familie und Arbeitswelt ebenso zeigt wie am Verhältnis von Familie und Schule.

Informationalisierung

Die fortschreitende Vernetzung in der Kommunikationstechnologie (Internet, Telefon, Kabelfernsehen) in Verbindung mit effizienten Speicherformen (Festplatten mit großer Speicherkapazität, CD-ROM etc.) eröffnet Zugangsmöglichkeiten zur weltweit vorhandenen Information in einem nie geahnten Ausmaß und einem immer schneller werdenden Tempo. Dies führt zu einer gegenüber früher grundlegend veränderten Rolle des Wissens, die sich folgendermaßen charakterisieren lässt (Posch 1997):

- Rasche Verfügbarkeit und gute technische Handhabbarkeit umfassender Wissensbestände.
- Instrumenteller statt „kontemplativer" Umgang mit Wissen.
- Wissensumkehr in spezifischen Bereichen zwischen den Generationen.
- Ende des Wissensmonopols von Institutionen, insbesondere der Schule.
- Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Nichtunterscheidbarkeit von „gutem" und „weniger gutem" Wissen.

Internationalisierung – Globalisierung

Globalisierung beschreibt die Tendenz, lokale Prozesse auf einen weltweiten Rahmen auszuweiten. In dieser Hinsicht haben wir eine Globalisierung der Märkte, des Tourismus, oder auch der Kommunikation. *Migration* bildet einen Teilaspekt dieser Globalisierung, ein weltweit ablaufender Wanderungsprozess von Menschen auf der Suche nach besseren wirtschaftlichen oder sozialen Lebensbedingungen. Globalisierung ist mit anderen Trends verschränkt, insbesondere mit der weltweiten Vernetzung der Kommunikation und mit der Entwicklung der Arbeitsmarkt- und Berufsperspektiven.

11.1.2 Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens – neue Anforderungen an die Schule

Wandel in der Familie

Für die Schule von besonderer Bedeutung sind: Verkleinerung, Strukturwandel und Beziehungswandel.

Verkleinerung ergibt sich primär aus der sinkenden Kinderzahl, aus der Beschränkung auf die Kernfamilie und auf die Zunahme alleinerziehender Personen. Diese Entwicklung ist für Kinder mitunter mit einer Reduktion an sozialen Beziehungen verbunden, die durch das Leben in Kinderinstitutionen nicht in gleicher Weise ausgeglichen wird (Wilk/Bacher 1994; Eder 1998a).

Strukturwandel betrifft vor allem die Veränderung der Familienformen. Die Kernfamilie (leibliche Eltern mit einem oder zwei Kindern) setzt sich als Norm durch, ergänzt durch Stieffamilien und Alleinerzieherfamilien. Die Berufstätigkeit beider Elternteile impliziert die Existenz von Kinderbetreuungseinrichtungen, sodass Kinder bereits ab einem sehr frühen Lebensalter zumindest zeitweise in Betreuungsinstitutionen und paraschulischen Einrichtungen untergebracht werden (Wilk/Bacher 1994).

Beziehungswandel betrifft die Art des innerfamiliären Umgangs. Aufgrund der geänderten ökonomischen Verhältnisse haben Kinder in der Regel keine besondere Funktion für die Altersversorgung ihrer Eltern, sondern werden zum „Projekt" ihrer Eltern, in dessen Fortkommen und Wohlergehen große Ressourcen investiert werden. Parallel dazu kommt es zu einer Veränderung der Autoritätsbeziehungen in der Familie, die auf emotionaler Ebene mit dem Ausdruck „Von der Erziehung zur Beziehung" (Zinnecker 1987) umschrieben werden, auf der Entscheidungsebene durch einen Übergang von einer Kultur des Anordnens zu einer Kultur des Aushandelns.

Die Familienforschung verweist allerdings auf die Ambivalenz dieser Entwicklungen. Nach Bertram (1995) vollziehe sich in der gegenwärtigen individualisierten Gesellschaft zwar ein Wandel der privaten Beziehungen, man könne aber nicht ohne weiteres von einem Verlust an Sicherheit und Beständigkeit sprechen, weil traditionelle Beziehungsformen durch neue ersetzt würden. Die Kernfamilie der Industriegesellschaft sei zwar immer noch das vorherrschende Modell, der Trend ginge aber hin zur sogenannten multilokalen Mehrgenerationen-Familie. „Zunehmend längere Lebenszeiten und eine zunehmende Mobilität führen dazu, daß Familienmitglieder nur noch den kleineren Teil ihres Lebens miteinander verbringen und zusammen in einem Haushalt leben. Der größere Teil des Lebens von

Eltern und Kindern spielt sich multilokal an verschiedenen Orten ab, ohne daß die Beziehungen der Generationen zueinander abbrechen." (Bertram 1995, S. 10) Dies wird u.a. durch die neuen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten erleichtert. Neue Formen der Generationsbeziehungen würden sich aus der gestiegenen Lebenserwartung, der zunehmenden Anzahl der Ein-Personen-Haushalte und der starken Mobilität ergeben. (Vgl. Bertram 1995, S. 9ff.)

Wandel in Arbeit und Beruf

Die Veränderungen im Bereich Arbeit und Beruf lassen sich durch drei Tendenzen beschreiben: Strukturwandel der Arbeit, Entberuflichung der Berufe und Mangel an (bezahlter) Arbeit.

Strukturwandel der Arbeit erfolgt vor allem im Hinblick auf die Komplexität und die Bereiche von Tätigkeiten. Berufliche Tätigkeiten werden im allgemeinen komplexer im Anforderungsniveau, sind zunehmend mit EDV-Kompetenzen verknüpft und erfordern immer häufiger Zusammenarbeit in Teams oder sind von den Arbeitsergebnissen her unmittelbar auf die Tätigkeit anderer bezogen. Tätigkeiten mit niedrigem Anforderungsniveau werden weniger; der Trend zur Zunahme von Dienstleistungen hält ungebrochen an.

Entberuflichung beschreibt den Vorgang der Auflösung des traditionellen Berufsdenkens. Kleinformatige Arbeitsverhältnisse (Jobs, Projekte), in denen Personen mit einer instrumentellen Arbeitsauffassung und geringer Bindung an den Arbeitsplatz kurzzeitig beschäftigt sind, treten immer häufiger an die Stelle von Dauerberufen mit vocativer Berufsauffassung. Dies erfordert Flexibilität und berufliche und regionale Mobilität als Grundhaltung sowie übergreifende Fähigkeiten („Schlüsselqualifikationen") als Grundqualifikation, und führt zur überregionalen Konkurrenz um Arbeitsplätze.

Konjunkturell oder durch Rationalisierung, Auslagerung oder auch technologischen Wandel begründeter Mangel an (bezahlter) Arbeit bildet zunehmend eine soziale Konstante; er trifft vor allem Jugendliche, die aufgrund ihrer noch mangelhaften Qualifikation nicht unmittelbar produktiv eingesetzt werden können. Die vorberufliche Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ist geprägt durch die Unsichtbarkeit von Arbeit und den Mangel an „wirklichen" Arbeits- und Tätigkeitsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche.

Veränderungen im Freizeitbereich

Die Freizeit als Lebensbereich ist gekennzeichnet durch einen Trend zum Abbau traditioneller Gruppierungsformen (z.B. Jugendeinrichtungen der Kirchen oder Parteien) zugunsten von informellen Cliquen und sonstigen Gruppen mit unscharfer Zugehörigkeit, die keine spezielle Zielsetzung anstreben, sondern überwiegend einen „Markt" für Selbstpräsentation und sozialen Austausch darstellen (Fend 1994). Die Tendenz der letzten Jahrzehnte ist zusätzlich geprägt durch ein zunehmendes In-die-Öffentlichkeit-Gehen der Mädchen, die in dieser Hinsicht zumindest im städtischen Bereich mit den Jungen gleichgezogen haben (Zinnecker 1987).

Als Begleiterscheinung der sich ausbreitenden Jugendkultur kann ein allgemeiner Trend zu einer starken Gegenwarts- und Konsumorientierung gesehen werden, der mit den häufig auf Zukunft gerichteten Lernanforderungen der Schule konfligiert (Eder 1998a).

Der „Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse, der mindestens teilweise eine Aufhebung bisheriger klarer Lebensverläufe und Sozialisationsbedingungen mit sich bringt" zeigt sich zweifach (vgl. Faulstich-Wieland 2006, S. 75f.), nämlich

- an der „Erosion des Normallebensverlaufs" (Faulstich-Wieland 2006, S. 75): Ausweitung der Bildungsphasen, Anstieg der Beteiligung an höherer Bildung; Berufswechsel und flexible Anpassung an berufliche Veränderungen; „Lebenslanges Lernen"; wechselnde, unsichere, brüchige Familienverhältnisse, diverse Familienformen. *Sozialisationsprozesse gestalten sich dadurch komplexer und dauern ein Leben lang;*
- an der Entwicklung neuer Medien: v.a. Kinder und Jugendliche erhalten durch Medien Zugänge zu Welten, die ihnen vorher verschlossen waren und die mindestens teilweise soziale Grenzen außer Kraft setzen (Faulstich-Wieland 2006, S. 76). *Daraus erwächst sowohl eine Erweiterung der Möglichkeiten als auch ein Rückzug pädagogischer Instanzen bei der Verarbeitung der Medienerfahrung und führt verstärkt zu Selbstsozialisation.*

11.2 Veränderte Anforderungen an die Schule

Fend (2008, S. 29f.) beschreibt Bildungssysteme als diejenigen Gebilde, *„die die gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung realisieren“*. Diese Verschränkung von „Menschenbildung und Kulturübertragung“, die Fend unter dem Aspekt der „Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses“ anspricht, lässt sich so vorstellen, dass Individuen – die Schülerinnen und Schüler – eingebettet in einen Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion und Erneuerung zu Persönlichkeiten heranwachsen und ihren jeweiligen gesellschafts- und herkunftsspezifischen Habitus erwerben.

11.2.1 Aufbau und Entwicklung der Persönlichkeit

Persönlichkeitsentwicklung in der Schule und durch die Schule erfolgt zumindest auf mehreren Ebenen:

- Durch die Aneignung von Wissen und Können im weitesten Sinn, die daraus resultierende „Aneignung von Welt“ und Auseinandersetzung mit sich selbst sowie die damit verbundene geistige Entfaltung, die als „Bildung“ bezeichnet werden kann;
- durch die Vermittlung einer rationalen, wissenschaftsbezogenen Grundhaltung im Hinblick auf die Bewältigung anfallender Aufgaben und Probleme, die als Grundlage für das Leben in der gegenwärtigen Gesellschaft angesehen werden kann;
- durch soziale Erfahrungen im Umgang mit Mitschüler/innen und Lehrpersonen, die zum Aufbau eines sozialen Verhaltensrepertoires führen;
- durch gezielte Vermittlung von Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen in Bereichen, die für das Zusammenleben in der Gesellschaft von besonderer Bedeutung sind, z.B. Erziehung zu demokratischem Verhalten explizit durch politische Bildung und implizit durch schuldemokratische Einrichtungen.
- Im Zuge des sozialen Wandels der Familie kommen der Schule vor allem gegenüber jüngeren Schüler/innen zunehmend auch kompensatorische Erziehungsfunktionen zu, die vor allem in der „Aufbewahrung“, Gewährung von Zuwendung und in der Vermittlung von basalen Verhaltensweisen liegen.

Die Ergebnisse dieses Sozialisationsprozesses führen zum Aufbau einer Persönlichkeit, die durch Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz beschreibbar ist und daraus Identität und Selbstbewusstsein entwickelt. Dieser Prozess erfolgt jedoch nicht für alle gleich, sondern ist wesentlich bestimmt durch den mitgebrachten biographischen Hintergrund und das dahinter liegende soziale Milieu. Dieses „Gemeinsame der sozialen Herkunft“ wird als „Habitus“ bezeichnet (Faulstich-Wieland 2006, S. 79).

Vor dem Hintergrund des sozialen Wandels erfahren die genannten Sozialisationsprozesse erhebliche Modifikationen, die es für die Kinder und Jugendlichen in der Schule schwieriger machen, ihre Persönlichkeit zu entwickeln:

- Durch die immense Verbreiterung und praktisch uneingeschränkte Zugänglichkeit des Wissens auch außerhalb der Schule treten Fragen der Auswahl und Bewertung von Wissen (Was ist „gutes“ und „bedeutsames“ Wissen?) in den Vordergrund. Kinder und Jugendliche erleben heute – begünstigt durch die Ausweitung der Informations- und Kommunikationstechnologien – eine Entgrenzung ihrer Erfahrungswelt (vgl. Faulstich-Wieland 2006).
- Eine rationale Grundhaltung gegenüber der Welt, die letzten Endes auch auf der Idee von Gestaltbarkeit und Wirksamkeit beruht, wird verunsichert durch die Erfahrung, dass globale wirtschaftliche und soziale Prozesse von Einzelnen, aber auch von Gemeinschaften und Staaten nicht beeinflussbar erscheinen.
- Soziale Beziehungen erweisen sich häufig nicht als „echt“, sondern als instrumentell und funktionalisiert.
- Der Erwerb von Haltungen und Einstellungen steht unter dem Vorbehalt der Pluralität von Normen und Werten, die innerhalb der gleichen Gesellschaft realisiert werden können.

Für die einzelne Person bedeutet dies vor allem, immer wieder Entscheidungen zu treffen und für sich zu begründen, für Veränderungen offen zu sein und zugleich Stabilität zu bewahren, sich mit anderen auseinanderzusetzen, ohne in der Gemeinschaft aufzugehen und sich für Werte zu entscheiden und zugleich für andere Wertsysteme Offenheit und Akzeptanz zu zeigen. Dies betrifft vor allem die Phase

der Pubertät, in der es erstmals zu einem kritischen Gegenübertreten von Person und Gesellschaft kommt.

11.2.2 Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft

Fend sieht die „Kulturübertragung“ in vier grundlegenden Funktionen, die er mit kulturelle Reproduktion, Qualifikation, Allokation und Legitimation umschreibt. Sie leisten die Reproduktion aber auch die Weiterentwicklung der Gesellschaft, und unterliegen ebenfalls und in vielfältiger Weise den Einflüssen des sozialen Wandels.

In Bezug auf die **kulturelle Reproduktion** ist durch die Globalisierung eine Veränderung des zu reproduzierenden Gegenstandes, nämlich der Kultur, eingetreten. Die herkömmlichen, auf ein weitgehend homogen gedachtes Staatsvolk bezogenen kulturellen Traditionen und Symbolsysteme (etwa deutsche Sprache und Schrift) sind zwar nach wie vor von großer Bedeutung in der Erfahrungswelt der Kinder, doch werden sie zunehmend mit dem breiten kulturellen Spektrum beinahe der ganzen Welt konfrontiert und sie müssen lernen, diese in ihr Denken, Fühlen und Handeln einzuordnen. Der Umgang mit Vielfalt (und der Belastung, die diese mit sich bringen kann) gehört nunmehr zu den Kernaufgaben der Schule.

In Hinblick auf die **Qualifikationsfunktion** stehen Schulen im Druck, den erhöhten Anforderungen eines postindustriellen Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Der Trend zu einer Informationsgesellschaft, sichtbar am quantitativen Anwachsen der Beschäftigten im tertiären Wirtschaftssektor (vgl. Haller, 2008, S. 274) erfordert jedenfalls, Qualifikationen zu vermitteln, die diesen Veränderungen des Arbeitsmarktes Rechnung tragen. Das bedeutet vor allem

- stärkeren Einbezug neuer, aktueller Technologien, die die Berufswelt verändern (heute etwa Informations- und Kommunikationstechnologien) und
- stärkere Vermittlung derjenigen Kompetenzen, die ermöglichen, neues Wissen schnell aufgreifen und nutzbar machen zu können.

In Bezug auf die **Allokationsfunktion** muss Schule den Veränderungen von Qualifikationsmustern Rechnung tragen: Flexibilität und Durchlässigkeit werden wichtige Prinzipien des Bildungswesens. Bildungssackgassen und der fehlende Zugang zu höherer Bildung bedeuten für Betroffene prekäre Lebenssituationen (bspw. nach Verlust des einzigen erlernten Jobs), führen aber unter Umständen auch dazu, dass der gesellschaftliche Bedarf an bestimmten Qualifikationen nicht mehr gedeckt werden kann – wie es etwa in Österreich immer wieder für den technischen Facharbeiterbereich postuliert wird. Fehlendes „Humankapital“ ist im System der globalen Wirtschaft ein entscheidender Wettbewerbsnachteil.

Auf Seite der Betroffenen erfordert dies einen lebenslangen Lernwillen, der neben der Anpassung von Qualifikationen auch eine erfolgreiche Bewältigung der „sozialen Beschleunigung“ (technische Beschleunigung, Beschleunigung des sozialen Wandels und Beschleunigung des Lebenstempos nach Hartmut, 2005, S. 124ff.) ermöglicht.

In Bezug auf die **Legitimationsfunktion** muss die Schule auf die Dominanz des Ökonomischen auch über das Politische – und damit über das sozial integrierende System der Gesellschaft – reagieren: Die Macht der Nationalstaaten und die Entscheidungsmöglichkeiten nationaler Regierungen werden in der globalisierten Wirtschaft – mit multinationalen Konzernen, die globale Märkte bedienen und dabei weitgehend ihren eigenen Regeln folgen – in vielfacher Hinsicht eingeschränkt (vgl. Hartwig, 2004, S. 136ff.). Vor allem die Vorstellung, an der globalen Wirtschaftsentwicklung „vorbei“ Sicherheit, Wohlstand und Glück für breite Bevölkerungsschichten bereitstellen zu können, erscheint in hohem Ausmaß unzutreffend. In dieser Ohnmacht des Staates, Defizite des Lebensverlaufs (etwa Jugendarbeitslosigkeit) auszugleichen, sind möglicherweise Tendenzen begründet, die Jugendlichen von heute häufig unterstellt werden: eine Verdrossenheit der Teilnahme am öffentlichen und politischen Leben oder eine Hinwendung zu radikalen politischen Strömungen, die letztlich eine Renaissance der (autoritären) Staatlichkeit fordern. In beiden Tendenzen unterbleibt die für ein friedliches, aktives Zusammenleben notwendige Identifikation mit der Gesellschaft bzw. eine Legitimation der gesellschaftlichen Verhältnisse. Das Schulsystem sollte dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche ihre partizipativen Möglichkeiten erkennen können und nutzen wollen, und dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten als integrierter Teil der Gesellschaft an deren Innovation mitwirken.

11.3 Neue Anforderungen an das Lernen

Eine Zusammenschau der durch den sozialen Wandel bedingten Veränderungen und ihrer Auswirkungen auf das Lernen impliziert, dass von den traditionellen Aufgaben der Schule einige stärker in den Vordergrund treten bzw. auch neue Aufgaben sichtbar werden. Die Ergebnisse einer solchen Zusammenschau sind in der folgenden Übersicht dargestellt.

Entwicklungstrend	Pädagogische Aufgabe	Prozesse/Prinzipien des Unterrichtens/Lernens	Strukturelle Voraussetzungen
Individualisierung	Stärkung der Person (Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz)	• Individualisierung • Kooperatives und vernetztes Lernen • Selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen • Partizipation • Lernunterstützendes Feedback	Schul- und Lehrplanautonomie Flexible räumliche Voraussetzungen z.B. für innere Differenzierung Positives soziales Klima als Ziel der Schulkultur
Differenzierung und Fragmentierung	Fähigkeit zur Adaptivität (Vorbereitung auf Flexibilität und Mobilität)	• Nachhaltiges und kumulatives Lernen • Ausrichtung auf „Schlüsselqualifikationen“ • Reflexion des eigenen Lernens	Organisatorische Freiräume für problembezogenen Unterricht Vielfältige frei zugängliche Lernressourcen an der Schule
Informationalisierung	IKT-Literacy (Fähigkeiten zur Nutzung und Bewertung von Information)	• Nutzung elektronischer Medien	Elektronische Ausstattung der Schulen Vernetzung mit Lernumfeldern (Familie, Betriebe, Kulturelle Einrichtungen)
Globalisierung	Umgang mit Vielfalt Inklusion	• Interkulturelles Lernen	Inklusives Schulsystem (ohne strukturelle Trennung)

Übersicht 1: Neue Anforderungen an das Lernen.

12 Zielsetzungen und Prinzipien wirksamer Lernumgebungen

Die folgenden Darstellungen versuchen, die Zielsetzungen und Prinzipien, die sich aus dem gesellschaftlichen Wandel für die Gestaltung von Schule ergeben, zu verdeutlichen und zu konkretisieren. Zugleich können sie als Qualitätskriterien betrachtet werden, nach denen die *Zukunftsfähigkeit* eines Schulsystems oder auch eines Schulmodells eingeschätzt werden kann.

12.1 Stärkung der Person

Die in der Folge des gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses stattfindenden Veränderungen führen zu erhöhten Anforderungen an die Person. Für die Schule wird daher hier die These vertreten, dass eine ihrer wesentlichen Aufgaben in der Stärkung der Person liegen muss. Es geht darum, die jungen Menschen zu befähigen, in einer Welt der individuell zu bewältigenden Herausforderungen und Entscheidung zu bestehen. Wesentliche Beiträge dazu werden von den folgenden Prinzipien der Gestaltung von Lernsituationen erwartet:

Individualisierung

Individualisierung zielt auf die Abstimmung des Lernens auf die persönlichen Voraussetzungen der Schüler/innen, z.B. ihre Fähigkeiten, ihre Interessen, ihr Vorwissen. Sie kann dazu führen, dass die Schüler/innen einer Klasse unterschiedliche Lernaufgaben bearbeiten, mit verschiedenen Partner/innen arbeiten, unterschiedliche Hilfestellungen erhalten und verschiedene Ziel anstreben. (Vgl. Bräu 2005, S. 129f.)

Damit individuelles Lernen in der Schule gelingen kann, braucht es neben einem für individuelle Unterschiede sensiblen Lernumfeld die entsprechende methodische Kompetenz, um den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin mit ihren Lernvoraussetzungen, Lernwegen, Lerngeschwindigkeiten etc. „abholen" und im Lernen begleiten zu können. Dies verlangt von Lehrer/innen eine hohe Anpassungsfähigkeit in der Unterrichtsgestaltung, „so that each learner is sufficiently challenged to reach just above their existing level and capacity. Learning environments need to challenge learners but they should not overload nor exceed their existing levels to such a degree as to lose their engagement." (CERI 2009b, S. 13f.)

Im Wissen um die Verschränkung von Motivation, Emotion und Kognition müssen außerdem die motivationalen und emotionalen Faktoren des Lernens in den Blick genommen werden, will man bestmögliche Lernvoraussetzungen für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler schaffen. (Vgl. CERI 2009, S. 15)

Kooperatives und vernetztes Lernen

Kooperation und Vernetzung haben vor allem die Funktion, junge Menschen in ihrem sozialen Umfeld stärker zu verankern und ihnen dadurch Rückhalt und Ressourcen für die Gestaltung ihres Lebens zu schaffen. Kooperative Lernformen begünstigen zudem nicht nur die Erreichung kognitiver Lernziele, sondern wirken sich, richtig angewandt, auch günstig auf die Ausbildung sozialer Kompetenzen, wie Kooperationsfähigkeit, aus. (Vgl. CERI 2009, S. 16)

Schüler/innen bewegen sich in vielfältigen Lernumgebungen und verbringen vergleichsweise wenig Zeit mit formalem, schulischem Lernen. Das wichtigste und einflussreichste informelle Lernfeld v.a. der jungen Schüler/innen ist die Familie; sie bilden dort früh grundlegende kognitive und soziale Fähigkeiten aus. Für die Schule ist es wichtig, eine Verbindung zu informellen Lernfeldern, wie der familialen Lernumgebung, herzustellen. "Parents play a major role in shaping educational expectations, occupational aspirations, and academic performance. Therefore, the formal learning environment needs to connect to the home learning environment. This can be done by encouraging parents to be more active in the learning activities of their children and increasing the quantity and quality of parental involvement." (CERI 2009, S. 18). Erhalten Schüler/innen keine oder zu wenig Unterstützung seitens ihrer Eltern, sollen sie in der Schule entsprechende Fördermöglichkeiten und Angebote für außerschulische Aktivitäten vorfinden. (Vgl. CERI 2009, S. 17f.)

Selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen

Für die Bewältigung der individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen, mit denen die Heranwachsenden Schüler/innen vor allem im beruflichen Leben konfrontiert sind, brauchen sie Kompetenzen, ihr Lernen entsprechend ihren Bedürfnissen und Potenzialen (auch) selbst zu regulieren und zu steuern. Das betrifft neben dem Erwerb von Lerntechniken vor allem den Umgang mit den eigenen Emotionen und Motivationen (vgl. CERI 2009, S. 15).

Partizipation

Partizipation ist eine wesentliche Komponente des Lernprozesses und zugleich ein Prinzip des sozialen Lebens. Wissen wird nicht passiv im Gedächtnis gespeichert, sondern es wird im Lernprozess aktiv „aufgebaut". Schulisches Lernen muss daher so gestaltet werden, dass der Lernprozess durch eine aktive Rolle des Lernenden unterstützt wird. Die Schüler/innen müssen als Lernende im Mittelpunkt des Unterrichts stehen und in ihrem Lernumfeld mitgestaltend agieren können. (Vgl. CERI 2009, S. 12f.)

In analoger Weise sind auch gesellschaftliche Prozesse „soziale Konstruktionen", die aus der aktiven Gestaltung durch die Betroffenen entstehen. Durch die Partizipationserfahrungen in der Schule sollen sie befähigt werden, auch in anderen (außerschulischen) Lebenssituationen ihre Mitgestal-

tungsmöglichkeiten zu erkennen und zu nutzen. Schulisches Lernen wird so zu einem Modell und Übungsfeld für die weitere Teilhabe an der Gesellschaft.

Lernunterstützendes Feed back

Für das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat die Art der Leistungsbeurteilung erhebliche Bedeutung. Eine Vergewisserung, ob das Lernen erfolgreich war, ist wichtiger Bestandteil jedes Lernprozesses. Darüber hinaus sendet die Art der Leistungsbeurteilung Signale an die Schülerinnen und Schüler, was aus der Sicht der Lehrpersonen am Unterricht bedeutsam ist und welche Art von Kompetenzen erworben werden soll. Im Hinblick auf die veränderten Ziele und Funktionen des Lernens ist eine formative Leistungsbeurteilung, die sich vor allem am Lernprozess, nicht ausschließlich am Lernergebnis orientiert, von großem Einfluss. Formative Rückmeldungen unterstützen nicht nur den Lernprozess direkt, sondern helfen auch, Kompetenzen der Selbstdiagnose und der Steuerung des Lernprozesses aufzubauen, die für selbstreguliertes Lernen erforderlich sind.

12.2 Fähigkeit zur Adaption an neue Anforderungen

Vor allem die laufenden Veränderungen im beruflichen Bereich erfordern eine hohe Adaptionsfähigkeit der einzelnen Personen. In der traditionellen Didaktik wird diese Adaptionsfähigkeit vor allem von einem *schülerzentrierten Unterricht* erwartet, der versucht, durch eine handlungsorientierte, projektorientierte, personbezogene oder kooperative Gestaltung für die Schülerinnen und Schüler „starke" Lernumgebungen zu schaffen (vgl. Teml, 1983). Im Hinblick auf die Anforderungen des sozialen Wandels muss dieses Lernen in hohem Maße auf Nachhaltigkeit, Kumulativität und den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ausgerichtet sein.

- ***Nachhaltiges und kumulatives Lernen***

Lernen baut auf vorhandenem Wissen auf und verknüpft Neues mit bereits Vorhandenem. Deshalb muss im Lernfeld Schule das vorhandene Wissen bewusst aufgenommen und die Schüler/innen angeleitet werden, wie sie das neu Gelernte mit bereits Bekanntem in Verbindung bringen können. (CERI 2009, S. 13)

Schüler/innen sollen ihr in der Schule gelerntes Wissen und die ausgebildeten Fähigkeiten auf eine Vielzahl von außerschulischen Kontexten und Situationen übertragen und entsprechend anwenden können. Ob dies gelingt, hängt davon ab, wie die Lernenden das Gelernte verarbeiten; um Wissen auf neue Situationen übertragen zu können, ist es vor allem notwendig zu lernen, wie allgemeine Konzepte und konkretes Handeln untereinander zusammenhängen.

Lernen selbst wird durch die Verknüpfung mit dem bisherigen Wissen und durch die Übertragung auf Anwendungssituationen nachhaltig in dem Sinne, dass es stärker in der Person verankert und seine Ergebnisse dauerhaft zur Verfügung stehen.

- ***Ausrichtung auf Schlüsselkompetenzen***

Schlüsselkompetenzen sind solche, die eine breite Anwendungsmöglichkeit im Beruf oder im Alltagsleben haben und dadurch eine rasche Neuorientierung bei sich verändernden Bedingungen erlauben. Mertens (1974) sah diese breite Anwendungsmöglichkeit beispielsweise durch hohe allgemeine Fähigkeiten (wie z.B. logisches Denken), Kompetenzen zur Informationsbeschaffung und Verarbeitung, sowie Fähigkeiten zur fortlaufenden Erneuerung des eigenen Wissens gewährleistet. In den Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union (2006) werden neben Kulturtechniken und Sprachen vor allem auch Lernkompetenz, Computerkompetenz, sowie soziale und interkulturelle Kompetenzen in dieser Funktion genannt. Lernsituationen, in denen zugleich auch solche Kompetenzen vermittelt und geübt werden, haben einen hohen Transfernutzen für das Leben außerhalb und nach der Schule. Es geht v.a. um die Ausbildung jener Kompetenzen, die notwendig sind, neues Wissen schnell aufgreifen und nutzen zu können. Damit ist eine Aufforderung zum lebenslangen Lernen verbunden.

- ***Reflexion des eigenen Lernens***

Eine Aufgabe von Schule soll sein, den Lernenden ihren eigenen Lernweg verstehbar zu machen, damit sie befähigt werden, ihren eigenen Lernprozess zu steuern, zu regulieren, zu evaluieren und zu optimieren. (Vgl. CERI 2009, S. 14f.)

Eine fortlaufende Leistungsrückmeldung soll das Lernen unterstützen. „In addition, the learning environment should clearly state what is expected, so that students can learn to assess their own work against standards. If learners don't know what they are doing and why they are doing it, their learning will at best be haphazard. This also relates to self-regulated learning." (CERI 2009, S. 16)

12.3 Kommunikationstechnologische Kompetenz

Als Kommunikationstechnologische Kompetenz soll hier in Anlehnung an Lennon, Kirsch, von Davier, Wagner & Yamamoto (2003) die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden werden, die digitale Technologie sowie die vorhandenen Kommunikationsinstrumente in einer angemessenen und kritisch reflektierten Weise zu nutzen, um Informationen zu beschaffen, zu verwenden und zu bewerten, selbst neues Wissen zu schaffen und mit anderen zu kommunizieren, um auf diesem Wege an der Gesellschaft mitzuwirken.

- ***Lernen mit elektronischen Medien***

Kommunikationstechnologische Kompetenz ist eine Schlüsselkompetenz zur Entwicklung der eigenen Möglichkeiten und zur Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen. „IKT-Literacy" ist daher zugleich Ziel und methodischer Weg für das Lernen in der Schule. Die meisten Schüler/innen der Sekundarstufe I sind vertraut mit neuen Medien und nützen diese in ihrer Freizeit. Das Wissen dazu haben sie sich meist außerhalb der Schule angeeignet. Formales Lernen in der Schule kann durch den Einsatz digitaler Technologien unterstützt und strukturiert werden. Dabei ist es wichtig, die Lernenden entsprechend anzuleiten, nicht zu überfordern und die „Werkzeuge" sorgfältig und kritisch auszuwählen. (Vgl. CERI 2009, S. 14)

12.4 Umgang mit Vielfalt

Globalisierung und Migration bedingen einen fortlaufenden Veränderungsprozess in der Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schulen, der sich in sichtbarer Heterogenität in Aussehen und Kleidung, im Vorhandensein unterschiedlicher Muttersprachen und daraus resultierend unterschiedlicher Kompetenz in der Unterrichtssprache sowie unterschiedlicher Familientraditionen und Herkunftskulturen äußert. Diese Situation setzt Schule und Lehrpersonen nicht nur didaktisch, sondern vor allem im interpersonalen Umgang vor große Herausforderungen: Es geht neben dem Unterricht auch um die Schaffung einer Kultur des Umgangs untereinander, die von Akzeptanz und wechselseitigem Respekt getragen ist. Diese Zielsetzungen sind im Konzept einer Inklusiven Bildung (vgl. z.B. Feyerer 2009) angesprochen.

- ***Interkulturelles, auf Inklusion gerichtetes Lernen***

Interkulturelles, auf Inklusion gerichtetes Lernen ist eine Zugangsweise, die Vielfältigkeit wertschätzt und als Ressource für das Lernen begreift. Dieses richtet sich an den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler aus, zielt auf das Verständnis der mit den verschiedenen Kulturen gegebenen unterschiedlichen Perspektiven, verzichtet auf Assimilation zu Gunsten der Bewahrung von Eigenständigkeit und organisiert den Unterricht kooperativ, um die Mitglieder der verschiedenen Kulturen miteinander in Kontakt zu setzen. Folge inklusiver interkultureller Zugänge ist, dass Angehörige anderer Kulturen nicht in Sondergruppen ausgegrenzt werden, sondern vergleichbare schulische Förderung in allen Bereichen erfahren.

13 Strukturen

Lernsituationen, die möglichst viele der oben formulierten Prinzipien umsetzen, können als „starke" Lernsituationen verstanden werden, die nachhaltigen Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausüben. Für ihre praktische Umsetzung in Schulen und Klassen sind günstige strukturelle und soziale Voraussetzungen erforderlich. Dazu gehören (vgl. Übersicht 1) erhebliche Freiräume im Umgang mit den Lehrplänen, flexible räumliche, zeitliche und organisatorische Strukturen an den Schulen, reichhaltige und leicht zugängliche Lernressourcen (Lernmaterialien, Bücher, elektronische Medien), Vernetzungsmöglichkeiten mit dem Umfeld der Schule, nicht zuletzt aber auch eine kooperatives soziales Klima im Lehrkörper und in der Schule insgesamt. Schulorganisatorisch bietet dafür ein

„inklusives“ System die besten Voraussetzungen: Eine Organisationsform, die keine dauerhaften Segregations- und Ausgrenzungsmaßnahmen vorsieht, also auch keine Trennung in verschiedene Schultypen oder stabile Leistungsgruppen, sondern alle Schülerinnen und Schüler einschließlich jener mit Lernbeeinträchtigungen grundsätzlich in der gleichen Schule unterrichtet.

14 Inwieweit entsprechen die Schulmodelle der Sekundarstufe I den neuen Anforderungen an das Lernen?

Die Beantwortung der Frage, in welchem Ausmaß die untersuchten Schulmodelle der Sekundarstufe I den oben beschriebenen Prinzipien und Qualitätsmerkmalen für Lernsituationen zu entsprechen vermögen, erfolgt auf zwei Ebenen:

- Auf der institutionell-organisatorischen Ebene wird anhand des Lehrplans sowie der didaktischen Prinzipien bzw. Unterrichtsprinzipien analysiert, inwieweit die rechtlich-organisatorischen Voraussetzungen zur Umsetzung der Prinzipien gegeben sind, insbesondere auch daraufhin, ob dort, wo keine explizit formulierten Normen vorliegen, nicht zumindest Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten vorliegen, die eine Umsetzung jedenfalls nicht verhindern würden.
- Auf der empirischen Ebene wird mit Blick auf die Ergebnisse aus den vorliegenden Expertisen sowie unter Heranziehung weiterer Literatur analysiert, in welchem Ausmaß die Umsetzung der Qualitätsprinzipien tatsächlich erfolgt. Hier wird versucht, zunächst eher die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Modelle zu sehen, weil sie insgesamt am meisten über die bestehende Situation aussagen. Wo offensichtliche und relevante Unterschiede zwischen einzelnen Modellen bestehen, werden sie entsprechend berichtet. Grundsätzlich werden hier – auch aus Raumgründen – nur ausgewählte und möglichst repräsentative Ergebnisse berichtet.

Die Darstellung erfolgt gesondert für die einzelnen Prinzipien und orientiert sich an der Übersichtstabelle in Kapitel 11.3.

14.1 Wie gut werden einzelne Prinzipien umgesetzt?

14.1.1 Individualisierung

Institutionelle Voraussetzungen und Freiräume

Förderung durch *Differenzierung und Individualisierung* ist ein explizites didaktisches Prinzip im Lehrplan der Sekundarstufe I (Lehrplan 2000, 2. Teil, Punkt 4): „Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen. […] Für den Unterricht ergeben sich daraus folgende mögliche Aufgabenstellungen bzw. pädagogisch-didaktischen Konsequenzen:

- Erstellung von differenzierten Lernangeboten, die individuelle Zugänge und auch immer wieder neue Einstiege und Anreize bieten,
- Eingehen auf die individuell notwendige Arbeitszeit, auf unterschiedliche Lerntypen, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und kulturelles Umfeld,
- Berücksichtigung des unterschiedlichen Betreuungsbedarfs,
- Bewusstmachen der Stärken und Schwächen im persönlichen Begabungsprofil der Schülerinnen und Schüler, wobei bevorzugt an die Stärken anzuknüpfen ist,
- Entwicklung von Rückmeldeverfahren, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich ihr individuelles Leistungspotenzial optimal entfalten,
- Herstellung eines individuell förderlichen Lernklimas und Vermeidung von Demotivation.“

Förderunterricht (Lehrplan 2000, 2. Teil, Punkt 5) wird in der AHS angeregt, in der HS als Pflicht bei drohendem Leistungsabfall/Abstufung, aber auch vor einer Aufstufung, verankert.

Realisierung in der Praxis

Die Expertise von Müller (in diesem Band) zeichnet in Bezug auf Individualisierung ein eher pessimistisches Bild von der Unterrichtsrealität:

- Die stattfindenden Maßnahmen zur inneren Differenzierung sind eher anlassbezogen als geplant.
- Das Ausmaß der Individualisierung sinkt im Laufe der Sekundarstufe I stetig.
- An den Schulversuchsschulen bzw. in der KMS kommt es durch das Modell des Team-Teachings zu einer Steigerung an individualisierendem Unterricht, da durch das Zwei-Lehrer-System mehr direkte Kontakte zu SchülerInnen und damit eine bessere Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen sowie direkte, lernfördernde Rückmeldungen möglich werden.
- In allen jüngeren Untersuchungen findet sich in der AHS ein absolut und relativ geringer Anteil an individualisierendem Unterricht. Kompensiert wird dieser Mangel in der AHS offenbar von den Schüler/innen und ihren Eltern, etwa durch bezahlte Nachhilfe. Der Schultyp agiere, so Müller, unter der Prämisse, eine leistungshomogene Schüler/innenschaft zu unterrichten.

Müller resümiert, „dass in Österreich in der Sekundarstufe I (besonders in der AHS) gezielte Maßnahmen der inneren Differenzierung bisher kein leitendes Unterrichtsprinzip darstellen." Bezogen auf die konkrete Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass Aspekte wie beispielsweise unterschiedliche Aufgabenstellungen für leistungsstärkere und leistungsschwächere SchülerInnen, auf die Person abgestimmte Lernanregungen, oder individuelle Förderung und Unterstützung keinen erheblichen Stellenwert in der Gestaltung des Unterrichts haben (vgl. auch Eder 2007, S. 123 ff.).

14.1.2 Kooperatives und vernetztes Lernen

Institutionelle Voraussetzungen und Freiräume

Kooperation und Ausrichtung auf Soziales wird im Lehrplan 2000 als Ziel, jedoch nicht explizit als ein Gestaltungsprinzip von Lernsituationen angesprochen. „Die Schülerinnen und Schüler sind sowohl zum selbstständigen Handeln als auch zur Teilnahme am sozialen Geschehen anzuhalten. Im überschaubaren Rahmen der Schulgemeinschaft sollen Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die später in Ausbildung und Beruf dringend gebraucht werden, etwa für die Bewältigung kommunikativer und kooperativer Aufgaben." Der Aspekt der Vernetzung des Lernens wird primär als eine innerschulische Aufgabe begriffen, die durch fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht bewältigt werden soll: „Die Tradition des Fachunterrichts trägt der Notwendigkeit zu systematischer Spezialisierung Rechnung. Gleichzeitig sind der Schule aber Aufgaben gestellt, die sich nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen, sondern nur im Zusammenwirken mehrerer Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind. Dieses Zusammenwirken erfolgt durch fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht. […] Die Organisation kann über längere Zeiträume sowie klassen- und schulstufenübergreifend erfolgen." (Lehrplan 2000, 3. Teil, Punkt 5) Aber auch die Vorteile einer über die Schule hinausreichenden Vernetzung werden explizit angesprochen: „Begegnungen mit Fachleuten, die in den Unterricht eingeladen werden können, sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte bzw. die Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts durch Schulveranstaltungen stellen wesentliche Bereicherungen dar." (Lehrplan 2000, 2. Teil, Punkt 7 zu ‚Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt') Weiters: „Die Schule ist in ein soziales Umfeld eingebettet, z.B. in die Nachbarschaft, den Stadtteil, die Gemeinde. Durch Öffnung nach außen und nach innen ist dem Rechnung zu tragen, um die darin liegenden Lernchancen zu nutzen." (Lehrplan 2000, 3. Teil, Punkt 7 zu ‚Öffnung der Schule')

Realisierung in der Praxis

Über die Häufigkeit von Unterrichtsprojekten, in denen Vernetzungen der Schule mit außerschulischen Lernumwelten vorkommen, liegen keine systematischen Angaben vor. Auch die Häufigkeit kooperativen Lernens, verstanden als Lernsituationen, in denen Schüler/innen zu zweit oder in kleinen Gruppen zusammen arbeiten, lässt sich nicht in Prozentanteilen des Unterrichts feststellen; wohl aber gibt es vereinzelt globale Angaben aus verschiedenen Befragungen. Auf die Frage „Bei uns kommt es

im Unterricht oft vor, dass Schüler/innen gemeinsam an etwas arbeiten“ antworten in der Hauptschule etwa 30% der Schüler/innen mit „stimmt genau“, in der AHS-Unterstufe etwa 23%. In der Hauptschule sinkt die Zustimmungsquote von der 1. bis zur 4. Klasse auf die Hälfte ab und auch in der AHS besteht tendenziell ein Rückgang – kooperatives Arbeiten wird offenbar als eine eher für die jüngeren Schüler/innen passende Methode gesehen. (Tabellenband zur Befindensuntersuchung 2005, S. 114). Noch deutlich niedrigere Zustimmungsquoten findet das Statement „Wenn man sich nicht auskennt, kann man auch während des Unterrichts zu einem Mitschüler gehen, um sich helfen zu lassen“; der Rückstand der AHS ist hier noch deutlicher als beim vorausgehend angeführten Statement (Tabellenband zur Befindensuntersuchung 2005, S. 116).

14.1.3 Selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen

Institutionelle Voraussetzungen und Freiräume

Die Stärkung von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung ist ein expliziter didaktischer Grundsatz im Lehrplan der Sekundarstufe I (Lehrplan 2000, 2. Teil, Punkt 6): „Auch durch bloße Übernahme von Erfahrungen anderer können das Wissen, Können und Erleben erweitert werden. Im Unterricht ist durch das Schaffen einer entsprechenden Lernatmosphäre – nicht zuletzt auf Grund der wachsenden Bedeutung dynamischer Fähigkeiten – die selbsttätige und selbstständige Form des Lernens besonders zu fördern. Dafür bieten sich auch projektartige und offene Lernformen an.“

Die damit angesprochenen Formen der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit entsprechen nicht genau den hier angesprochenen Prinzipien der Selbstbestimmung und Selbstregulierung des Lernens, bezeichnen aber zweifellos sehr ähnliche Aspekte. Selbstbestimmungsaspekte werden jedoch auch im nachfolgend dargestellten Prinzip der Partizipation angesprochen.

Realisierung in der Praxis

Die Datenlage lässt keine umfassenden Aussagen zu, in welchem Ausmaß Unterrichtsformen, die selbstständiges Lernen fördern, in der Praxis realisiert werden. Zu zwei Fragen, die in diese Richtung zielen, liegen Daten aus der Befindensuntersuchung vor (Eder, 2007), die zumindest ein ungefähres Bild vermitteln können. Auf die Frage „Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, daß die Schüler selbständig denken und arbeiten können“, antworteten in der Hauptschule ca. 31% und in der AHS-Unterstufe ca. 22% der Schüler/innen mit „stimmt genau“, wobei innerhalb der Schulstufen eine stark rückläufige Tendenz feststellbar ist (in der Hauptschule sinkt die Zustimmung von 43% in der ersten Klasse auf 17% in der vierten Klasse, in der AHS von 42% auf 11%). Das auf Selbstbestimmung zielende Statement „Im Unterricht gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen“ findet in der Hauptschule bei 12% und in der AHS-Unterstufe bei 10% der Schüler/innen volle Zustimmung.

Die Ermöglichung von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung erscheint damit jedenfalls nicht als ein wesentliches Charakteristikum des Unterrichts in der Sekundarstufe I.

14.1.4 Partizipation

Institutionelle Voraussetzungen und Freiräume

Das partizipative Element ist im Lehrplan 2000 nicht explizit begründet. Lediglich unter Teil 3, Punkt 3, zu schulautonomen Lehrplanbestimmungen wird darauf verwiesen, dass in diesbezügliche Entscheidungen alle Beteiligten (also auch Schüler/innen) grundsätzlich eingebunden werden sollen.

Andererseits legt der Lehrplan auch keine Struktur zu Grunde, die verhindern würde, dass Schüler/innen auch an der Gestaltung von Unterricht partizipieren und mitbestimmen. Zum Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ (1. Teil, Punkt 5) heißt es sogar: „Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen.“ Die Einbettung dieses Satzes lässt allerdings vermuten, dass in erster Linie eine Bewusstseinsbildung durch inhaltliche Vermittlung und nicht durch praktisches Handeln angeregt ist.

Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG 1986, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 117/2008, 11. Abschnitt, § 57a) normiert: „Der Schüler hat außer den sonst gesetzlich festgelegten Rechten das Recht, sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Rahmen der Förderung der Unterrichtsarbeit […] an

der Gestaltung des Unterrichtes und der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen, ferner hat er das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen."

Realisierung in der Praxis

Die Expertise von Hofmann (in diesem Band) dokumentiert, dass die Mitsprache bei der Unterrichtsgestaltung unabhängig vom Schulmodell gering ist. Darüber hinaus finden sich einige Hinweise, dass Aktivitäten, die Schüler/innen eine aktive Partizipation am Schulgeschehen und bei Schulentscheidungen ermöglichen sollen, mit Ausnahme des Schülerparlaments (welches eher ein AHS-Spezifikum ist) an Hauptschulen häufiger stattfinden. Partizipation außerhalb des Unterrichts – zum Beispiel Mitsprache bei Entscheidungen, die sich auf Angelegenheiten der Klasse beziehen, und Mitwirkung bei Diskussionen werden gefördert und geschätzt (Eder, 2007, S. 132 f.). Das nicht sehr hohe Niveau an Partizipation weist auf allen Schulstufen annähernd die gleiche Ausprägung auf, was als Hinweis auf eine Art Konstante des Systems gesehen werden kann. Auch die etwas länger zurückliegenden Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen (Eder 1998) zeigen für den Bereich Partizipation eher unter dem theoretischen Mittelwert der Antwortskala liegende Durchschnittswerte – „ein Hinweis auf eine jedenfalls nicht sehr ausgeprägte Beteiligungskultur an der Schule. Häufig werden – so die Erfahrung der Schüler – Vorschriften und Regelungen erlassen, ohne sie dazu um ihre Meinung zu fragen, und wenn man versucht, sich gegen Noten zu wehren, hat man wenig Chancen. Als positive Beispiele für Partizipation stehen auf der anderen Seite gemeinsame Arbeit und wechselseitige Unterstützung im Unterricht und beim Lernen." (Eder 1998, S. 59)

Auch die in PISA 2000 erhobenen rückschauenden Einstufungen der Erfahrungen in der Sekundarstufe I (vgl. Expertise Hofmann in diesem Band) legen die Annahme nahe, dass Partizipation keine Selbstverständlichkeit im Schulgeschehen der SEK 1 ist; die Aussage „Schülervertreter hatten wenig Einfluss" wurde dort im Durchschnitt mit der Mittelkategorie „teils/teils" als zutreffend eingeschätzt. Die Schüler/innen selbst schätzen die Wichtigkeit von Alltagsdemokratie zu etwa zwei Dritteln als „sehr wichtig" und kaum jemand als „nicht wichtig" ein, wobei Mädchen und Klassensprecher mit ihrer Einschätzung noch deutlich höher liegen als Buben und Nicht-Klassensprecher. (Vgl. Eder 1998, S. 60f.)

14.1.5 Lernunterstützendes Feedback

Institutionelle Voraussetzungen und Freiräume

Die Aufgabenumschreibung für die Leistungsbeurteilung in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans („Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung"), zielt unmittelbar, wenn auch nicht explizit, auf Lernunterstützung: „Eine detaillierte Rückmeldung über die erreichte Leistung ist wichtig und soll auch bei der Leistungsbeurteilung im Vordergrund stehen. Klar definierte und bekannt gemachte Bewertungskriterien sollen Anleitung zur Selbsteinschätzung sein und Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen." Dieser Absatz unterstreicht die Idee eines begleitenden lernunterstützenden Feedbacks und stellt den Anspruch einer summativen Leistungsbeurteilung zurück. (Lehrplan 2000, 2. Teil, Punkt 9)

Realisierung in der Praxis

Umsetzungen eher formativer Formen der Leistungsbeurteilung erfolgen in den österreichischen Schulen primär in Form von verbaler Beurteilung, lernzielorientierter Beurteilung sowie durch direkte Leistungsvorlage (vgl. Eder, Neuweg & Thonhauser 2009). Diese drei – eher alternativen – Formen von Leistungsrückmeldung realisieren das formative Prinzip in unterschiedlicher Intensität. Verbale Beurteilung, vor allem in den Anfangsklassen der Volksschule verbreitet, kann regional auch an die Stelle der Ziffernbeurteilung treten und gibt den Schüler/innen (und vor allem ihren Eltern) Informationen über Lernstand und Lernverhalten, die unmittelbar für eine Weiterentwicklung des Lernens genützt werden können. Lernzielorientierte Beurteilung, vor allem in den (ehemaligen) Kooperativen Mittelschulen und den Integrationsklassen der Hauptschulen verbreitet, verlagert den Focus der Rückmeldung auf das tatsächliche Können der Schüler/innen und weniger auf dessen Bewertung. Auch hier sind unmittelbare Rückschlüsse für das weitere Lernen möglich. Am stärksten ausgeprägt erscheint die Orientierung am Lernprozess bei der direkten Leistungsvorlage (Portfolios, „Lernfortschrittsdokumentationen"), bei deren Zusammenstellung und Bewertung nicht nur Rückmeldungen von Seiten der

Lehrperson eingehen, sondern in hohem Maße auch Selbstbeurteilungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler angeregt und gefördert werden. Direkte Leistungsvorlagen dieser Art werden vor allem im Grundschulbereich, als Begleitprodukte der Leistungsbeurteilung, jedoch auch von engagierten Lehrpersonen in der Sekundarstufe I angeregt und begleitet. Auch zu diesem Prinzip liegen allerdings keine präzisen Daten zur Verbreitung in der Praxis vor.

Welchen Stellenwert formatives Feedback außerhalb der eher punktuellen Leistungsbeurteilung in der Praxis des Unterrichtens einnimmt – wie viel Rückmeldung Schüler/innen während ihrer Lernprozesse von Seiten der Lehrpersonen erhalten – lässt sich ebenfalls schwer abschätzen. Wegen der starken Verknüpfung einer solchen Praxis mit Individualisierung und Differenzierung und mit Blick auf die oben berichteten Ergebnisse, wie viele Schüler/innen sich im Unterricht „häufig" nicht auskennen, scheint eher der Schluss auf ein niedriges Ausprägungsniveau nahe liegend.

14.1.6 Nachhaltiges und kumulatives Lernen

Institutionelle Voraussetzungen und Freiräume

Nachhaltiges und kumulatives Lernen sind durch zwei allgemeine didaktische Grundsätze institutionell verankert: In der Forderung nach Herstellung von Bezügen zur Lebenswelt und in der Forderung nach Anknüpfung an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler: „Im Sinne des exemplarischen Lernens sind möglichst zeit- und lebensnahe Themen zu wählen, durch deren Bearbeitung Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden gewonnen werden, die eigenständig auf andere strukturverwandte Probleme und Aufgaben übertragen werden können." (Lehrplan 2000, 2. Teil, Punkt 7) Weiters: „Der Unterricht hat an die Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und an die Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Kontinuierliche Kontakte mit vorgelagerten und weiterführenden Schulen sind zweckmäßig." (Lehrplan 2000, 2. Teil, Punkt 1)

Realisierung in der Praxis

Durch die Teilnahme an den internationalen Vergleichsuntersuchungen und nationalen Evaluierungsprojekten wie die Befindensuntersuchungen liegen zur Nachhaltigkeit des Lernens zahlreiche Ergebnisse vor, die sich auf die Ergebnisse des Lernens, auf den Prozess des Unterrichtens und auf den Prozess des Lernens beziehen.

Belege für die geringe Nachhaltigkeit im Ergebnis des Lernens liegen in steigender Kumulierung seit der Teilnahme an TIMSS 1994 vor. Die Ergebnisse belegten erstmals, dass eine große Zahl der teilnehmenden Schüler/innen grundlegende Mängel im Zahlenverständnis aufwiesen und auch relativ einfache Rechenoperationen nicht beherrschten. Dies betraf sowohl Schüler/innen am Ende der Pflichtschule als auch knapp vor der Matura. Die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen verdichteten diese Befunde, indem sie für die untersuchten Domänen jeweils eine Quote von Risiko-Schüler/innen auswiesen, deren Kompetenzniveau so niedrig ausgeprägt ist, dass sie mit großer Wahrscheinlichkeit mit erheblichen Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Alltagssituationen rechnen müssen. Ihre Größenordnung wird, nach Domänen etwas verschieden, auf eine Größenordnung von 20 – 25% geschätzt (vgl. z.B. Schreiner 2007, S. 45). Begleitende Untersuchungen zur Problemlösekompetenz ergaben ähnliche Ergebnisse (eigene Berechnung, basierend auf Haider/Reiter 2004, S. 90ff.). Viele SchülerInnen durchlaufen also die Sekundarstufe I, ohne jenes grundlegende Wissen und jene Fähigkeiten zu erwerben, die für eine erfolgreiche Bewältigung ihres persönlichen und beruflichen Alltags unabdingbar scheinen. Die subjektive Entsprechung zu diesen Ergebnissen bilden Einschätzungen zur Bewältigung und Bewertung des Unterrichts von Seiten der Schüler/innen. Für die Sekundarstufe I berichten etwa ein Viertel der Schüler/innen, dass sie sich im Unterricht „oft" nicht auskennen, und dass Lehrpersonen ihren Unterricht einfach fortsetzten, auch wenn viele Schüler/innen noch nicht mitgekommen seien (Eder, 2007, S.78 f.). Sie konstatieren in einem hohen Ausmaß, bei vielen Themen in der Schule nicht zu wissen, wofür sie eigentlich gut seien, bzw. dass es überhaupt sehr schwierig sei, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Mit vielem, was sie in der Schule lernen müssten, könnten sie im praktischen Leben nichts anfangen.

Messungen und Selbstberichte der Schüler/innen belegen aber auch, dass sie häufig unangemessene Lernstrategien und Lerntechniken anwenden, die eher auf den Erwerb von Noten und weniger auf die Aneigung von Kenntnissen ausgerichtet sind und nachhaltiges Lernen nicht begünstigen. In dieser Hinsicht berichten in der Befindensuntersuchung fast ein Drittel der Schüler/innen, dass sie

häufig Dinge einfach auswendig lernen ohne sie zu verstehen. Im Kontext der PISA-Untersuchungen durchgeführte Erhebungen (Quelle: eigene Berechnung) zu den angewandten Lernstrategien zeigen, dass die österreichischen Schüler/innen „Elaborationsstrategien", die darauf abzielen, neuen Stoff aktiv zu erarbeiten und mit dem bisher Gelernten zu verbinden, eher vermeiden und stattdessen Strategien des Memorierens und Strategien, die darauf abzielten, nur genau das zu lernen, was für das Bestehen einer Prüfung notwendig ist, vorziehen. In der Präferenz für bestimmte Lernstrategien ebenso wie in der allgemeinen Bewertung der Bedeutsamkeit des Unterrichts oder auch im Ausmaß des Sich-Auskennens bestehen keine erheblichen Unterschiede zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe; Daten zu den übrigen Modellen liegen nicht vor.

Im Gegensatz zur relativ guten Datenlage hinsichtlich der Nachhaltigkeit des Unterrichts liegen keine Daten zur Kumulativität des Lernens vor. Allerdings sehen viele Sequenzierungsschemata für den Aufbau von Unterrichtsstunden vor, diese mit der Herstellung eines Bezugs zum Vorwissen zu beginnen. Dass dies in der Praxis häufig in Form von Leistungsfeststellungen bzw. Mitarbeitsüberprüfungen bei einzelnen Schüler/innen erfolgt, könnte jedoch einen negativen Effekt haben.

14.1.7 Ausrichtung auf Schlüsselqualifikationen

Institutionelle Voraussetzungen und Freiräume

Die Etablierung von 5 Bildungsbereichen im Lehrplan 2000 (1. Teil, Punkt 5) zielt darauf ab, Grundkompetenzen außerhalb des Fächerkanons zu formulieren, die jungen Menschen eine gute Integration in die Gesellschaft, eine gute Beziehung zu sich selbst und ein Zurechtkommen mit den Erfordernissen unserer Zeit ermöglichen sollen. Eine Ausrichtung auf Schlüsselqualifikationen zur Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt ist nicht explizit angesprochen. Das Schulorganisationsgesetz (SchOG 1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 44/2009, 2. Hauptstück, Teil A, Abschnitt 1, § 15. (1)) stellt hingegen zumindest für die Hauptschule einen solchen Bezug explizit her: „Die Hauptschule ... hat die Aufgabe, in einem vierjährigen Bildungsgang eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln sowie den Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für das Berufsleben und zum Übertritt in mittlere Schulen oder in höhere Schulen zu befähigen." An zahlreichen Stellen des Lehrplans finden sich jedoch Hinweise, dass das erworbene Wissen und die erworbenen Kompetenzen im künftigen Ausbildungs- und Berufsleben relevant sein sollen.

Zudem sind außerhalb des Lehrplans 13 Unterrichtsprinzipien definiert, die gesellschaftlich besonders wichtige Themen als Querschnittmaterien im schulischen Unterricht verankern sollen, darunter auch „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt" (vgl. Lehrplan 2000, 1. Teil, Punkt 5).

Realisierung in der Praxis

Zur Frage, in welchem Ausmaß in der Schule und durch die Schule tatsächlich Schlüsselkompetenzen vermittelt bzw. erworben werden, lassen sich kaum datengestützte Aussagen machen, weil der Unterricht offensichtlich nicht auf Schlüsselkompetenzen ausgerichtet ist und unter diesem Aspekt auch kaum Erhebungen durchgeführt wurden. Lassnigg und Mayr schreiben im Länderbericht zum DeSeCo-Projekt, dass in Österreich vor allem durch die Lehrplannovelle 1999 zwar Freiräume für überfachliche Schlüsselkompetenzen geschaffen wurden, aber den fachlichen Rahmenlehrplänen de facto ein viel höheres Gewicht der Praxissteuerung zugeschrieben wird als den allgemeinen Zielen (vgl. Lassnigg & Mayr 2001, S. 4).

Auch Aussagen zur Umsetzung der einschlägigen Unterrichtsprinzipien beziehen sich eher auf die Beschreibung der gesetzten Aktivitäten und nicht auf die Einschätzung der tatsächlichen Effekte bei den Schüler/innen (vgl. Eder & Siwek, 2009).

Nach Hofmann (in diesem Band) gibt es keine Belege dafür, dass die vermehrten Aktivitäten der Hauptschule zur Förderung sozialer Kompetenzen (wie „KoKoKo-Stunden") tatsächlich zu einer Steigerung der sozialen Kompetenzen führen. Ebenso nüchtern fällt die Beurteilung des diesbezüglichen Engagements in Schulversuchsschulen aus.

14.1.8 Reflexion des eigenen Lernens

Institutionelle Voraussetzungen und Freiräume

Die Reflexion des eigenen Lernens ist im Lehrplan 2000, 2. Teil, Punkt 9 unter dem Aspekt der ‚Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen' explizit verankert: „Die Schülerinnen und Schüler sind in die Planung und Gestaltung, Kontrolle und Analyse ihrer Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse in zunehmendem Maße aktiv einzubeziehen, damit sie schrittweise Verantwortung für die Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzen übernehmen können." Zusätzlich wird die Vermittlung von Lerntechniken als eigene Aufgabe definiert: „Die Vermittlung von Lerntechniken ist eine unabdingbare Voraussetzung für selbsttätiges Erarbeiten von Kenntnissen und Fertigkeiten, dient aber auch dem Zweck, eine Basis für den lebensbegleitenden selbstständigen Bildungserwerb zu legen." (Lehrplan 2000, 2. Teil, Punkt 6)

Realisierung in der Praxis

Die von den Schüler/innen tatsächlich angewendeten Lerntechniken und Lernstrategien wurden bereits unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit dargestellt und kommentiert. Die Vermittlung von Lerntechniken wird in der Praxis häufig als eine Aufgabe der Bildungsberater/innen gesehen, die in der Regel für Anfangsklassen sowie auf individuellen Wunsch von Schüler/innen Lernberatungen und Vermittlung von Lernstrategien durchführen. Über das Ausmaß dieser Aktivitäten sind keine Dokumentationen zugänglich.

In welchem Ausmaß die Schüler/innen in die Planung und Gestaltung ihrer Arbeitsprozesse einbezogen werden, ist ein Teilaspekt der Partizipation; mit Bezug auf die dort berichteten Ergebnisse ist für die gesamte Sekundarstufe eine eher niedrige Ausprägung zu vermuten. Für das Ausmaß reflexiver Aktivitäten, wie sie mit dem Begriffen „Kontrolle und Analyse" konnotiert sind, bestehen ebenfalls keine Erhebungen.

14.1.9 Lernen mit elektronischen Medien

Institutionelle Voraussetzungen und Freiräume

Lernen mit elektronischen Medien ist sowohl im Lehrplan als auch in den Unterrichtsprinzipien nachhaltig verankert. Der Lehrplan postuliert: „Schülerinnen und Schüler sind in zunehmendem Ausmaß zu befähigen, adäquate Recherchestrategien anzuwenden und Schulbibliotheken, öffentliche Bibliotheken sowie andere Informationssysteme real und virtuell zur selbstständigen Erarbeitung von Themen in allen Gegenständen zu nutzen." (Lehrplan 2000, 2. Teil, Punkt 6)

Mit „Erziehung zur Anwendung neuer Technologien" (Fertigkeitenerwerb) und „Medienerziehung" (stärker kritische Auseinandersetzung mit Medien und den sie tragenden Technologien) bestehen sogar zwei Unterrichtsprinzipien, die sich auf das Lernen mit und auf das Lernen über (moderne) elektronische Medien beziehen (vgl. Lehrplan 2000, 1. Teil, Punkt 5).

Realisierung in der Praxis

Aus den vorhandenen Untersuchungen lassen sich Informationen zur Nutzung der Informationstechnologie in der Schule und außerhalb der Schule sowie Angaben über das Vorhandensein einschlägiger Kompetenzen finden.

Die Ergebnisse aus der PISA-Untersuchung 2006 (Quelle: eigene Berechnung), in der die 16-Jährigen befragt wurden, können als einigermaßen repräsentatives Bild der Computernutzung in der Schule gesehen werden, weil ein Teil der Befragten noch in der Sekundarstufe I sind, die übrigen sich auf alle Schulen der Sekundarstufe II aufteilen.

Auf die inhaltlich sehr offene Frage, ob in der Schule Computer genutzt würden, antworteten über 98% der befragten Schüler/innen mit „Ja", auf die Frage nach der Nutzung des Internets ebenfalls über 95% mit „Ja".

Ein differenzierteres Bild ergibt sich bei der Frage nach der Nutzung des Computers im Unterricht: Mehr als die Hälfte aller Befragten und etwa 40% der 8. Schulstufe gaben an, den Computer in mehr als 15 Unterrichtsstunden im Schuljahr genutzt zu haben. Etwa 25% alle Befragten und etwa 40% der 8. Schulstufe teilten andererseits mit, Computer in weniger als 5 Unterrichtsstunden verwen-

det zu haben. Noch deutlich seltener wird das Internet im Unterricht verwendet (alle: 44% in mehr als 15 UE, 32% in weniger als 5 UE; 8. Schulstufe: 28% in mehr als 15 UE, 47% in weniger als 5 UE).

Etwa ein Drittel der Befragten gab an, dass es an der Schule zu wenige Computerräume oder veraltete oder kaputte Rechner gäbe. Ebenso attestierte etwa ein Drittel den Lehrer/innen mangelnde Kompetenz.

Der Computer spielt also im Schulalltag durchaus eine spürbare Rolle. Erstaunlich ist eher, dass dieses Medium nicht öfter verwendet wird oder überhaupt umfassend in den Unterricht Einzug gehalten hat. Die Daten sagen jedoch kaum etwas darüber aus, *wofür* Computer und Internet in der Schule verwendet werden.

Angaben zur außerschulischen Nutzung zeigen, dass der Computer am häufigsten als Unterhaltungsmedium und Kommunikationsmedium (E-Mail, Musik herunterladen, Computerspiele) verwendet wird. Textverarbeitung stellt insofern eine Ausnahme dar, als sie keinen unterhaltenden oder kommunikativen Charakter hat und dennoch sehr häufig angewandt wird. Sehr wenige Schüler/innen benutzen hingegen spezialisierte Programme wie etwa ein Tabellenkalkulationsprogramm; ebenso kommt das Arbeiten mit Lernsoftware praktisch kaum vor.

Nach ihrer Selbsteinschätzung können Jugendliche sehr gut den Computer und das Internet zu vielfältigen Zwecken nutzen, vor allem als Kommunikationstechnologie (Internet surfen, chatten, E-Mail). Bezüglich Tätigkeiten, die eines stärkeren Know-Hows bedürfen und die keinen direkten Unterhaltungscharakter in sich tragen (Tabellenkalkulation, Datenbanken, Webdesign, Präsentationen), schätzen sich Jugendliche etwas schlechter ein.

In welchem Ausmaß diese Mediennutzung auch „kritisch" erfolgt, lässt sich aus den vorliegenden Untersuchungen nicht beantworten. Relevant erschiene hier vor allem, in welchem Ausmaß beispielsweise eine kritische Prüfung von Informationen aus dem Internet erfolgt, oder wie zwischen verschiedenen Informationsquellen eine Auswahl getroffen wird. Insgesamt vermitteln die Daten eher den Eindruck, dass die Mediennutzung an der Schule eher gering, die Nutzung in der Freizeit durch die Jugendlichen eher hoch ist (vgl. dazu Eder, 2007, S. 145).

14.1.10 Interkulturelles, auf Inklusion gerichtetes Lernen

Institutionelle Voraussetzungen und Freiräume

Der Lehrplan 2000 spricht im 2. Teil, Punkt 2 vor allem den Wert kultureller Vielfalt für das Lernen an: „Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen." Damit sind zwar bildungsinhaltliche Aspekte angesprochen; Inklusion und Förderung, die direkt auf die Integration von Personen mit anderskulturellem Hintergrund ausgerichtet sind, bleiben jedoch außer Betracht.

Realisierung in der Praxis

Über die Verbreitung interkulturell ausgerichteten Unterrichts im Sinne des Lehrplans 2000 liegen wenig systematische Informationen vor. Die aus der Bildungsforschung zugänglichen Daten beziehen sich vor allem auf den Vergleich von Leistung, Befinden und Verhalten in der Schule und zeigen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Schule auch dann niedrigere Leistungen aufweisen, wenn sie aus einem vergleichbaren sozialen und familiären Hintergrund kommen wie Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher 2009; vgl. Breit 2009, S. 145). Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch – vor allem solche, die Türkisch oder eine Balkansprache als Muttersprache haben – sind in allen höheren Bildungseinrichtungen unterrepräsentiert. Bereits in der SEK 1 macht der Unterschied 6%-Punkte aus: 18,7% der HauptschülerInnen haben nicht Deutsch als Erstsprache, hingegen nur 12,3% der AHS-Unterstufe-SchülerInnen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund repetieren in ihrer Schullaufbahn bis zum 15. Lebensjahr laut PISA auch deutlich öfter: 13% der 15-Jährigen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund hatten schon einmal eine Klasse wiederholt, hingegen 23% jener mit Migrationshintergrund. Als mögliche Hintergründe für die geringere Bildungsbeteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nennen die AutorInnen: mangelnder vorschulischer Spracherwerb der Unterrichtssprache, mangelnde Förderung der Kenntnis der Erstsprache während der Schullaufbahn, die Kombination von Migrationshintergrund und sozial benachteilig-

ter Schicht, die integrationshemmende Konzentration von MigrantInnen auf ethnische Wohngebiete, frühe Selektion im Bildungssystem und unterschiedliche wohlfahrtsstaatliche Architekturen (vgl. Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher 2009).

Daten aus der Befindensuntersuchung von Eder (2007) zeigen, dass die Unterschiede im schulischen Befinden zwischen SchülerInnen mit Umgangssprache Deutsch und jenen mit einer Balkansprache oder Türkisch bei fast allen verglichenen Konstrukten relativ gering sind (unter einer halben Standardabweichung). Auffällig ist die Unterschiedlichkeit der Wirkungen nach (vermeintlicher) Herkunftsgruppe, wenn es um das Erleben der Klasse geht. Während SchülerInnen mit einer Umgangssprache Bosnisch/Serbisch/Kroatisch das von ihnen erlebte Klima in der Klasse tendenziell negativer einschätzen, werden diese Dimensionen von den türkischsprachigen SchülerInnen im Vergleich zu den deutschsprachigen eher positiv bewertet. Immigranten der 1. Generation weisen in allen Dimensionen höhere (positivere) Werte auf als die Immigranten der 2. Generation, die bereits in Österreich geboren wurden. Ausnahme ist die Schul- und Prüfungsangst, die bei ImmigrantInnen deutlich höher ist als bei Schüler/innen mit deutscher Erstsprache; hier liegen die Immigranten der 2. Generation deutlich hinter jenen der ersten Generation.

In den hier berichteten Daten gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen Hauptschule und Unterstufe der AHS; grundsätzlich weisen die Daten natürlich darauf hin, dass die Hauptschule durch die Anforderungen des interkulturellen Lernens stärker gefordert wird als die Unterstufe der AHS.

14.1.11 Zusammenschau und Konsequenzen

Der Versuch, die institutionellen Vorgaben im Hinblick auf neue Anforderungen an das Lernen herauszufinden und dann mit der konkreten Umsetzung in Verbindung zu setzen, führt zu einem sehr diskrepanten Ergebnis. Die einschlägigen Schuldokumente, vor allem der allgemeine Teil des Lehrplans der Sekundarstufe I (mit marginalen Unterschieden zwischen HS und AHS) führt zu fast allen Prinzipien einer neuen Lernkultur normative Grundlagen an, die deren Umsetzung nicht nur ermöglichen, sondern teilweise sogar explizit fordern. Lediglich Prinzipien wie Reflexivität oder Orientierung an Schlüsselkompetenzen sind noch nicht so explizit verankert.

Die Schule müsste also lediglich das verwirklichen, was in den relevanten Schuldokumenten bereits angelegt ist, um einer modernen Konzeption von Lernumgebungen zu entsprechen.

Der Versuch, an Hand vorliegender Daten das Ausmaß der konkreten Umsetzung zu rekonstruieren, führt hingegen zu einem diametralen Ergebnis: Fast alle Prinzipien sind, wenn überhaupt, nur auf einem sehr niedrigen Niveau umgesetzt. Das gilt vor allem für die Individualisierung von Lernsituationen, für selbstbestimmtes Lernen, für auf Nachhaltigkeit und Kumulativität gerichtetes Lernen, für die Orientierung an Schlüsselkompetenzen wie auch Ansätze zur Reflexion des eigenen Lernprozesses. Bei fast allen dieser Merkmale gibt es, trotz der insgesamt niedrigen Umsetzung, noch Unterschiede zwischen AHS und Hauptschule, und zwar in der Regel zu Gunsten letzterer. Allerdings steht ein großer Teil dieser Aussagen unter dem Vorbehalt, dass die Datenlage wenig zufrieden stellend ist.

Bei einigen Prinzipien lässt sich vermuten, dass sie eine stärkere Umsetzung gefunden haben und bereits als eine Art Konstante des Schulsystems, wenn auch auf niedrigem Niveau, gesehen werden können. Dazu gehört zum Beispiel das Ausmaß an Partizipation, allerdings mit der Einschränkung, dass diese eher im Schulalltag, weniger im Unterricht stattfindet, die Zunahme kooperativen Lernens und die Einbeziehung elektronischer Medien. Auch wenn hier keinesfalls von einer zufrieden stellenden Umsetzung gesprochen werden kann, lassen sich doch Tendenzen erkennen, dass sich diese Prinzipien zu relativ festen Charakteristika des Systems entwickeln. Auch hinsichtlich der Inklusion von Schüler/innen mit Migrationshintergrund lassen sich insofern positive Tendenzen feststellen, dass die Unterschiede im Erleben der Schule gegenüber den deutschsprachigen Schüler/innen nicht groß sind.

Grundsätzlich aber gilt für alle hier aufgelisteten Charakteristika neuer Lernumgebungen, dass die Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand erheblich größer und auch relevanter erscheint als die Unterschiede zwischen den Schulmodellen. In einer kriterienbezogenen Betrachtungsweise – wobei als Kriterien die vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels identifizierten Anforderungen an die Schule gesetzt werden – weist keines der angesprochenen Schulmodelle einen zufrieden stellenden Grad der Umsetzung dieser Kriterien auf.

Dieser Sachverhalt impliziert, dass Ansätze für eine Weiterentwicklung des Schulwesens und des Unterrichts sich vor allem daran orientieren müssen, „starke Lernumgebungen" zu schaffen und auf diese Weise die Qualität des Lernens zu steigern.

Eine solche Ausrichtung erfordert jedoch schulische Rahmenstrukturen, welche die Herstellung solcher Lernumgebungen nicht behindern, sondern unterstützen.

Solche Strukturen sind insbesondere:

- Ein inklusives Schulsystem, das die Schüler/innen nicht in dauerhafte Differenzierungsgruppen selektiert, die untereinander wenig Austausch haben und das Lernen voneinander behindern. Konkret erfordert dies eine gemeinsame Schulstruktur für die 10–14-Jährigen.
- Organisatorische Rahmenbestimmungen, die individuelles, aber auch kooperatives Lernen ermöglichen.
- Rechtliche Rahmenbedingungen, die andere Formen der Leistungsrückmeldung und -beurteilung verbindlich machen.
- Eine Ausstattung der Schulen, die eine Umsetzung dieser Kriterien unterstützt. Das erfordert z.B. Großzügigkeit und Multifunktionalität der räumlichen Ausstattung, aber auch flexible Regelungen für die Arbeitszeit der Schüler/innen und der Lehrpersonen sowie die Bereitstellung von ausreichend pädagogischem Personal, um vor allem dem Anspruch an Individualisierung und Differenzierung entsprechen zu können.

Literatur

Bertram, H. (1995). Individuen in einer individualisierten Gesellschaft. In: Bertram, H. (Hg.) Das Individuum und seine Familie. Lebensformen, Familienbeziehungen und Lebensereignisse im Erwachsenenalter, DJI Familiensurvey Bd. 4, Opladen: Leske und Budrich, S. 9-34.

Bräu, K. (2005). Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hg.). Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit Verlag, S. 129-

Breit, S. (2009): Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Specht, W. (Hrsg). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 144f.

CERI (2009a): *Draft Introductory Chapter. Learning for the 21st Century – Creating Effective Learning Environments.* In: Draft Introductory and Concluding Chapters for the OECD/ILE Reader on Learning. Innovative Learning Environments, International Seminar and Meeting of Participating Systems, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, Utdanningsdirektoratet, Norway, S. 2-10.

CERI (2009b): *Draft Concluding Chapter. Principles for the Design of Learning Environments for the 21st Century.* In: Draft Introductory and Concluding Chapters for the OECD/ILE Reader on Learning. Innovative Learning Environments, International Seminar and Meeting of Participating Systems, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, Utdanningsdirektoratet, Norway, S. 11-19.

Eder, F. (1998). Schule und Demokratie: Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. (1998). Schule und Demokratie: Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule.: Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule.: Tabellenband. Salzburg: Universität Salzburg.

Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule.: Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule.: Tabellenband. Salzburg: Universität Salzburg.

Eder, F. Neuweg G. H. &. Thonhauser J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Ed.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (Vol. 2, pp. 247–267). Leykam.
Eder, F. Neuweg G. H. &. Thonhauser J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Ed.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (Vol. 2, pp. 247–267). Leykam.
Eder, F., & Siwek, P. (2009). "Unterrichtsprinzipien" - IST-Stand-Erhebung: Endbericht. Salzburg: Universität Salzburg.
Eder, F., & Siwek, P. (2009). "Unterrichtsprinzipien" - IST-Stand-Erhebung: Endbericht. Salzburg: Universität Salzburg.
Europäisches Parlament (30.12.2006). Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. In Amtsblatt der Europäischen Union, pp. L394/10-L394/12.
Faulstich, P. (2006). Lernen. In: Faulstich-Wieland, H. & Faulstich, P. (Hg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 33-57.
Faulstich-Wieland, H. (2000). Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. München, Wien: R. Oldenbourg.
Faulstich-Wieland, H. (2006). Sozialisation. In: Faulstich-Wieland, H. & Faulstich, P. (Hg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 58-81.
Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. durchgesehene Auflage, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen fu□r eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schu□ler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Ed.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (pp. 73–97). Graz: Leykam.
Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam.
Haller, M. (2008). Die österreichische Gesellschaft. Sozialstruktur und Wandel. Frankfurt/New York (Campus).
Hartmut, R. (2005). Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
Hartwig, C. (2004). Machtverlust von Staat und Politik durch neoliberale Kräfte. Eine analytische Studie zu politisch-ökonomischen Strategien anhand eines multilateralen Abkommens über Investitionen (MAI). Dissertation, Universität Salzburg.
Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher, A. (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, W. (Hrsg). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 161-182.
Hofmann, F. (2009). Was sollen Schulen in Zukunft leisten und wie sollen sie deshalb verfasst sein? Ziele und damit zusammenhängende Kompetenzen auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden. In diesem Bericht (nicht veröffentlicht).
Lassnigg, L. & Mayer, K. (2001): Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich. Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo. Reihe Soziologie, Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
Lennon, M., Kirsch, I., Davier, M. von, Wagner, M., & Yamamoto, K. (2003). Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment. ACER, NIER & ETS. Retrieved November 20, 2009, from http://beat.doebe.li/bibliothek/b02085.html#links.
Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hg.) (1982). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 36–43.
OECD (2009): Education at a glance. OECD Indicators. Paris: OECD.
Oelkers, J. (2006). Erziehung. In: Faulstich-Wieland, H. & Faulstich, P. (Hg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 82-109.
Schreiner, C. (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.

Specht, W. (Ed.) (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

Teml, H. (1983). Unterricht gestalten. Lernen fördern: Materialien zum Schülerzentrierten Unterricht. Linz: Veritas.

W. Specht (Ed.) (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen: Leykam.

Zusammenfassung

Ferdinand Eder, Konrad Dämon & Gabriele Hörl

Zielsetzungen

Das Projekt beruht auf dem Regierungsprogramm für die Legislaturperiode 2007 – 2010, das die *„Evaluierung bestehender Schulmodelle wie der Hauptschule im ländlichen Raum sowie von Schulversuchen wie Kooperative Mittelschule, Bildungscluster und Schulverbund, Überprüfung der Anwendbarkeit in den verschiedenen Regionen"* vorsieht. Aufgrund der breiten Fragestellung wurden in einer Vorerhebung bei Repräsentant/innen von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Bildungsforschung und Medien sowie Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern jene Fragestellungen erhoben, die im Zusammenhang mit dieser Evaluierung besonders dringlich erschienen, um so die relevanten Sachfragen möglichst umfassend einbeziehen und eine breite Akzeptanz und Nutzung der Evaluationsergebnisse erreichen zu können. Der Großteil der dabei ermittelten Evaluationsfragen bezog sich nicht auf einzelne Schulmodelle, sondern – ausgehend von diesen – auf übergreifende Probleme der Sekundarstufe I bzw. des Schulsystems insgesamt. Sie bilden den Kern der untersuchten Fragestellungen.

Methodische Vorgangsweise

Die meisten der angeführten Fragen erschienen auf Basis schon vorhandener nationaler und internationaler Untersuchungen der Bildungsforschung sowie mit zusätzlichen Analysen aus bestehenden Datensätzen (v.a. TIMSS 1993, PISA 2000, 2003 und 2006; Befindensuntersuchung 1994 und 2005; Testungen zu den Bildungsstandards in Mathematik und Englisch u.a.m.) weitgehend beantwortbar. Lediglich für spezielle Fragen einzelner Schulmodelle (v.a. zur KMS) erschien es notwendig, eigene Datenerhebungen vorzunehmen.

Die Umsetzung des Evaluierungsauftrags erfolgt in vier Schritten:

(1) Zur Beantwortung übergreifender Fragestellungen wurden sechs Expertisen in Auftrag gegeben, in denen jeweils zusammengehörige Fragen gebündelt wurden. Die Expertisen befassen sich mit den folgenden Themenbereichen:

- Expertise 1: *Vergleich der Schülerleistungen* über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I (unter Einschluss von Regelhauptschule und AHS-Unterstufe) unter möglichst umfassender Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schüler/innenschaft und sonstiger Input-Merkmale sowie von regionalen und sozioökonomischen Gesichtspunkten, um „faire Vergleiche" durchzuführen.
- Expertise 2: *Vergleiche von nicht-kognitiven Prozess- und Output-Merkmalen* (Befinden in der Schule, Klima; Vermittlung von Einstellungen und gesellschaftlichen Haltungen, Schlüsselqualifikationen) unter möglichst umfassender Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schüler/innenschaft und sonstiger Input-Merkmale sowie von regionalen und sozioökonomischen Gesichtspunkten, um „faire Vergleiche" zu erreichen.
- Expertise 3: *Unterrichtsvergleiche* über die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarstufe I. Hier geht es primär um Unterschiede in der Art und Weise des Unterrichtens, um die in einzelnen Schulmodellen entwickelten Innovationen und Weiterentwicklungen des Unterrichts.
- Expertise 4: *Funktion und Wirkung der äußeren Differenzierung* unter verschiedenen regionalen Bedingungen sowie unter der Bedingung unterschiedlich zusammengesetzter Schüler/innenschaften.
- Expertise 5: *Berufsvorbereitung, Chancengerechtigkeit und Einmündung in anschließende Schul- Bildungs- und Berufslaufbahnen* in den verschiedenen Schulmodellen und unter unterschiedlichen regionalen Bedingungen.

- Expertise 6: *Wahlgründe, Zufriedenheit, Einstellungen der Eltern* sowie ihre Leistungen (Zuarbeit, Nachhilfe etc.) für die Schule bzw. den Schulerfolg ihrer Kinder; Leistungen der Schulen für die Bedürfnisse der Eltern.

(2) Zur Evaluierung der Zielerreichung des Schulmodells KMS wurde an drei Standorten eine Peer Evaluation durchgeführt. Sie erfolgte jeweils durch ein externes Reviewteam, das nach dem Standard-Procedere für Peer-Evaluationen zunächst Selbstberichte der Schulen zu einem vorher festgelegten Fragenkatalog einholte, auf Basis dieser Selbstberichte einen Vor-Ort-Besuch durchführte, um die Angaben der Schulen zu verifizieren und den Erfahrungsbereich zu erweitern, und schließlich einen abschließenden Evaluierungsbericht verfasste. Um zu einem Resümee über das Schulmodell KMS und zu bildungspolitisch relevanten Aussagen über dessen Wirksamkeit zu kommen, wurden die Selbstberichte der Schulen sowie die Evaluierungsberichte von einem externen Experten einem Cross Casing unterzogen und das Schulmodell zusammenfassend bewertet.
(3) Auf Basis der Expertisen, der Ergebnisse der Peer Evaluationen sowie sonstiger vorliegender Untersuchungen wurde eine *vergleichende Analyse* der Schulmodelle durchgeführt. Sie orientierte sich an den bildungspolitischen Zielsetzungen des Schulsystems sowie an allgemeinen Qualitätskriterien von Schule. Die vergleichende Bewertung erfolgte in einem Einschätzungsverfahren durch das Expert/innenenteam, das die Expertisen verfasste hatte.
(4) Schließlich erfolgte eine *kriterienbezogene Bewertung*. Dazu wurden 10 Qualitätskriterien (Prinzipien) formuliert, die jene (neuen) Anforderungen beinhalten, die vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels von schulischen Lernumgebungen erfüllt werden müssen.

Ergebnisse

Vorweg ist anzumerken, dass die Datenlage im Hinblick auf traditionelle und alternative Schulmodelle sehr unterschiedlich ist, und daher der Vergleich der traditionellen Schulmodelle Hauptschule und AHS-Unterstufe einfacher zu bewerkstelligen war als alternative Schulmodelle in den Vergleich einzubinden. Vielfach musste deshalb auf den Vergleich mit KMS, Schulverbundsschulen und Bildungsclustern verzichtet werden oder es konnte lediglich das Schulkonzept, nicht aber seine konkrete Realisierung, zum Vergleich herangezogen werden.

Im *Vergleich der Modelle untereinander* zeigt die AHS das höhere Potential zur Erreichung fachlicher Leistungen. Bei weitgehend herkömmlichem Unterricht verlangt sie ihren SchülerInnen (und ihren Familien) gleichsam mehr Eigenleistung an Ressourcen (bspw. bezahlte Nachhilfe) und Zeit (auch durch Klassenwiederholung) ab, teilweise um den Preis höherer psychischer Belastung (etwa Lern- oder Prüfungsdruck). Unabhängig von der regionalen Situation und dem jeweiligen Schüler/innenanteil an der Jahreskohorte zeigt sie in den untersuchten Hauptfächern ein weitgehend gleichbleibendes Niveau der Ergebnisse. Die AHS-SchülerInnen entwickeln vergleichsweise höhere Bildungs- und Berufsaspirationen. Durch die kontinuierliche Schullaufbahn und das bessere Image der AHS-AbsolventInnen am Arbeitsmarkt bietet der AHS-Besuch auch die besseren längerfristigen Lebenschancen. Trotz häufiger Kritik am Unterricht, ist die AHS besonders für bildungsbewusste Eltern das präferierte Modell; alternative Schulmodelle werden vor allem zur Umgehung der Hauptschule gewählt.

Die Hauptschule stellt sich – stark regions- und standortabhängig – als die etwas innovativere Schule dar, was Unterricht und SchülerInnenbeteiligung betrifft, kann aber in ihren fachlichen Durchschnittsleistungen auch dann in der 1. Leistungsgruppe das Niveau der AHS nicht erreichen, wenn man den Selektionsfaktor „familiärer Hintergrund der Schüler/innen“ im statistischen Vergleich mitberücksichtigt. Innerhalb der Hauptschule gibt es erwartungsgemäß große Diskrepanzen in den gemessenen Durchschnittsleistungen der Leistungsgruppen, zugleich aber auch außerordentlich große Überschneidungen, sodass bei allen Leistungsgruppen die Sinnhaftigkeit der Zuordnungen angezweifelt werden muss. In regionaler Hinsicht zeigt sich eine deutliche Abhängigkeit des durchschnittlichen Leistungsniveaus von der regionalen Zusammensetzung der Schüler/innenschaft. Die SchülerInnen der 3. Leistungsgruppe sind deutlich weniger motiviert, empfinden weniger Freude an der Schule und am Lernen und nehmen vergleichsweise häufig außerschulische Nachhilfe in Anspruch. Die SchülerInnen der 1. Leistungsgruppe erfahren vergleichsweise viel Förderung durch die Lehrpersonen, wenden relativ weniger Zeit für die Schule auf und erhalten auch – im Vergleich zur AHS – deutlich seltener Nachhilfe. Konsistente Hinweise auf eine fördernde Wirkung des Leistungsgruppensystems als Ganzes konnten nicht gefunden werden. Dennoch zeigt sich die „Stamm-

klientel“ der Hauptschule – eher bildungsferne Eltern mit Kindern ohne AHS-Berechtigung – mit dem Schulmodell weitgehend zufrieden.

Die wenigen Daten, die zu KMS und Schulverbundsschulen vorliegen, zeigen deutlich innovative Tendenzen, was die Gestaltung des Unterrichts, Partizipation, Vorbereitung auf die weitere Schul- und Berufslaufbahn und nicht-kognitive Prozess- und Output-Merkmale der SchülerInnen betrifft. Das schließt auch ein bewusstes Nahtstellenmanagement sowohl zur vorangehenden Volksschule als auch beim Übertritt in weiterführende Schulen oder beim Einstieg in das Berufsleben ein. Diese Entwicklungen wurden besonders in den Peer-Evaluationen an drei KMS sichtbar. Hinsichtlich ihres fachlichen Outputs und in der Einstellung der Eltern zu diesen Schulmodellen repräsentieren sie eher eine Variante der Hauptschule. Hinsichtlich der in diesen Schulen häufig angestrebten Schwerpunkte in überfachlichen Kompetenzen lässt sich mangels vorliegender Daten keine verlässliche Aussagen treffen. In der Einschätzung durch das Expert/innenteam wird diesen Schulmodellen jedoch insgesamt das höchste Potential zugesprochen, den Zielen der gegenwärtigen und den Anforderungen einer zukünftigen Schule zu entsprechen.

Über den Vergleich der einzelnen Modelle hinausgehend zeigten sich einige grundlegende Probleme der gesamten Sekundarstufe I: a) Sie bildet ein Streaming-System, in dem SchülerInnen früh in nur scheinbar leistungshomogene Gruppen eingeteilt und dann durch die gesamte Schullaufbahn geführt werden, wobei die vielfach ungerechtfertigte Einstufung Wirkungen sowohl in Bezug auf kognitive als auch nicht-kognitive Output-Merkmale zeigt. b) Die Analysen zu den Schulnoten legen die Annahme nahe, dass die Notenvergabe nicht im Sinne der gesetzlichen Vorgaben kriterienbezogen erfolgt, sondern auf Basis von Vergleichen innerhalb der Klasse. Dies zeigt sich auch darin, dass die Zusammenhänge mit den (im Rahmen der Pilotuntersuchungen zu den Bildungsstandards gemessenen) fachlichen Leistungen insgesamt relativ gering sind und in den niedrigen Leistungsgruppen gegen Null gehen. Die auf den Noten basierenden Berechtigungen für den Besuch weiterführender Schulen erscheinen aus dieser Perspektive besonders problematisch. c) Sowohl die schulische Laufbahn, die Zuordnung zu den Leistungsgruppen, die erreichten Noten als auch die Ausprägung von Verhaltens- und Befindensmerkmalen der Schüler/innen sind in hohem Ausmaß durch regionale Unterschiede sowie den familiären, sozio-ökologischen Hintergrund der SchülerInnen geprägt.

Alle Vergleiche der Schulmodelle sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Unterschiede zwischen einzelnen Klassen (oft innerhalb einer Schule) oder einzelnen Schulen wesentlich größer sind als jene zwischen den einzelnen Modellen. Dieser Erkenntnis Rechnung tragend werden die Schulmodelle als differentielle Entwicklungsmilieus dargestellt, die unterschiedliche Chancen und Risiken bergen, deren Realisierung jedoch weitgehend von der konkreten Situation am Standort abhängt.

In der *kriterienbezogenen Bewertung* stehen weniger die einzelnen Modelle, als vielmehr die Sekundarstufe I als Ganze auf dem Prüfstand. Eine Analyse der institutionellen Grundlagen der Sekundarstufe I zeigt, dass ein großer Teil der als neue Anforderungen herausgearbeiteten Prinzipien in den Lehrplandokumenten bereits verankert ist, teilweise sogar explizit gefordert wird. Der Versuch, an Hand vorliegender Daten das Ausmaß der konkreten Umsetzung zu rekonstruieren, zeigt hingegen, dass fast alle Prinzipien, wenn überhaupt, nur auf einem sehr niedrigen Niveau umgesetzt sind. Das gilt vor allem für die Individualisierung von Lernsituationen, für selbstbestimmtes Lernen, für auf Nachhaltigkeit und Kumulativität gerichtetes Lernen, für die Orientierung an Schlüsselkompetenzen wie auch für Ansätze zur Reflexion des eigenen Lernprozesses. Bei fast allen dieser Merkmale gibt es, trotz der insgesamt schon niedrigen Umsetzung, noch Unterschiede zwischen AHS und Hauptschule, und zwar in der Regel zu Gunsten letzterer. Allerdings steht ein großer Teil dieser Aussagen unter dem Vorbehalt, dass die Datenlage wenig zufrieden stellend ist.

Bei einigen Prinzipien lässt sich vermuten, dass sie eine stärkere Umsetzung gefunden haben und bereits als eine Art Konstante des Schulsystems, wenn auch auf niedrigem Niveau, gesehen werden können. Dazu gehören zum Beispiel das Ausmaß an Partizipation, die Zunahme kooperativen Lernens und die Einbeziehung elektronischer Medien. Auch wenn hier keinesfalls von einer zufrieden stellenden Umsetzung gesprochen werden kann, lassen sich doch Tendenzen erkennen, dass sich diese Prinzipien zu relativ festen Charakteristika des Systems entwickeln. Auch hinsichtlich der Inklusion von Schüler/innen mit Migrationshintergrund lassen sich insofern positive Tendenzen feststellen, als die Unterschiede im Erleben der Schule gegenüber den deutschsprachigen Schüler/innen nicht groß sind.

Grundsätzlich aber gilt für alle hier aufgelisteten Charakteristika neuer Lernumgebungen, dass die Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand erheblich größer und auch relevanter erscheint als die Unterschiede zwischen den Schulmodellen. In einer kriterienbezogenen Betrachtsweise – wobei als Kriterien die vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels identifizierten Anforderungen an die Schule gesetzt werden – weist keines der angesprochenen Schulmodelle einen zufrieden stellenden Grad der Umsetzung auf.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Schulmodelle der Sekundarstufe I weisen generell große Defizite auf, wenn man ihre Praxis des schulischen Lernens mit den Anforderungen an ein wirksames und zeitgemäßes Schulsystem konfrontiert. Im Vergleich zu diesem zentralen Ergebnis der Evaluierung erscheinen die Unterschiede zwischen den evaluierten Modellen relativ gering. Das legt den Schluss nahe, dass sich Weiterentwicklungen der Sekundarstufe I vor allem daran orientieren müssen, das Lernen in den Schulen systematisch zu verändern, um „starke Lernumgebungen" zu schaffen, die sich an den Lernprozessen der Schülerinnen orientieren und zu nachhaltigen Ergebnissen führen. Das wird jedoch nur möglich sein, wenn sich die derzeit unterrichtenden Lehrpersonen und Schulleitungen in einem lange währenden Prozess der Fortbildung auf die Umsetzung dieser Qualitätsprinzipien einlassen.

Eine solche Ausrichtung erfordert außerdem schulische Rahmenstrukturen, welche die Schaffung derartiger Lernumgebungen unterstützen und nicht behindern. Solche Strukturen sind insbesondere

- ein *inklusives Schulsystem* mit einer gemeinsamen Schulstruktur für die 10 – 14-Jährigen, das die Schüler/innen nicht in dauerhafte Differenzierungsgruppen selektiert;
- *organisatorische Rahmenbestimmungen*, die individuelles, aber auch kooperatives Lernen ermöglichen. Das erfordert z.B. flexible Regelungen für die Arbeitszeit der Schüler/innen und der Lehrpersonen;
- eine *Ausstattung der Schulen*, die eine Umsetzung dieser Kriterien unterstützt. Das betrifft das Angebot an multifunktionalen Räumen und deren Ausstattung ebenso wie die Bereitstellung von ausreichend pädagogischem Personal, um vor allem dem Anspruch an Individualisierung und Differenzierung entsprechen zu können.

Erst aus der Verzahnung struktureller Veränderungen mit einer neuen Kultur des Lernens werden sich jene „starken Lernumgebungen" ergeben, die imstande sind, Kinder und Jugendliche in einen nachhaltigen und zukunftsfähigen Lernprozess zu involvieren.

Resumee

Ferdinand Eder, Konrad Dämon & Gabriele Hörl (Übersetzung: Petra Siwek)

Aims

The project is based on the governmental program for the legislative period of 2007 – 2010, which foresees the "Evaluation of current schooling models, such as the Hauptschule [grammar school] in rural areas and educational experiments such as the cooperative middle school, Bildungscluster [educational clusters] and Schulverbund [schooling association], as well as their applicability in different regions". Due to the broad research question, a preliminary analysis was conducted involving representatives of educational politics, educational administration, educational research and media as well as teachers, students and parents in order to determine the most pressing research questions for this evaluation, to thoroughly integrate the relevant issues and to achieve a high level of acceptance and use of the results. The majority of the research issues identified for the evaluation did not refer to single schooling models in particular, but – based on the latter – to general problems of the secondary schooling model and the schooling system in general. They thus form the core of the research issues investigated.

Method

The majority of the research issues mentioned above seemed answerable based on existing results of national and international educational research projects as well as further analyses of existing data bases (mainly TIMSS 1993, PISA 2000, 2003 and 2006; Survey on students' well-being [Befindensuntersuchung] 1994 and 2005; tests of Educational Standards in Mathematics and English, etc.). Only for specific research questions involving singular schooling models (especially the cooperative middle school) it appeared necessary to conduct separate surveys.

The evaluation assignment is completed in four steps:

(1) In order to answer the research questions which stretch over various schooling models, six expertises were assigned to integrate related research issues. The assignments deal with the following topics:

- Expertise 1: *Comparison of students' achievements* within the different schooling models of the lower secondary system [Sekundarstufe I] (including the standard schooling models, the Hauptschule [grammar school] and the AHS-Unterstufe [lower high school]) whilst thoroughly considering the composition of students and other input variables as well as regional and socio-economic characteristics in order to conduct "fair comparisons".
- Expertise 2: *Comparison of non-cognitive process and output characteristics* (well-being at school, school climate; conveyance of attitudes and views related to society, key qualifications) whilst thoroughly considering the composition of students and other input variables as well as regional and socio-economic characteristics in order to conduct "fair comparisons".
- Expertise 3: *Comparison of teaching* within the different schooling models of the lower secondary system. The focus lies on differences in teaching styles and methods and on their innovations and developments in specific schooling models.
- Expertise 4: *Function and effects of external differentiation,* taking into account differences regarding regional characteristics and composition of students.
- Expertise 5: Preparation for working life, equality of chances and entry in continuous schooling, educational and work careers in the singular schooling models and the diverse regional settings.
- Expertise 6: *Motives of choice and attitudes of parents* toward the schooling system as well as their achievements (private lessons, coaching etc.) for it and for the success of their children; achievements of the schooling system for parents' needs.

(2) In order to evaluate the achievement of goals by the schooling model KMS (kooperative middle school), a peer evaluation was conducted at three locations. This was done by one external review team per location who – following standard procedure in peer evaluations – conducted visits at the schools to verify and extend the information the schools had given in a first step in self-reports on a previously defined series of questions, followed by the production of a final evaluation report on each school. In order to obtain a resume on the schooling model KMS and a conclusion of its effects valid for drawing inferences on a level of educational policy, the self-reports of the schools and the evaluation reports were subjected to a cross-casing procedure conducted by an external expert resulting in a conclusive review of the schooling model.
(3) Based on the expertises' conclusions, the results of the peer evaluation process and other available results, a *comparative analysis* of the schooling models was conducted. It was based on the educational and political aims of the schooling system and on generic quality criteria of schools. The comparative evaluation was realized through an assessment process by the experts who had authored the expertises.
(4) Finally, a *criteria-based assessment* was conducted. This was done by formulating 10 criteria of quality (principals) which contain those (new) demands of school environments which have to be met in order to fulfill the demands of a changing society.

Results

First of all, it has to be mentioned that the data situation regarding traditional and alternative schooling models is very diverse, and that it has thus been easier to conduct comparisons between the traditional models HS and AHS than to include alternative schooling models. It was therefore often necessary to refrain from comparisons involving KMS, Bildungscluster and Schulverbund, or to compare merely the schooling concept, but not its implementation.

Comparing the models, the AHS shows more potential for promoting students' subject-related competences. Employing mainly traditional teaching methods, it demands more resources (e.g. for private tuition) and time (also for repetition) from students (and their families), partly inflicting more psychological distress (resulting e.g. from study and examination pressure). Independently from the regional situation and the students' composition in the particular year, it shows rather constant levels of results in the tested subjects. AHS students tend to develop higher schooling- and career aspirations. Due to the continuous schooling and the better reputation of AHS graduates on the job market, this schooling model provides also better long-term opportunities in life. Despite frequent criticism regarding the teaching employed, the AHS is the preferred model for education-conscious parents; alternative schooling models are mainly chosen to avoid the Hauptschule.

The Hauptschule seems to be – dependent on regional- and location characteristics – the somewhat more innovative school as far as teaching methods and inclusion of students are concerned, but is unable to reach the achievements of the AHS in its best group of students even when the selection factor "family background" is accounted for in the statistical procedure. As expected, within the Hauptschule there are large differences in the level of achievement between the three learning groups, but at the same time considerable overlaps can be observed, resulting in the need to question the usefulness of the assignment to either one of the three groups. From a regional point of view, a dependence of the mean student results from their regional composition becomes evident. The students belonging to the third learning group are notably less motivated, enjoy school and learning less and frequently take private tuition outside of school. In comparison, the students of the first learning group receive a considerable amount of support from the teachers, have to invest rather little time in their scholastic achievements and take – compared to the AHS – less private tuition. Consistent evidence for a supportive function of the learning group system as a whole could not be found. Nonetheless, the "core clients" of the Hauptschule – mainly non-education conscious parents whose children do not qualify for the AHS – report to be rather satisfied with the schooling model.

The few data available with regard to KMS and schools of the Schulverbund clearly show innovative tendencies as far as teaching methods, participation, preparation for further education and the career path, and non-cognitive results regarding students' processes and outputs are concerned. This includes a conscious management of the joints to primary schools and schools for further education as well as those facilitating the transition into working life. These developments be-

came particularly evident in the peer evaluations of three KMS. Regarding the scholastic output and parents' attitude toward these schooling models, they rather represent an alternative to the Hauptschule. With regard to the teaching of key qualifications emphasized in many of these schools, a lack of data prevents the drawing of valid conclusions. However, the experts' assessments attribute these schooling models the greatest potential for meeting the aims of the current and the challenges of the future school.

Beyond the comparison of the singular models, some core problems of the entire lower secondary system became evident: a) it forms a streaming system which assigns students at a very early point in time to only seemingly homogeneous groups which are then kept for the entire schooling period, with a wrong assignment showing consequences with regard to cognitive- and non-cognitive output characteristics. b) The analyses regarding students' votes give reason to believe that votes are not assigned according to specific criteria as required by law, but according to between-students, within-classes comparisons. This shows - among other things - in the fact that the relation between votes and actual subject-specific achievements (as measured in the pilot studies to the Tests of Educational Standards) are rather small in general and tend to be close to zero in the low learning groups. From this point of view, the permissions for the continuation of schooling based on votes seem particularly problematic. c) Students' schooling career, their assignment to learning groups, their achieved votes and the distribution of characteristics regarding student behavior and well-being depend on regional disparities and the family- and socioeconomic background of the students in a considerable way.

When interpreting comparisons between the schooling models, it needs to be taken into account that the differences between single classes (often within the same school) or single schools are much greater than those between the actual schooling models. The schooling models are thus presented as differential developmental milieus which hold different opportunities and risks and whose realization is largely dependent on the concrete conditions at work at the specific location.

In the *criteria-based assessment*, the focus is not so much on the singular models, but on the lower secondary system in general. An analysis of the institutional foundations of the lower secondary system shows that most of the principals which are formulated as new challenges are already integrated in the current teaching curricula, some of them even being explicitly demanded. The attempt to reconstruct the extent of their implementation using available data shows, on the contrary, that most of the principles have been implemented only to a very small extent, if they have been implemented at all. This effects especially the individualization of learning, the process of self-directed learning, learning designed to have a lasting and cumulative effect, the construction of key competences and approaches to self-reflective learning processes. For all of these principles, despite the generally low level of implementation, differences between the schooling models AHS and Hauptschule can be found, usually in favor of the latter. The main part of these statements, however, is subject to the limits imposed by the unsatisfying state of data.

For a few principles, it can be assumed that they have been implemented on a broader scale and that they can thus be seen as a sort of constant of the schooling system, albeit on a small scale. This includes for instance the extent of participation, the rise in cooperative learning and the inclusion of electronic media. Even if their level of implementation is far from satisfactory, tendencies toward their integration as relatively stable characteristics of the schooling system can be observed. Considering the inclusion of students with migratory background, positive developments – their perception of school is not very different from the German-speaking students – seem to be under way.

In principle, in all of the characteristics of learning environments mentioned, the discrepancy between the current and the desired situation is much larger and seems more relevant than the differences between the schooling models. From a criteria-based viewpoint – where the criteria are constituted mainly by the identified challenges schools are facing due to changes in society -, none of the current schooling models shows a satisfactory degree of implementation.

Conclusions and Recommendations

The schooling models of the lower secondary system generally show large deficits if one confronts their practice of scholastic learning and the demands of an effective, modern schooling system. With regard to this central result of the evaluation, the differences between the evaluated schooling

models seem rather small. This inspires the conclusion that future developments of the lower secondary system need to focus on systematic changes of the learning processes taking place in schools, in order to create "strong learning environments" which are modeled according to students' learning processes and which lead to lasting results. This, however, will only be possible if the current teachers and headmasters agree to a long-term process of training on the implementation of these quality principals.

An orientation like this also requests scholastic structures which support, not hinder, the creation of such learning environments. Structures of this kind are especially

- an *inclusive schooling system* with a joint schooling structure for the 10 – 14 year-olds which does not segregate the students in enduring learning groups;
- *organizational regulations* which permit individual, but also cooperative learning. This requires e.g. flexible rules regarding the working time of students and teachers;
- an *equipment of the schools* which facilitates the implementation of these criteria. This refers to the availability of multi-functional rooms and their equipment as well as to the provision of a sufficient number of pedagogic staff to comply with the demand of individualization and differentiation.

Only from a combination of structural changes with a new learning culture will the "strong learning environments" emerge which will be capable of involving children and adolescents in a lasting and future-oriented learning process.

AutorInnen:

Mag. Konrad **Dämon**: Projektmitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg, Studium der Soziologie. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Sozialforschung, Statistik.

Univ.-Prof. Dr. Ferdinand **Eder**: Professor für Pädagogik, Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Qualitätsentwicklung im Schulbereich, Interessenforschung, Berufspsychologie. Vorsitzender der „Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen" (ÖFEB).

Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz **Hofman**n: Professor an den Fachbereichen Erziehungswissenschaft und Lehrer/innen-Bildung an der Universität Salzburg; Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Unterrichtsdidaktik, Evaluation, Schulentwicklung, Lehrer/innen-Bildung und Weiterbildung, ethische Erziehung.

MMag.[a] Gabriele **Hörl**: Projektmitarbeiterin und Dissertantin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg. Studium der Pädagogik und der Soziologie. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Schulforschung, Evaluation, Gender Studies.

MMMag.[a] Marina **Laux**: Dissertantin am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg, Wirtschaftspädagogin, kaufmännische Lehrerin. Arbeitsschwerpunkte: Organisationsentwicklung, Erwachsenenbildung.

Univ.-Prof. Dr. Johannes **Mayr**: Professor für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Schulforschung, LehrerInnenbildung, Laufbahnberatung für LehrerInnen.

Ass.-Prof. Dr. Florian H. **Müller**: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Motivations- und Interessenforschung, Hochschulforschung- und Hochschuldidaktik, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung

Dr. Elfriede **Schmidinger**: Landesschulinspektorin i.R., stellvertretende Vorsitzende der ÖFEB-Sektion Schulforschung und Schulentwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulentwicklung, Leistungsbeurteilung, Portfolio, Schulmanagement

MMag.[a] Petra **Siwek**: Projektmitarbeiterin am Fachbereich Erziehungs-wissenschaft der Universität Salzburg. Studium der Psychologie und der Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Sozialforschung, Schulforschung.

Univ. Prof. i. R. Mag. Dr. Josef **Thonhauser**: Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrerbildung, Evaluation.