

Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems

Ferdinand Eder

1 Bildungspolitischer Kontext

Während zahlreiche Länder Europas durch die frühe Einführung einer Gesamtschule die Basis für eine breite Bildungsbeteiligung schufen (vgl. Arbeitsgruppe 2003), entschied sich Österreich für die Strategie, dieses Schulmodell zunächst in Schulversuchen zu erproben. Trotz der relativ klaren Ergebnisse für das Modell der integrierten Gesamtschule wurde dieses dann (1984) nicht für das gesamte Schulsystem, sondern lediglich für die Hauptschule eingeführt (zur Entwicklung der Sekundarstufe I vgl. Seel 2001), ein Kompromiss, der von den Befürworter/innen einer gemeinsamen Schule nie wirklich mitgetragen wurde. Unmittelbar nach der politischen Absage an die Gesamtschule kam es in Wien zur Einrichtung von Modellversuchen, in denen die Idee der gemeinsamen Schule weiter entwickelt wurde; Projekte in anderen Bundesländern schlossen sich an.

Gesamtschulversuche in den 70er Jahren

Eine erste Entwicklungsdynamik ergab sich aus der Veränderung der Schülerströme im Verhältnis Hauptschule (HS) – Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) (vgl. Abschnitt 2.1.2). Der verstärkte Wunsch der Eltern, ihren Kindern angesichts der steigenden Bedeutung hochwertiger Bildungsabschlüsse die bestmögliche Laufbahn zu erschließen, verband sich hier mit einem Werbe- und Verdrängungswettkampf um die Schüler/innen, der von den unterschiedlich ausgebildeten Lehrer/innen der beiden Schulformen geführt wurde. Für Wien ergab sich bereits Mitte der 80er Jahre ein ungefähre Gleichstand der Schülerzahlen zwischen AHS und HS. Daraus resultierte notwendigerweise die Frage, inwieweit eine solche Quote mit dem Selbstverständnis der AHS als einer Schule für die besonders Begabten vereinbar sei, und ob eine Hauptschule, die stellenweise nicht einmal mehr die Hälfte eines Altersjahrganges umfasst, tatsächlich noch eine „Haupt“-Schule, nämlich jene für die Mehrheit eines Altersjahrganges, darstelle, und durch das Fehlen der insgesamt vermutlich leistungsstärkeren Hälfte überhaupt noch pädagogisch erfolgreich zu führen sei.

Änderung der Schülerströme

Die Teilnahme Österreichs an TIMSS 1993/94 und PISA 2000 brachte erstmals die Möglichkeit, Lernerträge aus wichtigen Teilbereichen des Unterrichts international vergleichend zu bewerten. Die jeweils eher durchschnittlichen Ergebnisse standen im Kontext von Analysen, die den deutschsprachigen Bildungssystemen ein hohes Ausmaß an Ungleichheit der Bildungschancen attestierten: Fast allen Ländern, vor allem den bei PISA erfolgreicherem, war es in deutlich höherem Ausmaß gelungen, herkunftsbedingte, mit den familiären Ressourcen zusammenhängende Beeinträchtigungen der Bildungschancen zu verringern. Zwar werden die PISA-Leistungen in Österreich überwiegend in den weiterführenden Schulen gemessen, die für sie ausschlaggebenden Lernprozesse erfolgen jedoch in den Schulen der Sekundarstufe I. Für die bildungspolitische Diskussion bedeutete das die Wiederaufnahme der Frage nach der grundsätzlichen Effizienz eines gegliederten Schulsystems und nach den sinnvollsten Strategien zu einer Steigerung der Bildungserträge. Gegliederte Systeme erwarten sich diese aus der Kombination von Selektion und daraus resultierenden homogenen Lerngruppen. Integrative

PISA und die Folgen

**Nachteile früher
Gliederung**

Systeme setzen hingegen auf individuelle Förderung innerhalb heterogener Lerngruppen, die alle oder zumindest fast alle Kinder eines Altersjahrganges einschließen.

Breit angelegte Analysen der OECD und daran anschließende bildungsökonomische und soziologische Analysen kamen hinsichtlich der Wirksamkeit gegliederter Systeme zu weitgehend übereinstimmenden Ergebnissen:

- Gegliederte Systeme schaffen eine Schullandschaft mit sehr unterschiedlichen Einzelschulen. Das führt zu einer Senkung der durchschnittlichen Schülerleistungen und zu einer Vergrößerung der Streuung (OECD 2003). Gesamtschulsysteme führen insgesamt zu besseren Leistungen (Bacher 2007), ohne deswegen zwingend sozial gerechter zu sein.
- Je früher die Aufteilung der Schüler/innen erfolgt, desto größer sind die nachteiligen Effekte für Chancengleichheit und Leistung (Schütz et al. 2005; Hanushek/Wößmann 2005).

Obwohl Effekte in dieser Klarheit hauptsächlich für das Lesen nachgewiesen worden sind und vereinzelt als Artefakt erklärt werden,¹ erscheint als weitgehend unbestrittenes Ergebnis, dass es für die häufig behauptete Leistungsüberlegenheit gegliederter Systeme keine Belege gibt.

In diesem Kontext beschreibt der folgende Beitrag zunächst die Schulen der Sekundarstufe I (SEK I) im Hinblick auf die bestehenden Rahmenbedingungen, die innerschulischen Prozesse und ihre Lernerträge. Im Anschluss daran folgt der Versuch einer Darstellung jener Bereiche, in denen bestehende Regelungen oder die vorherrschende Praxis in besonders auffälliger Weise im Widerspruch zu den Zielen von Effizienz und Chancengleichheit stehen.

Einige Kernprobleme (z. B. Gewalt in der Schule; die Situation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund; Fragen der Leistungsbeurteilung) bleiben dabei ausgeklammert oder werden nur kurz angesprochen, weil sie in anderen Expertisen thematisiert werden. Im Sinne einer evidenzbasierten Ausrichtung wird jeweils versucht, zentrale Aussagen durch Ergebnisse aus aktuellen Datensätzen zu veranschaulichen und zu belegen.

2 Entwicklung und Lage der Schulen auf der Sekundarstufe I

2.1 Organisatorische, rechtliche und schulische Rahmenbedingungen

2.1.1 Schulorganisation

Die 1984 eingeführte HS mit äußerer Differenzierung in drei Leistungsgruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik ermöglichte es, die Unterstufe der AHS als eine eigene Schulform beizubehalten. Diese ist von der Logik des Gesamtsystems her eine Schule für die höher Begabten mit Aspirationen auf ein Studium an der Universität, die HS eine Einrichtung für den verbleibenden größeren Teil eines Altersjahrganges, der sich stärker durch Fähigkeiten und Interessen in praktisch-technisch-handwerklichen Bereichen charakterisieren lässt.

Die beiden Schulformen weisen unterschiedliche Formen der Differenzierung auf. Die AHS strebt eine Differenzierung durch „Schulzweige“ an, d.h., die Schullaufbahn beginnt mit unterschiedlichen Einstiegen (Gymnasium, Realgymnasium, wirtschaftskundliches Gymnasium), die dann während der achtjährigen Schullaufbahn durch zusätzliche Schwerpunktbildungen weitere Wahlmöglichkeiten bieten. Mit diesem Zugang versucht sie, den unter-

**Differenzierungsformen
der Sekundarstufe I**

¹ Rindermann (2008) berichtet klare Vorteile einer frühen Gliederung; anders gerichtete Forschungsergebnisse werden damit erklärt, dass unvollständige Datensätze verwendet worden seien.

schiedlichen Begabungen und Interessen der Schüler/innen gerecht zu werden. Zusätzliche Formen der Differenzierung durch stabile oder wechselnde Gruppen (Binnendifferenzierung) sind nicht vorgesehen. Misserfolg führt zum Wiederholen von Schulstufen oder zum Wechsel in die HS.

Kinder, die eine HS besuchen, werden nach einem mehrwöchigen Beobachtungszeitraum in den Gegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik jeweils einer von drei Leistungsgruppen zugeteilt² und ab diesem Zeitpunkt in homogenen Gruppen unterrichtet, wobei grundsätzlich der gleiche Lehrplan anzuwenden ist. In den übrigen Fächern erfolgt der Unterricht in der heterogenen Stammklasse. Je nach Leistung können die Schüler/innen in den Folgejahren zu jedem Zeitpunkt des Schuljahres auf- bzw. abgestuft werden; in der Praxis erfolgt dies jedoch relativ selten.

Gegenüber dem gesetzlich definierten Prototyp der „Regelschule“ haben sich allerdings im Zuge der Schulautonomie vielfältige Veränderungen ergeben, die das Bild einer einheitlichen Schulandschaft weitgehend aufgelöst haben. In der HS erfolgt dies insbesondere durch standortbezogene fachliche oder erzieherische Schwerpunktbildungen (z. B. Schulen mit IKT-Schwerpunkt; Schwerpunkte im Bereich des sozialen Lernens), durch Veränderungen im System der Leistungsgruppen und durch Schulversuche wie die inzwischen vollständige Umstellung der Hauptschulen auf „Kooperative Mittelschulen“ in Wien. In der Unterstufe der AHS sind vor allem Sprachen und musische Bildung profilbildend (vgl. Grogger et al. 2002).

Etwas weniger als 5% der Hauptschüler/innen und fast 15% der AHS-Schüler/innen besuchen Schulen, die nicht von einem öffentlichen Schulträger erhalten werden (Statistik Austria 2008a: 85). Sie stützen sich häufig auf innovative oder anerkannt gute pädagogische Konzepte und setzen damit einen Innovations- und Qualitätsimpuls, der dann auch dem Regelsystem zugute kommt, andererseits nehmen sie auf dem Weg über Zugangsregelungen oder durch Einhebung von Schulgeld häufig eine besonders leistungsstarke und homogene Gruppe aus einer Alterskohorte heraus und verursachen dadurch möglicherweise negative Auswirkungen in systemisch verknüpften Teilen des Schulsystems.

Aus der Perspektive von Eltern und Schüler/inne/n repräsentieren AHS und HS zwei sehr *ungleichwertige Laufbahnen*. Die AHS-Laufbahn eröffnet eine langfristige Perspektive, an deren Ende die Studienberechtigung steht; auf dem Weg dorthin sind inhaltliche Wahlmöglichkeiten, aber auch Möglichkeiten zum Umsteigen in andere Laufbahnen gegeben. Es ist der gesellschaftlich angesehenste Weg und bereits der Einstieg in diese Laufbahn ist ein individueller Erfolg.³ Die Klassen sind relativ groß, die Schüler/innen sind – trotz des vor allem in den Städten relativ hohen Anteils an der Altersgruppe – eine in den meisten Fällen leistungstüchtige und von der sozialen Herkunft her positiv ausgelesene Gruppe mit hohen Bildungsaspirationen und guter Einstellung zur Schule. Im Vergleich dazu hat die Hauptschullaufbahn eher den Charakter einer Zuweisung mangels alternativer Möglichkeiten. Durch die Zuordnung zu den Leistungsgruppen ist bereits die Anfangsphase psychisch belastend und viele Schüler/innen befinden sich durch die Möglichkeit der Auf- und Abstufungen in einer permanenten Verunsicherung. Die Zusammensetzung der Schüler/innen ist inhomogen und häufig finden sich Massierungen von Problemgruppen mit erhöhten pädagogischen Ansprüchen (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf), die auch durch die deutlich kleineren Klassen nicht kompensiert werden.

**Schulautonome
Schwerpunkte und
Privatschulen**

**Ungleichwertigkeit der
Schullaufbahnen**

2 Seit dem Schuljahr 2006/07 müssen Kinder mit AHS-Reife in die 1. Leistungsgruppe eingestuft werden.

3 Kinder, die in der Grundschule in Deutsch und Ma thematik keine schlechtere Note als „Gut“ haben, erhalten dadurch die „AHS-Reife“ zugeschrieben. Diese berechtigt zum Übertritt in eine AHS. Ob tatsächlich eine AHS besucht werden kann, hängt vom regionalen Schulangebot ab. Die Übertrittsberechtigung kann auch durch eine Aufnahmeprüfung erworben werden.

Überproportionaler Rückgang der Hauptschule

2.1.2 Veränderungen der Schülerströme

Einem durch den „Baby-Boom“ verursachten massiven Anstieg der Schülerzahlen Mitte der 70er Jahre (vgl. Abbildung 1), der HS und AHS-Unterstufe gleichermaßen betraf, folgte zehn Jahre später ein ebenso drastischer Rückgang, der allerdings fast ausschließlich zu Lasten der HS ging. Demografische Entwicklung und sinkende Akzeptanz der Schulform führten zu einem überproportionalen Schülerrückgang in der Hauptschule, während die AHS weiterhin einen mehr oder weniger kontinuierlichen Zuwachs an Schüler/innen verzeichnete. Dieser Prozess verläuft in den Bundesländern und in Wien zwar nach dem gleichen Muster, aber auf verschiedenem Niveau: Der Hauptschulanteil in Wien ist durchgehend erheblich niedriger als in den Bundesländern.

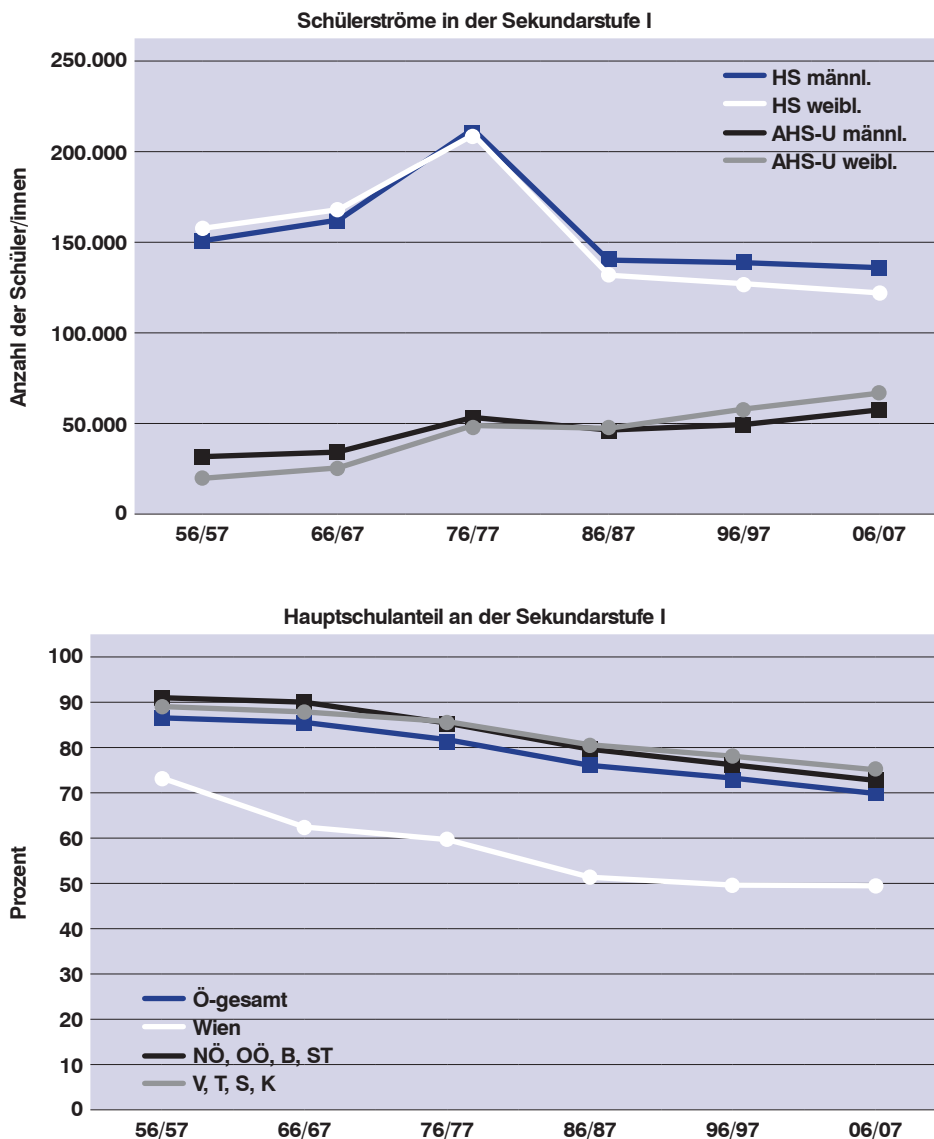


Abb. 1: Entwicklung der Schülerströme in der Sekundarstufe I seit 1956/57

Anmerkung: die obere Abbildung zeigt die Entwicklungen in absoluten Zahlen, die untere Abbildung zeigt die Anteile der Hauptschule an der Gesamtzahl der Schüler/innen in der SEK I (ohne Schüler/innen der Allgemeinen Sonderschule) für Österreich gesamt sowie getrennt zwischen Wien und den übrigen Bundesländern.

Quellen: Österreichische Schulstatistiken; Stockhammer et al. (2001)

Diese demografische Verschiebung setzt die HS unter Druck, weil sie aufgrund der schwindenden Schülerzahlen Schwierigkeiten hat, ihre Lehrerschaft zu beschäftigen, und führt die AHS-Unterstufe durch den steigenden Bedarf an Klassen und Lehrpersonen an die Grenzen ihrer räumlichen und personellen Möglichkeiten. Nach der Unterstufe wechselt allerdings ein erheblicher Teil der Schüler/innen in andere Schulen, sodass der Charakter einer acht Jahre durchgehenden Schulform häufig nicht mehr gegeben ist.

2.2 Unterricht, Lernen und Leben in den Schulen der Sekundarstufe I

2.2.1 Qualität des Unterrichts und Lernkultur

Aufgrund der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrer/innen an Pädagogischen Hochschulen bzw. an Universitäten wäre zu erwarten, dass sich in der AHS und der HS unterschiedliche Unterrichts- und Lernkulturen entwickelt haben. Systematische Untersuchungen zu dieser Frage liegen nicht vor, wohl aber lassen sich aus einzelnen empirischen Studien (vgl. Eder/Mayr 2001: 118) dazu Indizien sammeln. Tendenziell zeigt sich, dass an der HS vermittlungorientierter, individualisierender und mit höherer Nachhaltigkeit, an der AHS strukturierter und stärker fächerorientiert unterrichtet wird. Von den Schüler/innen stammende Beschreibungen ihres eigenen Lernverhaltens zeigen indes keine dieser Lernkultur entsprechenden Folgen (vgl. Tabelle 1): Hauptschüler/innen berichten sogar in etwas höherem Maße, dass sie sich im Unterricht nicht auskennen bzw. einfach mechanisch auswendig lernen; in der pädagogisch besonders herausfordernden 3. Leistungsgruppe liegen diese Angaben noch deutlich höher.

Geringe Unterschiede in der Unterrichtsqualität

	Gruppe	stimmt			
		gar nicht	etwas	ziemlich	völlig
Im Unterricht kenne ich mich oft nicht aus	AHS	30	50	13	7
	HS	27	49	14	11
	HS – 3. LG	22	46	14	17
Viele Dinge lerne ich einfach auswendig, obwohl ich sie nicht verstehe	AHS	39	29	16	16
	HS	34	28	18	20
	HS - 3. LG	29	30	19	22

Tab. 1: Lernverhalten der Schüler/innen

Anmerkungen: Eingetragen sind die Prozentsätze der Schüler/innen, die auf die jeweiligen Antwortstufen entfallen. Die Leistungsgruppeneinstufung bezieht sich auf das Fach Deutsch. N=2312 (HS) bzw. 1013 (AHS). Quelle: Nachberechnung aus dem Datensatz der Befindensuntersuchung (Eder 2007). Die Unterschiede zwischen AHS und Hauptschule sowie zwischen den drei Leistungsgruppen der Hauptschule sind für beide Merkmale statistisch signifikant ($p < .01$).

Die Leistung der Schüler/innen – und damit auch die Arbeit der Lehrer/innen – wird in unterschiedlichem Ausmaß durch familiäre Lernunterstützung und Nachhilfe ergänzt. Nach Wagner et al. (2005: 106) erhalten Schüler/innen der SEK I bei etwa 16% der häuslichen Arbeitszeit Unterstützung durch andere. Die Hälfte davon entfällt auf Familienangehörige, der zweite Teil auf Freunde/innen und Nachhilfe. Etwa 20% der Schüler/innen der HS und der AHS weisen Nachhilfeeferfahrung auf (Wagner et al. 2003: 240), wobei keine nennenswerten Unterschiede nach Geschlecht, Schultyp und Stufe gefunden wurden; die Erhebungen erfolgten in Wien. Die Begleiterhebungen zu den Bildungsstandards-Pilotuntersuchungen (8. Schulstufe) – das sind die größten zur Zeit verfügbaren Stichproben zur SEK I – weisen beispielsweise Nachhilfe in Mathematik als charakteristisch für alle Differenzierungsgruppen der SEK I aus, am seltensten in der 1. Leistungsgruppe (vgl. Abbildung 2). Demnach erhalten in Mathematik in der AHS etwa 15% der Schüler/innen mit einer gewissen Regelmäßigkeit Nachhilfe (entweder jede Woche oder vor den Schularbeiten), gegenüber etwa 8% in der ersten Leistungsgruppe, jedoch ca. 17% in der 3. Leistungsgruppe der HS.

Hohes Ausmaß an Nachhilfe in AHS und Hauptschule

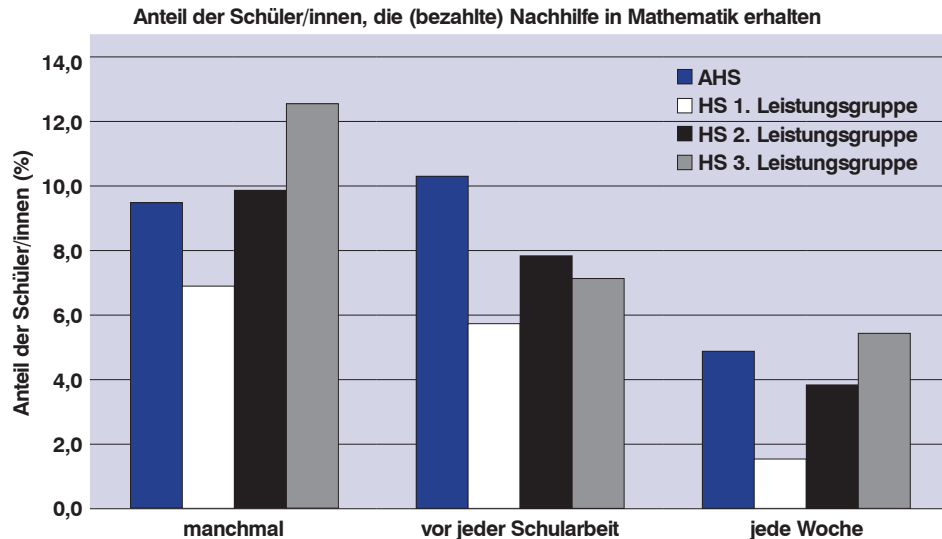


Abb. 2: Prozentsatz der Schüler/innen, die bezahlte Nachhilfe erhalten

Quelle: Datensatz der Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards (2007), N= 7904

Für Englisch (hier nicht dargestellt) liegen die Quoten etwas niedriger, folgen aber dem gleichen Muster. Bezieht man Deutsch mit ein, so erscheint eine Quote von knapp 30% Schüler/innen, die am Ende der AHS-Unterstufe Nachhilfe erhalten (Eder 2007: 73) als durchaus realistisch; für die Hauptschule liegen die Werte etwas darunter.

Obleich individuelle Unterstützung und Förderung durch Nachhilfe für die Betroffenen wahrscheinlich ein Vorteil ist, erscheint die Auslagerung der Förderung grundsätzlich problematisch, weil durch die unterschiedlichen finanziellen Ressourcen der Familien Beeinträchtigungen der Bildungschancen entstehen.

2.2.2 Zufriedenheit und Belastung der Lehrer/innen im Vergleich

Aufgrund unterschiedlicher dienstrechtlicher Bestimmungen sowie unterschiedlicher Problembelastung bei der Ausübung des Berufs vor Ort kann sich die Tätigkeit von Lehrpersonen sehr unterschiedlich entwickeln, je nachdem in welchem Schultyp und an welchem Standort sie ausgeübt wird. Lehrer/innen an Hauptschulen unterrichten im Durchschnitt 23 Stunden, Lehrer/innen an AHS im Durchschnitt 20 Stunden (Wentner/Havranek 2000: 46). Übereinstimmend bezeichnen sie als größte berufliche Belastung die mangelnde Disziplin der Schüler/innen, den Kontakt mit den Eltern sowie das geringe Image des Berufes. Bei einer allgemein hohen Berufszufriedenheit zeigen sich jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Schultypen. *Global* betrachtet sind Lehrkräfte an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen etwas weniger häufig „sehr zufrieden“ (25% gegenüber 31% im Durchschnitt), im Hinblick auf die *konkreten Arbeitsbedingungen* sind jedoch die AHS-Lehrer/innen am wenigsten mit ihrer Arbeit zufrieden, insbesondere, was den Führungsstil ihrer Vorgesetzten, die Mitbestimmungsmöglichkeiten und ihr Einkommen betrifft (Wentner/Havranek 2000: 153).

Die beruflichen Belastungen sind für die Lehrpersonen an den Hauptschulen am größten: „Mit Stören, Widerstand, Verweigerung und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/innen sind Hauptschullehrer/innen und Lehrkräfte an Polytechnischen Schulen offenbar öfter konfrontiert als ihre Kolleg/inn/en an anderen Schultypen“. Allerdings unterscheiden sich die Lehrpersonen verschiedener Schultypen kaum in ihrer gesundheitlichen Belastung, und „ihre allgemeine körperliche Leistungsfähigkeit [...] liegt deutlich über dem Durchschnitt der Allgemeinbevölkerung“ (Wentner/Havranek 2000: 197).

Höhere Belastung der Lehrer/innen in der Hauptschule

Lehrer/innen in der HS unterrichten im Regelfall in etwas kleineren Klassen, haben aber in vielen Fällen eine sehr heterogene Schülerschaft, die durch das generell breitere Leistungsspektrum in der HS und besonders die vereinzelt außerordentlich hohen Quoten von Kindern mit Migrationshintergrund bedingt ist.⁴ Vor allem in den städtischen Hauptschulen kann es auf diese Weise zu Klassenzusammensetzungen kommen, die vom Durchschnitt erheblich abweichen und eine extreme Belastung bilden. Erfolgreiche Gegenstrategien liegen vor allem in der Forcierung von Kooperation innerhalb der Kolleg/inn/enschaft und im gemeinsamen Vorbereiten und Unterrichten.

2.3 Auswirkungen unterschiedlicher Schullaufbahnen

Vor dem Hintergrund einer durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen ausgelösten Diskussion um die Effizienz des Schulsystems ist die interessierende Frage, ob gleich befähigte und mit gleichen sozialen Ressourcen ausgestattete Schüler/innen in den unterschiedlichen Schullaufbahnen der SEK I zu vergleichbaren Lernergebnissen kommen. Weil die Beurteilung der Schulleistungen in Österreich ausschließlich durch die unterrichtenden Lehrpersonen erfolgt und sich die Schüler/innen der HS und der AHS in ihren mitgebrachten Fähigkeiten und auch im Ausmaß der familiären Unterstützung unterscheiden, besteht keine Möglichkeit, Leistungsergebnisse direkt miteinander zu vergleichen. Eine klare Beantwortung dieser Frage wäre mit Daten aus Längsschnittuntersuchungen möglich oder mit Datensätzen, die neben gemessenen Leistungen zumindest auch noch die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen sowie ihren familiären Hintergrund erfassen. Repräsentative Datensätze dieser Art existieren für Österreich zurzeit nicht. Es sind daher nur Schätzungen nach Art eines Indizienbeweises auf Basis jeweils unvollständiger oder nicht repräsentativer Datensätze möglich. Relevant dafür sind insbesondere die 1994/95 durchgeführten TIMSS-Untersuchungen, die Ergebnisse der PISA-Testungen, bei denen sich zwar fast alle Teilnehmer/innen nicht mehr in der SEK I befinden, aber rekonstruiert werden kann, ob sie die HS oder die AHS-Unterstufe besucht haben, die Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards sowie Daten aus verschiedenen kleineren Bildungsforschungsprojekten.

Mangel an Daten und Forschung

2.3.1 Schülerleistungen

Bei internationalen Leistungsvergleichen, deren Ergebnisse auf die Sekundarstufe I beziehbar sind, lag Österreich jeweils im Mittelfeld der teilnehmenden Länder. Bei allen PISA-Testungen zeigte sich ein Grundstock von etwa 20% der Teilnehmer/innen, die in jeweils einer Domäne (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) nur die Kompetenzstufe 0 oder I erreichen und damit als Risikoschüler/innen einzustufen sind, bei denen mit erhöhten Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf und generell bei der Bewältigung des Lebens zu rechnen ist (vgl. Haider/Schreiner 2006).

Hohe Anzahl an Risikoschüler/innen

Soweit gemessene Schülerleistungen vorliegen, zeigen sie, dass sich die vier Differenzierungsgruppen in ihrem *Leistungsdurchschnitt* deutlich unterscheiden, aber *erhebliche Überschneidungsbereiche* aufweisen. Entsprechende Vergleichsdaten sind in Eder (2001: 145) dargestellt. Die Daten aus den Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards bestätigen das dort gezeichnete Bild. Hier wurden an relativ großen Stichproben Kompetenzen in Englisch (Listening, Reading) und Mathematik (Modellbilden, Rechnen, Interpretieren, Argumentieren) gemessen. Die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen deutliche und erwartungsgemäße Unterschiede zwischen den Mittelwerten der vier Differenzierungsgruppen; aufgrund der großen Streuungen ergeben sich jedoch hohe Überschneidungsbereiche.

Große Überschneidungen zwischen den Leistungsgruppen

⁴ Der Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache beträgt österreichweit in den Hauptschulen 19%, in der AHS-Unterstufe 12%. In Wien beträgt die Quote für die Hauptschulen 57%, für die AHS-Unterstufe 28% (Daten für das Schuljahr 2006/07; Statistik Austria 2007b). Diese Quoten implizieren vor allem für die städtischen Hauptschulen, dass Klassen, in denen mehr als zwei Drittel der Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache sind, keine Seltenheit darstellen.

	Englisch		Mathematik			
	Listening	Reading	A1 Modell- bildung	A2 Operieren, Rechnen	A3 Inter- pretieren	A4 Argumentieren, Begründen
AHS	59,23 ^{a)} 9,25	58,81 7,43	5,16 1,78	5,50 1,92	5,19 1,86	4,48 1,73
HS-1	55,28 7,50	56,26 6,85	5,23 1,65	5,74 1,76	5,20 1,70	4,34 1,59
HS-2	45,47 7,08	45,14 8,31	3,78 1,45	3,98 1,61	3,48 1,54	3,16 1,37
HS-3	39,70 6,02	38,95 7,28	2,69 1,24	2,40 1,47	2,52 1,53	2,34 1,15
HS gesamt	47,42 9,29	47,36 10,20	4,06 1,77	4,27 2,07	3,89 1,92	3,40 1,61
Abstand AHS – 1. LG ^{b)}	0,4	0,2	0,0	-0,1	0,0	0,1
Abstand AHS – 2. LG	1,2	1,2	0,8	0,7	0,9	0,8
Abstand AHS – 3. LG	1,8	1,8	1,4	1,5	1,3	1,3

Tab. 2: Durchschnittliche Leistungsergebnisse von Hauptschüler/innen und AHS-Schüler/innen in den Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2007

Anmerkungen: ^{a)}Eingetragen sind jeweils die Mittelwerte (obere Zeile) und Streuungen (untere Zeile) zu den einzelnen Testbereichen. Die Ergebnisse für Englisch liegen in einem Punktbereich zwischen 0 und 100, für Mathematik zwischen 0 und 10. ^{b)}Der Abstand zwischen den Differenzierungsgruppen wurde in Streuungseinheiten gerechnet: Differenz zwischen den Mittelwerten, relativiert durch die Streuung der Gesamtstichprobe.

Lernmilieus mit unterschiedlicher Förderwirkung

Eine Einschätzung, inwieweit die Schüler/innen die von ihrem kognitiven und sozialen Hintergrund her möglichen Leistungen tatsächlich erbringen, ist schwierig. Ein Zugang besteht darin, zu analysieren, ob Diskrepanzen zwischen der durchschnittlichen Intelligenz und den durchschnittlichen Schulleistungen auftreten. Bereits in Eder (2002) ist dargestellt, dass die Leistungsgruppen-Unterschiede in den gemessenen Schulleistungen deutlich größer sind als jene in der kognitiven Leistungsfähigkeit; dies ist ein Beleg, dass durch das System der Leistungsgruppen kein Ausgleich der individuellen Leistungsvoraussetzungen erfolgt. Verglichen mit den dort berichteten Durchschnittswerten in der kognitiven Leistungsfähigkeit sind auch die in Tabelle 2 dargestellten Abstände der Schulleistungs-Mittelwerte vom Mittelwert der AHS erheblich größer als die Abstände in der durchschnittlichen Intelligenz, sodass die Vermutung gestützt wird, dass Schüler/innen in den niederen Leistungsgruppen unter ihren Möglichkeiten bleiben.⁵

Auch Analysen zu den PISA-Ergebnissen erlauben nur Vergleiche mit eingeschränkter Aussagefähigkeit. Von den Testteilnehmer/innen sind die Schullaufbahn (AHS-Unterstufe / HS) sowie der berufliche Status der Familie bekannt. Damit kann die Frage beantwortet werden, ob Schüler/innen mit vergleichbarem familiären Hintergrund ähnliche Leistungen erbringen, je nachdem, ob sie die AHS oder die gleichzuhaltende 1. Leistungsgruppe der HS besucht haben. Die Ergebnisse für 2006 zeigen relativ konsistent eine Differenz von etwa 50 PISA-Punkten zugunsten der AHS und stützen die Annahme, dass Schüler/innen aus Familien mit vergleichbarem Bildungshintergrund in der AHS mehr Kompetenzen erwerben als in der 1. Leistungsgruppe der HS.

⁵ Dass die Abstände in Englisch deutlicher größer sind als in Mathematik, ist ein noch zu klärendes Problem bei der Messung der Bildungsstandards.

Kategorie	Beruflicher Status (HISEI)	AHS			HS- 1. LG		
		Anteil in AHS	Mathematik	Naturwissenschaft	Anteil in 1. LG Mathematik	Mathematik	Naturwissenschaft
1 MW SD	16-39	13,1%	545 73	552 73	25,8%	504 75	503 82
2 MW SD	40-49	19,6%	561 73	563 70	28,5%	516 72	514 79
3 MW SD	50-59	37,7%	568 69	574 69	27,4%	524 61	524 63
4 MW SD	60-69	49,8%	571 74	578 72	25,3%	521 71	530 75
5 MW SD	70-90	69,6%	583 64	591 63	16,0%	529 68	523 66

Tab. 3: Mathematische und naturwissenschaftliche Leistungen in PISA 2006 in Abhängigkeit von Schulform und HISEI

Anmerkungen: HISEI Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status – höchster sozioökonomischer Status der Eltern, berechnet aus dem Berufs- und Bildungsstatus der Eltern.

Die vorliegenden Ergebnisse stützen die Ergebnisse der Berliner Jugendstudie im Hinblick auf die dort beobachteten differenziellen Lernmilieus: Schüler/innen mit gleicher sozialer Herkunft, gleichen kognitiven Kompetenzen und gleicher Lernausgangslage entwickeln sich leistungsmäßig je nach besuchter Schulform weit auseinander (Baumert, Trautwein/Artelt 2003).

2.3.2 Arbeitsverhalten

Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Arbeitszeiten, die für die Schule aufgewendet werden. Gegenüber der Volksschule kommt es für die Hauptschüler/innen zu einem Anstieg der wöchentlichen Arbeitszeit für die Schule um durchschnittlich etwa acht Stunden, für die Schüler/innen der AHS um elf Stunden, sodass sie im Durchschnitt auf einen wöchentlichen Zeitaufwand von ca. 45 Stunden in der HS und 48 Stunden in der AHS kommen.

Hoher Zeitaufwand für die Schule

	Unterrichtsstunden pro Woche	Wegaufwand	Häusliche Arbeitszeit	Wöchentlicher Zeitaufwand (1)
Volksschule (4. Klasse)	25:00	5:52	6:36	37:28 33:09 - 41:47
Hauptschule	30:00	6:56	8:07	45:01 40:00 - 50:02
AHS Unterstufe	30:00	8:11	10:21	48:29 42:36 - 54:22

Tab. 4: Wöchentliche Arbeitszeit für die Schule (in Stunden:Minuten pro Woche)

(1) Die fettgedruckten Werte drücken jeweils den Durchschnittswert für den Schultyp aus. Der beim Gesamtwert darunter angeführte Streuungsbereich gibt den Bereich an, in dem etwa zwei Drittel der Schüler/innen liegen.

Quelle: Befindensuntersuchung 2005 (Eder 2007: 84)

Die von Spiel et al. (2002: 337) auf Basis von Tagebuchstudien berichteten Arbeitszeiten liegen noch über diesen Werten und zeigen zusätzlich, dass der Großteil der häuslichen Arbeitszeit für die Schularbeitenfächer, insbesondere Mathematik, aufgewendet wird. Der durchschnittliche Zeitaufwand liegt damit nahe bei dem, was Erwachsene für ihren Beruf aufwenden.

2.3.3 Bildungsaspirationen

Als Bildungsaspiration kann man das von einem Schüler/einer Schülerin angestrebte höchste oder abschließende Bildungsniveau bezeichnen. Aspirationen sind einerseits durch den soziokulturellen Hintergrund der Eltern determiniert – hier geht es vor allem darum, sozialen Abstieg zu vermeiden –, werden aber zugleich durch die Erfahrungen mit dem Lernen in der Schule geprägt und sind in diesem Sinne auch Ausdruck des Zutrauens, das Schüler/innen in sich selbst und ihre Leistungsfähigkeit erworben haben.

Eine relativ gute Datengrundlage für die Analyse von Bildungsaspirationen bildet die TIMS-Studie 1993/94. Hier wurde eine repräsentative Stichprobe von Schüler/innen 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.

Positiver Effekt der AHS auf Bildungsaspirationen

Tabelle 5 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 Schüler/innen in der AHS an, ein Studium anzustreben; in der 1. Leistungsgruppe der HS sind es lediglich etwa 19%.

Bildungsaspiration	gesamt	Differenzierungsgruppe				Eltern: mit Matura		Eltern: ohne Matura	
		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

Tab. 5: Bildungsaspirationen der Schüler/innen in Abhängigkeit von Schultyp und Bildungsstatus der Eltern

Anmerkung: Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen, die jeweils den angegebenen Bildungsabschluss als Ziel angegeben haben. Leseanleitung: 29,4% aller Schüler/innen der SEK I gaben ein Studium an der Universität als Bildungsaspiration an, in der AHS jedoch 50,9%. Wenn die Eltern selbst Matura haben, waren es in der AHS 61,4%, in der 1. Leistungsgruppe lediglich 28,2%. Die Leistungsgruppenzuordnung erfolgt nach der Note in Mathematik.

Quelle: Eigene Berechnungen aus dem Datensatz TIMSS 1993/94

Die Daten legen die Annahme nahe, dass die 1. Leistungsgruppe der HS kein durchschlagendes Instrument zur Förderung hoher Bildungsaspirationen darstellt; bei vergleichbarem familiären Bildungsstatus werden diese durch die AHS deutlich stärker unterstützt. Ihr spezifischer Effekt liegt eher darin, die Bildungsaspirationen verstärkt auf die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu lenken.

2.3.4 Schulzufriedenheit, Klima und soziale Beziehungen

Die Befindensuntersuchung 2005 (Eder 2007) bringt ausführliche Darstellungen und Analysen zur schulischen Lebenswelt der 10- bis 14-Jährigen. Sie weisen die SEK I in mehrfacher Hinsicht als einen besonders problematischen Abschnitt der Schullaufbahn aus. In vielen Merkmalsbereichen, die am Ende der Volksschule noch sehr positiv ausgeprägt waren, kommt es bald nach dem Eintritt in die SEK I zu einer massiven Verschlechterung (vgl. Eder 2007: Kap. 2):

- Die Freude am Schulbesuch und die Zufriedenheit mit der Schule gehen stark zurück.
- Das Klima in den Klassen verschlechtert sich.
- Die sozialen Beziehungen zu den Lehrpersonen werden negativer beschrieben als früher.
- Das Ausmaß an Stress, Belastung und psychosomatischen Beschwerden nimmt deutlich zu.
- Obwohl es auch sehr zufriedene Schüler/innen gibt, befinden sich viele in einer schwierigen und belastenden emotionalen Situation.

Die negativen Entwicklungen verlaufen zwischen HS und Unterstufe der AHS strukturell ähnlich, aber im Niveau zugunsten der AHS verschoben. Diese weist bei fast allen Merkmalen der emotionalen Schulbewältigung die günstigeren Werte auf. Es ist zu vermuten, dass die auch von den Schüler/inne/n empfundene Höherwertigkeit der Laufbahn dafür ausschlaggebend ist.

2.3.5 Selbstkonzeptentwicklung

Viele Schüler/innen erleben beim Übergang von der Volksschule Einbrüche in ihrem Leistungsselbstkonzept und in ihrer Selbstwertschätzung (Eder 2007: 50). Es zeigen sich jedoch keine systematischen Unterschiede zwischen HS und AHS, was als Beleg dafür zu sehen ist, dass für die Entwicklung von Selbstkonzepten Bezugsgruppeneffekte (Schwarzer 1979) eine wichtige Rolle spielen. Der „Big-fish-little-pond“-Effekt (vgl. Marsh 2005) hat zur Folge, dass es für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts vorteilhafter sein kann, zu den relativ besten Schüler/inne/n in einer weniger angesehenen Schulform oder Leistungsgruppe zu gehören als zu den leistungsschwächeren in einer prestigereichen Gruppe; der mit einer solchen Zugehörigkeit verbundene „glory“-Effekt geht möglicherweise durch die ständigen sozialen Vergleiche verloren.

Die Verteilungen in Abbildung 3 zeigen, dass die Leistungsselbstkonzepte in allen vier Differenzierungsgruppen über die volle Breite der Verteilung streuen, aber doch gruppenspezifische Mittelwerte aufweisen.

Massiver Rückgang der Schulfreude in der Sekundarstufe I

Selbstkonzeptentwicklung hängt wenig vom Schultyp ab

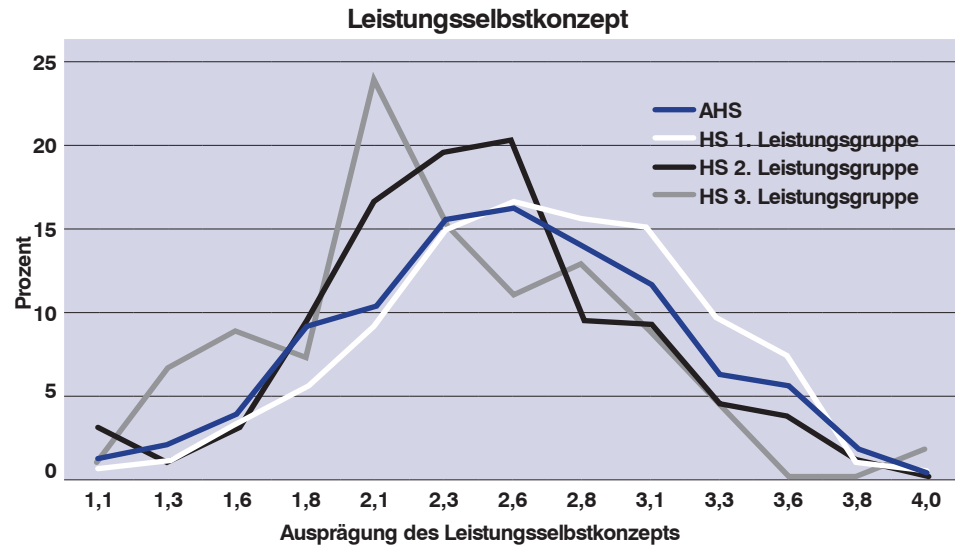


Abb. 3: Verteilung des Leistungsselbstkonzepts in den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I

Anmerkung: Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen mit der jeweiligen Ausprägung des Selbstkonzepts. Grundlage für die Zuordnung war die Leistungsgruppe in Mathematik.

Quelle: Sonderauswertung aus dem Datensatz der Befindensuntersuchung 2005 (Eder 2007)

Das positivste Leistungsselbstkonzept finden wir in der ersten Leistungsgruppe, gefolgt von der AHS. Die dritte Leistungsgruppe fällt von ihrem Mittelwert her deutlich gegenüber den anderen Gruppen ab. Für die Entstehung des Leistungsselbstkonzepts spielen vor allem die schulischen Vergleichsprozesse eine wichtige Rolle. Schüler/innen der ersten Leistungsgruppe haben mit der Leistungsgruppe und den Noten innerhalb der Leistungsgruppe zwei potenziell selbstwerterhöhende Bezugssysteme.

3 Spezifische Probleme der Sekundarstufe I

Stark gegliederte Schulsysteme versuchen, das Problem der Passung zwischen unterrichtlichem Angebot und individuellen Lernkapazitäten der Schüler/innen durch möglichst frühe Bildung leistungshomogener Gruppen zu lösen. In diesem Sinne ist auch der gesetzliche Auftrag an die HS zu verstehen, die Schüler/innen „durch Einrichtung von Leistungsgruppen zu fördern“ (SCHOG §15 (2)). Das Vorhandensein von Fähigkeitsgruppierungen bedeutet für Schulen und Lehrer/innen ein Signal, zunächst einmal darauf zu achten, ob ein Kind in der „richtigen“ Gruppe ist, und im Falle auftretender Lernprobleme als Erstes die Zuweisung zu einer weniger anspruchsvollen Differenzierungsgruppe zu erwägen. Für Schüler/innen, die „nicht mitkommen“, bedeutet dies unter Umständen den Wechsel von der AHS in die HS oder Abstufung in eine niedrigere Leistungsgruppe. Die spezifischen Probleme der SEK I hängen stark mit dem Systemmerkmal der (frühen) Gliederung und der Bildung möglichst homogener Lerngruppen zusammen.

3.1 Trennung der Bildungswege

3.1.1 Probleme einer frühen Laufbahnentscheidung

Individuelle Laufbahnentscheidungen sind ein Kompromiss zwischen Eignung, Neigung und Zielen auf der einen sowie Geschlechtsrollen- und Prestigeüberlegungen auf der anderen

Seite (Gottfredson 1996). In der Mitte der 4. Schulstufe, also in einem durchschnittlichen Alter von etwa 9½ Jahren, sind diese Merkmale erst zum Teil entwickelt. Die Kinder befinden sich hinsichtlich ihrer kognitiven Entwicklung noch in der Phase der konkreten Operationen, ihre Interessen sind noch nicht ausdifferenziert und ihre Ziele erst in wenigen Fällen absehbar. Sie haben jedoch bereits eine weitgehend ausgebildete Geschlechtsrollenidentität und differenzierte Vorstellungen über das soziale Prestige von Laufbahnen und Berufen. Die gleiche Situation betrifft ihre Eltern: Auch diese können zu diesem Zeitpunkt nicht sehr viel über die Fähigkeiten, Interessen und Ziele ihres Kindes wissen, verfügen aber über ausgeprägte Vorstellungen zur Geschlechtsrolle und zum sozialen Prestige von Laufbahnen. Eine Laufbahnentscheidung zu diesem Zeitpunkt kann daher lediglich hinsichtlich dieser beiden Merkmale auf sicheren Grundlagen stehen. Da die zur Auswahl stehenden Laufbahnen hinsichtlich der Geschlechtsrollen relativ neutral sind, verbleibt letzten Endes das soziale Prestige als ausschlaggebendes Kriterium. Insgesamt ist daher in individueller Perspektive anzunehmen, dass nur ein Teil der getroffenen Entscheidungen den Kriterien der Passung zwischen Person und Schule entsprechen kann.

In gesellschaftlicher Hinsicht zeigt sich in den letzten Jahrzehnten eine klare Tendenz: Eltern erwarten zunehmend, dass die Volksschule ihrem Kind durch eine entsprechende Praxis der Notengebung die AHS-Laufbahn ermöglicht. Lehrer/innen erleben dies nicht selten als massiven Druck, möchten häufig aber auch ihrerseits auf Grund der unsicheren Einschätzung der Fähigkeitsentwicklung einem Kind den Weg in die AHS nicht verbauen. Die Anzahl der Kinder, denen aufgrund der Noten in der Volksschule die AHS-Reife zuerkannt ist, steigt daher kontinuierlich an, vor allem dort, wo der Zugang zu einer AHS auch möglich ist. Auf Basis der Stichproben aus den Befindensuntersuchungen 1993/94 und 2004/05 lässt sich zeigen (vgl. Tabelle 6), dass der Zuwachs praktisch ausschließlich in den Städten stattfindet.

	Gesamt	Männlich	Weiblich	Hauptstädte	Kleinstädte, Gemeinden
1994	58	54	61	55	60
2005	64	62	66	66	60

Tab. 6: Veränderungen in der AHS-Reife 1994–2005, differenziert nach Geschlecht und Region

Anmerkung: Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen, die aufgrund ihrer Noten in der Volksschule (Semesternote) über die AHS-Reife verfügen. Quelle: Eder/Thonhauser (2006)

Im Hinblick auf Chancengleichheit impliziert dieser Trend, dass die ohnehin geringe Validität von notenbasierten Entscheidungen durch zusätzliche Faktoren weiter verringert wird und der Zugang zur AHS immer weniger von tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern stärker von den Beziehungen und der sozialen Durchsetzungsfähigkeit der Eltern abhängt. Hinweise dazu finden sich im Beitrag über Leistungsbeurteilung (siehe Beitrag Eder /Neuweg/Thonhauser im vorliegenden Band).

3.1.2 Realisierung von Bildungschancen unter verschiedenen regionalen Konstellationen

Die Möglichkeit, eine Unterstufe der AHS zu besuchen, ist nach Schulbezirken sehr verschieden. Etwa ein Drittel der Schüler/innen lebt in Schulbezirken mit einer AHS-Quote von unter 20%, darunter 16 Bezirke, in denen es überhaupt keine AHS gibt (vgl. Statistik Austria 2008c). Für solche Regionen müsste sich zeigen lassen, dass die 1. Leistungsgruppe der HS dafür einen Ausgleich zu schaffen imstande ist. Am Beispiel des Bundeslandes Salzburg lässt sich zeigen, dass dies nur sehr eingeschränkt der Fall ist.

In Tabelle 7 sind für die fünf Schulbezirke Salzburgs die Schülerzahlen für AHS und HS sowie die Zugehörigkeit zur 1. Leistungsgruppe in der HS ausgewiesen.

Negative Folgen einer frühen Trennung der Laufbahnen

A

Massiver Druck der Eltern Richtung AHS

Die erste Leistungsgruppe ist kein adäquater Ersatz für die AHS

	Schülerzahlen			AHS-Quote (2)	% in 1. Leistungsgruppe der HS (3)			„AHS-Äquivalenz-Quote“ (4)		
	Sek-I (1)	AHS-U	HS		D	E	M	D	E	M
Salzburg (Stadt)	7.556	4.314	2.880	57,1	26,5	34,4	37,6	67,2	70,2	71,4
Hallein	2.665	483	2.102	18,1	42,0	28,8	30,8	51,3	40,8	42,4
Salzburg-Umgebung	6.266	621	5.524	9,9	36,5	37,7	45,7	42,1	43,1	50,2
Sankt Johann	4.089	580	3.341	14,2	36,5	37,8	39,8	44,0	45,1	46,7
Tamsweg	1.163	272	853	23,4	25,2	35,4	39,8	41,9	49,4	52,6
Zell am See	4.606	719	3.697	15,6	31,4	26,5	37,1	40,8	36,9	45,4

Tab. 7: AHS-Äquivalenz am Beispiel der Schulbezirke Salzburgs

Anmerkung: (1) einschließlich Sonderschule; (2) Anteil der AHS-Schüler/innen an der Gesamtzahl der SEK-I-Schüler/innen (einschließlich Sonderschule); (3) Prozentsatz der Schüler/innen in der 1. Leistungsgruppe des betreffenden Faches; (4) berechnet als Anteil der Schüler/innen, die entweder in der AHS oder in der 1. Leistungsgruppe sind. Getrennte Berechnungen für Deutsch, Englisch und Mathematik.

Datenbasis: Statistik Austria (2008c); Kahlhammer (2007). Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2005/06.

Auf Basis der Leistungsgruppenzuteilung für Englisch befinden sich in der Stadt Salzburg etwa 70% der Schüler/innen in einer AHS-äquivalenten Einstufung, im Bezirk Zell am See lediglich 37%. Die ländlichen Bezirke mit relativ niedriger AHS-Quote *kompensieren diese nicht oder nur ansatzweise* mit einer verstärkten Zuordnung zur 1. Leistungsgruppe der HS, sodass sich insgesamt ein Stadt-Land-Gefälle von etwa 25 bis 30% der Kinder abzeichnet, denen eine AHS-wertige Einstufung vorenthalten wird. Die Differenz resultiert vor allem daraus, dass die ersten Leistungsgruppen nicht genug Platz für alle vergleichbar befähigten Kinder bieten.

3.2 Das System der Leistungsgruppen in der Hauptschule

3.2.1 Förderwirkung der Leistungsgruppenorganisation

Erste soziometrische Untersuchungen zu den 1984 neu eingerichteten Leistungsgruppen zeigten, dass Schüler/innen von ihren Mitschüler/innen umso mehr abgelehnt und ausgegrenzt wurden, je öfter sie in niedrige Leistungsgruppen eingestuft waren (Rothschedl 1998). Allerdings zeigten Analysen, dass Schüler/innen mit schlechten Durchschnittsnoten in der Unterstufe der AHS vergleichbar hohe soziale Ablehnungen erfahren (Grogger 2002). Offenbar ist es nicht nur die Leistungsgruppenposition, die soziale Ablehnung hervorruft, sondern geringe Leistungsfähigkeit als personales Merkmal überhaupt.

Die großen Überschneidungen zwischen den Leistungsgruppen (auch zwischen der 1. und der 3. Leistungsgruppe) in den Daten der TIMSS-Untersuchungen 1994/95 wiesen darauf hin, dass die Leistungsrelationen innerhalb der SEK I nicht stimmen: Manche 2. Leistungsgruppen hatten einen höheren Leistungsdurchschnitt als AHS-Klassen (Eder 2001: 148–149). Untersuchungen an anderen Datensätzen mit extern gemessenen Leistungen zeigten unter anderem, dass Schüler/innen mit einem Intelligenzquotienten zwischen 95 und 100 – solche finden sich sowohl in der AHS als auch in der 3. Leistungsgruppe – umso höhere Lernerträge aufweisen, je höher ihre Leistungsgruppe ist bzw. wenn sie in der AHS sind (Eder 2001: 151). Schließlich bestätigten vergleichende Untersuchungen auf Basis von TIMSS und PISA 2000 die vorliegenden Ergebnisse hinsichtlich der hohen Überschneidungen zwischen den Schultypen und den Leistungsgruppen und ergaben zudem, dass der Abstand zur internationalen Spitze im leistungsdifferenzierten Fach Mathematik gleich groß war wie in den Naturwissenschaften, die heterogen unterrichtet werden (Eder 2002). Auf Basis dieser Analysen finden sich keine Belege, die auf eine spezielle Förderwirksamkeit der Leistungsgruppen hinweisen; im Gegenteil entsteht der Eindruck, dass die Leistungsgruppen sehr stark die Leistungserwartungen bestimmen, die sich die Schüler/innen selber setzen; ähnlich den Ergebnissen der Berliner Jugendstudie (Baumert, Trautmann/Arlet 2003) kann man hier von differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus sprechen.

Überschneidungen
zwischen den
Leistungsgruppen

Geringe Förderwirkung

3.2.2 Erwerb von Berechtigungen

Nach einer Längsschnittanalyse von Thonhauser/Eder (2006) macht es einen erheblichen Unterschied, ob Kinder mit AHS-Reife tatsächlich in eine AHS oder in eine städtische oder ländliche HS einmünden. Von denen, die in eine AHS-Unterstufe eingetreten waren, erwarben 88% die Berechtigung zum Besuch einer höheren Schule direkt, 8% wechselten zurück in die HS und waren dort erfolgreich. Von den Kindern, die mit AHS-Reife in eine HS in einem Ballungsraum eintraten, erreichten 88% die Berechtigung für eine höhere Schule, von denen, die in eine ländliche HS eintraten, lediglich 70% (Eder/Thonhauser 2006: 284). Die geringe Quote hängt damit zusammen, dass an den ländlichen Hauptschulen aufgrund der großen Anzahl leistungsstarker Schüler/innen auch solche mit AHS-Reife in die zweite oder auch die dritte Leistungsgruppe zugeordnet wurden und dort verblieben. Aber auch von den Schüler/innen ohne AHS-Reife erreichten 27% die Berechtigung zum Besuch einer höheren Schule, auch sie deutlich eher im Ballungsraum als in den ländlichen Hauptschulen. Der Erwerb von Berechtigungen ist also vor allem davon abhängig, ob eine vorhandene AHS-Reife realisiert werden kann. Dies ist jedoch in hohem Ausmaß von Zufälligkeiten des Standortes, aber auch von systematischen Einflüssen der Region abhängig.

Rechtlich sind alle Berechtigungen am Ende der SEK I über die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Differenzierungsgruppen definiert. Dahinter steht die Erwartung, dass diese Zugehörigkeit das Vorhandensein eines bestimmten fachlichen Kompetenzniveaus gewährleistet, was jedoch aufgrund der hohen Überschneidungen zwischen den Differenzierungsgruppen unrealistisch erscheint. Abbildung 4 zeigt als Beispiel die Leistungsüberschneidungen für die Teilkompetenz *Reading* in Englisch. Die Streuungen der Leistungen in den einzelnen Differenzierungsgruppen sind relativ groß, sodass im Mittelbereich der Kompetenzskala (40–55 Punkte) ein Bereich gegeben ist, der von Schüler/innen aus allen vier Differenzierungsgruppen abgedeckt wird. Der gleiche Sachverhalt ist auch für die in den Bildungsstandards gemessenen Kompetenzen in Mathematik feststellbar (und findet sich auch in Analysen zum gegliederten deutschen Sekundarschulsystem).

Regional bedingte
Chancenungleichheit

Überschneidungen
zwischen AHS und
3. Leistungsgruppe

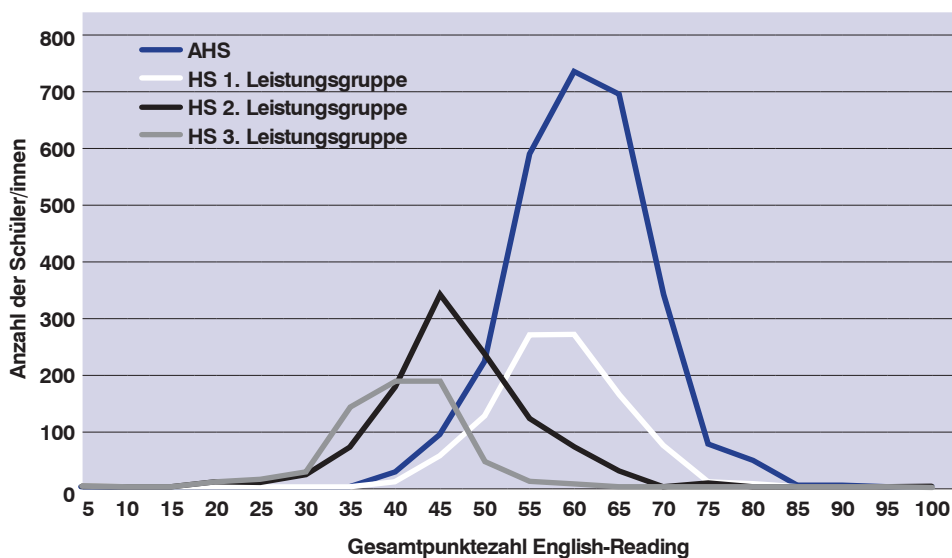


Abb. 4: Überschneidung zwischen den Leistungsgruppen

Quelle: Pilot-Untersuchung Bildungsstandards (2007)

Um die Bedeutungen dieser Überschneidungen zu veranschaulichen, zeigt Tabelle 8, wie viele Schüler/innen der AHS mit ihren Leistungen in der schlechteren Hälfte der 3. bzw. 2. Leistungsgruppe liegen würden bzw. wie viele der 2. Leistungsgruppe in der schlechteren Hälfte der 3. Leistungsgruppe liegen würden. Von den unteren Leistungsgruppen her betrachtet wird berechnet, wie viele Schüler/innen der 3. Leistungsgruppe mit ihren Ergebnissen zu den

85% Besseren der AHS bzw. der 2. Leistungsgruppe gehören würden und damit eine hohe Wahrscheinlichkeit eines Schulerfolgs hätten.

Wie viele Schüler/innen (%)...	E-R	M-A2	Wie viele Schüler/innen (%)...	E-R	M-A2
... der AHS würden mit ihren Leistungen in der schlechteren Hälfte der 3. LG liegen?	1	6	... der 3. LG würden mit ihren Leistungen zu den besseren 85% in der AHS gehören?	12	32
... der AHS würden mit ihren Leistungen in der schlechteren Hälfte der 2. LG liegen?	4	18	... der 2. LG würden mit ihren Leistungen zu den besseren 85% in der AHS gehören?	44	68
... der 2. LG würden mit ihren Leistungen in der schlechteren Hälfte der 3. LG liegen?	26	18	... der 3. LG würden mit ihren Leistungen zu den besseren 85% in der 2. LG gehören?	71	67

Tab. 8: Überschneidungen in den Leistungen innerhalb der Differenzierungsgruppen

Anmerkungen: E-R Englisch: *Reading*. M-A2 Mathematik: Operieren, Rechnen. Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen, für die die jeweilige Aussage zutrifft. Da sich AHS und 1. LG in ihrem Leistungsniveau kaum unterscheiden, gelten die Ergebnisse der AHS mit minimalen Abweichungen auch für die 1. Leistungsgruppe.

Datengrundlage: Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards (2007)

Die Ergebnisse sind beeindruckend, weil sie zeigen, dass trotz der Unterschiedlichkeit der Verhältnisse in Englisch und Mathematik es sogar in der 3. Leistungsgruppe jeweils erhebliche Prozentsätze gibt, die in der AHS durchaus zu den chancenreichen⁶ Schüler/inne/n gehören würden. Für die 2. Leistungsgruppe beträgt diese Wahrscheinlichkeit, in der AHS zu den potenziell Erfolgreichen zu gehören, bereits 44% in Englisch und 68% in Mathematik, und mehr als zwei Drittel der 3. Leistungsgruppe könnten mit ihren Leistungen ebenso gut in der 2. Leistungsgruppe sein.

Auch wenn – bedingt durch den Charakter einer Pilot-Messung – hier noch Verfeinerungen in den Ergebnissen zu erwarten sind,⁷ erscheint es unverantwortlich, Berechtigungen nicht an die tatsächlichen Leistungen, sondern an die Zugehörigkeit zu einer oft willkürlich besetzten Gruppe zu binden.

3.3 Probleme der Leistungsbeurteilung und ihre Konsequenzen

Zulassung oder Zuweisung zu einer bestimmten Schulform oder Leistungsgruppe, Wiederholen eines Schuljahres oder Erteilung der Berechtigung für anschließende Schulformen sind an Noten gebunden und würden daher im Sinne sozialer Gerechtigkeit eine über die einzelne Klasse hinausgehende Vergleichbarkeit der zu Grunde gelegten Leistungen erfordern. Dazu wären wohl definierte sachliche Maßstäbe erforderlich. Soweit Analysen vorliegen (vgl. Eder 1998) zeigen sie deutlich, dass die bestehende Praxis der Beurteilung den Ansprüchen nach Messgenauigkeit nicht gerecht werden kann und dass die gesetzlich eingeführten Umrechnungsregelungen zwischen den Noten der Leistungsgruppen sachlich nicht adäquat sind.

Besonders in der 2. und 3. Leistungsgruppe besteht zwischen extern gemessenen Kompetenzen und den Fachnoten praktisch kein Zusammenhang mehr (vgl. den Beitrag über Leistungsbeurteilung). Abbildung 5 demonstriert an der Variationsbreite des in den Bildungsstandards gemessenen Merkmals *Listening* für die Note „Befriedigend“ in Englisch, was dies im Verhältnis der Differenzierungsgruppen konkret bedeutet.

Noten und getestete Leistungen stimmen wenig überein

⁶ Um einen fairen Vergleich durchzuführen, wurden die untersten 15% der AHS nicht herangezogen, sondern angenommen, man habe eine gute Chance zum Bestehen der AHS, wenn man im Leistungsbereich der verbleibenden 85% liegt.

⁷ Auch die sehr unterschiedlichen Überschneidungsquoten für Mathematik und Englisch bedürfen der Aufklärung!

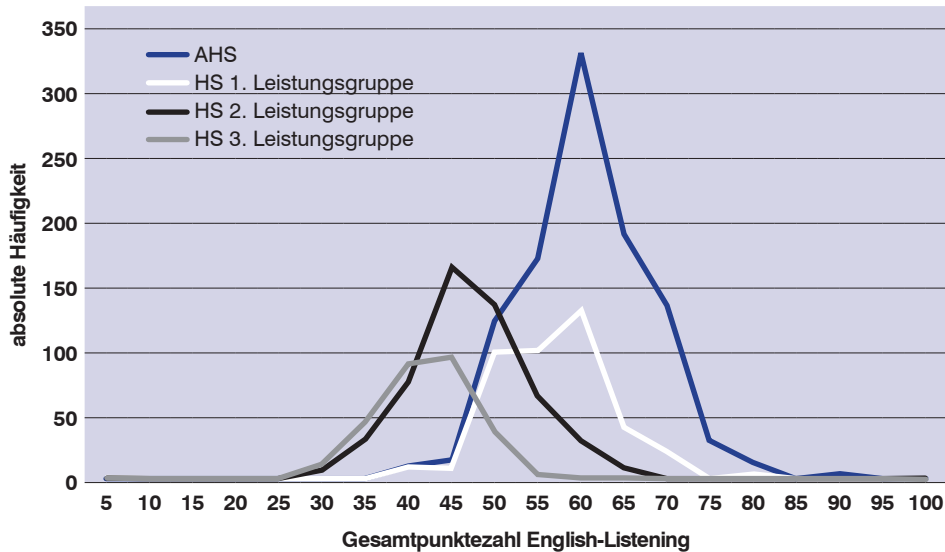


Abb. 5: Variationsbreite der Englisch-Leistung *Listening* bei der Note „Befriedigend“

- Die Leistung der 3. Leistungsgruppe geht fast vollständig in jener der 2. Leistungsgruppe auf.
- Zwischen 35 und 55 Punktwerten gibt es einen relativ breiten Leistungsbereich, in dem Schüler/innen mit Befriedigend aus allen vier Differenzierungsgruppen vertreten sind.
- Fast die Hälfte der Schüler/innen aus der 2. Leistungsgruppe und etwa ein Viertel aus der 3. Leistungsgruppe fallen in den Wertebereich der AHS, ziehen daraus aber keine Berechtigung.

Vor diesem Hintergrund – Ähnliches lässt sich für alle in den Pilotuntersuchungen gemessenen Kompetenzen zeigen – erscheint die Regelung, dass ein Befriedigend in der 2. Leistungsgruppe von den Berechtigungen her bereits einem Nicht genügend in der 1. Leistungsgruppe entspricht und alle Noten der 3. Leistungsgruppe de facto einem Nicht genügend gleichgehalten werden, sachlich jedenfalls nicht gerechtfertigt.

3.4 Wichtige Forschungsfragen

Die wissenschaftliche Evidenz zur Klärung von Fragen zur SEK I ist bei weitem nicht ausreichend. Vor allem zu zwei großen Bereichen besteht ein erheblicher Bedarf an empirischer Forschung:

- der Verlauf von Bildungskarrieren in der Sekundarstufe I auf Basis „echter“ Längsschnittuntersuchungen, insbesondere im Hinblick auf die Leistungsentwicklung unter unterschiedlichen regionalen und schulorganisatorischen Bedingungen (Leistungsgruppen), sowie
- die Auswirkungen der unterschiedlichen Lehrerbildungen auf die Qualität des Unterrichts.

Längsschnittuntersuchungen

4 Bilanzierung bestehender Probleme

Aufgrund der dargestellten Analysen lassen sich die wichtigsten strukturellen Probleme der SEK I in Form einiger Thesen formulieren:

Frühe Auslese. In der SEK I findet ein Konkurrenzkampf zwischen HS und AHS-Unterstufe statt. Die AHS übernimmt regional in einigen Bereichen bereits mehr als 50% eines Altersjahrganges und löst damit die HS in ihrer Funktion als Schule der Mehrheit ab. Auslöser dieses Prozesses ist die frühe Aufteilung der Schüler/innen in zwei Laufbahnen, die mit sehr unterschiedlichen Chancen und Berechtigungen ausgestattet sind.

„Restschulen“ und „Restklassen“. Ein vergleichbarer Prozess läuft auch zwischen einzelnen Standorten ab, die sich durch Profilbildung wechselseitig Schüler/innen abwerben. Durch die damit verbundenen Wahl- und Ausleseprozesse kommt es zur Entstehung von „Restschulen“ und „Restklassen“ mit einer negativ ausgelesenen Schülerschaft.

Beeinträchtigung der Chancengleichheit

Beeinträchtigung der Chancengleichheit. Der Zugang zur AHS, die nach allen Erfahrungen die chancen- und berechtigungsreichere Schullaufbahn bietet, wird vor allem von Kindern erreicht, die in größeren Städten wohnen, aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status stammen und bildungsorientierte sowie durchsetzungsfähige Eltern haben, die gegebenenfalls auch bereit sind, sie durch Nachhilfe zu unterstützen. Je weniger dieser Merkmale auf ein Kind zutreffen, desto größer ist seine Wahrscheinlichkeit, trotz vergleichbarer Leistungsfähigkeit eine HS zu besuchen, in eine niedrigere Leistungsgruppe eingestuft und mit verringerten Erwartungen konfrontiert zu werden und damit Bildungschancen zu verlieren.

Fehlende Förderwirkung der Leistungsgruppen

Nachteilige Begleitfolgen der Leistungsgruppen. Das System der Leistungsgruppenzuordnung ist in einem so hohen Ausmaß von regionalen Bedingungen und standortbezogenen Komponenten geprägt, dass es hinsichtlich der tatsächlichen Leistungen zu massiven Überschneidungen und damit verbundenen Fehlzuordnungen kommt. Für eine spezifische Förderwirkung dieses Systems gibt es wenig Hinweise. Wohl aber gibt es Belege, dass die Einstufung in niedrige Leistungsgruppen das Leistungsverhalten der Schüler/innen negativ beeinträchtigt.

Entstehung von Risikogruppen. In den PISA-Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gibt es jeweils einen Grundstock von etwa 20% der Schüler/innen, die aufgrund ihrer geringen Kompetenzen mit Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen nach der Schulzeit zu rechnen haben.

Mangelnde Reliabilität und Validität der Notengebung. Das Verhältnis zwischen Noten und tatsächlichem Können erscheint, auch bedingt durch die Schwächen der Leistungsgruppenzuordnung, in hohem Maße unbestimmt. In der zweiten und dritten Leistungsgruppe besteht praktisch kein Zusammenhang mehr zwischen Note und gemessener Leistung. Weil die erhaltenen Noten mit Berechtigungen verknüpft sind, resultieren daraus massive Verletzungen der Chancengleichheit für die einzelnen Schüler/innen.

Probleme bei der Notengebung

Mangel an Förderung. Das durchgehend dominierende Prinzip der Auslese begünstigt die Strategie, Schüler/innen mit individuellem Förderbedarf in weniger anspruchsvolle Gruppen abzustufen (oder sie ein Schuljahr ohne besondere Unterstützung wiederholen zu lassen), anstatt sie vor Ort zu fördern.

Geringe Akzeptanz der Hauptschule bei den Eltern. Zwar verliert die AHS infolge der hohen Prozentanteile eines Altersjahrganges ihre Identität als Schule der Begabteren oder Leistungstüchtigeren, aufgrund der risikoloserer Laufbahn und der mit ihr verbundenen besseren Möglichkeiten des Übergangs auf andere Schulen ist sie aber für die Eltern nach wie vor die erste Wahl.

5 Entwicklungsoptionen

Perspektiven für eine Weiterentwicklung des Schulsystems lassen sich mit drei grundsätzlichen Zielen in Verbindung bringen: Anhebung der Bildungserträge, Verbesserung von Chancengleichheit und Förderung der Freude am Lernen, um Grundlagen für eine Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zu schaffen. Die größten Potenziale zur Hebung der Bildungserträge liegen vermutlich in der verstärkten Förderung der leistungsschwächeren Schüler/innen. Wenn es gelingt, diese Gruppe, deren Größe vermutlich bei 15–20% eines Altersjahrganges liegt, verstärkt in Lernprozesse einzubinden, sind nachhaltige Verbesserungen zu erwarten. Die Verbesserung der Chancengleichheit, die einerseits durch Merkmale des familiären Hintergrundes, in erheblichem Ausmaß aber auch durch regionale Faktoren beeinträchtigt ist, erfordert neben schulischen Fördermaßnahmen vor allem Maßnahmen der Objektivierung bei der Vergabe von Berechtigungen. Eine Steigerung der Freude am Lernen ist vermutlich eng an die Qualität des Unterrichts, die soziale Einbettung der Schüler/innen in die schulische Umwelt und an Möglichkeiten der Selbstbestimmung beim Lernen gekoppelt. Letzteres setzt vor allem Freiräume und Wahlmöglichkeiten voraus.

Verstärkte Förderung von Risiko-Schüler/inne/n

5.1 Kurzfristig wirksame Maßnahmen

Unter der Annahme, dass in den nächsten Jahren keine großen strukturellen Veränderungen des Gesamtsystems stattfinden, erscheinen die folgenden Maßnahmen geeignet, bestehende Strukturen zu optimieren und einige der zentralen Probleme der SEK I in ihren Auswirkungen zu mildern:

- Die Formulierung von verbindlichen Kriterien (Standards) als Voraussetzung für die Zuerkennung von Berechtigungen, und ihre Messung durch objektivierte Leistungstests. Das betrifft die Zuerkennung der AHS-Reife sowie die Berechtigung zum Übertritt in höhere Schulen.
- Vorsorge, dass alle Hauptschulen eine faire Chance auf eine ausgewogene Schülerschaft haben. Das impliziert eine Rücknahme, zumindest eine Reduzierung der im Zuge der Schulautonomie praktizierten Strategie der standortbezogenen Profilbildung zugunsten von Klassen und Schulen, die jeweils das gesamte regional zugängliche Spektrum an Schüler/inne/n repräsentieren. Auf diese Weise kann die Bildung von „Restschulen“ und „Restklassen“ reduziert werden.
- Vorsorge, dass die 3. Leistungsgruppen der Hauptschulen einen pädagogisch anspruchsvollen und herausfordernden Unterricht erhalten. Dies erfordert Anreize, dass dort die kompetentesten Lehrer/innen unterrichten.
- Innere Differenzierung an der AHS-Unterstufe. Zumindest dort, wo die AHS mehr als die Hälfte eines Altersjahrganges aufnimmt, sind Maßnahmen der inneren Differenzierung erforderlich, um durch spezielle Förderung der leistungsschwächeren Schüler/innen ein anspruchsvolles Gesamtniveau zu erreichen.
- Schaffung einer positiven Lernatmosphäre. Dafür spielen offenere Unterrichtsformen, Anerkennung und insgesamt ermutigende Formen der Leistungsrückmeldung und Leistungsbeurteilung eine wichtige Rolle.

Standards für Berechtigungen

Innere Differenzierung

5.2 Dauerhafte Lösungsversuche

Dauerhafte Lösungen sind vermutlich nicht im Kontext einzelner Maßnahmen, sondern im Rahmen größerer „Pakete“ zu denken, wie sie in der bildungspolitischen Diskussion verschiedentlich geäußert oder auch ansatzweise erprobt werden. Im Folgenden werden vier solche Ansätze kurz beschrieben und ihr Problemlösepotenzial eingeschätzt (vgl. dazu auch Eder et al. 2001).

Soll man den AHS-Zugang wieder erschweren?

5.2.1 Schärfung des Profils von HS und AHS

Eine solche Schärfung könnte beispielsweise durch Festlegung von Prozentsätzen und *cut-scores* erfolgen, die präzise regeln, wie viele Schüler/innen die AHS besuchen dürfen und wie die Auswahl erfolgt.⁸ Obwohl diese Lösung der Grundphilosophie des bestehenden Schulsystems am besten entsprechen würde, erscheint ihr Problemlösungspotenzial niedrig und die Chancen auf gesellschaftliche Durchsetzbarkeit sehr gering. Weder die Probleme der frühen Auslese noch die Probleme des Leistungsgruppensystems würden dadurch gelöst. Wohl aber würden Eltern voraussichtlich alles versuchen, um eine Reduzierung des AHS-Zuganges gegenüber dem jetzigen Stand zu verhindern.

5.2.2 Standortbezogene Schulentwicklung statt Reform des Systems

Qualitätssteigerung in der Einzelschule?

Ausgehend von der Annahme, dass die Qualität einer konkreten Schule für die einzelnen Schüler/innen mehr Bedeutung hat als Schultypen oder Schulsysteme,⁹ werden die einzelnen Schulen ermuntert und stimuliert, ihre Qualität durch Instrumente der Qualitätssicherung und vor allem durch Schulprogramme laufend zu steigern, dabei eigene Profile zu entwickeln und damit um Schüler/innen zu werben. Diese Strategie erzeugt Konkurrenz innerhalb der Schultypen, aber auch zwischen ihnen, und könnte so zu einer allgemeinen Qualitätssteigerung beitragen. Probleme der Chancengleichheit sind allerdings auf diese Weise nicht zu lösen. Als Begleiterscheinung wären starke Wanderungsbewegungen bei den Schüler/innen zu erwarten, die verstärkt zu „Restklassen“ und „Restschulen“, aber auch zu einer Verlängerung der Schulwege führen würden. Ungelöst blieben vor allem die Probleme der frühen Auslese und der Leistungsgruppen.

5.2.3 Hauptschule und AHS im kooperativen Verbund

Schulen im kooperativen Verbund?

Die bestehenden Schultypen bleiben grundsätzlich erhalten, kooperieren aber in der SEK I entweder von Beginn an oder zumindest in den letzten Schuljahren vor allem auf der Ebene der Lehrpersonen. Je nach Organisationsmodell wird hier das Problem der frühen Auslese durch Angleichung in der konkreten Unterrichtsarbeit und durch verbesserte Möglichkeiten des Wechsels zwischen den Schultypen zumindest entschärft; dies gilt ebenso für Probleme der Leistungsgruppenorganisation. Durch Kooperation mit abnehmenden Schulen könnte auch den Hauptschüler/innen eine der AHS vergleichbare, stabile Schullaufbahn ermöglicht werden. Die bereits bestehenden Modelle der „Kooperativen Mittelschule“ zeigen, dass durch veränderte Kooperationsformen der Lehrer/innen und darauf aufbauende Formen des Unterrichts erhebliche Verbesserungen der Schulqualität möglich sind.

5.2.4 Gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen (Gesamtschule)

Was würde eine Gesamtschule bringen?

Unter Gesamtschule wird hier eine gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen verstanden, die – in Fortführung des Modells der Volksschule – von praktisch allen Kindern eines Altersjahrganges besucht wird. Zu einer „Gesamtschule“ wird sie explizit dadurch, dass keine andere Regelschulform zur Wahl steht; als solche bezeichnete „Gesamtschulen“, die als Alternative zu anderen Schulformen angeboten werden, fallen damit nicht unter diesen Begriff, weil ihnen das wesentliche Charakteristikum, nämlich das Vorhandensein der gesamten Heterogenität eines Altersjahrganges, fehlt.

Die Einführung eines Gesamtschulsystems würde die strukturellen Voraussetzungen zur Lösung fast aller oben aufgezeigten Probleme schaffen, beginnend mit der Abschaffung der frühen Aufsplitterung der Bildungslaufbahnen und aller damit verbundenen Probleme über die Konkurrenz unterschiedlicher Lehrer/innen/gruppen um einen möglichst großen Anteil am Schülerkuchen, die Vermeidung der Massierung von Schüler/innen mit eingeschränkten Lernvoraussetzungen an bestimmten Schulen bis hin zur Schaffung vergleichbarer Kriterien

⁸ Allein schon die Festlegung und Begründung einer solchen Quote wäre mit immensen Problemen verbunden.

⁹ Was empirisch bestenfalls für Standorte innerhalb eines Schultyps, aber nicht schultypenübergreifend zutrifft.

für die Vergabe von anschließenden Berechtigungen. Gesamtschulsysteme können jedoch nur die Voraussetzungen dafür schaffen, sie sind nicht die Lösung selbst. Andere Formen des Unterrichts und Förderns, der Individualisierung und inneren Differenzierung müssen unabhängig davon entwickelt werden.

Einen pragmatischen Ansatz dazu bildet die „Neue Mittelschule“, die im Herbst 2008 als Projekt mit 65 Schulen begonnen wurde und ab 2009 mit zusätzlich ca. 140 Standorten und mehr als 7000 Schüler/innen weitergeführt wird. Sie versteht sich als Schule, auf deren Besuch alle Kinder ein Anrecht haben. Zentrale Komponenten in der Beschreibung des Modells sind eine Öffnung des Unterrichts für neue, kooperative, Selbständigkeit fördernde Arbeitsformen, Individualisierung des Unterrichts, Forcierung von Praxiserfahrungen, Betonung musischer Bildungselemente sowie Einführung anderer Formen der Leistungsrückmeldung und Leistungsbeurteilung. Dieser veränderte Unterricht soll in einen rhythmisch strukturierten Tages-, Wochen- und Jahresablauf mit einer starken Betonung von Ritualen eingebettet werden. Lehrer/innen sollen in Jahrgangsteams arbeiten und ihren Unterricht kontinuierlich weiter entwickeln und evaluieren. Der pädagogisch wirksamen Gestaltung von Räumen soll besonderes Gewicht beigemessen werden (ExpertInnenkommission 2007).

**„Neue Mittelschule“:
Schulentwicklung oder
Schulreform?**

Die von den Schulen eingebrachten und von einer Approbationskommission akzeptierten Modellbeschreibungen greifen jeweils einige der oben genannten Elemente auf bzw. führen bisher schon bestehende Schwerpunkte weiter. Ein wichtiges, allen gemeinsames Organisationsmerkmal ist die Freiheit des Zugangs für alle Schüler/innen; schon bei der Führung von Leistungsgruppen gibt es eine große Variationsbreite, die von deren Beibehaltung unter genauerer Regelung der Zuordnungsprozeduren bis zu ihrem vollständigen Ersatz durch Unterricht in der heterogenen Stammklasse reicht. Die meisten Standorte sehen zudem in irgendeiner Form Teamarbeit der Lehrer/innen sowie veränderte und differenzierte Formen der Leistungsrückmeldung vor.

Die damit gegebenen Rahmenbedingungen deuten auf ein breit angelegtes und viel versprechendes Entwicklungsprojekt zur Steigerung der Qualität des Unterrichts, von dem direkt und indirekt – über den Transfer von Praxiswissen – starke Effekte für eine Hebung der Bildungserträge und eine Steigerung der Freude am Lernen ausgehen sollten. Hinsichtlich der zentralen Probleme der Sekundarstufe I zielt es vor allem auf eine Vermeidung der frühen Laufbahnentscheidung, auf eine verbesserte Förderung der Schüler/innen durch Modifikation oder Abschaffung der Leistungsgruppen, auf die Vermeidung der Entstehung von Risikogruppen und Verbesserungen im Bereich der Leistungsbeurteilung.

Derzeit wird dieses Angebot in ganz überwiegendem Ausmaß von Hauptschulen genutzt; das pädagogische Konzept und die mit ihm verbundenen Ressourcen für eine verstärkte individuelle Förderung der Schüler/innen lassen es zunehmend auch als Alternative zur Unterstufe der AHS attraktiv erscheinen. Die begleitende Evaluation wird zeigen, in welchem Ausmaß substanzielle Effekte zur Steigerung der Unterrichtsqualität sowie zur Förderung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit eintreten werden.

