

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Das Niederösterreichische Schulmodell aus der Sicht
der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I“

Eine empirische Untersuchung.

Verfasser

Roland Ernst

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.Phil.)

Wien, im Mai 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann

Kurzfassung der Diplomarbeit

Im Niederösterreichischen Schulmodell sollen grundsätzlich alle SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe gemeinsam unterrichtet werden. Nach den im SchOG § 7a (2) festgelegten Bestimmungen haben die SchülerInnen nach der 4. Volksschule allerdings nach wie vor die Wahl zwischen einer allgemeinbildenden höheren Schule und einer Modell(haupt)schule bzw. einer herkömmlichen Hauptschule. Der Kern des Modells liegt in einem ausgeprägten System der Differenzierung und Individualisierung. Schwerpunkte sind Individualisierendes Lernen, Fächerübergreifendes Arbeiten, Zusatzangebote, Offenes Lernen, Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten, LehrerInnenjahrgangsteams und ganztägige schulische Betreuung. Ab dem Schuljahr 2009/10 starten in ganz Niederösterreich 46 Hauptschulen mit der Pilotphase. Das Niederösterreichische Schulmodell wird vom Landesschulrat für Niederösterreich als mögliche Lösung für die Mittelstufenproblematik (unausgewogenen SchülerInnenströme, soziale Selektion, wenig zufrieden stellender Leistungsoutput) angesehen. Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wird empirisch der Frage nachgegangen, wie weit das Niederösterreichische Schulmodell diesem Anspruch aus Sicht der LehrerInnen der Sekundarstufe I gerecht wird. Im ersten Teil der Arbeit wird der Versuch unternommen mögliche Ursachen aufzuspüren, die zu den Modellversuchen und zu einer erneuten Gesamtschuldebatte führten. Dabei wird dem Wandel der Gesellschaft und seine Folgen auf die Institution Schule besonderer Augenmerk geschenkt. Die empirische Untersuchung ergab, dass die Mehrheit der LehrerInnen das Niederösterreichische Schulmodell negativ beurteilt. Vor allem die heterogenen Lerngruppen werden als Nachteil gesehen. Die pädagogischen Innovationen im Bereich der Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung werden hingegen positiv aufgefasst.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere hiermit,

dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und,

dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

Vorwort

Als Hauptschullehrer, der seit 15 Jahren in dieser Branche tätig ist, erlebe ich hautnah, wie die Hauptschule nach und nach zur homogensten Schulart der Sekundarstufe I wird. Während das Gymnasium am Standort aus allen Nähten platzt und dringend einen Zubau benötigt, ein weiteres Gymnasium in unmittelbarer Nähe neu eröffnet wurde und einen regen Zulauf verzeichnet, leiden die Hauptschulen im Bezirk an einem regelrechten SchülerInnenchwund. Diese Entwicklung wird durch die geburtenschwachen Jahrgänge noch zusätzlich verstärkt. Durch die immer geringer werdende Anzahl leistungstärkerer SchülerInnen in den Hauptschulen ergeben sich vermehrt leistungsschwache, homogene Lerngruppen. Diese ungünstigen Lernmilieus veranlassen wiederum viele Eltern, ihre Kinder, wenn es nur irgendwie möglich ist, aufs Gymnasium zu schicken, was auch dort für eine veränderte Situation sorgt. Die unausgewogenen SchülerInnenströme wirken sich für beide Schulformen der Sekundarstufe I negativ aus. Einen Versuch diese Problematik in den Begriff zu bekommen, stellt das Niederösterreichische Schulmodell dar. Es wird sich zeigen, ob dieses Konzept die Probleme der Mittelstufe lösen wird können. Mich interessierte in diesem Zusammenhang sofort, ob die betroffenen LehrerInnen das Niederösterreichische Schulmodell als eine mögliche Verbesserung der Sekundarstufe I betrachten würden oder nicht.

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mir bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützend zur Seite standen.

Allen voran möchte ich meinem Betreuer, Herrn Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann für seine fachliche und persönliche Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit danken. Die Gespräche mit ihm waren mir eine Inspiration und gaben der Arbeit immer wieder neue Impulse.

Mein Dank gilt auch allen KollegInnen, die sich die Zeit nahmen, um die Fragebögen auszufüllen und so die empirische Arbeit überhaupt erst möglich machten.

Nicht zuletzt bedanke ich mich bei meiner Frau Alexandra für ihre Hilfe bei der Durchführung der Fragebogentestung und vor allem dafür, dass sie auch nach der Diplomarbeit noch immer meine Frau ist. Außerdem gilt mein Dank auch meiner dreijährigen Tochter Livia, die mir unermüdlich dabei half, Bücher hin und her zu schleppen.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	13
THEORETISCHER TEIL	17
1 Gesellschaft im Wandel	17
1.1 Der Versuch einer Begriffsklärung	17
1.1.1 Postindustrielle Gesellschaft.....	18
1.1.2 Risikogesellschaft	19
1.1.3 Postmoderne Gesellschaft.....	19
1.1.4 Wissensgesellschaft	20
1.2 Trends.....	24
1.2.1 Globalisierung.....	24
1.2.2 Individualisierung	25
1.2.3 Familie	26
1.2.4 Ökonomisierung und Sozialabbau	28
1.3 Zusammenfassung.....	30
2 Schule im Wandel	31
2.1 Von der Input- zur Outputsteuerung.....	31
2.2 Schulautonomie	32
2.3 Die Frage der Qualität.....	34
2.4 Wettbewerb durch Konkurrenz	37
2.5 Hauptschulen als Restschulen	39
2.6 Bildungsstandards	46
2.7 PISA und Co.....	49
2.8 Zusammenfassung	56

3	Gesamtschule	59
3.1	Abgrenzung der Begriffe	59
3.2	Beschulung der 10 – 12 jährigen im internationalen Vergleich.....	61
3.3	Orientierungsstufe in Deutschland	62
3.4	Studien zur 5. und 6. Schulstufe in Deutschland	63
3.4.1	DIPF-Gutachten in Niedersachsen	64
3.4.2	ELEMENT in Berlin	70
3.5	Zusammenfassung	76
4	Klassische Argumente	77
4.1	Die Gretchenfrage der Gesamtschule	77
4.2	Gesamtschule und Schulleistung	78
4.3	Gesamtschulversuche und Chancengleichheit	81
4.4	Gesamtschulversuche in Österreich und Deutschland	86
4.4.1	Drei-Länder-Studie (Deutschland)	88
4.3.2	Der österreichische Gesamtschulversuch.....	91
4.5	Zusammenfassung	95
5	Aktuelle Reformvorschläge	97
5.1	Die Neue Mittelschule	97
5.1.1	Erster Zwischenbericht	99
5.1.2	Zweiter Zwischenbericht	101
5.1.3	Einführung der Modellversuche im Schuljahr 2008/09.....	104
5.2	Das Niederösterreichische Schulmodell.....	105
5.2.1	Modellbeschreibung 1	106
5.2.2	Modellbeschreibung 2	110
5.2.3	Modellbeschreibung 3.....	115
5.2.4	Der kleinste gemeinsame Nenner.....	118
5.2.5	Das Modell „Mittelschule“ in Wien.....	120
5.3	Argumente für und wider Gesamtschule in der aktuellen Debatte ...	124
5.4	Zusammenfassung	127

6 Die Befragung	129
6.1 Fragestellung und Hypothesen.....	129
6.1.1 Die Grundhypothese.....	129
6.1.2 Prüfhypothesen.....	130
6.2 Empirische Erhebung	131
6.2.1 Das Erhebungsinstrument	132
6.2.2 Methodisches Vorgehen	133
6.2.3 Die Stichprobe	134
6.2.4 Auswertung und Auswertungsmethoden	134
6.3 Deskriptive Statistik	135
6.3.1 Beschreibung der Stichprobe	135
6.3.2 Verteilung der Mittelwerte	137
6.4 Dimensionsreduktion	139
6.4.1 Faktorenanalyse	139
6.4.2 Reliabilitäsanalyse	141
6.4.3 Interpretation der Faktoren	146
6.4.4 Verteilung der Mittelwerte der Faktoren.....	149
6.4.5 Test auf Normalverteilung.....	150
6.5 Konfidenzintervalle	153
6.6 Testung der Prüfhypothesen	154
6.6.1 Erste Prüfhypothese und vierte Prüfhypothese	
Faktor 1: Lösung für die Mittelstufenproblematik	155
6.6.2 Zweite Prüfhypothese	
Faktor 2: Heterogenität und Leistung.....	161
6.6.3 Dritte Prüfhypothese	
Faktor 3: Selektion und soziale Gerechtigkeit.....	164
6.6.4 Fünfte Prüfhypothese	
Faktor 5: Schwerpunkte im NÖ Schulmodell	167
6.7 Zusammenfassende Beurteilung der Grundhypothese.....	170
6.8 Weitere Fragestellung.....	173
6.8.1 Vergleich der Sichtweise der HS- und der	
AHS-LehrerInnen.....	173

6.9 Zusammenfassung	178
7 Resümee und Ausblick.....	180
8 Literaturverzeichnis	186
A Anhang 1: Abkürzungsverzeichnis	194
B Anhang 2: Fragebogen	196
C Anhang 3: Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	199

Einleitung

„Ich möchte Sie einladen, die Schulreform einmal von einer neuen Seite her anzuschauen. Stellen wir uns vor, wir könnten ein Bildungssystem auf die grüne Wiese, nein – auf eine bunte Wiese bauen, eine Schule, wie sie den Anforderungen der heutigen Zeit und den Bedürfnissen der jungen Menschen entspricht.

Diese Bedürfnisse sind unterschiedlich, wie die Kinder selbst. Die Einen brauchen individuelle Förderung beim Lernen, die Anderen Unterstützung beim Erwerb sozialer Fähigkeiten, die Dritten beste Rahmenbedingungen für ihre ausgeprägten kreativen Talente, wieder andere Unterstützung ihrer Begabung für naturwissenschaftliche Fächer.

Die neue Schule, die wir miteinander bauen, unterstützt all diese unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente. Sie versucht, jedem Kind die beste Unterstützung zu geben, die nur irgend möglich ist. Sie ist eine Schule, die allen Chancen gibt und das Beste für unsere Kinder ermöglicht.

Wir geben also allen Kindern eine faire Chance durch individuelle Förderung. Meine Damen und Herren, ich hoffe, Sie können mit mir übereinstimmen, dass dieses Bild einer neuen Schule ein Bild der Vielfalt ist.

Und jetzt frage ich: Warum soll dieses, von mir skizzierte Schulsystem in zwei unterschiedlichen Schultypen für 10- bis 14- Jährige stattfinden? Es kann doch nicht um Separation, sondern es muss um die Vielfalt in der gemeinsamen Schule gehen. Die Gegner einer gemeinsamen Schule sprechen immer wieder davon, dass diese einen Eintopf brächte.

Wenn wir aber die Schule nicht grundlegend inhaltlich verändern, haben wir zwar zwei Töpfe, aber in beiden köchelt dieselbe, nicht mehr ganz frische, bald schon völlig ungenießbare Mahlzeit.“¹

Das sagte Bundesministerin Schmied bei ihrem Grundsatzreferat bei der Wiener Neustädter Bildungsenquete 2007 und eröffnete damit die Diskussion um eine Neugestaltung des österreichischen Bildungswesens auf der Sekundarstufe I. Aus Sicht der Bundesministerin stellt die „Neue Mittelschule“ die geeignete Schulform dar, um den Anforderungen der heutigen Zeit und den Bedürfnissen der jungen Menschen zu begegnen. Eine Schule, die alle SchülerInnen bestmöglich und

¹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml>

individuell fördert, soll sie sein – die Neue Mittelschule. Brisant ist die Ansicht, dass die Umsetzung der pädagogischen Konzepte der Neuen Mittelschule am besten in einer gemeinsamen Schule aller 10- bis 14- Jährigen umgesetzt werden sollte. Damit ist in Österreich wieder einmal eine Strukturdebatte entbrannt, die wie die Historie zeigt immer sehr leidenschaftlich und ideologisch geführt wird. In Niederösterreich wurde mit der „Niederösterreichische Mittelschule“ oder dem „Niederösterreichische Schulmodell“ ein Alternativmodell entwickelt, welches eine gemeinsame Schule nur von 10 bis 12 Jahren vorsieht.

Ich möchte mich in meiner Diplomarbeit mit der Frage beschäftigen, wie die LehrerInnen der Sekundarstufe I das Niederösterreichische Schulmodell beurteilen. Sehen sie in dem Modell eine mögliche Lösung für die Problematik der Mittelstufe (unausgewogene SchülerInnenströme, wenig zufrieden stellender Leistungsoutput und soziale Selektion)? Stehen die LehrerInnen einer gemeinsamen Schule bis zur 6. Schulstufe wohlwollend gegenüber? Sind sie vom Vorteil heterogener Lerngruppen überzeugt? Sind sie bereit die pädagogischen Konzepte umzusetzen? Eine positive Einstellung der LehrerInnen zu den Modellversuchen ist meiner Meinung nach für eine gelungene Umsetzung der Reformen essentiell.

Zu Beginn der Arbeit möchte ich die gesellschaftlichen Veränderungen beleuchten, die auf die Institution Schule natürlich Einfluss nehmen und zusätzliche

Aufgaben und Herausforderungen an diese stellen (Kapitel 1 und 2). Im darauf folgenden Kapitel 3 werde ich mich mit dem Begriff der „Gesamtschule“ auseinandersetzen und exemplarisch zwei Schulformen in Deutschland darstellen (die Orientierungsstufe in Niedersachsen und die sechsjährige Grundschule in Berlin), die hinsichtlich der Struktur mit dem Niederösterreichischen Schulmodell vergleichbar sind. Der Frage, ob sich ein Gesamtschulwesen positiv auf die SchülerInnenleistung und die Chancengerechtigkeit auswirke, werde ich im Kapitel 4 nachgehen. Anschließend werden die aktuellen Reformvorschläge, nämlich die Neue Mittelschule und insbesondere das Niederösterreichische Schulmodell, genauer unter die Lupe genommen (Kapitel 5). Im Kapitel 6 werden die empirische Erhebung und deren Resultate dargestellt. Am Ende meiner Arbeit (Kapitel 7) möchte ich in einem Resümee die Ergebnisse zusammenfassen und eine Prognose für das Schicksal des Niederösterreichischen Schulmodells wagen.

Die Literatursuche gestaltete sich insofern sehr aufwändig, weil es zu dem Thema „Gesamtschule“ im deutschen Sprachraum eine Unmenge an Literatur, vor allem aus der Gesamtschulversuchszeit der 1970er und 1980er Jahre gibt. Nachdem sich in den 1990er Jahren das Forschungsinteresse auf die Einzelschulen verlagert hatte und Schulentwicklung das zentrale Thema in der Bildungsforschung wurde, gibt es aus dieser Zeit dann weniger Literatur zum Thema. Erst ab dem Jahr 2000 lassen sich dann wieder vermehrt Beiträge finden, die sich wieder mit der Systemebene beschäftigen. Die Renaissance der Strukturdebatte dürfte eine Folge von den erfolgreichen internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS) sein, die vorgeben Rückschlüsse auf die Schulsysteme ziehen zu können. Literatur zu den aktuellen Modellplänen gibt es noch überhaupt nicht. Die Informationen darüber sind ausschließlich über die Websites des Bundesministeriums und des Landesschulrates für Niederösterreich zu beziehen.

Theoretischer Teil

Kapitel 1

Gesellschaft im Wandel

„Schule und Gesellschaft stehen bei uns in keinem engen Verhältnis zueinander. Dafür gibt es zahlreiche Belege. Während sich Wirtschaft, Gesellschaft und Berufsleben geradezu dramatisch verändern, bleiben Schule und Unterricht weitgehend gleich. Ein Lehrer, der 20 Jahre im Ausland war, wird bei der Rückkehr zu seinem Arbeitsplatz nahezu alles unverändert vorfinden. Schule und Unterricht sind eine Welt für sich, die mit der „Welt da draußen“ wenig zu tun hat.“² Diese Erkenntnis wurde von den AutorInnen der ExpertInnenkommission um Bernd Schilcher zu Papier gebracht, die es sich zur Aufgabe gemacht hatten, im Auftrag der Bundesministerin Claudia Schmied, Mängel im österreichischen Bildungswesen aufzuspüren und mögliche Lösungsansätze vorzuschlagen, wie zum Beispiel einen Umbau des Systems in ein Gesamtschulwesen. Der Vorwurf, die Schule käme den Aufgaben, die an sie durch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen gestellt werden, nicht mehr nach, wird häufig angeführt. Grund genug, sich der Gesellschaft und ihren Veränderungen genauer zu widmen.

1.1 Der Versuch einer Begriffsklärung

Es ist heute ungleich schwieriger „Gesellschaft“ zu beschreiben, als das vielleicht noch in den 1960er und 1970er Jahren der Fall war. Eine Definition, die allen Ausformungen gerecht werden könnte, scheint nicht mehr möglich. An Stelle einer geschlossenen gesellschaftlichen Kollektivität sind unterschiedlichste individualisierte Lebensformen zu beobachten. Mangels übergreifender Strukturen des Zusammenhangs und der Vereinheitlichung bleibt nur, sich dem

² Bundesministerium für Kunst, Unterricht und Kultur 2008, S.75

Phänomen Gesellschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu nähern. In der Literatur finden sich deswegen eine Vielzahl von Bezeichnungen wie **„Postmoderne Gesellschaft“**, **„Multikulturelle Gesellschaft“**, **„Disziplingesellschaft“**, **„Individualisierte Gesellschaft“**, **„Postindustrielle Gesellschaft“**, **„Risikogesellschaft“**, **„Erlebnisgesellschaft“**, **„Informations- und Mediengesellschaft“** oder **„Wissengesellschaft“**³. All diese Gesellschaftsbegriffe sind Ausdruck vorherrschender gesellschaftlicher Prozesse der Pluralisierung und Diversifizierung von Lebensformen, Lebensläufen und Lebensstilen. Nachfolgend werde ich populäre Gesellschaftsanalysen kurz erläutern. Die Schlagwörter unserer Zeit sind Vielfalt, Heterogenität, Diskontinuität, Pluralismus, Flexibilität oder Relativismus.

1.1.1 Postindustrielle Gesellschaft

Der Begriff „Postindustrielle Gesellschaft“ war lange Zeit, so auch noch in den 1960er und 1970er Jahren, der populärste Gesellschaftsbegriff. Schon am Beginn des 20. Jahrhunderts wurde er vom amerikanischen Architekten und Publizisten Arthur J. Penty verwendet. In seinen Büchern „Old Worlds for New: a Study for the Post-Industrial State“ (1917) und „Post-Industrialism“ (1922) kritisiert er den hohen Grad der Arbeitsteilung, der Mechanisierung in der amerikanischen Industrie und die daraus folgende Entfremdung des Arbeiters von seinem Arbeitsprodukt.⁴

Wesentlich positiver sahen die amerikanischen Futurologen Hermann Kahn und Anthony Wiener diesen Wandel. Sie erklärten die Postindustrielle Gesellschaft in ihrem Buch „The Year 2000“ (1967) noch als verheißungsvolle Vision und prophezeiten den westlichen Industriestaaten für das Jahr 2000 eine „Gesellschaft des Überflusses und des Massenkonsums, in der Knappheit und Armut endgültig beseitigt sind.“⁵ Leider konnten diese Hoffnungen und Erwartungen nicht annähernd erfüllt werden.

Bevor sich der Begriff „Wissengesellschaft“ in den 1990ern als eigenständiger, populärer Gesellschaftsbegriff etablierte, wurde er schon 1973, also gut 20 Jahre zuvor, vom amerikanischen Soziologen Daniel Bell für seinen Entwurf einer „postindustriellen Gesellschaft“ verwendet. Er sah als Leitprinzip und Motor des

³ Vgl. Kneer 2000

⁴ Vgl. Eickelpasch; Rademacher 2000, S. 207f

⁵ Eickelpasch; Rademacher 2000, S. 207

gesellschaftlichen Wandels in der neuen Gesellschaftsformation das „kodifizierte theoretische Wissen“ als „strategisches Hilfsmittel und axiales Prinzip der Gesellschaft“.⁶ **Planung, Kontrolle und Prognose** nannte er als unabdingbare Voraussetzungen für Innovation und Fortschritt. Die **Zunahme der Beschäftigten im tertiären Sektor** und die sich daraus entwickelnde Dienstleistungswirtschaft, führen, so Bell, „zu einer Wohlstandsvermehrung und zu einem hohen Wachstum des Gesundheitswesens, des Bildungssektors, der staatlichen Einrichtungen, der Freizeitindustrie, der Forschung, des Transportwesens, des Handels und des Finanzwesens.“⁷

1.1.2 Risikogesellschaft

Von der uneingeschränkten Technik- und Fortschrittseuphorie der 1960er und 1970er Jahre ist in den nachfolgenden Dekaden nicht mehr viel zu bemerken. Ulrich Beck wies 1986 in seinem, vor allem im deutschen Sprachraum viel beachteten Buch „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ (1986) auch auf die Gefahren und Risiken des technologischen Fortschritts der Postindustriellen Gesellschaft hin. Das Reaktorunglück in Tschernobyl kurz vor der Buchveröffentlichung schien ihm in tragischer Art und Weise Recht zu geben. Er brachte damit auch den Begriff „Risikogesellschaft“ in die Diskussion ein. Die Risiken beziehen sich nach Beck nicht nur auf den technisch-industriellen Umgang des Menschen mit der Natur, sondern auch auf den Menschen selbst in allen Lebenslagen. Die **Gefahren** sind sozusagen der **Preis für die Möglichkeiten**, die der Fortschritt bietet.

1.1.3 Postmoderne Gesellschaft

Seit den 1980er Jahren geistert der Begriff „Postmoderne“ durch Diskurszirkel der Literaturwissenschaft, der Architekturtheorie und der Philosophie. Ihab Hassan prägte den Diskurs durch sein gesamtkulturelles, weit verzweigtes Konzept einer „postmodernen Episteme“ mit den Schlagwörtern **Pluralisierung, Dezentrierung**

⁶ Eickelpasch; Rademacher 2000, S. 211

⁷ Eickelpasch; Rademacher 2000, S. 209

und **Differenz**.⁸ Als Terminus für eine Gesellschaftsanalyse fand der Begriff „Postmoderne“ schließlich auch in den 1990er Jahren Einzug. Welsch definiert „Postmoderne“ als „Verfassung radikaler Pluralität“.⁹ Kennzeichen der Postmoderne aus dieser Warte ist die Vielzahl unterschiedlichster Lebensformen, die sich sozialen Strukturen und normativen Maßstäben entziehen. „Anything goes“ scheint das Motto einer kaum zu beschreibenden Gesellschaftsstruktur zu sein. Da es Gesellschaft im gewohnten Sinne nicht mehr gibt, sondern nur mehr Individuen, die sich nicht länger in altbekannten sozialen Formationen bewegen, sind Gesellschaftsanalysen schwierig zu erstellen. Rezepte und Anleitungen sind soziologisch nicht mehr machbar. Kein Wunder, dass Soziologen den Begriff „Postmoderne“ längere Zeit ignorierten, aus Furcht, ihnen käme ihr Gegenstand, nämlich die Gesellschaft, abhanden. Kneer u.a. weisen darauf hin, dass trotz all dieser unterschiedlichen Sichtweisen und Bezeichnungen keineswegs auf eine gesamtgesellschaftliche soziologische Diagnose verzichtet werden muss. Der Versuch bleibt aufrecht „die moderne Gesellschaft zwar je unter einem bestimmten Blickwinkel, aber doch mit dem Anspruch, einer grundlegenden Charakterisierung der gegenwärtigen Gesellschaft als Erlebnisgesellschaft, Marktgesellschaft, Risikogesellschaft, Zivilgesellschaft etc. zu beschreiben.“¹⁰

1.1.4 Wissensgesellschaft

Bittlingmayer sieht im Label „Wissensgesellschaft“ die gegenwärtig populärste Zeitdiagnose. Er bezeichnet den **Wechsel von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft** als „epochalen Wandel“ mit weit reichenden Folgen für sämtliche Lebensbereiche des Menschen, vergleichbar mit der Transformation von der Agrar- zur Industriegesellschaft.¹¹

Scheipl und Seel benennen als wichtigstes Charakteristikum der Wissensgesellschaft die „Zunahme sozialer Handlungsmöglichkeiten auf Grund von Kenntnissen bzw. Wissen.“¹²

⁸ Eickelpasch 2000, S.14

⁹ Eickelpasch 2000, S.19

¹⁰ Kneer u.a. 2000, S. 9

¹¹ Bittlingmayer 2001, S. 15

¹² Seel; Scheipl 2004, S. 31

Nico Stehrs Begriffswahl geht in eine ähnliche Richtung. Er bezeichnet „Wissen“ als „Fähigkeit zum (sozialen) Handeln (als Handlungsvermögen) und damit als die Möglichkeit, etwas in Gang zu setzen.“¹³

Auch die Definition Günter Haider läuft auf gesteigerte Handlungsoptionen hinaus. Er versteht unter „Wissen“ nicht bloßes Faktenwissen, sondern die Fähigkeit sich Informationen zu besorgen, diese einzuordnen, zu verknüpfen und Lösungsstrategien zu entwerfen. Er bezeichnet diese Kompetenz als „problemlöse-relevantes Wissen“.¹⁴ Als Idealfigur nennt er den aktiven „**Wissenskonstrukteur**“, der sich nicht nur ständig weiterbildet und sich den wechselnden Gegebenheiten blitzschnell anpasst, sondern auch selbstständig die Trends erkennt und weiß, welche Kompetenzen gerade erforderlich sind.¹⁵

Unabhängig von welchem Wissensbegriff man ausgeht, etablierte sich die Vorstellung einer Qualifikation durch Bildung als „dritter“ Produktionsfaktor neben Kapital und Arbeit. Spätestens seit der von der OECD geforderten Konzeption einer Bildung für hoch qualifizierte Arbeitskräfte in den 1960ern, wird auf den Zusammenhang wirtschaftlicher Ziele und Bildungsziele besonders geachtet. Weitgehend unbestritten ist die Ansicht, dass in der Wissensgesellschaft eine größere Anzahl an gut ausgebildeten Menschen benötigt wird.

Hans-Günter Rolff weist darauf hin, dass es mindestens zwei Wege in die Wissensgesellschaft gibt, die er als Typ A und Typ B bezeichnet.

In der **Wissensgesellschaft des Typs A** dominiert eine „Wissenselite“, die ca. 20 % der Gemeinschaft ausmacht und von der der wirtschaftliche Erfolg in erster Linie abhängt. In den Zuständigkeitsbereich dieser Wissenselite fällt Management, Konstruktion, Forschung und Entwicklung. Der Großteil der Beschäftigten sind wenig qualifizierte, angelernte Arbeitskräfte, die in der Produktion arbeiten. Diese Wissensgesellschaftsform ähnelt dem „Fordismus“, wo einfache Fließbandproduktion vorherrscht.¹⁶

Mit der **Wissensgesellschaft des Typs B** meint Rolff eine Gesellschaft, in der auf allen Ebenen Wissen genutzt wird. Es geht weniger um Wissensarbeit, die

¹³ Stehr 2001, S. 8

¹⁴ Haider 2006, S. 82

¹⁵ Haider 2006, S. 85

¹⁶ Rolff 2006, S.17

einseitig auf der Produktion von wissenschaftlich-technischem Wissen basiert, sondern um Wissensarbeit, „die über die ganze Innovations- und Produktionskette Theorie- und Faktenwissen, Prozesswissen, Erfahrungswissen und soziales Wissen systematisch und intensiv nutzt.“¹⁷ Wissensarbeit wird somit nicht nur von einigen wenigen, sondern von allen am Arbeitsprozess Beteiligten gefordert.¹⁸

Rolff ist der Ansicht, dass die Wissensgesellschaft des Typs A ein bipolares Schulsystem voraussetze. Eine hoch qualifizierte Ausbildung für die Elite und eine weniger qualifizierte Ausbildung für alle anderen. Für die Wissensgesellschaft des Typs B sieht er dagegen in der Gesamtschule das geeignete Bildungssystem. Als Befürworter dieses Schulsystems ist er der Ansicht, dass nur dadurch mehr Qualifikation für mehr Menschen möglich wäre.¹⁹

Auf den ersten Blick würde mir für die Gesellschaftsform des Typs A auch tatsächlich ein bipolares Schulsystem, wie es in Österreich mit AHS- Unterstufe und Hauptschule vorhanden ist, geeignet erscheinen. In den 1970er Jahren, als ca. 20 % aller SchülerInnen die AHS besuchten, und die restlichen 80 % die Hauptschule, wäre es von der Aufteilung der SchülerInnen auf die beiden Schularten zweifellos das passende System für diesen Gesellschaftstyp gewesen. Der Frage, ob die Elite im Schulsystem meritokratisch oder schichtspezifisch ausgewählt wird, möchte ich in diesem Kapitel nicht nachgehen. Vielleicht war die Wissensgesellschaft der Elite (Typ A) ja auch die erwünschte Gesellschaftsform der Konservativen, die ja bekanntlich einer Einführung der Gesamtschule in Österreich in den 1970er Jahren nicht zustimmten. Heute sieht die Sache meiner Meinung nach schon etwas differenzierter aus. Obwohl sich an der Struktur des Bildungswesens nichts Entscheidendes veränderte, ist durch die Bildungsexpansion die Verteilung der SchülerInnenströme nicht mehr so vorteilhaft. Ebenso geeignet, wenn nicht sogar noch geeigneter, erschiene mir für diese Gesellschaftsform des Typs A in Anbetracht der gegenwärtigen SchülerInnenströme, ganz im Gegensatz zu Rolff, eine (öffentliche) Gesamtschule für die Mehrheit und teure Privatschulen für die Elite.

Rolff erwähnt als Beispiele für A-Typ Wissensgesellschaften mit ihrer bipolaren Qualifikationsstruktur die Vereinigten Staaten und Großbritannien, für B-Typ Wissensgesellschaften Deutschland und Japan. Welche Gesellschaftsform in

¹⁷ Rolff 2006, S.18

¹⁸ Vgl. Rolff 2006, S.18f

¹⁹ Vgl. Rolff 2006, S.19

Österreich vorherrscht, lässt er allerdings offen. Er gibt lediglich seiner Hoffnung Ausdruck, dass auch Österreich eher zur zweiten tendiere.²⁰ Da Deutschland ein differenziertes Schulsystem und Großbritannien ein Gesamtschulsystem hat, widersprechen diese Beispiele seinem oben genannten Schluss Wissensgesellschaft Typ A passe zum bipolaren Bildungswesen und Typ B zur Gesamtschule.

Ich würde in Österreich in Anbetracht des oft erwähnten FacharbeiterInnenmangels eher den Trend zur Wissensgesellschaft Typ B sehen. So betont Christine Marek, Staatssekretärin des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft, die Bedeutung der Lehre. „Wir wollen damit auch dem aktuellen Fachkräftemangel entgegenwirken und selbst für unseren Fachkräftenachwuchs sorgen. Schließlich ist der Lehrling von heute die hoch qualifizierte und intensiv nachgefragte Fachkraft von morgen.“²¹ Der Schluss, dass diese Gesellschaftsform automatisch ein Gesamtschulwesen bedingt, ist für mich jedoch nicht zwingend. Ich denke, dass auch im traditionellen System eine Anpassung an die gegebenen wirtschaftlichen Voraussetzungen für Berufseinsteiger möglich sein müsste.

Unübersehbares Charakteristikum der Wissensgesellschaft ist also der Trend zur **Aufwertung des Dienstleistungssektors**. War in der Agrargesellschaft das Bauerntum dominierend und in der Industriegesellschaft die Arbeiterschaft, so zeigt sich heute ein deutliches Übergewicht des Dienstleistungsbereichs. So konnten 2003 80 % der Unternehmen in Österreich dem tertiären Sektor zugeordnet werden.²² Scheipl und Seel belegen diesen Wandel mit folgenden Zahlen. Der Anteil des Primärsektors (Landwirtschaft, Forstwirtschaft und Bergbau) sank an der Wertschöpfung in Österreich von 19,3 % im Jahr 1954 auf 2,1 % im Jahr 2000. Der sekundäre Sektor (Industrie, verarbeitendes Gewerbe) sank im selben Zeitraum von 42,8 % auf 31,6 %. Der tertiäre Sektor (Dienstleistungen) hingegen steigerte den Anteil von 37,9 % auf 66,3 %.²³ Immer weniger Menschen sind in der reinen Warenproduktion tätig, wo eine umfassende, hoch qualifizierte Ausbildung nicht notwendig ist. Bittlingmayer erklärt sich diesen Umstand so, dass die unmittelbare Produktion von Waren gesamtgesellschaftlich zwar nicht unbedingt unwichtiger wird, aber dass sich um die Herstellung von

²⁰ Vgl. Rolff 2006, S. 18

²¹ <http://www.lehre-plus.at>

²² Statistik Austria

²³ Seel; Scheipl 2004, S.37

Gütern immer mehr „wissensintensive“ produktionsbegleitende Dienstleistungen wie Forschung und Entwicklung, Design, Logistik, Marketing, Beratung und Service gruppieren. Die arbeitsintensive Warenproduktion wird einerseits öfter in Länder mit günstigerer Lohnkostenstruktur verlagert, und andererseits wird Arbeitskraft durch moderne Maschinen ersetzt.²⁴

1.2 Trends

Unabhängig davon, aus welcher Perspektive man Gesellschaft betrachtet, und welchen Begriff man verwendet, lassen sich gesellschaftliche Trends ausmachen, die natürlich auch großen Einfluss auf die Institution Schule haben.

1.2.1 Globalisierung

Speziell nach dem Niedergang des Kommunismus konnten sich die Formen der Marktwirtschaft in einem Großteil der Welt etablieren. Ab den 1990er Jahren nimmt die internationale Verflechtung vor allem im ökonomischen, aber auch sozialen, politischen und kulturellen Bereich rasant zu. Der Freihandel wurde und wird von vielen Ländern als eine der obersten Prämissen gesehen. Daraus ergibt sich die Mobilität des Kapitals. Wirtschaftsunternehmen sind nicht mehr so an Nationalstaaten gebunden. Investitionen werden in Ländern getätigt, die durch z.B. geringe Lohnnebenkosten höchstmögliche Umsätze ermöglichen. Der soziale Aspekt, der nicht nur kein Geld bringt, sondern sogar welches kostet, wird zur Nebensache. Die Gewinnoptimierung ist das alles entscheidende Prinzip. Daraus ergibt sich eine wachsende Unkontrollierbarkeit der wirtschaftlichen Dynamik. Die staatlichen Möglichkeiten des Zugriffs auf Gewinne und Geldvermögen nehmen ab, woraus sich ergibt, dass eine doppelte staatliche Steuerung durch Wirtschafts- und Sozialpolitik erschwert wird. **Staatlicher Einfluss, Kontrollmechanismen und Sozialpartnerschaft verlieren an Bedeutung.** Eine oft genannte Kritik an der Globalisierung ist daher die soziale Unkontrollierbarkeit. Globalisierung bietet viele Vorteile und Chancen und kann den Wohlstand vergrößern, im gleichen Ausmaß ist dieser Effekt aber auch im Negativen möglich. Globalisierungsverlierer

²⁴ Bittlingmayer 2001, S.15

können sich schnell in der Armutsfalle finden, wobei ein brüchig gewordenes Auffangnetz noch erschwerend hinzukommt.

Unter diesen Bedingungen scheint eine solide schulische Ausbildung wichtiger denn je zu sein. Gemütliche „Versorgungsposten“ gehören der Vergangenheit an. Die Frage, welches Schulsystem in Zeiten der Globalisierung die beste Ausbildung für unsere Jugend sicherstellt, ist jedoch nicht so einfach zu beantworten.

1.2.2 Individualisierung

Die Theorie der Individualisierung geht auf Ulrich Beck zurück. Er beschreibt damit die Auswirkungen des postmodernen Wandels auf den einzelnen Menschen. Die Herauslösung und Freisetzung des Einzelnen aus traditionellen Bindungen bringt einerseits eine Vielzahl an neuen Handlungsmöglichkeiten und somit Chancen, andererseits auch große Unsicherheiten und Risiken. Wurden diese Unsicherheiten früher von Instanzen wie Klasse, Stand und Familie abgefedert, so fällt dieses Sicherheitsnetz weg, weil diese Instanzen heute selbst in Auflösung begriffen sind. Die „Normalbiographie“ gibt es nicht mehr. ***Durch Denk- und Handlungsmöglichkeiten nimmt die Komplexität der Lebensführungen in allen Bereichen zu.*** Der Einzelne kann Wahlmöglichkeiten sondieren, Entscheidungen über Ausbildung, Beruf, Arbeitsplatz, Wohnort, EhepartnerIn, Kinderzahl usw. treffen und ganz einfach sein Leben selbst in die Hand nehmen. Waren früher Biographien zu einem großen Teil sozial vorgegeben, so sind heute selbst hergestellte und herzustellende Biographien gefragt. Beck nennt diesen Umstand „selbstreflexive Biographien.“²⁵ In Anlehnung daran sprechen Scheipl und Seel von einer notwendigen „reflexiven Grundhaltung“²⁶. So positiv das im ersten Moment auch klingen mag, darf man diese Freisetzung des Individuums nicht mit gelungener Emanzipation gleichsetzen. Denn der Mensch kann nicht nur seinen eigenen Lebensplan herstellen, er *muss* es sogar. Und das nicht in völliger Freiheit, wie es den Anschein haben könnte, sondern unter gesellschaftlichen Druck, arbeitsmarkt-, bildungs- und konsumabhängig. Trotz aller Wahlmöglichkeiten bleibt keine Wahl am Prozess der Individualisierung teilzunehmen. Beck spricht in diesem Zusammenhang vom „Zwang zur Individualisierung“. Dazu

²⁵ Beck 1986, S.216

²⁶ Seel; Scheipl 2004, S. 39

kommt noch, dass die Entscheidungsmöglichkeiten, die man als Zwang oder Chancen sehen kann, keineswegs gleich nach Nationalität, Geschlecht, Alter oder Einkommen verteilt sind. Die Hoffnung, dass sich in der Wissensgesellschaft durch die Zunahme der Handlungsoptionen, soziale Ungleichheiten relativieren und Hierarchien auflösen würden, konnte sich ganz offensichtlich noch nicht erfüllen. Die Handlungsoptionen stiegen zwar tatsächlich für alle. Für einige jedoch mehr als für andere. Das hatte zur Folge, dass die Unterschiede vor allem im ökonomischen Bereich sogar noch zunahmen. Erschwerend kommt noch hinzu, dass die Gründe möglichen Versagens individuell zugeschrieben werden. Wurde früher Versagen noch von der Gemeinschaft abgedeckt und wurden vom Staat Unterstützungsmaßnahmen angeboten, so wird diese soziale Praxis immer häufiger in Frage gestellt und diesbezügliche Leistungen mehr und mehr gekürzt oder überhaupt gänzlich gestrichen.

1.2.3 Die Familie

Ein weiterer Aspekt, der sich aus der Individualisierung der Gesellschaft ergab und große Auswirkungen auf die Institution Schule hat, ist die geänderte Familienstruktur. War die Familie noch vor einigen Jahrzehnten ein klar definiertes soziales Konstrukt, so sind heute viele verschiedene Familienformen vorfindbar. Das Spektrum weitgehend akzeptierter Lebensformen reicht von **Singleleben**, **Lebensgemeinschaften** oder **Ehen** bis zu **Patchworkfamilien** und **AlleinerzieherInnenfamilien**. Beziehungen werden heute eher aufgelöst als das noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Seel sieht eine Erklärung in einer veränderten Einstellung zu Ordnungswerten. Zu den traditionellen Werten wie Treue, Verlässlichkeit etc. kamen im Laufe der letzten Jahrzehnten noch Selbstentfaltungswerte (wie Sich-in-der-Partnerschaft-wohl fühlen, Sich-in-ihr-entfalten können etc.) hinzu.²⁷

Lag die **Scheidungsrate** im Jahr 1970 noch bei ca. 18% und im Jahr 1990 schon bei ca. 33%, so stieg die Zahl der Scheidungen in Österreich bis zum Jahr 2007 auf fast 50%.²⁸ In Wien wurden 2007 bei einer Scheidungsrate von ca. 64% also

²⁷ Seel 2004, S. 35

²⁸ http://www.statistik.at/web_de/static/ehescheidungen_scheidungsrate_und_gesamtscheidungsrate_seit_1946_022913.xls

fast zwei Drittel der Ehen wieder geschieden, in Niederösterreich mit ca. 48% immerhin fast die Hälfte.²⁹ Viele Kinder wachsen deswegen bei nur einem Elternteil, meistens der Mutter oder in Patchworkfamilien auf.

Bei Patchworkfamilien handelt es sich um Familienverbände, in die Väter oder Mütter ihre Kinder aus früheren Ehen oder Lebensgemeinschaften in eine neue Beziehung einbringen. Diese Familienform, die natürlich Konfliktpotential in sich birgt, gewinnt auf Grund der hohen Scheidungszahlen immer mehr an Bedeutung. 9% aller Familien (Paare mit im Haushalt lebenden Kindern) sind Patchworkfamilien. Immer mehr Kinder sind also in der Zeit ihres Heranwachsens mit massiven Veränderungen innerhalb der Familie konfrontiert, die sich oft nicht förderlich auf sie auswirken. Probleme, die auch in der Schule auftreten können, sind die Folge.

Ein Grund für die höhere Scheidungsrate ist im Prinzip ein sehr erfreulicher Aspekt. War das Bild der Frau früher klar auf die Hausfrauen- und Mutterrolle beschränkt, so gilt es heute keineswegs mehr als unpassend, wenn Frauen auch eine berufliche Karriere anstreben. Dadurch hat sich die Frau aus einer finanziellen Abhängigkeit befreit, was eine Scheidung oder Trennung natürlich vereinfacht. Dieses veränderte Frauenbild wirft aber außerdem neben der Tatsache, dass Mehrgenerationenfamilien sehr selten geworden sind, ein weiteres Problem auf. Kinder können einen Großteil des Tages nicht mehr in der Familie betreut werden.

Es herrscht breiter Konsens darüber, dass diese Aufgabe die Schule übernehmen müsste, und das auch noch möglichst billig oder überhaupt gratis. Mit einer Stundenerhöhung der Lehrverpflichtung könnte das auch relativ einfach umgesetzt werden. Deswegen werden vermehrt **ganztägige Betreuungsmöglichkeiten** angeboten, wie es auch im Niederösterreichischen Schulmodell vorgesehen ist. Auch eine Ganztagsschulform, oft in Verbindung mit der Forderung nach einer Gesamtschule, wird immer öfter vorgeschlagen. So heißt es im ersten Zwischenbericht der ExpertInnenkommission: „Die Modellversuche Neue Mittelschule können als Halbtags- oder Ganztagsschule organisiert werden. Wünschenswert ist die Ganztagsschule.“³⁰ So könnte die Schule viele Probleme,

²⁹http://www.statistik.at/web_de/static/ehescheidungen_und_gesamtscheidungsrate_seit_1991_na_ch_bundeslaender_023620.xls

³⁰ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007, S. 26

die vom Wandel der Familie ausgelöst wurden, abfangen, ob sie sie tatsächlich lösen wird können sei dahingestellt.

1.2.4 Ökonomisierung und Sozialabbau

In den 1960er und 1970er Jahren gab es in den meisten westlichen, europäischen Ländern Grund für Optimismus. Die Wirtschaft florierte und Jugendliche kamen relativ leicht am Arbeitsmarkt unter. Gewinne wurden auch dazu benützt den Wohlfahrtsstaat weiter auszubauen und zu festigen. In vielen Bereichen war in Österreich eine Aufbruchstimmung zu verspüren. So auch im Bildungsbereich, wo die Frage der Chancengerechtigkeit im Mittelpunkt stand und zu den Gesamtschulversuchen in Österreich und Deutschland führte. In den 1980er Jahren erfasste die Rezession der Weltwirtschaftskrise auch Österreich und das „Arbeitsmarktwunder“ ging zu Ende. Die Staatsverschuldung nahm besorgniserregende Dimensionen an und die Arbeitslosenrate schnellte in die Höhe. Aus wirtschaftlichen Gründen wurden nach und nach staatliche Leistungen gekürzt oder gestrichen. **Ökonomische Gesichtspunkte** traten in vielen Bereichen in den Vordergrund. Marktwirtschaftliche Prinzipien wurden auch auf das Beamtentum übertragen und der Ruf nach einem schlankeren Staat wurde lauter. Generell schwand das Vertrauen der Öffentlichkeit in nationalstaatliche Instanzen.

Auch vom Bildungswesen wurde plötzlich die Erreichung einer möglichst hohen Effektivität mit möglichst geringen finanziellen Aufwendungen erwartet. Rechenschaftspflicht und Transparenz sollten dieses Ziel sicherstellen. **Die Kosten-Nutzen-Frage hatte bildungspädagogische Fragen verdrängt.**

Hopmann weist darauf hin, dass in nahezu allen öffentlichen Institutionen eine Verunsicherung herrscht. Das Gefühl „es laufe nicht so wie es sein sollte“ macht sich allorts breit. Eine Klagekultur sorgt nicht nur im Bildungswesen, sondern auch im Gesundheitswesen oder in der öffentlichen Sicherheit für Unbehagen.³¹ Die Institutionen werden von der Öffentlichkeit kritisch auf Effektivität und Nutzen beäugt. Nach tief greifenden Reformen im Gesundheitswesen und in der öffentlichen Sicherheit scheint nun das Bildungswesen dran zu sein.

³¹ Vgl. Hopmann 2006, S.149

Das alte Gesellschaftsmodell stellte den BürgerInnen als Gegenleistung für Loyalität und Steuern staatliche Vorsorge für die unvermeidlichen Risiken privater Lebensführung in Form von Institutionen zur Verfügung.³² Diese lange Zeit bewährte Praxis lässt sich auf das aufgeklärte **Modell der Verortung** öffentlicher Aufgaben zurückführen. Die Institutionen konnten lange Zeit ohne Einfluss von außen, nach von internen Experten erdachten Kriterien, agieren. Tauchten neue Probleme auf, wurde versucht diese mit neuen Strukturen zu lösen. Eine Überprüfung der Effektivität, vielleicht sogar von außen, war nicht vorgesehen. In den letzten Jahren bekam dieses Modell der Verortung mit ihren Institutionen Risse. Das kann auf mehrere Faktoren zurückgeführt werden. Ein Hauptgrund ist meiner Meinung nach, dass die Menschen nicht mehr so leichtgläubig und autoritätshörig sind. Als dann in den 1990er Jahren in den Staatskassen das Geld knapp wurde, verlangte die Öffentlichkeit schlanke, effektive, dienstleistungsorientierte Institutionen. Die Institutionen mussten plötzlich über ihr Tun Rechenschaft ablegen, und wenig effektive Bereiche wurden umstrukturiert oder aufgelöst.

Das neue **Modell der Vermessung** trat auf den Plan. Zielvorstellungen werden formuliert und es wurde überprüft, ob diese und mit welchen Mitteln erreicht wurden. Kaum ein öffentlicher Bereich, der nicht evaluiert wird. Benchmarks und Rankings gewinnen an Bedeutung, wobei dabei nicht so wichtig ist, wer die Leistung anbietet. Das hat zur Folge, dass Institutionen und Bildungsabschlüsse nicht automatisch und exklusiv eine Durchführungsberechtigung, welcher Art auch immer, darstellen. Ich denke, es ist nicht so unwahrscheinlich, dass Zertifizierungen in Zukunft traditionelle, genormte Bildungsabschlüsse in ihrer Bedeutung überholen könnten. Der Trend geht in die Richtung „Leistungs-erbringung mit begrenzten Ressourcen, wo immer und durch wen auch immer sie geschehen mag.“³³ Dabei geht es laut Hopmann eigentlich gar nicht so sehr um das eigentliche Ergebnis, wie es vorerst den Anschein haben könnte, als viel mehr um die Erfüllung von Erwartungen, egal ob im Guten oder im Schlechten.³⁴

Hopmann meint dazu, es gebe „jedenfalls bislang keinen zwingenden empirischen Nachweis, dass die Vermessung der öffentlichen Risikoversorge tatsächlich in

³² Hopmann 2006, S. 151

³³ Hopmann 2006, S. 155

³⁴ Hopmann 2006, S. 164

irgendeiner Weise effektiver oder produktiver ist als die alten Verortungsstrategien.“³⁵

1.3 Zusammenfassung

Die Gesellschaft in dem gewohnten Sinn gibt es nicht mehr. Eine geschlossene gesellschaftliche Kollektivität, wie sie noch vor einigen Jahrzehnten vorhanden war, ist nicht mehr auszumachen. Eine Definition des Begriffes „Gesellschaft“ ist angesichts der vielfältigen Erscheinungsformen höchstens unter Berücksichtigung nur eines bestimmten Blickwinkels möglich. Aktuell und bedeutend erscheint mir die Beschreibung der Gesellschaft als „Wissensgesellschaft“, die durch die Aufwertung des Dienstleistungssektors entstanden ist. Durch den raschen Wandel in vielen Bereichen (Wirtschaft, Technologie, Familie, etc) ergibt sich demnach für den Einzelnen die Notwendigkeit, sich den veränderten Bedingungen immer wieder anzupassen und breit gestreute Kompetenzen aufzuweisen. Dadurch steigt die Bedeutung des Bildungswesens und Schulen rücken immer mehr ins öffentliche Interesse.

In wie weit die österreichische Schule dem gesellschaftlichen Wandel Rechnung trägt und welches Schulsystem den aktuellen Bedingungen am ehesten gerecht wird, sind brennende Fragen, die in den aktuellen Strukturdebatten um die Neue Mittelschule diskutiert werden. Trends wie Globalisierung, Individualisierung und Ökonomisierung nehmen zusätzlich Einfluss auf die Institution Schule. Diese soll die jungen Menschen auf den wirtschaftlichen Wettbewerb vorbereiten und sie in ihrer Persönlichkeit so weit stärken, dass sie im Stande sind im Dschungel der Möglichkeiten ihr Leben erfolgreich zu gestalten. Das alles sollte Schule möglichst effektiv und natürlich auch kostengünstig leisten.

³⁵ Hopmann 2006, S. 157

Kapitel 2

Schule im Wandel

„Die Schule muss zusätzliche Aufgaben übernehmen, ob wir die Entwicklung nun begrüßen oder nicht, und sie muss ihre angestammten Aufgaben auch weiterhin erfüllen, nämlich den Kindern jenes Wissen zu vermitteln, das sie in der Arbeitswelt und in ihrem gesellschaftlichen Leben benötigen.“³⁶ Diesen Satz sagte Bundesministerin Schmied bei der Bildungsenquête 2007 „Schule bringt Wissen bringt Zukunft“, und sie machte damit deutlich, dass Schule sich ändern wird müssen, um den Herausforderungen gerecht zu werden. Meiner Ansicht nach wurden durch eine geänderte Steuerungsphilosophie schon Jahre vorher die Weichen für eine grundlegende Veränderung der Institution Schule gestellt. In diesem Kapitel möchte ich wesentliche Aspekte dieses Konzepts darstellen.

2.1 Von der Input- zur Outputsteuerung

Oft wird von reformwilligen Kritikern angemerkt, dass sich die Institution Schule recht resistent gegen gesellschaftliche Umbrüche erweist. In der Tat hat sich bei oberflächlicher Betrachtung in der äußeren und inneren Struktur, in der Organisation oder auch in der Unterrichtsmethodik vergleichbar wenig getan. Am Beginn der 1990er Jahre wurde allerdings auch im Bildungswesen ein grundlegender Paradigmenwechsel spürbar. Angesichts der begrenzten zentralen Steuerbarkeit von so komplexen Systemen wie dem Bildungswesen, wurde die zentrale Steuerung, durchgeführt durch die Praxis des Top-Down-Verfahrens, immer mehr in Frage gestellt. Es setzte sich ein **Wandel der Steuerungsphilosophie von der Input- zur Outputsteuerung** durch. Waren in den 1960er und 1970er Jahren noch Inputs, also die Curricula, Erlässe, Stundentafeln, Gesetze etc., die vom Bundesministerium, Landes- oder Stadtschulrat bestimmt wurden, maßgebend, so ist heute Ergebnisorientierung das Gebot der Stunde. Dem Zeitgeist entsprechend werden den Schulen Freiheiten zur Erreichung allerdings genau definierter oder ausgehandelter Ziele

³⁶ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml>

gewährt. Fertige Konzepte, die alles bis ins Detail regeln, verlieren an Bedeutung. Die neue Steuerungsphilosophie setzt, so ist im Vorwort des Weißbuches „Qualitätsentwicklung und Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem“ nachzulesen, auf „Rahmenvorgaben, Zielvereinbarungen, Partizipation und Transparenz.“³⁷ Der Output, also die erreichten Wirkungen und Effekte sind jetzt maßgebend. Mit welchen didaktischen, methodischen und schulorganisatorischen Mitteln die Schulen und LehrerInnen glauben die Ziele erreichen zu können, bleibt ihnen mehr und mehr freigestellt. Die Ergebnisse werden allerdings herangezogen, um Rückschlüsse auf den Prozess ziehen zu können und eventuelle Veränderungen vornehmen zu können. Damit scheint das outputorientierte Bottom-up-Verfahren nicht so demokratisch zu sein, wie viele Pädagogen es ursprünglich erhofften. Alfred Schirlbauer bezeichnet den Wechsel zum Bottom-up-Verfahren schlicht als eine Notwendigkeit, weil das alte Steuerungssystem auf Grund von bröckelnder Autoritätshörigkeit nicht mehr greift.³⁸

Diese Neuorientierung ist meiner Ansicht nach das übergeordnete Prinzip. Sämtliche Reformen und Strömungen der letzten Jahre lassen sich darauf zurückführen.

2.2 Schulautonomie

Anfang der 1990er Jahren war **Dezentralisierung** das Gebot der Stunde. Statt des Schulsystems als Ganzes rückten die einzelnen Schulen in den Blickpunkt des Interesses der Bildungsforschung. Schulen sollten vermehrt in die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Es wurde darüber diskutiert, pädagogische Ziele, Ressourcen, Personal und Schulpartner in die Verantwortung der Einzelschulen zu übergeben. Nikolaus Severinski erhoffte sich von einem schrittweisen Abbau der staatlichen Bildungsplanung und Bildungsfinanzierung statt der von Bildungsplanern „gemachten Ordnung“ das Entstehen einer „gewachsenen Ordnung“. Dadurch käme ein unter den Menschen weit verstreutes Wissen zum Tragen, das keine planende Behörde und kein Experte hervorbringen könnten. Die Nutzbarmachung dieses Wissens verspräche

³⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2003, S. 2

³⁸ Vgl. Schirlbauer 2005, S. 206

die Qualität des Bildungsangebotes zu verbessern und den individuellen Wünschen der Kinder und deren Eltern gerecht zu werden.³⁹ Diese idealisierte Vorstellung traf so leider nicht ein. Grund dafür war auch, dass von den diskutierten Vorschlägen nicht viele umgesetzt wurden.

1993 wurden in Österreich in der 14. SchOG-Novelle immerhin Autonomiemöglichkeiten im Bereich der Lehrpläne und im Bereich der Gestaltung des Zeitbudgets festgeschrieben. Ab nun konnten Schulen in Absprache mit den Schulpartnern in Fragen der **Lehrplanbestimmungen, Eröffnungs- und Teilungszahlen, der Fünf-Tag-Woche** oder der **unterrichtsfreien Tage** autonom entscheiden.⁴⁰ Damit sollte den Schulen ein Spielraum gegeben sein, um die Einführung neuer Pflichtgegenstände oder unverbindlicher Übungen zu ermöglichen. Außerdem sollten dadurch auch die Rahmenbedingungen für eine unkomplizierte Umsetzung neuer Unterrichtsmethoden wie Projektunterricht, fächerübergreifender Unterricht und Team-Teaching oder individuelles Förder- und Forderprogramme gegeben werden. In Folge dessen wurde von Einzelschulen verlangt, sich zu positionieren, und ein den lokalen Anforderungen entsprechendes Angebot zu erstellen. **Schulprofile** sollten dieses Angebot nach außen sichtbar machen.

Eine Studie der Arbeiterkammer im Juni 2008 kritisierte, dass die Schulautonomie meist nur für kleine Änderungen an der Stundentafel benutzt werde und kaum für echte Schwerpunktsetzungen. Nur ca. 40 % der Hauptschulen und 30 % der AHS-Unterstufen nützten laut dieser Studie die Autonomie für eine gezielte Positionierung. Weiters wird ein breites, an der Nachfrage orientiertes Lernangebot gefordert, wofür zusätzliche finanzielle Mittel notwendig wären.⁴¹ Tatsächlich wurde durch die Lehrplan-Stundenkürzungen 2003 der Spielraum für eine Schwerpunktsetzung stark eingeschränkt. Durch Einsparungsmaßnahmen verkam die Schulautonomie vielfach zu einer Art „Verwaltung des Mangels“, was sich auf die Leistungs- und Reformbereitschaft der LehrerInnen nicht gerade förderlich auswirkte. Nicht nur deswegen stehen LehrerInnen den „neuen Freiheiten“ kritisch gegenüber.

³⁹ Vgl. Severinski 1994, S. 139

⁴⁰ Vgl. Seel; Scheipl 2004, S. 242ff

⁴¹ Vgl. Seel; Scheip 2004, S. 242ff

Tillmann hält fest, dass mehr Schulautonomie keineswegs eine höhere Autonomie für die einzelne Lehrkraft bedeutet.⁴² Mehr Handlungsfreiheiten bedingen auch mehr Kontrolle. Die Zeiten, wo die LehrerInnen die Klassentüren schlossen und dann den Unterricht gestalteten, wie sie ihn für richtig hielten, sind vorüber. So gesehen büßten LehrerInnen durch die Schulautonomie die Freiheit ein, im stillen Kämmerlein mehr oder weniger Lehrplan konform zu unterrichten. Erbrachten SchülerInnen ungenügende Leistungen waren sie zu dumm oder zu faul, in jedem Fall aber selbst schuld. Die LehrerInnen der 1970er und 1980er Jahre, die das zentralistische, recht einheitliche System Schule repräsentierten, waren der Kritik nicht direkt ausgesetzt. Durch **mehr Handlungsspielraum der Einzelschulen** rückten bei schlechten SchülerInnenleistungen in der Ursachensuche natürlich auch die Rahmenbedingungen der Schule und der Unterricht der LehrerInnen mehr ins Blickfeld.

Die Umverteilung des Einflusses und der Macht von übergeordneten Instanzen (Ministerium) zu den lokalen Entscheidungsträgern und Institutionen (LehrerInnen, Schulen) gilt es allerdings genauer zu betrachten. Den Einzelschulen mehr Handlungsspielräume zu geben, um auf lokale Bedingungen und Probleme besser und schneller reagieren zu können, ist grundsätzlich sicher eine positive Sache. Allerdings sind die tatsächlichen Entscheidungsmöglichkeiten für die Einzelschulen nicht allzu groß.

2.3 Die Frage der Qualität

Mitte der 1990er Jahre rückte auch die Frage der Qualität an Österreichs Schulen in den Vordergrund. Das war die logische Folge der anlaufenden Autonomisierung. Wenn Schulen Gestaltungsfreiheiten hätten, sollten diese auch bestmöglich genutzt werden. Die Bedeutung der Schulqualität wurde auch aus den Befunden der Schulstrukturanalysen und Schulsystemvergleiche der 1970er und 1980er Jahre ersichtlich, wo festgestellt wurde, dass einzelne Schulen innerhalb einer Schulform oft größere Differenzen aufwiesen, als im Vergleich mit Schulen einer anderen Schulform.⁴³ **Schulentwicklung** wurde zum Gebot der

⁴² Tillmann 2003, S. 28

⁴³ Siehe Kapitel 4.5

Stunde. Schulleitungen und LehrerInnen waren gefordert sich mit der Qualität ihrer Schulen auseinanderzusetzen.

Haider versuchte den Begriff „Qualität“ von verschiedensten Perspektiven zu beleuchten und schlägt **fünf relevante Qualitätsbereiche** vor:

1. Lehren und Lernen:

inhaltliche und didaktische Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrpersonen, Fördermaßnahmen, Sozialkompetenzen und Erziehungsstil, Motivationskompetenz der LehrerInnen, Lernbereitschaft der SchülerInnen, Rückmeldekultur

2. Lebensraum Klasse und Schule:

subjektives Wohlbefinden von SchülerInnen und LehrerInnen, Klassenklima, Schulklima, Umgang mit Problemen, reichhaltiges Schulleben, Schulangebot

3. Schulpartnerschaft und Außenbeziehung:

Subjektive Zufriedenheit der Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen hinsichtlich der wahrgenommenen Schulpartnerschaft, Elternpartizipation, SchülerInnenpartizipation, Kommunikation und Kooperation mit den Schulbehörden, dem Schulerhalter und weiterführenden Schulen, Öffnung nach außen

4. Schulmanagement:

Organisation und Administration der Schule, Führung der Schule durch den Leiter bzw. die Leiterin, pädagogisch-beraterische Kompetenz des Leiters bzw. der Leiterin, Beschaffung von Ressourcen

5. Professionalität und Personalentwicklung:

gemeinsame Bewältigung der Aufgaben an der Schule, pädagogische Entwicklungsarbeit an der Schule, systematische Personalentwicklung, Innovationsbereitschaft, Vorhandensein sozialpädagogischer Beratungs- oder therapeutischer Kompetenzen an der Schule⁴⁴

Diese Strukturierung ist nur eine Möglichkeit sich einer Begriffsklärung von Qualität zu nähern. Die 1996 vom Bundesministerium gestartete Initiative „**Qualität in Schulen**“ (Q.I.S.)⁴⁵ baut auf diese fünf Qualitätsbereiche auf. Ziel des Projekts ist es eine Qualitätsdiskussion in den Schulen zu initiieren. Dafür werden den Schulen online entsprechende Materialien für die Aufgaben des Qualitätsmanagements zur Verfügung gestellt. Einer Bestandsaufnahme, bei der

⁴⁴ Vgl. <http://www.qis.at/fragebogen/pdf/5Qualitaetsbereiche.pdf>

⁴⁵ Siehe www.qis.at

der Ist-Zustand in den fünf genannten Qualitätsbereichen ermittelt werden soll, und einer Reflexion der Ergebnisse, sollte die Ausarbeitung eines Schulprogramms folgen.

Das **Schulprogramm**, das „Herzstück“ der Qualitätsentwicklung, ist eine zeitlich begrenzte Vereinbarung, die als Orientierungshilfe für pädagogisches Handeln und als Information für die Öffentlichkeit bezeichnet wird. Es soll zugleich Planungsinstrument und Maßstab sein, an dem die Entwicklung der Schule zu messen ist.⁴⁶ Eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung setzt voraus, dass die im Schulprogramm festgehaltenen Entwicklungspläne, laufend kritisch beurteilt werden.

Evaluation ist somit eine Grundvoraussetzung in diesem Prozess. Die neue Steuerungsphilosophie setzt Formen der Überprüfung der Wirkungen und Effekte, die erzielt wurden voraus. Helmke bezeichnet in Anlehnung an Burkhard & Eikenbusch Evaluation als eine „systematische Erfassung der Durchführung oder der Ergebnisse eines Programms oder einer Maßnahme verglichen mit vorgegebenen Standards, Kriterien, Erwartungen oder Hypothesen mit dem Ziel der Verbesserung des Programms oder der Maßnahme.“⁴⁷ Die Überprüfung bezieht sich nach dieser Definition also nicht nur auf die Resultate, sondern auch auf die Prozesse. Auch der Prozess der Evaluation selbst sollte nicht als unabänderbare Vorgabe verstanden werden und ebenso Teil der Analyse sein. Helmke weist darauf hin, dass sich die durch Evaluation zu Tage geförderten Ergebnisse nach drei Bezugspunkten analysiert lassen. Erstens im Vergleich zu anderen SchülerInnen, Schulen, Bundesländern, Nationen, zweitens im Vergleich zu einer früher erbrachten Leistung und drittens im Vergleich zu einem genormten Kriterium.⁴⁸

In Österreichs Schulen setzt man vorerst hauptsächlich auf die Freiwilligkeit der LehrerInnen und Schulen Evaluation in Eigenregie durchzuführen. Dabei handelt es sich um **interne Evaluation** oder **Selbstevaluation**. Unterstützung dafür bietet Q.I.S., wo verschiedene, einfach zu handhabende, fertig ausgearbeitete Instrumentarien angeboten werden, die die Schulen und LehrerInnen zur Selbstevaluation motivieren sollen. Noch setzt man auf die Freiwilligkeit der Schulen.

⁴⁶ Vgl. <http://www.qis.at/pol.htm>

⁴⁷ Helmke 2007, S.152

⁴⁸ Vgl. Helmke 2007, S. 153

Überprüfungen und Kontrollen von außen, die in Österreich in der Regel durch die Schulaufsicht durchgeführt werden, werden **externe Evaluation** oder **Fremdevaluation** genannt. Diese Art der Kontrolle ist an sich nichts Neues. Allerdings werden heute auch von den Kontrollierenden Objektivität und Transparenz in ihren Beurteilungen eingefordert, was bisher nicht immer der Fall war. Schulaufsichtsbeamte, die Schulen und Unterricht nach subjektiven Kriterien beurteilten, sollten somit ebenfalls der Vergangenheit angehören. Diese subjektiv durchgeführten Inspektionen waren für die Kontrollierten zwar oft unangenehm, hatten aber außer einem meist autoritär geführten Vieraugengespräch und Androhungen weiterer Inspektionen, keine wirklichen Konsequenzen. Die Pragmatisierung und schulfeste Stellen schützten die LehrerInnen vor ernsthafteren Sanktionen. Das neue, auf Qualität und Evaluation bedachte System funktioniert aber mit diesen Schutzmechanismen nicht wirklich. So sind das Aussetzen der Pragmatisierungen und die Diskussion über Ressourcenzuteilung nach Erfolg für Schulen nicht überraschend. Da Qualitätssicherung eine flächendeckende, umfassendere Kontrolle verlangt, als es bisher üblich war, ist es nicht weiter verwunderlich dass diese Entwicklung und speziell Evaluation bei LehrerInnen oft Unbehagen auslöst.

2.4 Wettbewerb durch Konkurrenz

Durch unterschiedliche Schulangebote entsteht natürlich eine **Wettbewerbs-situation**. Dieser Wettbewerb wird durch die sinkenden SchülerInnenzahlen auf Grund des Geburtenrückganges noch verschärft. Der Grund, warum Schulen engagiert an einem Profil arbeiten, ist oft kein uneigennütziger. Um sich eine bessere Ausgangssituation im Wettstreit um SchülerInnenzahlen und somit auch LehrerInnenstunden zu verschaffen, wird durch Profilbildung versucht die Attraktivität der Schule zu erhöhen. Vor allem die Zweigleisigkeit im Sekundarbereich I führt da zu einer gesteigerten Konkurrenzsituation. Die letzten Jahre zeigen einen starken Trend zur AHS-Unterstufe.⁴⁹ Das erklärt meiner Meinung nach auch das Ergebnis der oben erwähnten Studie der Arbeiterkammer, welches besagt, dass mehr Hauptschulen als AHS-Unterstufen die Möglichkeit zur Erarbeitung eines individuellen Schulprofils nützten. Vor allem in Ballungszentren

⁴⁹ Siehe Kapitel 2.5

sind Hauptschulen gefordert alle Register zu ziehen, um neben den Gymnasien bestehen zu können. So gibt es in Wien schon seit dem Jahr 2001 den Schulversuch „Kooperative Mittelschule“ und in Graz versuchen die Hauptschulen als „Realschulen“ zu punkten. Meiner Ansicht nach handelt es sich beim Niederösterreichischen Schulmodell um einen ähnlichen Versuch die SchülerInnenströme vom Gymnasium wieder in die Hauptschule umzuleiten oder zumindest die Abwanderung einzubremsen. Ich halte es da mit Gruber, der dazu meint: „Dass die Hoffnung von (städtischen) Hauptschulen, durch Profilbildung den Trend zur AHS zu stoppen, mit der Ausnahme von Musik- und Sporthauptschulen ziemlich müßig ist, ist inzwischen ziemlich offensichtlich: Hauptschulen mit Profil konkurrieren mit anderen Hauptschulen (mit oder ohne Profil).“⁵⁰ Noch sorgen die Schulsprengel für eine halbwegs gleiche Verteilung der HauptschülerInnen auf die Schulstandorte. Aber schon immer mehr Eltern nehmen die Mühen, die ein Hauptschulbesuch ihres Kindes außerhalb des vorgesehenen Sprengels mit sich bringt, auf sich, um in eine Schwerpunkthauptschule ihrer Wahl zu gelangen. Für einen Schulbesuch außerhalb der vorgesehenen Gemeinde ist es in Niederösterreich notwendig beim Bürgermeister einen Antrag zu stellen. Der Gemeinde gehen durch die Abwanderung der SchülerInnen in andere Gemeinden Finanzen verloren. Umgekehrt ist es aber auch schwer einzusehen, dass Schulen unterschiedliche Angebote bieten sollen, die dann nicht frei wählbar sind. Aus dem Bundesministerium wurde im Juli 2008 auch schon die Absicht geäußert die Sprengelregelungen aufzulassen. Der Konkurrenzkampf zwischen den Hauptschulen würde dadurch vermutlich erheblich zunehmen. Ob das Marktprinzip der Qualitätssteigerung durch Konkurrenz sich in der Institution Schule ausschließlich positiv auswirken würde, darf zumindest angezweifelt werden.

Der Wettbewerbsgedanke ist in unserer europäischen Gesellschaft jedenfalls ein anerkanntes Prinzip. In der „Lissabon-Strategie“ der EU wird gefordert, Europa soll die „wettbewerbsfähigste und dynamischste Wirtschaft der Welt“ werden. Im Reformpapier „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ wird deshalb das ehrgeizige Ziel definiert, die Ausbildungssysteme der EU sollen bis

⁵⁰ Gruber 2004, S.31

zum Jahr 2010 Weltklasse werden.⁵¹ Der Gedanke, der hinter dem Zusammenhang zwischen dem Bildungswesen und wirtschaftlichem Erfolg steht, liegt der Humankapitaltheorie zu Grunde. Demnach werden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in Individuen verkörpert sind und durch Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrung erworben werden, als Humankapital bezeichnet.

2.5 Hauptschulen als Restschulen

Die Vision der Wissensgesellschaft war es, durch Bildungsbeteiligung aller die Ungleichheiten aus der Welt zu schaffen. Der Zugang zu höherer Bildung sollte unabhängig der Herkunft für alle offen sein. Ulrich Beck sprach 1986 vom **Fahrstuhleffekt**, und meinte damit, dass alle SchülerInnen die verbesserten Bedingungen nützen und im Bildungssystem aufsteigen werden können. Er ging zwar davon aus, dass soziale Unterschiede bestehen bleiben würden, aber ebenso davon, dass es für alle wie im Fahrstuhl nach oben gehen werde. Dieser Effekt ist leider so nicht eingetroffen. In einem Sterninterview sagt Becker 2005 „... und nun geht der Fahrstuhl für sehr viele nach unten. Dass es so kommen würde, konnte ich nicht ahnen – auch nicht, dass die Ungleichheit in extremen Ausmaß wächst.“⁵² Solga und Wagner meinen in Anlehnung an die Metapher des Fahrstuhleffektes, dass die „Kellerkinder der Bildungsexpansion“, nämlich die HauptschülerInnen, erst gar nicht eingestiegen sind. Die Bildungsbeteiligung ist damit ihrer Meinung im Verlauf der Bildungsexpansion nicht gleicher, sondern sogar ungleicher geworden.⁵³ Der Abstand zur Spitze wird sozusagen immer größer. Die Hauptschule ist durch die Abwanderung so vieler SchülerInnen in die AHS-Unterstufe zur sozial homogensten Schulart geworden. Die Hauptschulen weisen somit in pädagogischer Hinsicht eine leistungsmäßig zu einseitig zusammengesetzte Schülerschaft auf, sodass eine soziale Verarmung der Lernumwelten die Folge ist, was sich natürlich negativ auf den Lernerfolg auswirkt. **Hurrelmann** geht davon aus, dass bei einer Unterschreitung der „**kritischen 40-Prozent-Marke**“ diese Effekte wirken.⁵⁴ In vielen Ballungszentren ist diese Unterschreitung bereits der Fall. Unter Berücksichtigung Hurrelmanns These wäre

⁵¹ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Wissenschaft und Kultur 2005², S.1

⁵² Vgl. <http://www.stern.de/politik/deutschland/Lage-Nation-Leute/544157.html?s=6>

⁵³ Solga; Wagner 2004, S. 199

⁵⁴ Solga; Wagner 2004, S. 198

es also für die Funktionstüchtigkeit des differenzierten Schulsystems in Österreich, speziell in der Sekundarstufe I, notwendig, dass die Mehrheit der SchülerInnen die Hauptschule besucht. Damit wäre das Lernmilieu in den Hauptschulen noch nicht so ausgedünnt, dass erfolgreiches Lernen gewährleistet wäre. Im Allgemeinen wird dann noch von „ausgewogenen SchülerInnenströmen“ gesprochen.

Mit einem **Blick auf die SchülerInnenzahlen**⁵⁵ der letzten Jahre und Jahrzehnte möchte ich die Situation der aktuellen SchülerInnenströme und deren Entwicklung zeigen. Dabei gilt es zu beachten, dass bedingt durch das Angebot und der unterschiedlichen Erreichbarkeit der Gymnasien regionale Unterschiede bestehen. Im Folgenden werde ich speziell die Zahlen für ganz **Österreich**, **Niederösterreich** (in Hinblick auf mein Forschungsinteresse) und **Wien** (in Hinblick auf die besonders schwierigen Umstände der dortigen Hauptschulen bzw. Kooperativen Mittelschulen) darstellen.

Im Schuljahr 2006/07 befanden sich in ganz **Österreich** in der Sekundarstufe I 67,5% der SchülerInnen in der Hauptschule, 30,6% in der AHS-Unterstufe und 1,9% in der Sonderschule.

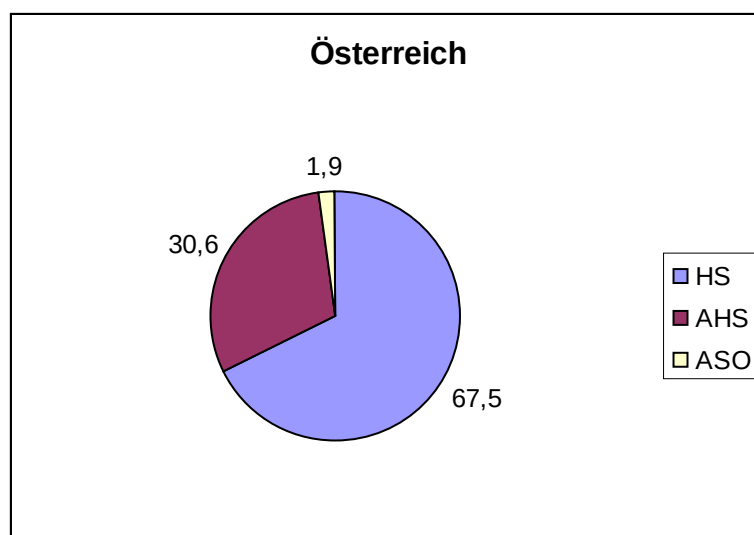


Abb.1: Anteile der Schulformen 2006/07 in Österreich

Mit zwei Dritteln aller SchülerInnen befindet sich eine deutliche Mehrheit in den Hauptschulen. Die Bilanz für Gesamtösterreich erscheint somit in Hinblick auf Hurrelmanns „kritische 40-Prozent-Marke“ nicht problematisch.

⁵⁵ alle Zahlen beziehen sich auf Daten der Statistik Austria 2008

Bei genauerer, regionaler Betrachtung auf Landesebene ergibt sich folgendes Bild für **Niederösterreich**: Im Schuljahr 2006/07 befanden sich in der Sekundarstufe I 68,6% der SchülerInnen in der Hauptschule, 28,6% in der AHS-Unterstufe und 2,8% in der Sonderschule.

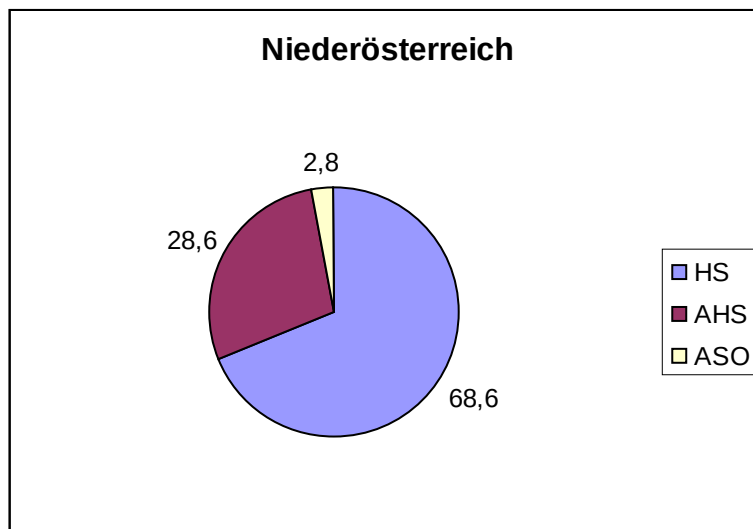


Abb.2: Anteile der Schulformen 2006/07 in Niederösterreich

Die SchülerInnenströme in Niederösterreich stellen sich ähnlich der bundesweiten Bilanz dar.

Der Blick auf **Wien**, wo das Schulangebot natürlich am größten ist, zeigt folgende Verteilung: Im Schuljahr 2006/07 befanden sich in der Sekundarstufe I 47,8% der SchülerInnen in der Hauptschule bzw. Kooperativen Mittelschule, 49,4% in der AHS-Unterstufe und 2,8% in der Sonderschule.

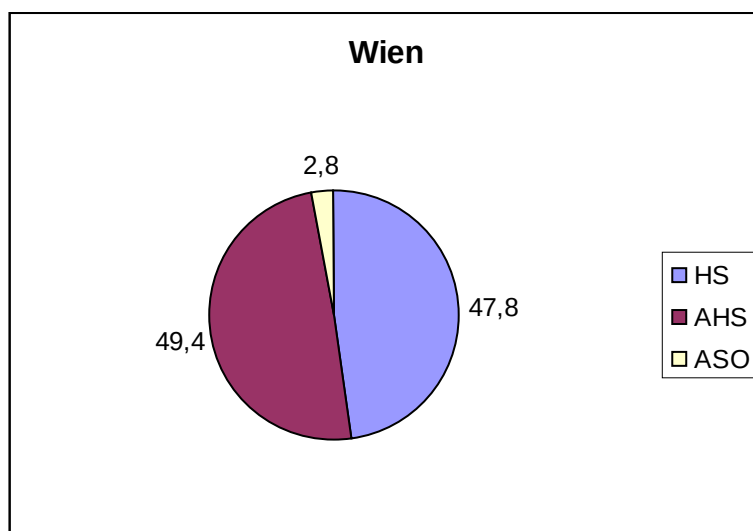


Abb.3: Anteile der Schulformen 2006/07 in Wien

In Wien besuchen also bereits mehr SchülerInnen die AHS-Unterstufe als die Hauptschule. Hurrelmanns „kritische 40-Prozent-Marke“ wird jedoch auch in der Landesstatistik (noch) nicht unterschritten.

Aussagekräftiger ist die Analyse auf **Bezirksebene in Niederösterreich**. Da in fast allen 25 niederösterreichischen politischen Bezirken sowohl Hauptschulen als auch zumindest ein Gymnasium vorhanden sind, und davon ausgegangen werden kann, dass nur eine Minderheit der Kinder in einem anderen Bezirk zur Schule geht, gibt dieser Blick ein recht anschauliches Bild der tatsächlichen SchülerInnenströme. Die einzigen beiden Bezirke ohne Gymnasium sind Krems (Land) und St. Pölten (Land). Da aber die Entfernung zu den Bezirken Krems (Stadt) und St. Pölten (Stadt) nicht so weit ist, relativiert sich das Fehlen eines Gymnasiums in den beiden Bezirken. Ich fasse deswegen für meine Berechnungen jeweils diese beiden Bezirke, sowie die Bezirke Wiener Neustadt (Stadt) und Wiener Neustadt (Land), wo sich die Situation ähnlich verhält, zu einem Bezirk zusammen.

Da die SchülerInnen der Sonderschule in der Statistik „Bildung nach Zahlen“ nicht in den einzelnen Schulstufen aufgelistet werden, und ich sie deswegen nicht der Primarstufe und der Sekundarstufe I zuordnen kann, sind diese in meinen Darstellungen nicht berücksichtigt. Da der Prozentsatz jedoch sehr gering ist, sollte das kein Problem sein, zumal ich nur einen Überblick über die Situation darstellen will.

In **Niederösterreichs Bezirken** verteilen sich demnach die SchülerInnen in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2006/07 noch recht ausgewogen (im Sinne Hurrelmanns 40%-Marke). Einzig in den Bezirken Mödling und Wien-Umgebung gehen bereits mehr als die Hälfte der SchülerInnen ins Gymnasium. Demnach befinden sich in Mödling nur mehr 41,7% und in Wien-Umgebung 49,5% der SchülerInnen in den Hauptschulen.

Als Beispiel zeige ich die Situation im Bezirk Korneuburg, der mit einer Hauptschulquote von 71,0% ziemlich im Landesschnitt liegt.

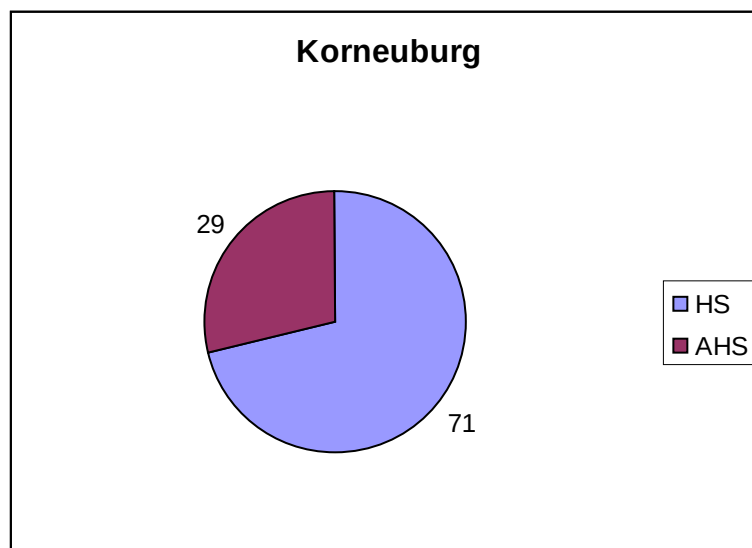


Abb. 4: Anteile der Schulformen 2006/07 in Korneuburg

Für die **Wiener Bezirke** stellt sich die Situation schon dramatischer dar. Von den 23 Bezirken finden sich bereits neun Bezirke (1., 3., 4., 6., 8., 9., 13., 17. 19. Bezirk), deren Hauptschulschnitt unter der 40% Marke liegt und fünf Bezirke (7., 15., 18., 21., 23. Bezirk) liegen zumindest unter 50%.

Interessant ist auch, sich die Veränderungen der letzten Jahre anzusehen. Die folgende Statistik zeigt die **Entwicklung der SchülerInnenströme in der Sekundarstufe I** am Beispiel der 5. Schulstufe in den Schuljahren 1980/81, 1990/91, 2000/2001 und 2006/07.

Österreichweit fiel der SchülerInnenanteil der 5. Schulstufe der Hauptschulen im Jahr 1980/81 von 74,1% auf 64,7% im Jahr 2006/07. Dabei ist zu jedem Messzeitpunkt ein Rückgang zu beobachten.

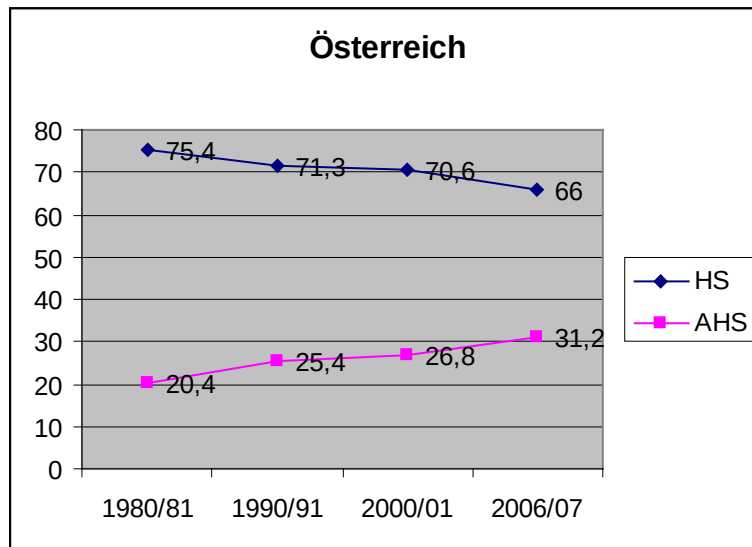


Abb. 5: Veränderung der SchülerInnenströme in Österreich

Für **Niederösterreich** fällt das Ergebnis ganz ähnlich aus. Von 75,4 % im Jahr 1980/81 fiel der SchülerInnenanteil der Hauptschulen auf 66,0% im Jahr 2006/07. Auch hier ist ein kontinuierlicher Rückgang zu beobachten.

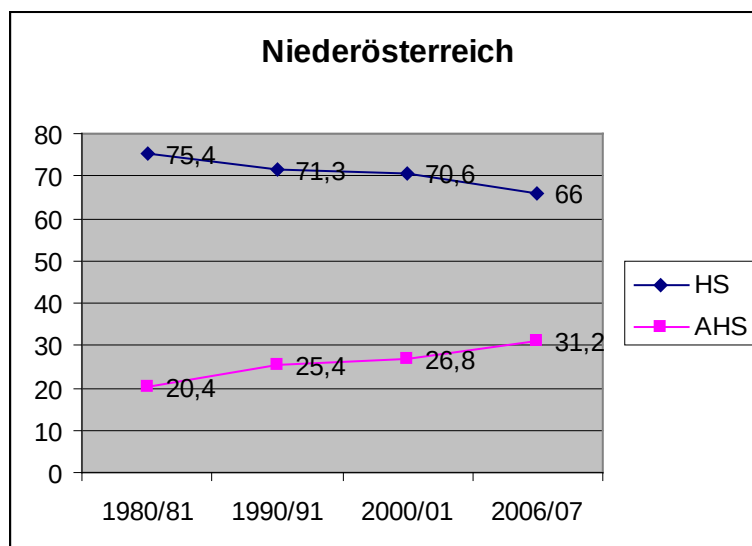


Abb. 6: Veränderung der SchülerInnenströme in Niederösterreich

Die Situation in **Wien** war in Bezug auf ausgewogene SchülerInnenströme immer schon am schwierigsten. So lag schon im Jahr 1980/81 der prozentuelle Anteil der HauptschülerInnen der 5. Schulstufe bei nur 49,7% und fiel dann im Jahr 1990/91 sogar auf 41,6%. Bemerkenswert und für mein Forschungsinteresse als sehr interessant erweist sich dann wiederum der Anstieg auf 45,7% bis ins Jahr

2000/01. Dieser Anstieg dürfte Indiz dafür sein, dass die Umgestaltung der Hauptschulen zu Kooperativen Mittelschulen zumindest kurzfristig erfolgreich war.⁵⁶ Bis ins Jahr 2006/07 sank der Anteil jedoch wieder auf 43,4%.

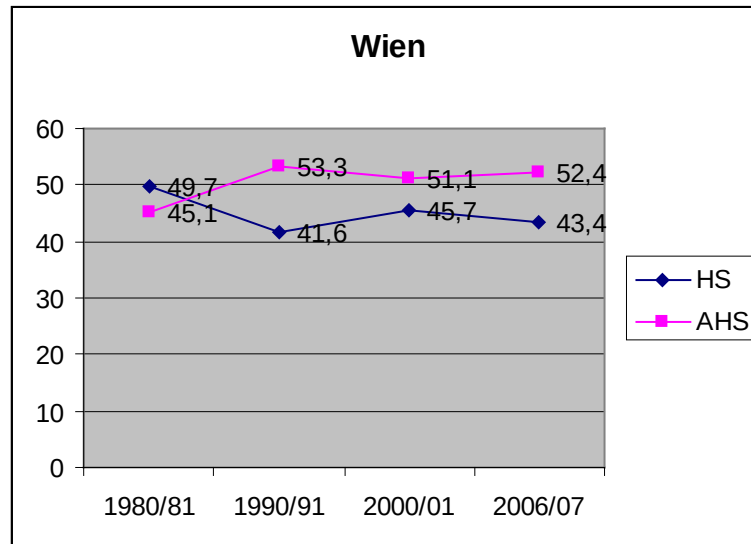


Abb. 7: Veränderung der SchülerInnenströme in Wien

Bei einer Analyse der **SchülerInnenströme der 5. Schulstufe der letzten vier Jahre in Österreich** bis zum Schuljahr 2006/07 zeigt sich eine rasante Entwicklung der letzten Jahre. Der Hauptschulanteil fiel in den vier Schuljahren von 2003/04 bis 2006/07 in der 5. Schulstufe in Österreich um 4,6%, in Niederösterreich um 4,4% und in Wien sogar um 7,5%. Der Verfall der Hauptschule, gemessen an dem SchülerInnenanteil, scheint sich immer zu beschleunigen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Anteil der HauptschülerInnen in Österreich zurückgeht. Der Rückgang ist regional unterschiedlich stark ausgeprägt. Der Trend zum Gymnasium ist eindeutig und scheint sich in den letzten Jahren zu beschleunigen. In Wien und sonstigen Ballungszentren wird in Hauptschulen bereits die von Hurrelmann beschriebene kritische 40%-Marke unterschritten.

⁵⁶ Siehe Kapitel 5.2.5

2.6 Bildungsstandards

Grundsätzlich können sich Standards auf den Inhalt, die Leistung bzw. die Ergebnisse oder auf die Lehr- und Lernbedingungen beziehen. Leistungsstandards werden außerdem noch nach dem Anforderungsniveau in Mindest-, Regel- oder Maximalstandards differenziert.

Bildungsstandards werden in Österreich seit einigen Jahren als eine, wie auf der Homepage des Ministeriums zu lesen ist, „bedeutende Grundlage für Maßnahmen der Steuerung und Qualitätssicherung“ verstanden und außerdem als eine „der Autonomiebewegung Rahmen gebende Notwendigkeit.“⁵⁷ Seit 2002 wurden in Österreich Bildungsstandards erstellt und in zwei Pilotphasen an freiwillig teilnehmenden Pilotschulen getestet. Die Standards beziehen sich auf die Leistungen der SchülerInnen in den Kernfächern „Mathematik“ und „Deutsch, Lesen, Schreiben“ in der 4. Schulstufe und in „Mathematik“, „Deutsch“, „Englisch“ und „Naturwissenschaften“ in der 8. Schulstufe, und sind somit am ehesten als Leistungsstandards zu bezeichnen. Der Vorschlag der Zukunftskommission in Bezug auf das Anforderungsniveau Mindeststandards einzuführen⁵⁸, wurde nicht umgesetzt. Stattdessen wurden **Regelstandards** erstellt, die auf ein mittleres Leistungsniveau ausgerichtet sind. Mindeststandards, die angeben, welche Kompetenzstufen von allen SchülerInnen in einem Fach mindestens erreicht werden müssen, hätten zwar zu eindeutigeren Interpretationen geführt, nämlich geschafft oder nicht geschafft, wurden aber letztendlich nicht eingeführt. Lucyshyn begründet diese Entscheidung damit, dass „einer Einführung von Mindeststandards und der daraus resultierenden Berechtigungsvergabe unüberbrückbare Hürden im differenzierten Schulsystem entgegenstanden. Da die Lehrpläne für beide Schulformen nahezu wortident sind, die Schülerpopulationen sich jedoch gravierend voneinander unterscheiden, hätte man den Mindeststandard so niedrig setzen müssen, dass er auch für die zweite und dritte Leistungsgruppe der Hauptschule einen Anreiz zur Erreichung darstellt.“⁵⁹ Mit Regelstandards könne hingegen eine größere Bandbreite der SchülerInnenleistungen im differenzierten Schulsystem erfasst werden.

⁵⁷ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/novelle_schug.xml

⁵⁸ Vgl.: Bundesministerium für Unterricht, Wissenschaft und Kultur 2005¹, S. 32

⁵⁹ Lucyshyn 2006, S. 6

Diese Begründung finde ich im Kontext dieser Arbeit besonders interessant, weist sie doch offensichtlich auf eine Problematik im österreichischen Schulsystem hin. Lucyshyns Argumentation folgend erweisen sich differenzierte Schulsysteme für Mindeststandards wegen ihrer großen Bandbreite in der Schulleistung der SchülerInnen als ungeeignet. Der Umkehrschluss wäre also, Gesamtschulsysteme eignen sich für Mindeststandards besser, weil sie nicht so große Leistungsunterschiede bei den SchülerInnen erzeugen. Davon ausgehend, dass Lucyshyn mit seiner Kritik die Problematik für die großen Unterschiede nicht im oberen, sondern im unteren Leistungssegment meint, gibt er damit den Gesamtschulbefürwortern indirekt Recht, die ein schlechtes Niveau wegen des traditionellen Schulsystems beklagen. In dem Zusammenhang finde ich bemerkenswert, dass vom Ministerium zwar eine Implementierung von Mindeststandards in der gegenwärtigen Situation als aussichtslos angesehen wird, eine Anhebung der SchülerInnenleistung durch die Bildungsstandards, die dann eben nur Regelstandards sein können, hingegen erwartet wird.⁶⁰

Bildungsstandards sollen nicht primär als Kontroll- und Selektionsinstrument wirken, so wird im Arbeitsbericht von Lucyshyn vermeldet, sondern als „Stimulierung für eine Veränderung der Unterrichtskultur.“⁶¹ Deswegen wird auch darauf hingewiesen, dass LehrerInnen als erste Adressaten für die Idee der Bildungsstandards gewonnen werden müssen, denn erst dann „kann eine erfolgreiche Umsetzung (Erreichung/Nichterreichung) der Bildungsstandards im vielfältigen und herausfordernden Kontext des Unterrichtens erwartet werden.“⁶² Studien über die Akzeptanz, Einstellung und Bereitschaft der Lehrkräfte zum Thema Bildungsstandards zeichnen ein eher düsteres Bild.

Beer, der eine Befragung über die **Einstellung Wiener LehrerInnen zu den Bildungsstandard** durchführte, kam zu dem Ergebnis, dass LehrerInnen aller betroffenen Schulformen den Bildungsstandards ablehnend gegenüberstehen und LehrerInnen an Pilotschulen sogar im gesteigerten Ausmaß.⁶³ Freudenthaler und Specht führten eine bundesweite Erhebung durch und konnten dieses negative Bild Beers nicht bestätigen, aber auch nicht vorbehaltlos entkräften. Sie

⁶⁰ Vgl. Lucyshyn 2006, S. 9

⁶¹ Lucyshyn 2006, S. 7

⁶² Lucyshyn 2006, S. 7

⁶³ Vgl. Beer 2005, S. 228

beschreiben ein Spannungsfeld zwischen prinzipieller Aufgeschlossenheit, aber auch Kritik und Misstrauen.⁶⁴ Altrichter schließt aus den Ergebnissen der beiden Studien auf eine sehr skeptische (bei Beer 2005) bis gemischte Haltung (bei Freudenthal/Specht 2006) der LehrerInnen gegenüber den Bildungsstandards und dass es sich dabei offenbar nicht um eine solche Innovation handelt, auf die LehrerInnen schon gewartet haben und „für deren rasche Umsetzung entsprechende Bereitschaften, Einstellungen und Kompetenzen vorhanden sind.“⁶⁵

Auch Altrichter und Posch führen einen meiner Meinung nach weiteren wichtigen, ähnlichen Kritikpunkt bei der Einführung der Standards an. Sie sprechen von einem **fehlenden Wirkungs- und Implementationskonzept**. Da ja davon ausgegangen wird, dass die Steuerungskraft von Lehrplänen und anderen Inputs nicht mehr funktioniere, weil LehrerInnen gar nicht wüssten, was im Lehrplan steht und Erlässe einfach nicht umsetzten, ist auch zu bezweifeln, dass Bildungsstandards mehr bewirken werden.⁶⁶ Auch mir ist nicht ganz klar, wie Formulierungen von Bildungsstandards, einige Aufgabenbeispiele und ab und zu eine Testung, eine Qualitätssteigerung und die erwartete höhere Leistung heraufbeschwören sollten. Es erweckt allerdings den Anschein, dass das Ministerium hierbei ganz bewusst auf das Konkurrenzprinzip setzt. Wenn LehrerInnen einer Jahrgangsstufe in Anwesenheit der Schulleitung die Ergebnisse ihrer Gruppen präsentiert bekommen und mit einer Moderatorin oder einem Moderator die Ursachen guter oder schlechter Leistungen diskutieren sollen, in der Absicht sich auszutauschen, wer wo was wie besser machen kann, kann das möglicherweise auch unerwünschte Nebeneffekte nach sich ziehen.

Ich messe diesem Gesichtspunkt, nämlich der Meinung des Ministeriums, dass es wichtig wäre die LehrerInnen bei Implementierungen ins Boot zu holen, große Bedeutung bei, da hier eine Parallele zu den aktuellen Modellversuchen gezogen werden kann. Auch eine erfolgreiche Strukturumstellung kann nur mit von der Sache überzeugten LehrerInnen gelingen.

⁶⁴ Vgl. Freudenthaler/Specht 2006, S. 5f

⁶⁵ Altrichter 2007, S. 70

⁶⁶ Altrichter; Posch 2004, S. 32

2.7 PISA und Co.

Zeitgleich mit der Autonomiebewegung und der aufkommenden Schulentwicklungsströmung wurde Österreichs Bildungswesen in den 1990er Jahren auch vom Trend zu internationalen Vergleichsstudien erfasst. Diese groß angelegten Vergleichsuntersuchungen zu den Schulleistungen in verschiedenen Ländern gab es schon seit den 1960er Jahren, gefördert von der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) im Rahmen der „International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA)“. Mitte der 1990er Jahre tat sich die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) mit ersten Initiativen hervor und löste mit der erstmals im Jahr 2000 erschienen PISA-Studie einen Boom aus, den sich kaum ein Land der OECD entziehen konnte.

Österreich, das selbstbewusst lange Zeit diese Vergleichsstudien großräumig umschiffte und erst 1990 der IEA beitrug, mischte erstmals 1992 mit der Teilnahme an der **Computer-in-Education-Studie (COMPED)** im „Bildungswettkampf“ mit. Dabei ging es um die Computerkompetenz der SchülerInnen der vierten Klasse HS bzw. AHS und der vorletzten Klassen der AHS und BHS, denen zusammenfassend bescheinigt wurde, dass sie international gesehen sehr gut abgeschnitten hätten.⁶⁷

1995 nahm Österreich an **TIMSS III (Third International Mathematics and Science Study)** teil, wo die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften der SchülerInnen der dritten und vierten Klasse VS, ebenso der dritten und vierten Klasse HS bzw. AHS und der letzten Klassen der Sekundarstufe II (AHS, BHS, BS und BMS) getestet wurden. Das Ergebnis dieser Studie stellte sich ambivalent dar. Während die Volksschul- und Mittelstufenergebnisse vergleichsweise als zufrieden stellend bezeichnet wurden, ließ das schlechte Abschneiden der SchülerInnen der letzten Klassen der weiterführenden Schulen und insbesondere der MaturantInnen die Frage nach der Qualität des österreichischen Mathematik- bzw. Naturwissenschaftsunterrichts aufkommen.⁶⁸ Als Reaktion auf dieses Ergebnis wurde vom Unterrichtsministerium im Jahr 2000 die **Initiative IMST („Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching“)** ins Leben gerufen, die

⁶⁷ Vgl. Jungwirth 1998, S. 23

⁶⁸ Vgl. Jungwirth 1998, S. 23

innovative naturwissenschaftliche Projekte in der Oberstufe fördern, unterstützen und sichtbar machen sollte. Man versprach sich dadurch die Qualität des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu steigern. Da dieses Projekt bis zum heutigen Tag besteht und auch auf die Sekundarstufe I und den Bereich Deutsch ausgeweitet wurde, dürfen die Erfahrungen mit IMST als durchaus positiv eingeschätzt werden.

COPED und TIMSS waren allerdings nur Vorgeplänkel und ließen nur erahnen, was mit **PISA (Programme for International Student Assessment)** auf das Österreichische Bildungswesen zukommen sollte. Österreich konnte sich als EU- und OECD-Mitglied dieser groß angelegten internationalen Vergleichsstudie nicht entziehen und war ab dem Jahr 2000 bei allen weiteren Studien in den Jahren 2003 und 2006 mit von der Partie. Die PISA-Untersuchungen von der OECD in Zusammenarbeit mit den nationalen PISA-Konsortien werden alle drei Jahre durchgeführt. Getestet werden 15 bis 16jährige SchülerInnen am Ende der Pflichtschulzeit in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische Kompetenz, naturwissenschaftliche Grundbildung und 2003 auch bisher einmalig Problemlösekompetenz. Weltweit nahmen im Jahr 2000 33 Länder an der PISA-Studie teil.⁶⁹ 2003 waren es dann schon 40 Teilnehmerländer⁷⁰ und 2006 sogar 57 Länder, welche rund ein Drittel der Weltbevölkerung abdecken.⁷¹ PISA-2000 stellte die Messung der Lesekompetenz als Hauptdomäne in den Vordergrund. 2003 war es die Mathematik und 2006 die Naturwissenschaft. Die übrigen Domänen werden mit weniger Untersuchungsaufwand als Nebendomänen getestet.

Bei **PISA-2000** schnitt Österreich von den deutschsprachigen Ländern am besten ab und landete im Gesamtranking im vorderen Drittel. Dementsprechend fielen auch die medialen und politischen Reaktionen noch positiv aus, obwohl ein deutlicher Abstand zur Spitzengruppe bemerkbar war. Nicht desto trotz löste PISA eine Bildungsdebatte im ganzen Land aus. Als Reaktion auf die Ergebnisse wurde von der damaligen Bundesministerin Elisabeth Gehrler 2003 die **Zukunfts-kommission** unter der Leitung des österreichischen PISA-Verantwortlichen Günter Haider eingerichtet, die ein umfassendes Konzept zur Verbesserung des Bildungswesens ausarbeiten sollte. 2005 werden im Abschlussbericht

⁶⁹ Vgl. Scheipl; Seel 2004, S. 291

⁷⁰ Vgl. Haider; Schreiner 2006, S. 28

⁷¹ Vgl. Schreiner u.a. 2007, S. 11

Empfehlungen gegeben, an denen sich Schulbehörden und Bildungspolitik bei der Reform des Schulwesens orientieren könnten. Als primäres Reformziel wird empfohlen, die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht, die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsmethoden, somit „Guten Unterricht“ in das Zentrum von Reformmaßnahmen zu rücken. Außerdem wird festgehalten, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen der Kommission Unterrichtsverbesserungen durch Schulentwicklung und Qualitätssicherung, durch LehrerInnenbildung und Unterstützungssysteme und nicht durch Systemumbau anstreben.⁷²

Bei **PISA-2003** verlor Österreich etliche Ränge und landete in sämtlichen Testbereichen im mittleren oder sogar im hinteren Drittel. Bozkurt u.a. zeigten in einer Analyse der zum Thema PISA erschienenen Artikel österreichischer Tageszeitungen, dass das mediale Echo nach dieser zweiten Studie ungleich größer und negativer ausfiel. Wurden für die durchwegs als positiv bewerteten Ergebnisse 2000 noch die LehrerInnen bzw. die Schule, das Schulsystem und die Politik verantwortlich gemacht, werden genau diese Faktoren für die als negativ bewerteten Ergebnisse 2003 genannt. Dabei war der Faktor Schulsystem unangefochtener negativer Spitzenreiter. Die in den Tageszeitungen am häufigsten genannten Verbesserungsvorschläge betrafen generelle Reformen, sowie die Gesamtschule. Weiter wurden noch Maßnahmen der Unterrichtsqualität und die Ganztagschule als Forderung genannt.⁷³

Der Katzenjammer war groß und als Reaktion stellte die neue Bundesministerin Claudia Schmidt eine ExpertInnenkommission zusammen, die Verbesserungsvorschläge ausarbeiten sollten, welche dann zu den aktuellen Modellversuchen in Österreich führten.

PISA-2006 brachte ein ähnlich gutes oder schlechtes Ergebnis wie die Vorgängerstudie und löste keine nennenswerte Trendumkehr der eingeschlagenen Maßnahmen aus. Nach dem PISA-Schock nach PISA 2003 konnten weder die am Bildungswesen Beteiligten, noch die Politik oder generell die Öffentlichkeit erschüttert werden. Mit den Modellversuchen zur Neuen Mittelschule sind ohnehin umfassende Reformbemühungen auf Schiene.

In Ergänzung zur PISA-Studie nimmt Österreich auch an den IEA-Studien PIRLS und TIMSS teil, die die Grundkompetenzen der Volksschulkinder der 4. Klasse erfassen und vergleichen.

⁷² Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Wissenschaft und Kultur 2005¹, S. 12

⁷³ Bozkurt u.a. 2001, S. 328ff

Erstmals nahm Österreich 2006 an **PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)** teil, welche die Lesekompetenz der SchülerInnen in den 4. Klassen der Volksschule testet. In dieser ebenfalls sehr aufwändigen Vergleichsstudie mit ca. 5000 getesteten österreichischen Volksschulkindern schnitten diese nach den ersten Betrachtungen ebenfalls nur mittelmäßig ab. Obwohl an PIRLS 2000 einige Top-PISA-Lese-Nationen wie Finnland, Korea, Australien oder Irland nicht teilgenommen hatten, konnte sich Österreich unter den 45 teilnehmenden Ländern gerade einmal in der Mitte einreihen. Zu erwähnen ist zudem, dass an IEA-Studien traditionell auch weniger entwickelte Staaten beteiligt sind. Beim Vergleich mit den teilnehmenden 19 EU-Ländern befindet sich Österreich mit Rang 12 deswegen sogar nur im hinteren Drittel.⁷⁴

Zum zweiten Mal nach 1995 nahm Österreich 2007 wieder an **TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)** teil. Dabei wurden ebenfalls ca. 5000 österreichische Volksschulkinder der 4. Schulstufe in Mathematik und Naturwissenschaften getestet. Das Ergebnis verhält sich ziemlich analog zu den PIRLS Ergebnissen. Österreich befindet sich mit Rang 17 in Mathematik und Rang 15 im Mittelfeld aller 36 Teilnehmerländer. Unter den 15 teilnehmenden EU-Ländern landete Österreich in Mathematik auf Rang 9 und in den Naturwissenschaften auf Rang 7.⁷⁵ Da Österreich 1995, wie 15 andere Länder auch, schon einmal an der Studie teilnahm, ist ein Vergleich im 12-jährigen Längsschnitt möglich. Dabei zeigte sich, dass die Hälfte der Länder zum Teil deutliche Leistungssteigerungen verzeichneten, ein Viertel der Länder blieben konstant in ihrer Leistung, zwei Länder verschlechterten sich etwas und zwei weitere Länder, darunter Österreich, verschlechterten sich ganz erheblich.⁷⁶

Die Ergebnisse dieser beiden Grundschulstudien wurden als Bestätigung für die mittelmäßigen Leistungen bei PISA interpretiert und als Bestärkung der bereits gesetzten Maßnahmen gesehen.

Die Bedeutung dieser Studien ist für das österreichische Bildungswesen enorm. Mit Fug und Recht kann behauptet werden, dass fast alle Initiativen, Maßnahmen und Programme des Ministeriums (IMST, Zukunftskommission, Lesefit, Neue Mittelschule, etc.) eine Reaktion auf PISA und Co. sind. Bildungsministerin Schmied meint dazu: „Aus der PISA-Studie ziehen wir wichtige

⁷⁴ Suchaň u.a. 2007, S. 25

⁷⁵ Vgl. <http://www.bifie.at/timss-2007-0>

⁷⁶ Vgl. <http://www.bifie.at/timss-2007-0>

Schlüsse für die notwendigen Reformen in unserem Bildungssystem. Ich nehme die Studie ernst.“⁷⁷ Im Vorwort zu den ersten Ergebnissen von PISA 2006 schreibt die Ministerin weiters: „PISA bildet zusammen mit PIRLS und TIMSS (für die Volksschule) den derzeit wichtigsten Baustein im österreichischen Bildungsmonitoring, das vom BMUKK gefördert und finanziert wird. Auf dieser wissenschaftlichen Grundlage wollen wir das österreichische Bildungsangebot gezielt weiter verbessern.“⁷⁸

Meiner Ansicht nach wird PISA von den politischen Entscheidungsträgern relativ unkritisch als einzige Grundlage für eine Verbesserung des Bildungswesens überschätzt. Nüchtern betrachtet ist PISA eine normale internationale Schulleistungsstudie, die in einer 120 Minuten Testung einen kleinen Ausschnitt aus dem Bildungsgeschehen misst und das ohne nationale Curricula zu berücksichtigen. Ein von der Wirtschaftsorganisation (!) OECD ausgearbeiteter Test wird somit zur Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen in vielen Ländern Europas und darüber hinaus. Ich sehe es überaus problematisch daraus Rückschlüsse auf ganze Schulsysteme zu ziehen.

Wie wurde die Erfolgsstory „PISA“ möglich?

Anscheinend hat PISA genau den Zeitgeist getroffen. Möglicherweise suggerieren die gigantische Stichprobe der Untersuchung und die von den „Pisanern“ statistisch ausgearbeiteten Ergebnisse eine nicht zu hinterfragende absolute Wirklichkeit. Die klaren Rangplätze sind außerdem für alle verständlich und wecken zudem in den meisten von uns den sportlichen Ehrgeiz. Die Studie scheint mir angesichts der gewaltigen Dimension sehr gut gemacht. Ich spreche den daran arbeitenden WissenschaftlerInnen auch nicht ihre fachliche Kompetenz ab, oder stelle ihre Seriosität in Frage, dennoch finde ich es seltsam, dass auf Schwächen, Fehler und Ungenauigkeiten, die eine Studie eines solchen Ausmaßes zwangsläufig auch aufweisen muss, wenig bis gar nicht hingewiesen wird. Darüber hinaus sollte auch der absolute Umgang mit den Daten in der öffentlichen und politischen Diskussion relativiert und auf die Grenzen solcher Studien aufmerksam gemacht werden. Eine Versachlichung der aufgeregten Diskussion wäre von Seiten der PISA-Experten wahrscheinlich möglich, ist aber offenbar nicht erwünscht. Die Bereitschaft der „Pisaner“ sich Kollegen mit PISA-kritischer Haltung einem Diskurs zu stellen, hält sich jedoch in Grenzen. Hopmann

⁷⁷ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/pisa2006.xml>

⁷⁸ Schreiner u.a. 2007, S. 3

und Brinek stellen fest, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung so nicht möglich sei.⁷⁹ Ich vermute ganz pragmatische Gründe hinter dieser Verweigerung. PISA, PIRLS und TIMSS und die daraus folgenden Initiativen bieten aus professionspolitischer Sicht unerschöpfliche Aufträge für Erziehungswissenschaftler. Häppchenweise werden Ergebnisse publiziert, Analysen getätigt, weitere Untersuchungen vorbereitet oder neu eingesetzte Maßnahmen, wie zum Beispiel IMST, Bildungsstandards oder auch die „Neue Mittelschule“, konzipiert und wissenschaftlich begleitet. Nachdem die Geisteswissenschaftler in der Erziehungswissenschaft die letzten Jahrzehnte die Frage „Was ist Bildung?“ diskutieren durften (übrigens ohne konkretem Ergebnis), scheinen nun die Empiriker am Vormarsch zu sein, um Bildung vermessen zu dürfen (ob das zu konkreten Ergebnissen führen kann, sei dahingestellt). Da ich davon ausgehe, dass den Wissenschaftlern, die zum Beispiel PISA konzipiert, durchgeführt, ausgewertet und analysiert haben, schon die Grenzen solcher Studien bewusst sind, vermute ich professionspolitische Gründe für dieses PISA-Schauspiel, ganz nach dem Motto „die Kuh wird gemolken, so lange sie Milch gibt“. Josef Kraus meint dazu: „Die Wirklichkeit in Deutschlands Schulen bedarf der Verteidigung gegen Theorie und Statistik - gegen Theoretiker und Statistiker, die meinen, mit ihren Theorien und Endlos-Zahlenkolonnen hätten sie die Wirklichkeit abgebildet oder verstanden. Stattdessen gibt es um PISA herum endlos viele Legendenbildungen, ja gar Lügen. Deshalb wird PISA oft genug falsch gelesen. Auch von der Politik.“⁸⁰

Stimmen von Erziehungswissenschaftlern, die PISA kritisch sehen, gibt es also zwar, sie werden jedoch nicht so laut gehört. Dabei gebe es eine Menge Ungereimtheiten, Fehler oder Unzulänglichkeiten, die auch erwähnenswert wären. So zeigt Neuwirth, dass der hochstilisierte „Absturz“ bei PISA 2003 so nicht stattfand. PISA-Daten 2000 und 2003 seien nicht direkt vergleichbar, weil bei PISA 2000 die Beteiligung der weiblichen SchülerInnen höher als jene der männlichen war und die Leistungsergebnisse von österreichischen BerufsschülerInnen, die sich am unteren Ende des Leistungsspektrums befinden, weniger stark gewichtet wurden.⁸¹ Ebenso gilt es die statistische Bandbreite der Rangplätze

⁷⁹ Hopmann; Brinek 2007, S. 13f

⁸⁰ Kraus 2005, S. 9

⁸¹ Neuwirth 2004, 62ff

berücksichtigen. Demnach wäre der Unterschied zwischen den beiden PISA-Testungen nicht so deutlich, wie in der Öffentlichkeit kolportiert wurde.

Überhaupt sehe ich eine grundsätzliche Problematik der PISA-Studie. PISA testet nicht konkrete Inhalte, sondern allgemeine Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen. Abgesehen davon, dass überhaupt nicht bewiesen ist, ob die getesteten Kompetenzen der OECD tatsächlich relevant für eine gelungene Lebensführung sind, finde ich die Grundannahme, die PISA zugrunde liegt, höchst zweifelhaft. Die Annahme dahinter ist nämlich, dass Kompetenzen von einem Inhalt auf einen anderen übertragen werden können. Das heißt, dass Kinder an Hand eines beliebigen Inhaltes eine bestimmte Kompetenz erwerben, und dass diese dann gekoppelt an einen ganz anderen Inhalt abgerufen werden kann (zum Beispiel in einer PISA-Aufgabe). Dieser Umstand gilt in der Lernpsychologie keineswegs als bewiesen.

Roman Langer beschreibt die Governance-Dynamik, die zu PISA geführt hat, in folgender Weise: „Es gibt eine globale politisch-ökonomische Konkurrenzsituation, in der einige Staaten eine Vormachtstellung einnehmen. Die Vormächtigen nehmen schockartig Bedrohung ihrer Situation wahr und verfügen ihrer Meinung nach nicht über genügend Informationen und Lösungsansätze, um die Bedrohung sofort abzuwenden. Es gibt bildungspolitisch ambitionierte internationale Organisationen, an denen sich zahlreiche Staaten – nicht nur die vormächtigen – hinsichtlich ihrer Bildungspolitik orientieren. Die Vormachtstaaten, mit Unterstützung durch weitere einflussreiche Akteure, instrumentalisieren die internationalen Organisationen, um sich gegen binnenpolitische Gegenkräfte durchzusetzen, dabei verleihen sie den Organisationen aktiv oder mittelbar Reputation und Handlungsspielraum; diese werden dadurch eigeninitiativ und erstellen ein Produkt (hier: PISA), für das die Organisationen fortan aktiv werben, um es durchzusetzen.“⁸² Diese Beschreibung erklärt meiner Ansicht nach sehr deutlich, wie PISA möglich und so dominant werden konnte.

Was hat PISA mit der Gesamtschule zu tun?

Wie oben schon erwähnt, wurde in Österreich nach den Veröffentlichungen der PISA-Studien und der damit (bewusst?) gesteuerten PISA-Hysterie, der Ruf nach der Gesamtschule laut. Diese Debatte führte schließlich auch zu den aktuellen Modellversuchen in ganz Österreich. Der Schluss von den PISA-Ergebnissen auf

⁸² Langer 2008, S. 68f

ein gutes oder schlechtes Schulsystem ist meiner Meinung nach konstruiert und wird offensichtlich von einigen ideologisch motivierten Bildungspolitikern ganz bewusst für ihre Intentionen als plakatives Argument benützt. PISA testet bekannter Maßen unabhängig von den Curricula der Teilnehmerländer die Leistungen einer Alterskohorte mit Fragen in den drei Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft, die von der OECD ausgearbeitet wurden. Wenn sich die Fragen also nicht an den Lehrplänen orientieren, können in logischer Folge auch keine Rückschlüsse auf die Schulen oder die Schulsysteme gezogen werden. Auf den Punkt gebracht könnte man sagen, PISA misst ausschließlich das, was PISA für wichtig hält, und kann deshalb in keiner Weise Auskunft über ein gutes oder schlechtes Schulsystem geben. Josef Kraus meint dazu, dass nur weil einige bei PISA erfolgreiche Länder ein Gesamtschulsystem aufweisen, das im Allgemeinen überhaupt nichts aussage über das Leistungsvermögen der Gesamtschulen weltweit und schon gar nicht über das Leistungsvermögen der Gesamtschulen in Deutschland.⁸³ Trotzdem wird in den medialen Diskussionen oft genau dieser Zusammenhang herbeigeredet. Als Beispiele werden dann oft die PISA-Siegerländer Finnland, Schweden oder Irland angeführt, die eben ein Gesamtschulsystem haben. Dabei wird meist vergessen, dass es auch viele Gegenbeispiele gibt. Länder wie Italien oder England, die trotz Gesamtschule bei PISA nicht gut abschneiden, oder Länder, die trotz eines differenzierten Schulsystems bei PISA erfolgreich sind.

2.8 Zusammenfassung

Anfang der 1990er Jahre zeichnete sich ein Paradigmenwechsel von der **Input- zur Outputsteuerung** im österreichischen Bildungssystem ab. Inputfaktoren wie Lehrplan, Verordnungen und Erlässe oder eine fixe Stundentafel wurden mehr und mehr in Frage gestellt. Stattdessen verlagerte sich der Schwerpunkt auf die Analyse der Ergebnisse. Es sollte nicht mehr vorgeschrieben werden, was und wie etwas zu geschehen hat, sondern wichtig sollte sein, was herauskommt. Der Weg zum erwünschten Ergebnis sollte in die Verantwortung der Schulen und LehrerInnen übertragen werden.

⁸³ Kraus 2005, S. 52

In Folge dessen ist natürlich eine gewisse Gestaltungsfreiheit für Schulen notwendig, was den nächsten Schritt, nämlich die **Autonomiebewegung** auslöste. Für viele ist diese Autonomisierung noch nicht weit genug gegangen, und sie fordern weitere Maßnahmen, wie zum Beispiel die Personalhoheit für SchulleiterInnen. Schulen schrieben ein **Schulprogramm** und befassten sich mit Aspekten der **Qualität** und **Schulentwicklung**. Wenn Schulen die Möglichkeit gegeben werden, Prozesse selbst zu planen und zu steuern, so ist es weiters einsehbar, dass die Ergebnisse genauer unter die Lupe genommen werden. **Evaluation** der Ergebnisse soll Stärken und Schwächen der vorgenommenen Maßnahmen aufzeigen. Bis jetzt wird auf freiwillige Selbstevaluation (Innere Evaluation) der LehrerInnen und Schulen gesetzt. Bei schlechten Ergebnissen soll Fremdevaluation (Äußere Evaluation), durchgeführt von der Schulaufsichtsbehörde, eine Qualitätsverbesserung herbeiführen.

Als eine wichtige Grundlage für die neue Steuerungsphilosophie und Qualitätssicherung und als weiterer logischer Schritt der Autonomiebewegung werden die **Bildungsstandards** gesehen. Vorläufig sollen an den Nahtstellen in den Unterrichtsfächern „Mathematik“, „Deutsch“, „Englisch“ und „Naturwissenschaften“ Testungen durchgeführt werden, die primär als Basis für eine Qualitätsdiskussion des Unterrichts dienen sollen.

Durch verschiedene schulische Angebote und Schwerpunkte der einzelnen Schulen entsteht natürlich auch eine **Wettbewerbsituation**. Diese Konkurrenzsituation unter den Schulen und vor allem den Schulformen HS und AHS in der Sekundarstufe I sollte sich, den Prinzipien des Marktes folgend, durchaus positiv auf die Qualität auswirken. Vor allem die Hauptschulen versuchen durch verschiedene innere Reformen und Modelle ihre Attraktivität zu erhöhen, um den unübersehbaren Trend zum Gymnasium einzubremsen. Bei der Implementierung von Gesetzmäßigkeiten der freien Marktwirtschaft in das Bildungswesen, kann es genau so wie in der Wirtschaft zu Verlierern kommen. Dieses Schicksal scheint der Hauptschule zu blühen, die vor allem in Ballungszentren immer mehr zur Restschule verkommt.

Eine weitere wichtige Rolle im Wandlungsprozess der Institution Schule spielen internationale Vergleichsstudien wie vor allem **PISA** und **TIMSS**. Diese Vergleichsstudien treffen genau den Zeitgeist und erregen innerhalb der Schule, der Politik und auch in der Öffentlichkeit eine enorme Aufmerksamkeit. Dabei

schätze ich ihre Bedeutung vor allem als „Argumentelieferant“ für die Umsetzung der angesprochenen, schon vorher eingeleiteten schulischen Reformen.

Kapitel 3

Gesamtschule

Das Wort „Gesamtschule“ ist im deutschen Sprachraum ideologisch stark vorbelastet. In Österreich wird die Idee der Gesamtschule seit jeher von der SPÖ angestrebt. Die ÖVP will naturgemäß nichts davon wissen und beharrt auch in den aktuellen Modellversuchen auf der Beibehaltung der Wahlfreiheit in der Sekundarstufe I zwischen den beiden Schultypen Hauptschule und Gymnasium. Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells, das eine Verschiebung der ersten Schnittstelle um zwei Jahre vorsieht, ist im europäischen Vergleich nichts Neues. Über gemeinsame Schulformen bis zur 5. und 6. Schulstufe gibt es also bereits Erkenntnisse. In diesem Kapitel möchte ich nach einer grundsätzlichen Klärung der wichtigsten Begriffe auf ähnliche Modelle in Deutschland eingehen und ihre Wirkungen aufzeigen.

3.1 Abgrenzung der Begriffe

Die Frage, was eine Gesamtschule nun eigentlich sei, ist nicht mit einem Satz zu beantworten. Hans Haenisch und Helmut Lukesch unterscheiden zwei unterschiedliche Gesamtschulvarianten voneinander, die kooperative und die integrierte Gesamtschule. Bei der **kooperativen Gesamtschule** gehen die Schüler zwar in eine Schule, aber innerhalb dieser bestehen nach wie vor die drei Schularten des herkömmlichen Systems⁸⁴. In wenigen Fällen findet in einigen Fächern eine schulartübergreifende Kooperation statt. Es kann auch eine integrierte Orientierungsstufe für die 5. und 6. Schulstufe geben, in der die SchülerInnen in heterogenen Klassen von Hauptschul- und GymnasiallehrerInnen unterrichtet werden.

Bei der **integrierten Gesamtschule** gibt es keine Trennung in unterschiedliche Schularten. Trotzdem bestehen auch hier verschiedene Methoden der Leistungsdifferenzierung in Kursniveaus oder Leistungsgruppen in bestimmten

⁸⁴ für Deutschland: Hauptschule, Realschule und Gymnasium

Fächern. Grundsätzlich sollte es aber Ziel sein, in möglichst vielen Fächern und möglichst lange den Klassenverband aufrecht zu halten.⁸⁵

Wilhelm Nöth führt als eine dritte Variante noch die, der kooperativen Gesamtschule ähnlichen, **additive Gesamtschule** an, die praktisch nur die drei Schularten mit sogar eigenen Schulleitungen und eigenen Lehrerteams unter einem Dach vereinigt, und somit der Bezeichnung „Gesamtschule“ am wenigsten gerecht wird.⁸⁶

Auch wenn man nur von der integrativen Variante als echte Gesamtschule spricht, wird deutlich, wie unterschiedlich gestaltet diese immer noch sein kann. **Es ist zu betonen, dass auch in Gesamtschulen Methoden der Differenzierung notwendig erachtet werden.** Nach Art und Weise, wie die verschiedenen Leistungsfähigkeiten der SchülerInnen in der Unterrichtsorganisation berücksichtigt

werden, unterscheiden sie sich von einander. Manche Gesamtschulen führen die Klassen der 5. und 6. Schulstufe in allen Fächern heterogen. Innere Differenzierung findet aber auch hier statt. Das heißt, dass zwar unterschiedliche Leistungsanforderungen gestellt werden, die aber innerhalb des Klassenverbandes. In den Fächern Mathematik und Englisch, oft auch in Deutsch, wird am häufigsten, entweder gleich ab der 5., oder bei zwei Jahren Orientierungs- oder Förderstufe, dann ab der 7. Schulstufe, ein Fachleistungsunterricht angeboten. Das bedeutet, dass in diesen Fächern der Klassenverband aufgehoben wird, und SchülerInnen ungefähr gleicher Leistungsfähigkeiten aus verschiedenen Klassen einer Jahrgangsstufe zu meist zwei bis vier homogenen Leistungsgruppen oder Kursniveaus zusammengefasst werden. In den anderen Fächern findet Kernunterricht im Klassenverband statt, wo SchülerInnen unterschiedlichster Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Lerngemeinschaft bilden. Da sich Gesamtschulen seit jeher die Berücksichtigung individueller Neigungen und Begabungen auf die Fahnen heften, gibt es darüber hinaus noch die Möglichkeit von Wahlpflicht- und Wahlunterricht, der den SchülerInnen die Möglichkeit gibt, aus einem Pool von schulspezifischen Angeboten entsprechend ihrer Interessen Kurse wählen zu können.⁸⁷

⁸⁵ Haenisch; Lukesch 1980, S. 83

⁸⁶ Nöth 1979, S. 8

⁸⁷ Vgl. Nöth 1979, S. 14f

3.2 Beschulung der 10 – 12 Jährigen im europäischen Vergleich

Die Beschulung der 10- bis 12-jährigen SchülerInnen wird in Europas Schulsystemen ganz unterschiedlich gehandhabt. Avenarius u.a. differenzieren ganz allgemein drei Möglichkeiten.

Erstens gebe es Länder mit einem **durchgehenden Gesamtschulsystem**, wie zum Beispiel Schweden oder Dänemark. Hier falle die Übergangsproblematik, verbunden mit einer Orientierungsphase logischer Weise zur Gänze weg. Individualisierung gelte meist ohnehin als allgemeines Unterrichtsprinzip.

Zweitens nennen sie Länder mit einem **Gesamtschulsystem, das aber zwischen Primarbereich und Sekundarbereich trennt**, wie zum Beispiel England und Wales oder Frankreich. Auch in diesen Ländern gingen die SchülerInnen direkt von der Primar oder Elementarschule in die nachfolgende Sekundarschule, die „comprehensive school“ oder das „collège“, über. In diesen Fällen sei die Frage der Orientierung über fachliche oder individuelle Schwerpunkte ebenfalls nicht so drängend, und fände erst im Laufe der Sekundarstufe statt.

Drittens unterscheiden sie schließlich Länder mit einem **nach dem Primarbereich sich aufgliedernden Sekundarbereich**, wie zum Beispiel Deutschland, Österreich oder teilweise die Schweiz. In diesen drei genannten Ländern findet eine sehr frühe Selektion nach der 4. Schulstufe statt. Solche Strukturen verlangen nach Verfahren und Maßnahmen der Orientierung.⁸⁸ In den meisten anderen europäischen Ländern mit einem differenzierten Sekundarbereich ist die Selektion meist zwei Jahre später angesetzt. Schulsysteme, die erst nach der 6. Schulstufe in verschiedene Schulformen selektieren, wie das auch ursprünglich beim Niederösterreichischen Schulmodell geplant war, gibt es in Europa in den Ländern Belgien, Irland, Luxemburg, Malta und Nordirland.⁸⁹

Da in Österreich die 5. und 6. Jahrgangsstufe bereits in den verschiedenen Schulformen des Sekundarbereichs I, also Hauptschule oder AHS Unterstufe, liegen, sollte eine Orientierung bereits in der Volksschule stattfinden. Kritiker der frühen Selektion in Österreichs Bildungswesen meinen, dass die Schulentscheidung für 10 jährige Kinder nach objektiven Kriterien wie Interesse

⁸⁸ Avenarius u.a. 2001, S. 17

⁸⁹ Vgl. Ziegenspeck, S. 132f

oder Begabung zu früh komme. Für die Aufnahme in die Hauptschule genügt ein positiver Volksschulabschluss. Über die Aufnahme in die AHS entscheidet das Urteil der VolksschullehrerInnen und in letzter Konsequenz dann die Schulkonferenz. Die Eltern haben allerdings darüber hinaus die Möglichkeit eine Aufnahmeprüfung für die AHS zu beantragen, die bei positiver Absolvierung die Entscheidung der Volksschule hinfällig macht.

In der AHS gibt es in der 5. und 6. Schulstufe eine Art Orientierung, wo es noch keine Differenzierungen und Schwerpunkte gibt. In der Hauptschule werden nach einem Beobachtungszeitraum von einem halben Jahr die SchülerInnen in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch in drei, mindestens aber zwei Leistungsgruppen eingeteilt.

3.3 Orientierungsstufe in Deutschland

Der Begriff „Orientierungsstufe“ bezieht sich auf die 5. und 6. Schulstufe. Die Orientierungsstufe kann, wie schon erwähnt, in herkömmliche Schularten des Primar- oder Sekundarbereichs integriert sein, oder als eigenständige Schulform bestehen. Die **gesamtschulartige Orientierungsstufe als eigenständige Schulform** wird beim Übergang von der Grundschule zum differenzierten Sekundarbereich eingeschoben. Grundgedanke für dieses Modell ist die Selektion zwei Jahre aufzuschieben. Dieser Umstand ermögliche den LehrerInnen erstens länger durch Fördermaßnahmen Defizite ausgleichen zu können, und zweitens einen längeren Beobachtungszeitraum, um eine genauere Empfehlung für den anstehenden Schulwechsel geben zu können. Claudia Schuchart bezeichnet als wichtigste Ziele für die Einführung der Orientierungsstufe Leistungsgerechtigkeit, soziale Chancengleichheit, charakterisiert durch Prognosesicherheit, sowie soziale Integration.⁹⁰ Die ursprünglichen Intentionen die SchülerInnen in diesen beiden Jahren zu fördern, ihnen Gelegenheit zur Entfaltung zu geben und ihnen eine Hilfe für die Bildungswegentscheidung zu liefern, wurden in der Realität durch die Tatsache der anstehenden Selektion beeinträchtigt. Es entstand ein Spannungsfeld zwischen Förderung und Auslese.

Das **Modell der Orientierungsstufe** wurde in **Österreich** in den 1970er Jahren im Rahmen der Gesamtschulversuche zwar angedacht, spielte aber eine

⁹⁰ Schuchart 2006, S. 42

untergeordnete Rolle und wurde auch bald wieder eingestellt. Deswegen gibt es dazu auch keine wissenschaftlichen Befunde.⁹¹ Um auf Erfahrungen zurückgreifen zu können, ist es deswegen notwendig nach **Deutschland** zu blicken, wo seit den 1970er Jahren die Orientierungsstufe in unterschiedlichen Ausprägungen im Schulwesen eine Rolle spielt. Die meisten deutschen Bundesländer haben allerdings, ähnlich wie in Österreich, eine vierjährige gemeinsame Grundschule mit anschließender Selektion in Hauptschule, Realschule, Gymnasium und manchmal auch Gesamtschule, die neben parallel existierenden Schularten dem Namen weniger strukturell als vielmehr nur inhaltlich gerecht werden kann. Um die besondere Bedeutung der Schulstufen fünf und sechs im Übergang zur Sekundarstufe I im gegliederten System zu betonen, werden diese beiden Schuljahre unabhängig von ihrer organisatorischen Zuordnung oft auch mit den Begriffen „**Orientierungsstufe**“, „**Förderstufe**“, „**Erprobungsstufe**“ oder „**Beobachtungsstufe**“ bezeichnet.⁹² Da die SchülerInnen allerdings schon auf unterschiedliche Schularten aufgeteilt sind, handelt es sich meiner Meinung nach nur um ein Etikett und nicht um gezielte strukturelle, organisatorische oder didaktische Maßnahmen, die ernsthaft einen Schulwechsel vorbereiten oder erleichtern sollen. Obwohl theoretisch die Möglichkeit bestünde, nach der 5. oder 6. Schulstufe die Schulform zu wechseln, stellt das doch die Ausnahme dar.

In **Berlin, Brandenburg** und teilweise noch in **Bremen** gibt es ohne Verwendung des Begriffs Orientierungsstufe eine **sechsjährige Grundschule**, die auch von den meisten SchülerInnen besucht wird. In **Hessen** gibt es an allen Gesamtschulen und auch an einigen Haupt- und Realschulen in den ersten beiden Jahren eine „**Förderstufe**“, die der „Orientierungsstufe“ entspricht. Die **Orientierungsstufe** als eigenständig geführte Sekundarschule, gab es noch bis 2004 in **Niedersachsen**, wurde dann aber komplett aufgelassen.⁹³

3.4 Studien zur 5. und 6. Schulstufe in Deutschland

Die Orientierungsstufe, egal ob als eigenständige Schulform oder als der Primar- oder Sekundarschule angeschlossene Variante und ebenso die sechsjährige Grundschule konnten sich in Deutschland in den letzten 30 Jahren nicht

⁹¹ Petri 1979, S. 275

⁹² Ziegenspeck 2000, S. 127

⁹³ Vgl. Retter, S. 1

durchsetzen. Nicht zuletzt wegen dem mittelmäßigen Abschneiden Deutschlands bei der PISA-Studie wurde Kritik am bestehenden Bildungswesen laut. Und dabei wurde vor allem die Wirksamkeit der unterschiedlichen Ausformungen der 5. und 6. Schulstufe angezweifelt. Einige Evaluationsstudien wurden in Auftrag gegeben, um diese zu überprüfen. Im Folgenden möchte ich mich dem **DIPF-Gutachten in Niedersachsen** und der **ELEMENT-Studie in Berlin** widmen, weil ich glaube, dass die Ergebnisse für das anlaufende Niederösterreichische Schulmodell interessant sein könnten. Die Gemeinsamkeit der Orientierungsstufe in Niedersachsen, der sechsjährigen Grundstufe in Berlin und der ursprünglich angestrebten Variante des Niederösterreichischen Schulmodells ist dabei, unabhängig von ihrer Organisation, eine erste mögliche Selektion nach erst sechs Jahren (mit der Einschränkung, dass in Berlin zwar ein Wechsel auf ein Gymnasium schon nach vier Jahren zwar möglich ist, aber von nur ganz wenigen SchülerInnen genützt wird⁹⁴).

Wenn in Niederösterreich also der Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf sechs Jahre verlängert werden soll, gibt es dazu schon Befunde von vergleichbaren Beispielen in Deutschland. Natürlich müssen bei all diesen Studien die regionalen Besonderheiten, so wie das Untersuchungsdesign der speziellen Untersuchung berücksichtigt werden. Trotzdem können Ergebnisse solcher Studien unter Berücksichtigung dieser Faktoren relevante Erkenntnisse liefern.

3.4.1 DIPF- Gutachten in Niedersachsen

Bevor ich auf Ergebnisse des Gutachtens eingehe, werde ich kurz die Entstehung der Orientierungsstufe in Niedersachsen beleuchten. Als in den 1970er Jahren in Deutschland absehbar war, dass ein horizontales, einheitliches Bildungssystem für die Sekundarstufe I in allen Bundesländern politisch nicht umsetzbar sein wird, wurde in Niedersachsen die **„Orientierungsstufe“ als Kompromiss** präsentiert. Die CDU war froh die flächendeckende Einführung der Gesamtschule abgewehrt zu haben, und die SPD freute sich über eine zumindest „halbe“ Gesamtschule für zwei Jahre im Sekundarbereich I. Beide Parteien beschlossen 1978 die Orientierungsstufe als Regelschule für alle SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe. Zügig wurde die neue Schulform entweder als eigenständige Schule oder

⁹⁴ Siehe Kapitel 3.2

angeschlossen an andere Sekundarschulen installiert. Die Erwartungen waren hoch, wie wir heute wissen, wahrscheinlich zu hoch. Der **Druck der Selektion** sollte den Grundschulen abgenommen werden und ein **wohnnahes Schulangebot** bis zum 6. Schuljahr sollte gewährleistet sein.⁹⁵ Diese Ansprüche konnten weitgehend erfüllt werden. GundschullehrerInnen brauchten keine Schulempfehlung mehr abgeben und 2001 gab es in Niedersachsen immerhin 549 Orientierungsstufen von denen 57 % selbstständig und 43 % angeschlossen waren.⁹⁶

Es gab aber auch **Kritikpunkte**, die der Landeselternrat immer lauter artikulierte. Neben den Vorwürfen **Lernstarke würden nicht genug gefordert und Lernschwache zu wenig gefördert**, wurde noch der **häufige Schul- und LehrerInnenwechsel** und der **ständige Druck der Beobachtung** wegen der anstehenden Schulentscheidung nach der 6. Schulstufe kritisiert. Die negative öffentliche Meinung bewegte im Frühjahr 2000 die von der SPD geführte Landesregierung eine Überprüfung der Orientierungsstufe in Auftrag zu geben. Noch bevor das endgültige Gutachten vorlag, wurde von der SPD die Orientierungsstufe überraschend abgeschafft und stattdessen in eine Eingangsstufe der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums unter dem Namen „**Förderstufe**“ umgewandelt. Nach einem Regierungswechsel im Jahr 2003 schuf die CDU/FDP-Koalition auch diese schulformeigenen Förderstufen ab, was das definitive Ende einer gesamtschulartigen 5. und 6. Schulstufe in Niedersachsen besiegelte.

Das **Gutachten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)**, das bei all diesen politischen Entscheidungen keine allzu bedeutende Rolle gespielt hatte, zeichnete ein **eher negatives Bild der Orientierungsstufe**. Als einer der wenigen positiven Punkte wurde die Akzeptanz der Orientierungsstufe sowohl bei Eltern und SchülerInnen, als auch bei LehrerInnen und SchulleiterInnen hervorgehoben.⁹⁷ Retter relativierte auch dieses Ergebnis, indem er darauf hinwies, dass die Schulzufriedenheit der Eltern und SchülerInnen in den Integrierten Gesamtschulen, aber auch in der Grundschule, beträchtlich größer wäre. Außerdem zeige sich die hohe Schulzufriedenheit vor

⁹⁵ Diese beiden Zielbereiche werden auch im Rahmen des Niederösterreichischen Schulmodells an gestrebt. Siehe Kapitel 5.2.1

⁹⁶ Retter, S. 5

⁹⁷ Avenarius u.a. 2001, S. 87

allem bei den Eltern der Fünftklässler, während die Eltern von SchülerInnen der sechsten Klasse der Orientierungsstufe wesentlich kritischer gegenüberstünden.⁹⁸ Als Defizit wird in dem Gutachten die unzureichende Förderung der SchülerInnen angeführt, die sich durch eine geringe didaktische Vielfalt des Unterrichts äußert. Gerade das widerspricht einem Kerngedanken der Orientierungsstufe, nämlich sowohl leistungstärkere wie leistungsschwächere SchülerInnen durch geeignete Formen der Unterrichtsorganisation individuell bestmöglich zu fördern. Es würden allerdings wenige offene Unterrichtsformen, die im Allgemeinen dem Anspruch der individuellen Förderung am ehesten gerecht werden sollten, angewandt. Hauptsächlich finde lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltung statt. Es zeige sich auch, dass die Orientierungsstufen, die selbst über die Art der Differenzierung in Mathematik und Englisch entscheiden konnten, in überwiegender Zahl Fachleistungskurse auf drei Ebenen wählten und damit eine ähnliche Sortierung der SchülerInnen durchführten, wie es im traditionellen System mit den drei Schulformen üblich ist. So bevorzugten im Schuljahr 1999/2000 60 % der Orientierungsstufen die Differenzierung auf drei Ebenen, 20,8 % auf zwei Ebenen, 13,9 % wandten unterschiedliche Formen an und nur 2,3 % verzichteten völlig auf äußere Differenzierung.⁹⁹ Ich hätte mir diesbezüglich mehr Mut bei den Differenzierungsmaßnahmen erwartet, und sei es nur, um sich von herkömmlichen Schulformen abzuheben.

Im DIPF-Gutachten wird der Umstand der verbreiteten Dreierdifferenzierung und der häufig lehrerzentrierten Unterrichtsgestaltung als Grund für die unzureichende Förderung von sozial benachteiligten Kindern angeführt. Die Bildungsbeteiligung in den weiterführenden Schulen lässt keine Kompensation schichtspezifischer Unterschiede in den Lernvoraussetzungen erkennen. Damit wird die Orientierungsstufe einem weiteren wichtigen Ziel, nämlich herkunftsabhängige Ungleichheiten auszugleichen, nicht gerecht.

Weiters geht aus dem DIPF-Gutachten hervor, dass das Ziel nach den zwei Jahren Orientierung eine gesicherte Schulempfehlung abgeben zu können, nicht zufrieden stellend erreicht werden konnte. So zeigte sich, dass viele SchülerInnen, die eine höhere Schulform besuchten, als es das Eignungsgutachten vorsah, diese trotzdem positiv abschließen konnten. Bedenklich ist auch der Umstand, dass die einer Haupt- oder Realschule angeschlossenen Orientierungsstufen

⁹⁸ Vgl. Retter, S. 2

⁹⁹ Avenarius u.a. 2001, S. 5

häufiger einen nicht gymnasialen Bildungsweg empfohlen, als das eigenständige Orientierungsstufen machten. Da drängt sich der Verdacht auf, dass die SchülerInnenzahlen und damit der Erhalt der den Orientierungsstufen angeschlossenen Schulen bei der Entscheidung eine Rolle spielten.

Als weitere Schwierigkeit, die aber nicht der Orientierungsstufe per se zugeschrieben werden kann, wird das Problem der großen regionalen Disparitäten des Schulwesens in Niedersachsen erwähnt. Im DIPF-Gutachten wird auf regionale Unterschiede der Schullaufbahneempfehlungen hingewiesen. Offensichtlich trägt das regional ungleiche Angebot, speziell an Gymnasien, auffälligen Unterschieden der Bildungsbeteiligung bei. Die Empfehlung der Orientierungsstufe kann und darf sich jedoch nicht nach dem regionalen Schulangebot richten. Deshalb wird im Gutachten gefordert, dass eine mögliche weitere Entwicklung der Orientierungsstufe von einer regionalen Angleichung der Bildungsstrukturen begleitet sein müsse.¹⁰⁰

Im DIPF-Gutachten wird noch auf einen weiteren Aspekt verwiesen. Da Niedersachsen im Vergleich zu anderen Bundesländern eine geringe Akademikerquote aufweist, der Anteil von anspruchsvollen Arbeitsplätzen, die von hoch qualifizierten Menschen besetzt werden müssen, jedoch stark steigt, muss die künftige Schulentwicklung darauf abzielen, mehr junge Menschen zu höherer Bildung zu führen. Im DIPF-Gutachten wird dazu gefordert, dass „höhere Anteile eines Altersjahrgangs zu qualifizierten Abschlüssen geführt werden müssen“ und zwar „durch Erhöhung der Bildungsbeteiligung (nicht zuletzt über die Verringerung der regionalen Disparitäten).“¹⁰¹ Ich glaube nicht, dass die Errichtung von mehr Standorten der AHS-Unterstufen die Lösung des Problems sein kann. Der Orientierungsstufe, die damit wirbt, Defizite auszugleichen und so unabhängig von der Herkunft die Bildungswegentscheidung basierend auf dem Leistungsvermögen der SchülerInnen positiv zu beeinflussen und somit die Bildungsbeteiligung zu erhöhen, traute man das in ihrer Form scheinbar nicht mehr zu. Es wäre ja anzunehmen gewesen, dass die längere Beobachtungszeit und die individuellen Fördermaßnahmen zu einem Anstieg der Bildungsbeteiligung führen müssten. Der Trend zur höheren Bildung ist aber sogar geringer als in anderen Bundesländern. Auf Grund der angeführten Defizite ist es nicht weiter verwunderlich, dass das DIPF-Gutachten zu dem Schluss kommt, dass eine „inhaltliche und

¹⁰⁰ Avenarius u.a 2001, S. 88

¹⁰¹ Avenarius u.a 2001, S. 89

organisatorische Reform der Orientierungsstufe unerlässlich“¹⁰² sei. Von einem radikalen Strukturwandel wird aber trotzdem abgeraten, weil eine tief greifende Reform hohe Transformationskosten nach sich ziehen würde und ein politischer Konsens für zum Beispiel eine flächendeckende Gesamtschule im Sekundarbereich I wahrscheinlich nicht umsetzbar wäre. Im DIPF-Gutachten wird stattdessen **die Bedeutung der Inneren Schulentwicklung** betont. Hier werden Schlagwörter der Qualitätsdiskussion, wie etwa Schulprogramm, Eigenverantwortlichkeit der Schulen, Maßnahmen der Qualitätssicherung, Standards oder stärkere Individualisierung der Lernprozesse durch eine veränderte Lehr- und Lernkultur betont. Darüber hinaus wird aber auch ein Vorschlag für eine strukturelle Veränderung gemacht.

Das „**Zwei-Säulen-Modell**“ wird als realistische und aussichtsreiche Entwicklungsperspektive für die Organisation des 5. und 6. Schuljahres angesehen. Die eine Säule des Modells ist das achtjährige Gymnasium ab der 5. Schulstufe, die andere Säule stellt ein Verbundsystem dar, bestehend aus der Orientierungsstufe, der Hauptschule, der Realschule und einem siebenjährigen gymnasialen Bildungsgang.

Da es sich zeigte, dass in der Orientierungsstufe die guten SchülerInnen nicht ausreichend gefördert wurden, ist die „gymnasiale Säule“ ein Angebot für eben diese SchülerInnen. Der Übertritt von der Grundschule ins achtjährige Gymnasium soll dabei einerseits vom Elternwunsch andererseits von den Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik abhängig sein, wo eine Durchschnittsnote von 2,0 im Abschlusszeugnis erforderlich sein soll. Falls SchülerInnen dieses Leistungskriterium nicht erfüllen, sollte eine Aufnahmeprüfung entscheiden.

Damit sind die Übertrittsbestimmungen mit denen in Österreich vergleichbar. Das Problem dabei ist jedoch, dass sowohl Schulnoten als auch Aufnahmeprüfungen keine geeigneten Instrumentarien für eine Schullaufbahnentscheidung zu sein scheinen. Jörg W. Ziegenspeck weist darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen Aufnahmeprüfung und späterem Schulerfolg erstens empirisch schwer nachweisbar und zweitens sehr gering wäre.¹⁰³ Eine ähnlich unbefriedigende Vorhersagegenauigkeit lieferten Noten am Ende der Grundschule. Dafür wären in erster Linie die geringe Objektivität und Reliabilität der Benotung verantwortlich.¹⁰⁴

¹⁰² Avenarius u.a 2001, S. 90

¹⁰³ Vgl. Ziegenspeck 2000, S. 185

¹⁰⁴ Vgl. Ziegenspeck 2000, S. 185f

Auf den Punkt gebracht und überspitzt formuliert geht es bei der Problematik der unausgewogenen SchülerInnenströme darum, mehr SchülerInnen vom Gymnasium zu den parallelen Schulformen umzuleiten. Beide Schulformen, sowohl das Gymnasium als auch die Hauptschule scheinen besser zu funktionieren, wenn wirklich nur die leistungsstärksten SchülerInnen das Gymnasium besuchen. Das kann durch strengere Aufnahmekriterien fürs Gymnasium versucht werden oder eben dadurch, die Hauptschule in welcher Form auch immer attraktiver zu machen. Ob das Niederösterreichische Schulmodell diesem Anspruch gerecht werden kann, wird sich zeigen.

Die „Verbundsäule“ startet in der 5. und 6. Schulstufe mit der Orientierungsstufe, die wie bisher als Bindeglied zwischen Grundschule und weiterführenden Schulformen (mit Ausnahme des Gymnasiums) fungiert. Auch der Anspruch leistungsschwächere und leistungsstärkere SchülerInnen gemeinsam zu fördern bleibt aufrecht. Die Orientierungsstufe im 2-Säulen-Modell soll jedoch allen drei weiterführenden Bildungsgängen pädagogisch und organisatorisch zugeordnet sein. Die Orientierungsstufe als eigene, isolierte Schulform bzw. allein einer Haupt- oder Realschule angeschlossen, soll es nicht mehr geben. Im Optimalfall sollten sich alle Schulformen, mit Ausnahme des Gymnasiums, in unmittelbarer Nähe in Form eines Schulzentrums befinden. Das würde die angestrebte enge Kooperation zwischen den verschiedenen Schulen erleichtern. Alle am Verbund beteiligten Schulen sollten nämlich über ein einheitliches pädagogisches Konzept verfügen, das in einem verbindlichen Schulprogramm festgeschrieben werden muss, gemeinsame Konferenzen abhalten und gemeinsame Leistungsrichtlinien verfolgen. Neu wäre neben dem Bildungsgang der Haupt- und Realschule ein siebenjähriger gymnasialer Bildungsgang, der ab der 7. Schulstufe den Erwerb einer höheren Qualifikation auch in der „Verbundsäule“ ermöglichen soll. Diese Variante zeigt viele Parallelen zur letzten und tatsächlich kommenden Variante des Niederösterreichischen Schulmodells auf, wo neben dem herkömmlichen Gymnasium ebenfalls ein gymnasialer Bildungsgang im Rahmen des Modells angeboten werden soll.

Dieser Vorschlag eines 2-Säulen-Modells in Niedersachsen wurde letztendlich gar nicht mehr diskutiert. Spielte das Gutachten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) bei den politischen Entscheidungen ja keine entscheidende Rolle. Es zeigte sich wiederum, dass das

Gutachten von Befürwortern wie Gegner der Orientierungsstufe für ihre Zwecke unterschiedlich ausgelegt und interpretiert wurde.¹⁰⁵

Damit setzten sich die Kritiker durch, die mit ähnlichen Argumenten der generellen Gesamtschuldebatte gegen die Orientierungsstufe auftraten. Wie aus dem DIPF-Gutachten hervorgeht, erwiesen sich die Schulempfehlungen an Orientierungsstufen für die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium nicht als so präzise, wie es ursprünglich erhofft wurde.¹⁰⁶ Diesen Befund gilt es für die niederösterreichische Debatte zu berücksichtigen.

3.4.2 ELEMENT in Berlin

In Berlin zeigt sich der Sonderfall, dass trotz der Möglichkeit eines Wechsels auf ein Gymnasium nach der vierten Schulstufe, die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen die historisch gewachsene und lange akzeptierte **sechsjährige Grundschule** besucht. Trotzdem wird die Möglichkeit eines vorzeitigen Wechsels, also nach der 4. Schulstufe, in den letzten Jahren immer häufiger in Anspruch genommen. Der Bildungsforscher Rainer Lehmann, der auch in Hamburg die LAU-Studie durchführte, wurde im Jahr 2003 von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport beauftragt, eine Grundschulstudie durchzuführen, die die Berliner Grundschule untersuchen sollte. Er weist auf drei Annahmen hin, die die sechsjährige Berliner Grundschule politisch rechtfertigen sollte:

- 1. Leistungsstarke SchülerInnen werden durch die Klassen fünf und sechs in ihrer Entwicklung nicht gebremst**
- 2. Die zwei Extrajahre helfen soziale Disparitäten abzubauen.**
- 3. Der soziale Zusammenhalt in der Schülerschaft wird gestärkt.**¹⁰⁷

Gleich vorneweg sei verraten, dass Lehmann keine dieser drei Annahmen bestätigt sieht.

¹⁰⁵ Vgl. Retter, S. 2

¹⁰⁶ Vgl. Lehmann; Roumiana 2005, S. 9

¹⁰⁷ <http://www.zeit.de/2008/17/Interview-Lehmann>, S.1

Bei der ***ELEMENT-Studie (Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin)***, handelte es sich um eine Längsschnittuntersuchung, bei der in drei Erhebungswellen, jeweils am Ende der 4., 5. und 6. Schulstufe, Lernausgangslagen und Lernfortschritte von SchülerInnen an Grundschulen und Gymnasien untersucht wurden. Während PISA und TIMSS den Fokus auf das Ende der Sekundarstufe I richten und IGLU Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Grundschule im Allgemeinen bietet, setzt ELEMENT speziell an der Gelenkstelle zwischen Primar- und Sekundarbereich an und liefert im Besonderen für die heterogene Unterrichtsführung der 5. und 6. Schulstufe Ergebnisse. Untersucht werden dabei das Leseverständnis und die Rechtschreibung sowie mathematische Fähigkeiten. In der dritten Untersuchung wurde dann auch der Fachbereich Englisch in die Untersuchung eingebunden. Neben den fachlichen Leistungen wurden noch schul- und unterrichtsbezogene motivationale und emotionale Einstellungen der SchülerInnen und deren Eltern erfasst.

An der Studie nahmen 3 300 SchülerInnen aus repräsentativ ausgewählten Berliner Grundschulen und alle ca. 1 700 SchülerInnen der 31 grundständigen Berliner Gymnasien teil.¹⁰⁸ Besonders von Interesse war der Leistungszuwachs der SchülerInnen in der heterogenen Zusammensetzung der Grundschulen im Vergleich zu dem Leistungszuwachs der vorzeitig ins Gymnasium gewechselten SchülerInnen.

Stimmt es also, dass leistungsstarke SchülerInnen in ihrer Entwicklung in der sechsjährigen Grundschule nicht gebremst werden?

Grundsätzlich lässt sich einmal zeigen, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten der SchülerInnen in beiden Schulformen in den untersuchten Leistungsaspekten teilweise beträchtlich zunahmen.¹⁰⁹ Vor allem im unteren Leistungsbereich war, wiederum in beiden Schulformen, ein erfreulich hoher Lernzuwachs zu erkennen. Da in der Grundschule natürlich wesentlich mehr Kinder mit niedriger Ausgangsleistung anzutreffen sind, wirkt sich dieser positive Effekt von hohen Zuwachsraten stärker für die Grundschulen als für die Gymnasien aus.¹¹⁰ Der Fördererfolg der Grundschulen soll damit jedoch nicht geschmälert werden.

¹⁰⁸ Lehmann; Roumiana 2005, S.9

¹⁰⁹ Lehmann; Roumiana 2005, S. 25; Lehmann; Lenkeit, S. 37

¹¹⁰ Lehmann; Roumiana 2005, S. 18

Trotzdem wird in den Befunden deutlich hervorgehoben, dass in den grundständigen Gymnasien, und zwar in allen Fähigkeitsgruppen gebildet nach dem Wissensstand am Beginn der 5. Klassenstufe, signifikant höhere Leistungszuwächse erreicht werden als unter den SchülerInnen in den Grundschulen. Dieses zentrale Ergebnis zeigt sich sowohl für den Bereich Deutsch – Leseverständnis als auch in noch deutlicherem Ausmaß für den Bereich Mathematik.¹¹¹ Auch für den Bereich Englisch, der erst in der 6. Schulstufe getestet wurde, konnte dieses Ergebnis bestätigt werden.¹¹² Vereinfacht kann also festgehalten werden:

Bei gleicher Ausgangsleistung lernen Kinder an Gymnasien wesentlich mehr als in Grundschulen.

Demnach wirkt sich ein förderliches Lernniveau einer relativ homogenen, leistungsstarken Gruppe für SchülerInnen aller Leistungsniveaus günstiger aus als heterogene, leistungsdurchmischte Lerngruppen. Rainer Lehmann meint dazu: „Selbst wenn man sich Schüler mit vergleichbarem Elternhaus, Bildungs- und Migrationshintergrund anschaut, gilt: Die Gymnasiasten haben sich am Ende der sechsten Klasse so stark abgesetzt, dass sie zwei Jahre Lernvorsprung haben.“¹¹³ Lehmann meint weiters, dass Eltern, die ihre Kinder vorzeitig auf ein Gymnasium schicken, durchaus rational handeln würden.¹¹⁴ Die Annahme, leistungsschwächere SchülerInnen würden von einer anspruchsvolleren Lernumgebung profitieren und leistungsstarke SchülerInnen würden dadurch keinen erheblichen Nachteil erleiden, ist demnach unter Berücksichtigung der Ergebnisse der ELEMENT-Studie so nicht mehr aufrecht zu erhalten. ***Die oben formulierte erste Annahme, leistungsschwache SchülerInnen würden in der Berliner Grundschule in ihrer Entwicklung nicht gebremst werden, kann demnach nicht bestätigt werden.***

Stimmt es, dass die beiden Extrajahre in der verlängerten Grundschule hilfreich sind, um soziale Disparitäten abbauen zu können?

Wenn es um die Frage der Chancengleichheit im Bildungswesen geht, wird der Begriff des „Sozialgradienten“ bemüht. Als „Sozialgradient“ wird der

¹¹¹ Lehmann; Roumiana 2005, S. 25; Lehmann; Lenkeit, S. 38

¹¹² Lehmann; Lenkeit, S. 36

¹¹³ <http://www.zeit.de/2008/17/Interview-Lehmann>, S.2

¹¹⁴ Lehmann; Lenkeit, S. 83

Zusammenhang zwischen dem Herkunftsmilieu und den erreichten Fachleistungen bezeichnet.¹¹⁵ Ein „steiler Sozialgradient“ weist auf eine enge Korrelation zwischen den beiden Variablen „soziale Herkunft“ und „Bildungserfolg“ hin, während ein „flacher Sozialgradient“ keinen so großen Zusammenhang beschreibt. Um dem erklärten Ziel der sechsjährigen Grundschule in Berlin, eine Entkoppelung von sozialer Herkunft und erreichtem Lernstand, zu entsprechen, wäre demnach ein flacher Sozialgradient bzw. eine Verminderung des Sozialgradienten im Laufe der 5. und 6. Schulstufe wünschenswert. Das würde bedeuten, dass die soziale Herkunft kaum eine Auswirkung auf die Höhe der erreichten Fachleistungen hätte. In der ELEMENT-Studie wurde das Herkunftsmilieu der SchülerInnen anhand des HISEI-Index durch Elternbefragung bestimmt.

Im Untersuchungszeitraum konnte jedoch in der sechsjährigen Grundschule sogar ein Anstieg des statistischen Zusammenhangs zwischen Leistung und Herkunft nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis zeigte sich sowohl für den Bereich Deutsch – Leseverständnis als auch für den Bereich Mathematik.¹¹⁶ Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass Eltern, die ihre Kinder nach der 6. Schulstufe unbedingt aufs Gymnasium bringen wollen, entsprechende Unterstützungsmaßnahmen bereitstellen. Auf den Punkt gebracht lässt sich sagen:

Die soziale Schere öffnet sich in der sechsjährigen Grundschule in den Schulstufen fünf und sechs weiter.

Lehmann meint dazu: „Wenn die Schüler länger zusammen lernen, führt das keineswegs notwendigerweise dazu, dass soziale Disparitäten abgebaut werden.“¹¹⁷

Auch die zweite Annahme, die verlängerte Grundschule könne soziale Disparitäten abbauen helfen, kann also nicht bestätigt werden.

Stimmt es, dass in der sechsjährigen Grundschule der soziale Zusammenhalt in der Schülerschaft gestärkt wird?

Ein Argument für eine verlängerte Grundschule ist, dass durch einen möglichst langen gemeinsamen Schulbesuch der Kinder aus allen gesellschaftlichen Schichten, der soziale Zusammenhalt unter den SchülerInnen über Milieugrenzen

¹¹⁵ Lehmann; Lenkeit, S. 59

¹¹⁶ Lehmann; Lenkeit, S. 60

¹¹⁷ <http://www.zeit.de/2008/17/Interview-Lehmann>, S.2

hinweg gestärkt werde. Erst durch die Möglichkeit gemeinsamer (Lern) Erfahrungen könne eine wechselseitige Vertrautheit und Solidarität zwischen den sozialen Schichten entstehen.¹¹⁸

Demnach sollte die Wahrnehmung der SchülerInnen, von den Klassenkameraden akzeptiert zu werden von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe steigen. Dazu wurden die SchülerInnen zu jedem Erhebungszeitpunkt mittels Fragebogen befragt.

Das Ergebnis dieser Befragung zeigt, dass bei Kindern in beiden untersuchten Schulformen im Laufe der beiden Jahre der soziale Zusammenhang steigt. In den grundständigen Gymnasien, wo die Zusammensetzung der Schülerschaft in sozialer und kognitiver Hinsicht viel homogener ist, ist dieser Effekt noch deutlicher zu beobachten. Ein Vorteil der sozialen Akzeptanz in sozial und kognitiv heterogenen Lerngruppen kann trotz positiver Tendenzen nicht eindeutig nachgewiesen werden.

Die dritte Annahme, der soziale Zusammenhalt in der Schülerschaft könne durch die Berliner Grundschule gestärkt werden, kann noch am ehesten bejaht werden.

Lehmann stellte der sechsjährigen Berliner Grundschule also kein gutes Zeugnis aus. Gemessen an den Ansprüchen könnten die Erwartungen nicht erfüllt werden. Diese eindeutig negative Interpretation löste heftige Reaktionen aus.

So fühlen sich Vertreter der Gymnasien in ihrer ablehnenden Haltung zur Gesamtschule bestätigt und fordern ein Ende der Debatte um eine verlängerte gemeinsame Schulzeit. Der Vorsitzende des deutschen Philologenverbandes Heinz-Peter Meidinger nannte es sehr erfreulich, dass den Gymnasien und den dort unterrichtenden LehrerInnen ein so hervorragendes Zeugnis ausgestellt wurde. Besonders weist er darauf hin, dass durch die Studie der Vorwurf, die besseren Ergebnisse der grundständigen Gymnasien erklärten sich in erster Linie durch die „Selbstausslese“, aufgrund der besseren Leistungen der SchülerInnen in allen Leistungsgruppen, entkräftet sei.¹¹⁹

Es gibt aber auch ganz andere Meinungen zu Lehmanns ELEMENT-Studie. So zeigte sich der Berliner Bildungssenator Jürgen Zöllner, dessen Behörde die

¹¹⁸ Lehmann; Lenkeit, S. 61

¹¹⁹ Vgl. <http://bildungsklick.de/pm/59717/durch-sechsjaehrige-grundschule-werden-gymnasiasten-benachteiligt/>

Studie in Auftrag gegeben hatte, wenig erfreut über Lehmanns eindeutig negative Beurteilung der Grundschule. Der Sozialdemokrat Zöllner hoffte offensichtlich auf einen positiven Befund, um die längere gemeinsame Schulform rechtfertigen zu können. Er warnte vor der Illusion, dass immer bessere Wissenschaft die Politik ersetzen könnte und stellte Lehmanns Deutung der Ergebnisse in Frage.¹²⁰ So betonte er, dass die Studie die erfolgreiche Förderung der SchülerInnen in Grundschulen belege. Damit geht er noch einigermaßen konform mit Lehmanns Interpretation. Zum Unterschied zu Lehmann ist er jedoch der Ansicht, dass aus der Studie ebenso hervorgeht, dass auch die Leistungsstärkeren adäquat gefördert werden. Zöllner und alle anderen, die die Studie positiv interpretieren, berufen sich auf die Tatsache, dass der durchschnittliche Leistungszuwachs in Mathematik und Lesen in den zwei Jahren an beiden Schularten nahezu identisch wäre. Lehmann setzt seinen Kritikern entgegen, dass eine Betrachtung der durchschnittlichen Leistungssteigerung nicht reiche, um erkennen zu können, dass die sehr guten SchülerInnen an Berliner Grundschulen zu wenig gefördert würden.¹²¹

Brisant ist diese Studie auch in Hinsicht der geplanten **Schulreform in Hamburg**. Dort rangen sich CDU und Grüne zu dem Kompromiss einer sechsjährigen Grundschule durch. Die sechsjährige Primarschule soll 2010/11 mit der 5. Schulstufe in ganz Hamburg beginnen. Anders als in Berlin, wo ausschließlich GrundschullehrerInnen unterrichteten, sollen in Hamburg LehrerInnen aus allen Schulformen gemeinsam unterrichten. Nach der Primarschule soll es ein 2-Säulen-Modell geben. Einerseits können SchülerInnen ins Gymnasium wechseln, andererseits wird es die neu geschaffene Stadtteilschule geben, die alle übrigen bisher existierenden Schulformen zusammenführen und an denen gute SchülerInnen auch das Abitur ablegen können sollen. Die zuständige Schulsenatorin Christa Goetsch ist trotz der Erfahrungen in Berlin zuversichtlich, dass die geplante Schulreform in Hamburg erfolgreich sein wird und dass in einigen Jahren empirische Ergebnisse belegen werden, dass richtig gehandelt wurde.¹²²

¹²⁰ Vgl. <http://www.zeit.de/2008/18/Grundschule>

¹²¹ Vgl. <http://www.zeit.de/2008/18/Grundschule>

¹²² Vgl. <http://www.zeit.de/2008/18/Goetsch-Interview>

3.5 Zusammenfassung

Gesamtschule ist nicht gleich Gesamtschule. Bei der **integrierten Gesamtschule** gibt es keine Trennung in unterschiedliche Schularten. Ziel ist es in möglichst vielen Fächern und möglichst lange den Klassenverband aufrecht zu halten. Trotzdem sind auch hier verschiedene Methoden der Leistungsdifferenzierung in Kursniveaus oder Leistungsgruppen in bestimmten Fächern vorgesehen.

Europaweit findet sich die frühe Selektion schon nach der 4. Schulstufe nur in Österreich, Deutschland und in Teilen der Schweiz. Die übrigen europäischen Länder trennen die SchülerInnen erst nach der 6. Schulstufe oder haben ein Gesamtschulsystem bis zur 8. Schulstufe.

Eine gemeinsame Schulform für die 5. und 6. Schulstufe, also ähnlich wie im Niederösterreichischen Schulmodell ursprünglich vorgesehen, gab es in Deutschland mit der **Orientierungsstufe als eigene Schulart oder als der Primar- oder Sekundarschule angeschlossene Variante in Niedersachsen** und der **sechsjährigen Grundschule in Berlin**. Bei beiden Schulformen wurde eine optimale Effektivität angezweifelt. Vor allem wurde durch die Heterogenität der Lerngruppen ein Leistungsniveauverlust befürchtet.

Das DIPF-Gutachten stellte der Orientierungsstufe in Niedersachsen kein gutes Zeugnis aus. So gelang es weder soziale Ungerechtigkeiten ausgleichen noch leistungsstarke SchülerInnen ausreichend fordern noch eine gesicherte Bildungswegentscheidung prognostizieren zu können. Die Gründe dafür lagen teilweise auch darin, dass die LehrerInnen auf die Heterogenität der Lerngruppen nicht ausreichend eingingen. Jedenfalls konnte sich die Orientierungsstufe in Sachsen letztendlich nicht behaupten und wurde 2003 abgeschafft.

Ein ähnliches Schicksal droht auch der sechsjährigen Grundschule in Berlin. Auch dort wurden Zweifel an der optimalen Leistungsförderung vor allem leistungsstarker SchülerInnen laut. **Lehmanns ELEMENT-Studie zeichnete ein negatives Bild der Grundschule in Berlin.** Laut Lehmanns Interpretationen zeigten sich gravierende Nachteile für leistungsstarke SchülerInnen und auch die Hoffnung soziale Disparitäten abbauen zu können, erfüllte sich nicht.

Die angeführten, mit dem Niederösterreichischen Schulmodell vergleichbaren Beispiele in Deutschland, brachten, wie die beiden Studien zeigten, nicht die gewünschten Effekte.

Kapitel 4

Klassische Argumente

„Wie kommen wir im Bildungssystem zu mehr Spitzenleitungen und wie können wir gleichzeitig auch achtsam mit Schwächeren und Benachteiligten umgehen?“¹²³ Diese Frage stellte Bundesministerin Schmied bei der Bildungsenquête 2007 „Schule bringt Wissen bringt Zukunft“. Die Antwort darauf ist für sie klar. Sie verwies darauf, was „führende Schulexpertinnen und –experten aus dem In- und Ausland seit Jahren fordern: Das Ende der pädagogisch bedenklichen und ökonomisch teuren Trennung der Bildungswege im 10. Lebensjahr der Kinder.“¹²⁴ Die Ministerin spricht damit also zwei Aspekte an, die in Gesamtschuldebatten immer wieder angeführt werden, nämlich erstens die Frage der Leistung und zweitens die Frage der Bildungsgerechtigkeit in Gesamtschulen. Ob eine Verbesserung in diesen Bereichen durch eine spätere Selektion jedoch tatsächlich erreicht werden kann, ist umstritten.

4.1 Die Gretchenfrage der Gesamtschule

Der Ausgangspunkt aller Begründungen für die Notwendigkeit der Gesamtschule war die Forderung nach gleichen Bildungschancen für alle. Sofort stellt sich dabei die Frage, ob dieses Ziel ohne Leistungseinbußen möglich wäre. ***Chancengerechtigkeit und Schulleistung bilden seit jeher ein Spannungsfeld in der Strukturdebatte.***

Hans-Georg Herrlitz geht davon aus, dass ein Gesamtschulwesen zu einer größeren Chancengleichheit und überhaupt zu einer besseren Schule für alle SchülerInnen führen kann. „Sie [die Gesamtschule] kann die Leistungsfähigkeit des Schulsystems überhaupt stärken, zu einer größeren Individualisierung des Lernens beitragen und der Tatsache gerecht werden, dass in unserer Gesellschaft alle Menschen in zunehmendem Maße auf wissenschaftliche Erkenntnis angewiesen sind.“¹²⁵ Gesamtschulgegner sehen dagegen die Gesamtschule

¹²³ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml> [02.11.2008]

¹²⁴ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml> [02.11.2008]

¹²⁵ Herrlitz 2003, S. 52

schon als gescheitert an, und berufen sich auf Studien, die keinen Vorteil bezüglich Chancengleichheit und Leistung nachweisen können.

Die Gretchenfrage der Gesamtschuldiskussion lautet meiner Ansicht nach heute wie gestern:

Gelingt es der Gesamtschule sozioökonomische Benachteiligungen auszugleichen, ohne dass dabei die Leistung auf der Strecke bleibt?

Wie gerade in der aktuellen Debatte um die neuen Modellversuche in Österreich wurde in der Bildungsforschung im deutschen Sprachraum schon in den vergangenen Jahren den Themen **Schulleistung** und **Chancengerechtigkeit** im Zusammenhang mit dem Schulsystem wieder vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei wird die **frühe Selektion in Deutschland und Österreich** oft als Hauptproblem gesehen. Von allen Staaten der OECD gibt es nur in Deutschland,

Österreich und in zwei Schweizer Kantonen eine Trennung mit dem 10. Lebensjahr in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege.¹²⁶

4.2 Gesamtschule und Schulleistung

Schafft es die Gesamtschule besser als das traditionelle System das Leistungspotential der SchülerInnen auszuschöpfen?

Der **Begriff „Schulleistung“** wird zwar in zahlreichen Studien und der Literatur ganz selbstverständlich verwendet, trotzdem ist er vieldeutig und interpretationsbedürftig. Helmke und Weinert weisen darauf hin, dass mit dem Wort „Schulleistung“ eher die Leistungen der SchülerInnen als jene der Schule bezeichnet werden. Interessant für die empirische Forschung sei es, wenn nicht nur auf den Erwerb von Fähigkeiten, sondern auf die Entwicklung von Unterschieden zwischen den SchülerInnen geachtet werde. Inwieweit die Bedeutung von Schule und Unterricht für die Entwicklung anspruchsvoller Kompetenzen eine Rolle spiele, sei nicht eindeutig erwiesen. Individuelle Merkmale der SchülerInnen dürften jedoch eine größere Rolle spielen als Schule und Unterricht.¹²⁷ Mit der Erwähnung dieser Annahme möchte ich keinesfalls die

¹²⁶ Vgl. Klemm 2004, S. 37

¹²⁷ Vgl. Weinert 1997, S. 72

Verantwortung von Schule und Unterricht für die Leistung der SchülerInnen in Abrede stellen, aber auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung hinweisen. Wenn so getan wird, dass nur an einem Rädchen (z.B.: Schulsystem) gedreht werden müsse, um das Leistungsniveau nach oben zu fahren, so ist das meiner Ansicht nach eine irreführende Vereinfachung. Auf die Frage, wie es zu Leistungsdifferenzen von Individuen kommt und wie Leistungen im Vergleich zu anderen Lerngruppen zu verstehen sind, gibt es leider keine einfache Antwort. Dieser Umstand stellt für Bildungspolitiker, die sich wahrscheinlich oft einfache Antworten wünschen würden, um Handlungen rechtfertigen zu können ein großes Problem dar. Andererseits lassen uneindeutige Ergebnisse einen gewissen Interpretationsspielraum, der von Politikern für ihre Intentionen genützt werden kann und auch wird, wie zum Beispiel die Debatte um Lehmanns ELEMENT-Studie in Berlin zeigt.

In der Literatur wird oft ein ***Zusammenhang zwischen der frühen Selektion in Deutschland und Österreich und dem vergleichsweise schlechten Abschneiden bei internationalen Leistungstests*** gesehen.¹²⁸ Dazu wird meist die PISA-Studie bemüht, bei der Länder mit Gesamtschulsystemen recht gut abschneiden. Folgedessen wäre ein Gesamtschulsystem Bedingung für gute Schulleistungen bzw. für ein erfolgreiches Abschneiden bei PISA. Ich denke jedoch, dass dieser lineare Schluss zu einfach ist, weil viele andere Faktoren Einfluss auf Ergebnisse in Leistungstests nehmen können. Helmke und Weinert erwähnen diesbezüglich die Schulorganisation, die Klassenzusammensetzung, die Persönlichkeit und Expertise des Lehrers bzw. der Lehrerin, den Unterricht, die Persönlichkeit und die Voraussetzungen des Kindes, die Familie und die soziale Herkunft des Kindes oder die Peergroup.¹²⁹

Bernhard Gill führt als mögliche Erklärung für bessere PISA-Ergebnisse der Länder Kanada, England, Finnland, Frankreich, die Niederlande und Schweden im Vergleich zu Deutschland außer dem Umstand, dass diese Länder alle ein Gesamtschulsystem bis zur 8. oder 9. Schulstufe hätten, noch weitere Unterschiede an, die als Ursache wirken könnten:¹³⁰

¹²⁸ Vgl. Klemm 2004, S. 37; Gill 2005, S. 259, Tillmann 2005, S. 123

¹²⁹ Weinert 1997, S. 86

¹³⁰ Vgl. Gill 2005, S. 269f

1. Die LehrerInnen sind im Umgang mit sozialer, kultureller und kognitiver Heterogenität besser geschult und beherrschen differenzierende und individualisierende Lernmethoden.
2. Die Bedeutung der ersten Jahre wird viel stärker betont. So gibt es kaum Statusunterschiede zwischen LehrerInnen verschiedener Jahrgänge und Schulen. Alle LehrerInnen haben eine akademische Ausbildung.
3. Es gibt mehr Unterstützung für MigrantInnen.
4. Es gibt mehr Ganztagsangebote.
5. Die Schulen haben eine recht weitgehende organisatorische Autonomie.
6. Die Schulen werden mehr über zentrale Abschlussprüfungen und Leistungstests kontrolliert. Die Evaluation der Lehrtätigkeit ist ebenso eine Selbstverständlichkeit geworden und ruft keine Abwehr mehr hervor.
7. Es gibt ein professionelleres Profil des Lehrberufs. So gibt es beispielsweise strenge und berufsspezifische Auswahlverfahren oder eine verpflichtende LehrerInnenfortbildung.
8. Die Gesellschaft hat eine hohe Leistungserwartung. Daraus ergibt sich für die Schule ein höheres Ansehen und mehr Unterstützung

Diese Punkte zeigen, dass ***viele Faktoren ein gutes Ergebnis in einem internationalen Vergleichstest bewirken können***. Die übertriebene Betonung der Bedeutung der Systemebene erscheint angesichts zahlreicher anderer Differenzen zwischen den von Bernhard Gill verglichenen erfolgreichen PISA-Ländern mit den weniger erfolgreichen schwer nachvollziehbar und dürfte eher politisch motiviert zu sein. Die Strukturdebatte wird eben nach wie vor ideologisch motiviert geführt und von dem alten Streit um die Gesamtschule geprägt. Im Rahmen des Niederösterreichischen Schulmodells werden zwar sehr wohl einige von Bernhard Gill genannte mögliche Ursachen berücksichtigt, doch in der öffentlichen und auch politischen Diskussion dominiert trotzdem der Streit um eine Gesamtschule. So sieht das Niederösterreichische Schulmodell in Anlehnung an Gills ersten Punkt eine Steigerung der Methodenkompetenz von LehrerInnen vor, in Anlehnung an den vierten Punkt, eine Ausweitung der Nachmittagsbetreuung oder in Anlehnung an den sechsten Punkt, eine Verbesserung im Bereich der Evaluationskultur an Schulen. Das Niederösterreichische Schulmodell steht also

keineswegs für eine bloße strukturelle Änderung, sondern versucht auch auf anderen Gebieten Veränderungen zu erreichen.

Da sich BildungsforscherInnen so oft auf die PISA-Studie berufen, wenn es um die Schulleistung geht, könnte man glauben, Schulleistung sei gleichzusetzen mit den drei getesteten Dimensionen Mathematik-, Naturwissenschafts- und Lesekompetenz. Tatsächlich werden in den meisten Studien, in denen es um die Erhebung der Schulleistung geht, die Fähigkeiten in diesen Bereichen, vielleicht auch noch in der Fremdsprache Englisch, abgefragt.

Helmke und Weinert weisen darauf hin, dass selbst bei der Berücksichtigung nur kognitiver Aspekte höchst Unterschiedliches gemeint sein kann. So könne es sich um den Erwerb, die kurz- wie langfristige Verfügbarkeit, die Nutzung von fachspezifischem sprachlich formulierbarem Wissen, prozeduralen Fertigkeiten (Strategien- und Verfahrensmodi zur Lösung neuer oder vertrauter Aufgaben) oder metakognitiven Kompetenzen (Wissen über den Erwerb, die Verfügbarkeit und die Nutzung eigenen Wissens zum Zwecke der intelligenten Lösung von Problemen) handeln.¹³¹ Auf fachunspezifische allgemeine Fähigkeiten, wie z.B. soziale Kompetenz oder Teamfähigkeit, die nicht messbar bzw. beurteilbar sind, sei nur am Rande verwiesen, ohne ihre Bedeutung in Frage stellen zu wollen.

Wenn von Schulleistungen auf Schulsysteme geschlossen wird, sollte die Komplexität des Begriffs „Schulleistung“ nicht vergessen werden.

4.3 Gesamtschule und Chancengleichheit

Der **Begriff der Chancengleichheit in der Bildung** wird von Claudia Brunsch als ein höchst strittiger und unklarer Terminus bezeichnet, da mit ihm unterschiedliche Zielvorstellungen verbunden werden. Sie unterscheidet diesbezüglich mit Startchancengleichheit und Zielchancengleichheit zwei grundsätzliche divergente Positionen.

Startchancengleichheit strebe eine Angleichung der Anfangs- und Startbedingungen an. Eine Rolle spielten hierfür die Gleichheit der Zugangschancen zu qualifizierten Abschlüssen durch freien Zugang zu Bildungseinrichtungen und

¹³¹ Vgl. Weinert 1997, S. 75

auch die Notwendigkeit spezieller kompensatorischer Fördermaßnahmen für benachteiligte Gruppen, um schichtbedingte Sozialisationsdefizite ausgleichen zu können.¹³² Soziale und begabungsmäßige Ungleichheiten werden in diesem Ansatz respektiert, wobei der Versuch unternommen wird, möglichst gleiche Bedingungen im Konkurrenzkampf zu schaffen. Das Recht auf begabungsmäßige Bildung und individuelle Förderung steht im Vordergrund. Den leistungsschwächeren SchülerInnen sollte demnach im besonderen Maße geholfen werden, ohne die leistungsstärkeren SchülerInnen zu benachteiligen.¹³³ Genau das soll eine gemeinsame 5. und 6. Schulstufe, wie im Niederösterreichischen Schulmodell ursprünglich angestrebt, leisten. Die oft erwähnten Prinzipien „Fördern“ und „Fordern“ entspringen dieser Position.

Demgegenüber definiere sich **Zielchancengleichheit** nicht als Gleichheit der Startbedingungen, sondern als Gleichheit des Bildungsergebnisses. Dieser Ansatz verneine unterschiedliche, genetisch bedingte Begabungen und beziehe sich nicht mehr auf die Chance, sondern determiniere bereits das Ergebnis.¹³⁴ Eine derartig angestrebte Ergebnisgleichheit erscheint mir weder realistisch noch gerecht. In letzter Konsequenz müssten demnach begünstigte, leistungsstärkere meist Mittel- und Oberschichtenkinder in ihrer Entwicklung gebremst werden, um den leistungsschwachen Unterschichtenkindern eine Leistungsangleichung zu ermöglichen.

Die Entwickler des Niederösterreichischen Schulmodells weisen in ihrer Argumentation eine Affinität zur ersten Position der „Startchancengleichheit“ auf. Meiner Meinung nach entspricht diese Position generell den meisten Gesamtschulbefürwortern, auch wenn sie von Gesamtschulgegnern oft mit der zweiten Position der „Zielchancengleichheit“ in Verbindung gebracht wird. „Einheitstopf“ und „Gleichmacherei“ sind in Strukturdebatten gern verwendete Begriffe von Gesamtschulgegnern. Trotz allem bleibt die **Frage** offen, **ob ein Gesamtschulwesen dem durchaus erstrebenswerte Prinzip der Startchancengleichheit eher gerecht werden kann als ein gegliedertes Schulsystem, und das ohne die leistungsstarken Kinder in ihrer Entwicklung zu hemmen.** Die in diesem Kapitel angeführten Befunde sprechen eher dagegen.

¹³² Vgl. Brunsch 2007, S. 4

¹³³ Vgl. Fend 1982, S128

¹³⁴ Vgl. Brunsch 2007, S. 4

Unbestritten ist der Umstand, dass Zugang, Verbleib und Erfolg im Bildungssystem unter den gesellschaftlichen Gruppen höchst ungleich verteilt sind. Nicht erst seit PISA ist speziell **das österreichische und deutsche gegliederte Schulsystem** dem **Vorwurf einer sozial selektiven Wirkung** auf die SchülerInnen ausgesetzt. Zwar weisen Breit und Breiner in einer Analyse der Daten aus PISA-2003 für alle europäischen Vergleichsländer einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und Schulerfolg nach, doch für Deutschland und Österreich zeigt sich dieser Effekt in verstärktem Ausmaß. Die Überrepräsentation der Kinder aus Familien mit hohem Sozialstatus in der AHS im Vergleich zur Hauptschule ist in Österreich klar nachweisbar. Umgekehrt ist der Anteil von Kindern aus Familien mit einem niederen Sozialstatus in den Hauptschulen ungebrochen hoch.¹³⁵ Da man nicht davon ausgehen kann, dass Intelligenz und Sozialstatus korrelieren, müssen noch andere Ursachen wirken. Eine weitgehend anerkannte Theorie besagt, dass soziale Ungleichheiten von Bildungschancen von der Elterngeneration auf die Generation der Kinder weitergegeben werden und dass diese Transmission über das Bildungswesen erfolgt.¹³⁶ Die Frage, ob das Bildungswesen in Österreich, also das gegliederte Schulsystem mit der frühen Selektion, diese Effekte noch verstärkt und ob ein Gesamtschulwesen hier bessere Wirkungen zeigen würde, bleibt meiner Meinung nach Spekulation. Der gern angeführte Ländervergleich auf Basis der PISA-Daten erscheint mir in Hinsicht auf Chancengerechtigkeit ähnlich problematisch wie beim Schulleistungsthema. Wenn es in anderen Ländern besser gelingt, Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern zu höheren Bildungsabschlüssen zu bringen, muss das nicht unbedingt und hauptsächlich am Schulsystem liegen. Mir fallen dazu noch andere Aspekte ein, die wirken könnten, wie zum Beispiel das Angebot und die Qualität der Kinderbetreuung, die allgemeine Einstellung zur Bildung und zur Schule, Art und Weise der schulischen Förderkonzepte, finanzielle Unterstützungsmaßnahmen für sozial benachteiligte Kinder, unterrichtsorganisatorische und didaktische Maßnahmen oder die Größe der Lerngruppen. Oft wird von dem Ideal einer **„meritokratischen Leistungsgesellschaft“** gesprochen, in der die sozialen Positionen hauptsächlich nach Leistung und Verdiensten der Einzelnen vergeben werden. Michael Young benutzte den Begriff „Meritokratie“ in seiner sozialutopischen Satire „The Rise of the Meritocracy

¹³⁵ Haider; Schreiner 2006, S. 196

¹³⁶ Vgl. zb. Bourdieu

1870 – 2033“, wo er eine Gesellschaftsform skizzierte, die das Diktat des Intelligenztests im Gegensatz zum Primat der sozialen Abstammung als Grundlage für die gesellschaftliche Stellung heranzieht. Obwohl Young die Gefahren eines neuen Elitismus beschreiben wollte, wird der Begriff heute meist positiv verwendet.¹³⁷ Diese Gesellschaftsform impliziert sowohl die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs für Kinder aus sozial benachteiligten Familien, als auch die Möglichkeit eines sozialen Abstiegs für Kinder aus Familien höherer sozialer Schicht. Abgesehen davon, dass schulische Leistung nicht nur von Intelligenz und Begabung abhängt, sondern in sehr hohem Ausmaß auch von Faktoren, die in bildungsnahen Familien eher vermittelt werden, wie zum Beispiel die Sprache oder die Arbeitshaltung, haben Familien aus höherer Gesellschaftsschicht auch noch andere Möglichkeiten den sozialen Abstieg eines Familienmitgliedes zu verhindern, wie zum Beispiel förderliche Sozialkontakte oder schlicht Vermögen.

In diesem Zusammenhang kommt man nicht umhin auf **Pierre Bourdieus Theorie der Bildungsungleichheit** einzugehen. Er geht davon aus, dass Individuen unterschiedliche Potentiale mitbringen, die sie wie in einem Spiel einsetzen und teilweise auch umwandeln können. Diese Potentiale entsprechen seinen drei grundlegenden Arten von Kapital, die für die Stellung des Individuums in der Gesellschaft von entscheidender Bedeutung sind.¹³⁸ Das **ökonomische Kapital** wird in Form von Vermögen und Eigentum (Geld, Aktien, Güter, etc.) angesammelt und hat eine zentrale Stellung. Das **soziale Kapital** meint ein Netzwerk an mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen, die sich ganz nach dem Motto „eine Hand wäscht die andere“ positiv auswirken können. Darüber hinaus beschreibt er noch das **kulturelle Kapital**, das den Besitz von Bildung, Wissen und Geschmack impliziert.

Familien der oberen Gesellschaftsschicht, die alle drei Kapitalsorten in ausreichendem Maß besitzen, sind bestrebt ihre privilegierte Stellung zu behaupten. Bildungsabschlüsse verlieren ihren Wert, wenn sie schon von der Mehrheit der Gesellschaft erreicht werden. Durch die Bildungsexpansion schien es anfangs möglich die Dominanz der herrschenden Klasse zu durchbrechen. Wenn allerdings schon fast alle auf ein Gymnasium gehen, dann müssen es für Kinder aus privilegierten Familien eben besondere Gymnasien sein. Und im Falle einer Gesamtschule oder auch bei der ursprünglichen Variante des Nieder-

¹³⁷ Ingolf 2007, S. 22f

¹³⁸ Bourdieu 1983, S. 185ff

österreichischen Schulmodells könnte ich mir vorstellen, dass der Zulauf zu Privatschulen zunehmen würde, um die elitärere Bildung zu bekommen. Als privilegierte Beamtenfamilien von Bonn nach Berlin siedelten und dort eine sechsjährige Grundschule für ihre Kinder vorfanden, brauchte es nicht lange, bis diese schulspezifische Besonderheit ins Wanken geriet.¹³⁹

Raymond Boudons Theorie der Bildungswegentscheidungen ist der zweite wesentliche Ansatz in der Bildungsungleichheitsforschung, um den man nicht herumkommt, wenn die Frage der Chancengerechtigkeit im Zusammenhang mit der Struktur des Bildungswesens gestellt wird. Boudon führt hier zwei Ursachenkomplexe an, die meiner Meinung nach für das Verständnis des Zusammenhangs von Bildungsungleichheiten und sozialer Herkunft von großer Bedeutung sind, nämlich den primären und den sekundären Herkunftseffekt.¹⁴⁰

Der **primäre Herkunftseffekt** meint die langfristigen Wirkungen der Anregung und Förderung im Sozialisationsprozess, die sich in schichtspezifischen Unterschieden der Schulleistung und Kompetenzen des Kindes niederschlagen. Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Schulbewältigung notwendig und hilfreich sind, wie zum Beispiel sprachliche Gewandtheit, soziale Kompetenz, Lernmotivation oder Einstellungen zur Schule und zum Lernen, werden abhängig vom familiären Umfeld völlig unterschiedlich vermittelt. Kinder werden somit, abhängig von ihrer sozialen Herkunft, ungleich auf die Schullaufbahnen vorbereitet. Daraus ergibt sich für Kinder aus bildungsferneren Schichten ein Startnachteil, der kaum mehr aufzuholen ist. In weiterer Folge wirkt dann der **sekundäre Herkunftseffekt**, der die Bildungsentscheidung der Eltern in Abhängigkeit vom sozialen Status meint. Dieser Effekt wirkt sich in Deutschland und Österreich wegen der frühen Selektion nach der 4. Schulstufe besonders stark aus, weil wegen der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen Defizite in der relativ kurzen Zeit noch gar nicht aufgeholt werden konnten. Die Entscheidung, ob Hauptschule oder AHS-Unterstufe, wird für 10-jährige Kinder oft von den Eltern getroffen. Und diese treffen die Entscheidung meist unabhängig von Begabungen und den Interessen des Kindes auf Grund von quasi-ökonomischen Investitionsentscheidungen. In der Soziologie wird diese Theorie des Handelns als **„Rational Choice“** bezeichnet. Im Kontext der Bildungswegentscheidung nach der Volksschule besagt diese Nutzentheorie, dass Eltern aus höheren sozialen

¹³⁹ Siehe Kapitel 3.4

¹⁴⁰ Becker 2004, S. 169ff; Erler 2007, S. 32f

Schichten relativ unabhängig von Schulleistung und Begabung viel eher das Gymnasium für ihre Kinder anstreben, weil sie bereit sind und auch die Möglichkeiten haben, mehr in die Ausbildung ihrer Kinder zu investieren, als das bei Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten der Fall ist.

Chancengerechtigkeit und soziale Integration waren jeher die beiden zentralen Ziele der Gesamtschulen. Es ging und geht darum, die Bildungschancen von Kindern aus unteren sozialen Schichten zu erhöhen und den Zugang zur höheren Bildung unabhängig von der sozialen Herkunft zu ermöglichen. Helmut Fend spricht in diesem Zusammenhang von der „Gesamtschulhypothese“. Er geht davon aus, dass die frühe Bildungsentscheidung nach der 4. Schulstufe zu weiterführenden Bildungswegen maßgeblich sozial selektiv wirkt, und so die Bildungschancen der Kinder aus bildungsferneren Milieus schon in einem sehr frühen Stadium ihrer Bildungskarriere negativ beeinflusst werden. Eine Aufschiebung der ersten Selektion um vier Jahre müsste somit zu einer Reduktion der Chancenungleichheit führen.¹⁴¹ Auch eine Aufschiebung um zwei Jahre, wie in der ursprünglichen Variante des Niederösterreichischen Schulmodells gefordert, sollte somit eine Verbesserung darstellen. Damit wäre die Problematik des sekundären Herkunftseffektes zumindest berücksichtigt. Auch die Schwierigkeiten des primären Herkunftseffektes wären in der ersten Modellbeschreibung des Niederösterreichischen Schulmodells berücksichtigt.¹⁴² So waren kompensatorische Initiativen im Bereich des Kindergartens und der Vorschule geplant, die aber nicht näher ausgeführt wurden und in den weiteren beiden Modellbeschreibungen überhaupt verschwanden.

4.4 Gesamtschulversuche in Österreich und Deutschland

Zur Gesamtschule gibt es bereits unzählige Studien und Untersuchungen. Die meisten stammen aus den 1970er und 1980er Jahren, weil da die Gesamtschulversuche begonnen und wissenschaftlich begleitet wurden. Im

¹⁴¹ Fend 1982, S. 134

¹⁴² Landesschulrat für Niederösterreich 2007, S. 8

Folgenden werde ich einige Studien aus Deutschland und Österreich anführen. Ich werde dabei nicht zu sehr ins Detail gehen und die Ergebnisse vor allem in Hinblick auf mein Forschungsinteresse, nämlich hinsichtlich der Schulleistung und der Chancengleichheit, analysieren.

Zuvor möchte ich aber der Frage nachgehen, wie und warum es in Deutschland und Österreich zu einer Vielzahl von Gesamtschulversuchen kam.

Georg Picht erschütterte mit seinen Artikeln in der Wochenzeitung „Christ und Welt“ und mit seinem daraus resultierenden Buch im Jahr 1964 **„Die deutsche Bildungskatastrophe“** die Grundmauern der deutschen Schulen und Universitäten. Gestützt auf OECD-Statistiken stellte er dem deutschen vertikalen Bildungssystem ein verheerendes Urteil aus. Eine zu geringe Akademikerquote, schlecht ausgebildete LehrerInnen, praxisferner Unterricht und nicht zuletzt das schlechte Abschneiden bei der vergleichenden Schulstatistik der OECD versetzten die Bevölkerung und natürlich auch die BildungspolitikerInnen in Panik. Es ist ganz erstaunlich, dass die Kritikpunkte vor vierzig Jahren den heutigen so ähnlich sind. Auch die Forderungen zum Beispiel nach einer effektiveren LehrerInnen-ausbildung oder nach einem Umbau des Bildungssystems klingen heute nicht fremd. Und wieder scheint ein Schulleistungsvergleich der OECD, diesmal eben PISA, mit ein Auslöser für die bildungspolitische Katerstimmung zu sein. Man könnte meinen, die Geschichte wiederholt sich, und Deutschland und natürlich auch Österreich, das ja ein ähnliches Schulsystem wie Deutschland aufweist, stecken wieder einmal in einer „Bildungskatastrophe“.

Als Reaktion auf die „Bildungskatastrophe“ der 1970er Jahre wurden zahlreiche Gesamtschulversuche eingeführt. Ähnlich wie bei den heutigen Versuchen zum „Niederösterreichischen Schulmodell“ wurden die Gesamtschulversuche als weitere konkurrierende Schulform neben den bestehenden Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium installiert¹⁴³. Diese Tatsache muss man bei allen Befunden und Ergebnissen zu den Gesamtschulversuchen berücksichtigen. Einzig in Hessen wurde ein ganzer Landkreis in ein Gesamtschulsystem umgewandelt.

Neben der schon erwähnten Problematik der unzulänglichen Vergleichbarkeit von unterschiedlich differenzierenden (integrierten) Gesamtschulen gibt es noch viele

¹⁴³ in Deutschland

weitere Aspekte, die es bei systemvergleichenden Untersuchungen zwischen Gesamtschulsystem und gegliedertem Schulsystem zu beachten gibt. Haenisch und Lukesch nennen fünf Problembereiche, die für eine Untersuchung berücksichtigt werden sollten: Lehrziel-, Vergleichsgruppen-, Stichproben-, Quer/Längsschnitt- und Schulleistungsdeterminantenaspekte.¹⁴⁴ Ich werde auf allgemeine methodische und das Forschungsdesign betreffende Probleme im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingehen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass alle Studien höchst komplex und sensibel waren, und deren vereinfacht dargestellte Ergebnisse deshalb nicht immer punktgenaue Aussagen liefern müssen.

4.4.1 Drei-Länder-Studie (Deutschland)

Bei der Drei-Länder-Studie handelte es sich um eine Auftragsforschung der Kultusministerien der drei in den Gesamtschulversuch involvierten, natürlich sozialdemokratisch regierten Bundesländer Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen in den Jahren 1977 bis 1979. Helmut Fend fasste die wichtigsten Ergebnisse 1982 zusammen. **Das Hauptinteresse der Untersuchungen galt dem Schulsystemvergleich.** Deshalb wurden den Versuchsgesamtschulen vergleichbare Schulen des herkömmlichen Bildungssystems gegenübergestellt, um Vor- und Nachteile des jeweiligen Systems sichtbar zu machen. Als besonders interessant erwies sich der Flächenversuch Wetzlar im Bundesland Hessen, wo ein ganzer Landkreis flächendeckend in ein Gesamtschulsystem umgewandelt wurde. Zu Vergleichszwecken wurde diesem der regional und soziographisch ähnliche Landkreis Alt-Dillkreis mit seinem gegliederten Schulsystem gegenübergestellt.

Es ist wichtig zu betonen, dass es sich bei der Untersuchung um Querschnittuntersuchungen gehandelt hatte, die die 6. und 9. Schulstufe betrafen. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, eine Dynamik im Sinne einer Analyse der Leistungszuwächse zu verschiedenen Zeitpunkten zu beobachten. Gerade in der Leistungsstudie wurden aber auch Daten aus der Grundschule herangezogen, um so die spätere Förderung in unterschiedlichen Schulsystemen sichtbar zu machen.

¹⁴⁴ Haenisch; Lukesch 1980, S. 46

Hier sei nochmals darauf verwiesen, dass Leistungsunterschiede nicht automatisch auf System-Ursachen zurückzuführen sind. Darüber hinaus wirken noch andere Faktoren mit, wie besondere Ausstattung und Ganztagesform der Modellschulen, regionale und lokale Besonderheiten, oder die Tatsache, dass sich für die Versuchsschulen möglicherweise ein besonderer Typus LehrerInnen interessierte, und so eine Besonderheit in der Zusammensetzung der LehrerInnengremien zustande kam. Fend spricht in diesem Zusammenhang von einer „Variablen-Konfundierung“.¹⁴⁵ Diese Einflussfaktoren spielten im Flächenversuch Wetzlar weitgehend keine Rolle, da ja hier komplett auf ein Gesamtschulsystem umgestellt wurde.

Die Ergebnisse verschiedener Tests und Erhebungen in unterschiedlichen Fächern und Wissensbereichen brachten keine eindeutigen Vor- oder Nachteile eines der beiden Schulsysteme. Vor allem in Mathematik und Deutsch sind kaum Unterschiede zwischen den Gesamtschulen und den herkömmlichen Schulen auszumachen. Gerade im Fach Englisch schneiden SchülerInnen der Modellschulen signifikant schlechter ab. Das überrascht insofern, weil die Gesamtschulen ja mit der Absicht angetreten sind, vor allem den sprachlichen Bereich besonders zu stärken. Haenisch und Lukesch berechnen für die Gesamtschulen des Flächenversuchs Wetzlar im Vergleich zu den herkömmlichen Schulen mit Hilfe einer Varianzanalyse, dass durch den Faktor „Schulsystem“ gerade einmal 1 % der Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen erklärt werden kann. Der Faktor „Geschlecht“ erklärt vergleichsweise 4 % der Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen.¹⁴⁶

Bemerkenswert ist auch das Ergebnis, dass die Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Schulen wesentlich größer sind als zwischen den Schulformen. Vielleicht wäre es lohnenswerter, diesem Umstand Rechnung zu tragen und statt Schulsystemen Einzelschulen mit ihren speziellen Bedingungen und Ressourcen ins Forschungsinteresse zu rücken.

Wieder drängt sich die Frage auf, ob es möglich ist, in einer heterogenen Lerngruppe leistungsschwache und leistungsstarke SchülerInnen gleich gut zu fördern und zu fordern und das vielleicht sogar besser als das in homogenen Lerngruppen der Fall ist.

¹⁴⁵ Fend 1982, S. 287

¹⁴⁶ Haenisch; Lukesch 1980, S. 123

Zu dieser Thematik ergeben sich aus den Untersuchungen bemerkenswerte Erkenntnisse. Zu allererst müssen die Bezeichnungen „leistungsstarke und leistungsschwache SchülerInnen“ operationalisiert werden. Dazu gibt es zwei Möglichkeiten. Erstens können SchülerInnen mit Hilfe der **Grundschulempfehlungen** zugeordnet werden. Dass diese Empfehlung der GrundschullehrerInnen nicht immer zutreffend ist, zeigt unter anderem eine Studie von

Ingenkamp, auf die ich hier nicht näher eingehen werde.¹⁴⁷ Zweitens können SchülerInnen entsprechend ihrer **Intelligenz**, gemessen mit IQ-Tests, zugeordnet werden. Auch IQ-Tests gelten im Allgemeinen nicht als besonders zuverlässig.¹⁴⁸ So wundert es nicht, dass es zu Fehlern kommen muss und intelligentere SchülerInnen nur eine Hauptschulempfehlung bekommen („Underachiever“), während weniger intelligente trotzdem eine Gymnasialempfehlung erhalten („Overachiever“).¹⁴⁹ Die „**Underachiever**“ zeigen in der Gesamtschule bessere Leistungen, während sie im herkömmlichen Bildungssystem in der Hauptschule nicht so gut abschneiden. Dieser Umstand spricht für eine bessere Förderung und quasi eine zweite Chance für diese Gruppe. Noch viel deutlicher zeigt sich aber der Effekt, dass die „**Overachiever**“ im traditionellen Bildungswesen, also in der Realschule oder sogar im Gymnasium, bessere Leistungen zeigen als in der Gesamtschule. **Dieser Umstand wird von Helmut Fend der „differentielle Förderungseffekt der verschiedenen Schularten“ genannt und als eines der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchungen bezeichnet.** Das entscheidende Moment in der Leistungsentwicklung im herkömmlichen Bildungssystem besteht darin, selbst bei nicht so günstigen Intelligenzvoraussetzungen in das weiterführende Schulwesen zu kommen. Dort einmal angekommen ist das schulformspezifische Anforderungsniveau und das Lernumfeld augenscheinlich für die weitere Leistungsentwicklung wesentlich günstiger, als das in der Hauptschule der Fall ist.¹⁵⁰

Hinsichtlich der Chancengleichheit zeigte die Drei-Länder-Studie eine leicht positive Bilanz für das Gesamtschulwesen. Beim Vergleich der Anteile von

¹⁴⁷ Ingenkamp 1993, S. 72

¹⁴⁸ Thonhauser 1993, S. 88

¹⁴⁹ Fend 1982, S. 246

¹⁵⁰ Vgl. Fend 1982, S. 248

Kindern aus der Oberschicht¹⁵¹ in den einzelnen Schularten des dreigliedrigen Schulsystems in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen fiel auf, dass diese hauptsächlich in den Gymnasien und nur selten in den Hauptschulen anzutreffen waren. Vereinfacht hieß das, dass ca. 50 % der Kinder aus der Oberschicht im Gymnasium waren, jedoch nur ca. 10 % der Kinder aus der Unterschicht.¹⁵² Durch Erhebung, wie viele SchülerInnen der Gesamtschulen dieser beiden Bundesländer sich in welchen Kursniveaus befanden, konnte man nachprüfen, ob in Gesamtschulen mehr Kinder aus der Unterschicht im obersten Kursniveau (in der Untersuchung vergleichbar mit dem Gymnasium) vorhanden waren. Das Ergebnis konnte man, wie schon erwähnt, eher positiv beurteilen. Bei allen Vergleichen zeigte sich, dass der Einfluss der sozialen Herkunft in Gesamtschulen eine geringere Rolle spielt, und somit eine größere Chancengleichheit gegeben ist. Beim Flächenversuch in Wetzlar, wo ja ausschließlich Gesamtschulen existierten, zeigte sich im Vergleich mit der Vergleichsregion Dillingen ebenfalls eine größere Chancengleichheit. Der Unterschied war zwar nicht ganz so groß wie in den Angebotsschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, aber der Prozentsatz der Kinder aus der Unterschicht, die auf ein hohes Schulniveau kamen, war immerhin trotzdem um mindestens 10 % größer als im traditionellen Bildungssystem.¹⁵³

4.4.2 Der österreichische Gesamtschulversuch

Auch in Österreich stand in den 60er und 70er Jahren das Bildungswesen in der öffentlichen Debatte am Prüfstein. Der Wirtschaftsaufschwung war in vollem Gange und die Wirtschaft verlangte nach vielen, gut ausgebildeten Arbeitskräften. Die Wahlsiege der SPÖ Anfang der 70er Jahre begünstigten intensive und vielfältige Versuche mit Gesamtschulen. An insgesamt 120 Schulversuchsstandorten wurden in den allermeisten Fällen, nämlich bis auf zwei Ausnahmen, integrierte Gesamtschulen eingerichtet. Die häufigste Variante der Differenzierung war die Zuteilung der SchülerInnen in drei Leistungsgruppen in den Gegenständen Mathematik, Deutsch und Englisch. In den übrigen Fächern war Unterricht in

¹⁵¹ auf Methoden der Schichtmessung wird nicht eingegangen

¹⁵² Fend 1982, S. 139

¹⁵³ Fend 1982, S. 138

heterogenen Stammklassen vorgesehen.¹⁵⁴ Zur Evaluation des Schulversuchs wurden vier Stichproben gebildet, nämlich SchülerInnen aus Hauptschulen, Gymnasien und integrierten Gesamtschulen mit einer Dreier- sowie einer Zweierdifferenzierung. Einen wesentlichen Aspekt gilt es auch bei den österreichischen Versuchen zu beachten. Die Gesamtschulen wurden ebenfalls als „dritte Schulart“ neben der Hauptschule und dem Gymnasium errichtet. Außerdem nahm beim Schulversuch von den 120 freiwillig gemeldeten Versuchsschulen nur ein Gymnasium (BRG Anton-Krieger-Gasse in Wien 23) teil. Es kam also kaum zur Zusammenarbeit zwischen den HS- und AHS-LehrerInnen. Die wissenschaftliche Begleitung der Schulen wurde vom Zentrum für Schulversuche und Schulenwicklung durchgeführt. Gottfried Petri fasste 1979 Ergebnisse zur Schulleistung in den Gesamtschulen zusammen.

Am Beginn des Schuljahres 1971/72 wurden bei allen SchülerInnen Eingangsuntersuchungen und Intelligenztests sowie Schulleistungstests durchgeführt. Am Ende der 5., 6. und 8. Schulstufe wurden dann mit Jahrestests in Mathematik, Deutsch und Englisch die Leistungen der SchülerInnen in den einzelnen Schularten gemessen. Es handelte sich also um eine **Längsschnittuntersuchung mit Versuchs- und Kontrollgruppen**.¹⁵⁵ Bei einer Gesamtschule mit drei Leistungsgruppen wurde zum Beispiel die Leistungsgruppe I mit der AHS-Unterstufe, die Leistungsgruppe II mit dem ersten und die Leistungsgruppe III mit dem zweiten Klassenzug der Hauptschule verglichen. Wieder sei explizit auf die Problematik der Vergleichbarkeit der Leistungen der einzelnen SchülerInnengruppen verwiesen. Die Auswirkungen der Versuchssituation (z.B. Engagement und Motivation der LehrerInnen und SchülerInnen), unterschiedliche Lehrstoffverteilungen, Unterrichtsmaterialien und generell Unterrichtsbedingungen sind nur einige Beispiele für potentielle Störfaktoren.¹⁵⁶

Es konnte kein entscheidender Vorteil des Gesamtschulsystems oder des herkömmlichen Bildungswesens mit den getrennten Schularten Hauptschule und Gymnasium in Bezug auf die Leistung nachgewiesen werden.

¹⁵⁴ Vgl. Bucher; Schnieder 2004, S.17

¹⁵⁵ Petri 1979, S.39f

¹⁵⁶ Vgl. SWA 1979, S.29f

Als Hauptergebnis lässt sich also feststellen, dass es keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnengruppen aus den unterschiedlichen Schulmodellen gibt.

In Bezug auf die Bildungsungleichheiten, bedingt durch die soziale Herkunft, zeigte sich bei den Gesamtschulversuchen in Österreich, dass integrierte Gesamtschulen mit dem 3-Leistungsgruppenmodell diese nur bedingt ausgleichen konnten.

Kinder von Vätern mit Pflichtschulbildung und von ungelernten Arbeitern fanden sich häufiger in unteren und weniger in höheren Leistungsgruppen als Kinder von Vätern mit mittlerer und höherer Schulbildung, sowie von angelernten und gelernten Arbeitern, Landwirten, Gewerbetreibenden und Angestellten. In den obersten Leistungsgruppen der Gesamtschulen befanden sich allerdings doch wesentlich mehr Kinder aus bildungsferneren Schichten als in den Vergleichs-AHS.¹⁵⁷ Es zeigte sich also, dass der Zugang zu höherer Bildung für Kinder aus bildungsferneren Schichten in den Versuchsschulen zwar etwas leichter war, wobei die hohen Erwartungen in das Gesamtschulsystem meiner Ansicht nach nicht ganz erfüllt werden konnten. Es stellte sich heraus, dass trotz höherer Beteiligung am höchsten Bildungsniveau (höchste Leistungsgruppe wird gleichwertig mit der AHS angesehen, und Schulleistungstests bestätigten diese Annahme auch) Kinder mit niedrigerem Sozialstatus die Möglichkeit einer weiterführenden höheren Schule nicht im erwarteten Ausmaß nutzten. Petri führt diesen Umstand auf eine mangelnde Bildungs- und Berufsberatung der SchülerInnen und ihrer Eltern zurück.¹⁵⁸

Für beide Studien in Deutschland und Österreich kann man also festhalten, dass das Schulsystem keinen wesentlichen Einfluss auf die Schulleistung ausübt.

Man kann höchstens von Tendenzen sprechen, dass schwächere SchülerInnen in Gesamtschulen eine etwas bessere und stärkere eine etwas schlechtere Leistung erbringen. Aber diese Ergebnisse sind im Verhältnis zu anderen Einflussfaktoren auf die Schulleistung vernachlässigbar. Der gerne angeführte Vorwurf der Gesamtschulgegner, die Leistung der SchülerInnen wird im Gesamtschulsystem

¹⁵⁷ Vgl. Petri 1979, S. 4

¹⁵⁸ Vgl. Petri 1979, S. 270

abfallen, ist also ebenso wenig haltbar, wie umgekehrt die Forderung der Gesamtschulbefürworter auf Grund schlechter Leistungsvergleichstests nach einem totalen Systemumbau als Lösung aller Probleme.

Bezüglich der Chancengerechtigkeit kann festgehalten werden, dass die Gesamtschulversuche durchaus auf eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit schließen lassen, wenn vielleicht auch nicht in dem erwarteten Ausmaß.

Die Untersuchungen in Deutschland fielen diesbezüglich, vor allem in den Angebotsschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, günstiger aus als in den österreichischen Untersuchungen. Bildungsungleichheiten wurden zwar nicht aufgehoben, aber immerhin doch deutlich reduziert.

Was blieb von den Gesamtschulversuchen?

In Deutschland gibt es nach wie vor Länder mit Gesamtschulen als weitere Schulart zu den Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Das Ansehen der Gesamtschulen bekam aber nach dem PISA-Schock einige Kratzer ab und ist mittlerweile in der gegenwärtigen Form entzaubert.

In Österreich wurden die Gesamtschulversuche Anfang der 80er Jahre mehr oder weniger beendet, da eine Mehrheit im Parlament für eine Überführung ins Regelschulwesen nicht möglich war. Daran konnte auch der durchaus positive Evaluationsbericht von Petri nichts ändern. In der bildungspolitischen Diskussion wurden die wissenschaftlichen Studien kaum wahrgenommen.

Als Konsequenz aus den Ergebnissen der Untersuchungen wurde 1985 statt der beiden Klassenzüge in den Hauptschulen das dreistufige Leistungssystem in den Hauptfächern eingeführt.

Diese „Setting-Differenzierung“ wurde als Vorteil gegenüber dem alten System mit den zwei Klassenzügen gesehen, weil in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch eine individuellere Einstufung möglich wurde. Die Struktur der Unterstufe des Gymnasiums blieb hingegen unangetastet. In Wien wollte man sich nach den recht positiven Ergebnissen der Evaluationsstudien nicht mit dem Ende der Gesamtschulversuche abfinden. Und so wurde nach dreijähriger Planungsphase im Schuljahr 1985/86 der **Schulversuch „Mittelschule“** ins Leben gerufen.¹⁵⁹

¹⁵⁹ siehe Kapitel 5.1

4.5 Zusammenfassung

In Schulstrukturdebatten werden immer wieder die gleichen Argumente pro oder kontra Gesamtschule angeführt. Zwei wichtige Aspekte, die sich im Zusammenhang mit heterogenen Lerngruppen aufdrängen, sind die Fragen nach der Leistung und der sozialen Gerechtigkeit. Können alle SchülerInnen in einer gesamtschulartigen Struktur optimal gefördert und gefordert werden? Können SchülerInnen unabhängig ihrer sozialen Herkunft, gemäß ihren Leistungspotentialen, zu höherer Bildung gebracht werden?

Der Begriff der „**Schulleistung**“ ist sehr komplex und vielschichtig. Oft wird Schulleistung auf die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien in bestimmten Wissensgebieten reduziert. Schlechte Ergebnisse werden dann meist sofort mit dem gegliederten Schulsystem in Verbindung gebracht. Dabei wird nicht berücksichtigt, dass viele andere Faktoren, wie beispielsweise die soziale Herkunft oder die LehrerInnenexpertise, das Ergebnis von Leistungstests beeinflussen können. Wenn von Schulleistungen auf Schulsysteme geschlossen wird, sollte die Komplexität des Begriffs „Schulleistung“ nicht vergessen werden.

Ähnlich schwierig verhält es sich mit dem Begriff der „**Chancengleichheit**“. Claudia Brunsch unterscheidet die **Startchancengleichheit**, wo eine Angleichung der Anfangs- und Startbedingungen angestrebt werde (durch Förder- und Fördermaßnahmen) und die **Zielchancengleichheit**, wo ein gleiches Ergebnis der Lernenden unabhängig ihres Potentials angestrebt werde. Das österreichische und deutsche gegliederte Schulsystem ist vor allem nach den PISA-Studien verstärkt dem Vorwurf einer sozial selektiven Wirkung ausgesetzt. Dem System dafür die Schuld zu geben, ist meiner Ansicht nach ähnlich problematisch wie bei der Schulleistung.

Hilfreich für das Verständnis in dieser Problematik erscheinen mir zwei theoretische Ansätze. Einerseits die **Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu**, die besagt, dass die Stellung des Individuums in der Gesellschaft durch bestimmte Potentiale (ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital) bestimmt werde, und andererseits die **Theorie der Bildungswegentscheidungen von Raymond Boudon**. Boudon unterscheidet den **primären Herkunftseffekt**, der familiär erlernte, für die Schule hilfreiche Kompetenzen meint (sprachliche Gewandtheit, soziale Kompetenz, Lernmotivation oder Einstellungen zur Schule und zum

Lernen) und den **sekundären Herkunftseffekt**, der die Bildungsentscheidung der Eltern in Abhängigkeit vom sozialen Status meint.

Die Gesamtschulversuche in Österreich und Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren brachten in Bezug auf die Schulleistung bzw. auf die Chancengerechtigkeit keine eindeutigen Befunde. Vor allem in Bezug auf die Schulleistung zeigte sich, dass der Unterschied zwischen den einzelnen Schulen größer war als zwischen Schulen der unterschiedlichen Schulformen. Der Vorteil der Gesamtschule hinsichtlich der Chancengerechtigkeit konnte zwar nachgewiesen werden, aber nicht in dem erwarteten Ausmaß.

Kapitel 5

Aktuelle Reformvorschläge in Österreich

„Bildungspolitik nimmt derzeit in Österreich einen großen Stellenwert in der politischen Diskussion ein. Das ist aus zwei Gründen zu begrüßen: Erstens weil wir über die Zukunft jener Generationen reden, die in zwei, drei Jahrzehnten das Schicksal unseres Landes bestimmen werden. Zweitens, weil wir hierzulande in den letzten zehn Jahren einen fatalen Stillstand in der Entwicklung des Bildungssystems verfolgen mussten, der uns von den Besten in Europa deutlich entfernt hat. Wir haben die Aufgabe aufzuholen und eine dynamische Entwicklung einzuleiten.“¹⁶⁰ Mit diesen Worten eröffnete Bildungsministerin Schmied ihre Rede bei der Bildungsenquête 2007 „Schule bringt Wissen bringt Zukunft“, und wies damit auf die Notwendigkeit von Reformen im österreichischen Bildungswesen hin. Bald darauf wurden die Neue Mittelschule und als eine Art Gegenmodell, aber trotzdem im Rahmen der Neuen Mittelschule, das Niederösterreichische Schulmodell präsentiert. In diesem Kapitel möchte ich die Grundzüge der Neuen Mittelschule und des Niederösterreichischen Schulmodells darstellen.

5.1 Die Neue Mittelschule

Wieso wird also nun 30 Jahre nach den Gesamtschulversuchen in Österreich die Strukturfrage erneut gestellt? Die Gründe für die Renaissance der Gesamtschuldebatte dürfte eine Kombination aus all den bereits genannten Veränderungen und Merkmalen unserer Zeit sein. Nochmals erwähnen möchte ich in dem Zusammenhang PISA, eine gewisse „Verdienstleistung“ aller öffentlichen Einrichtungen und damit verbunden eine Verpflichtung der Rechenschaftslegung und nicht zuletzt auch ökonomische Gründe und die Frage der Qualität. Waren die Gründe für die Gesamtschulversuche in den 1970er Jahren noch hauptsächlich soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Bildungswesen, so werden diese Ideale in der Gesamtschuldebatte der letzten Jahre nicht mehr als vorrangige Argumente gebraucht. Vielmehr sehe ich die Frage, ob die investierten Mittel auch

¹⁶⁰ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml>

zu einem optimalen Ergebnis führen im Vordergrund der Überlegungen. Sicher ist jedoch, dass Bildung wieder ein Thema in Politik und Gesellschaft ist.

Mit dem Eintritt der Sozialdemokraten in die Regierung und dem Wechsel des Bildungsressorts von der ÖVP zur SPÖ kam nach längerer Pause wieder Bewegung in die Strukturdebatte. Bundesministerin Claudia Schmied rief Mitte des Jahres 2007 eine ExpertInnenkommission ins Leben, die alternative Strategien und Modelle für die Schulorganisation zum traditionellen System erarbeiten sollte. Mit der Leitung dieser Kommission wurde der ehemalige Präsident des Landesschulrates für die Steiermark Bernd Schilcher beauftragt. Mit der Berufung des Christdemokraten Schilcher wollte die Sozialdemokratin Schmied offensichtlich die Bedeutung des Anliegens einer gemeinsamen Schule über die Parteigrenzen hinaus demonstrieren. Die weiteren 16 Mitglieder der Kommission kommen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und der Wirtschaft. Da die Auswahl der Kommissionsmitglieder von der Bundesministerin und ihrem Umfeld getroffen wurde, drängt sich natürlich die Vermutung auf, die Mitglieder wären unter anderem auch nach dem Kriterium der positiven Einstellung zur Gesamtschule ausgewählt worden, die ja das erklärte Ziel der Bundesministerin Schmied ist. Bei der Recherche auf der Homepage des Bildungsministeriums fand ich viele Statements der Bundesministerin, die mit blumigen, sehr allgemeinen Worten die neue gemeinsame Schule als Allheilmittel für viele Probleme anpreist. Da ist beispielsweise zu lesen: „Die neue, leistungsorientierte und chancengerechte Schule wird beweisen, dass durch die spätere Trennung der Kinder mehr Chancengleichheit und bessere Spitzenleistungen kein Widerspruch sind. Durch Individualisierung und die Förderung aller Begabungen und Talente wird die Bildungswegentscheidung mit 14 Jahren bestmöglich vorbereitet. Die Neue Mittelschule wird die BESSERE Schule für ALLE Kinder.“¹⁶¹ Allein die Schlagworte „Individualisierung und die Förderung aller Begabungen und Talente“ reichen meiner Ansicht nach nicht aus, um zweifelsfrei von einer „besseren Schule für alle Kinder“, wo mehr Chancengleichheit herrscht und bessere Spitzenleistungen erreicht werden, zu sprechen. Weiters scheint es mir, dass die ExpertInnenkommission die fehlenden Argumente für diese Phrasen liefern sollte, was sie ja auch schließlich tat. Diese allgemeinen, absoluten Aussagen wecken bei mir eher den Eindruck, dass primär die alte sozialdemokratische Forderung

¹⁶¹ <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pu/20080627.xml> [03.07.2008]

nach einer Gesamtschule umgesetzt werden soll. Die Bundesministerin beruft sich außerdem auf nationale und internationale Untersuchungen und Studien, wie zum Beispiel die PISA-Studie, den alljährlichen OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ und den Bildungsbericht der EU. Sie schließt daraus: „Sie bestätigen mehr oder minder deutlich, was führende Schulexpertinnen und –experten aus dem In- und Ausland seit Jahren fordern: Das Ende der pädagogisch bedenklichen und ökonomisch teuren Trennung der Bildungswege im 10. Lebensjahr der Kinder.“¹⁶² Weiters meint sie, es „spricht doch alles dafür, dass die ernüchternden PISA-Ergebnisse in Deutschland und Österreich wohl kein Zufall, sondern eher systembedingt sind.“¹⁶³ Auch dieser Schluss ist für mich nicht so einfach nachzuvollziehen.

Der Auftrag für die ExpertInnenkommission ergab sich einerseits aus dem „Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode“ der beiden Regierungsparteien SPÖ und ÖVP und andererseits durch die Vorgaben der Bundesministerin. Die Aufgaben bezogen sich auf die Entwicklung und Evaluation des vorschulischen Bildungsangebotes, der Schulorganisation ganz allgemein und vor allem der Sekundarstufe I.

5.1.1 Erster Zwischenbericht

Nachdem die ExpertInnenkommission im Juni 2007 zusammengestellt worden war, sollte schon im November der erste Zwischenbericht vorliegen, weil für die Einführung der Modellversuche für die Neue Mittelschule im Schuljahr 2008/09 und die dafür nötige Information für interessierte Eltern nicht viel Zeit blieb. Aus diesem Grund ist auch ein Großteil des Berichts der Beschreibung der Neuen Mittelschule gewidmet. Diese wird als eine „leistungsorientierte Ausbildung mit vielfältigen – auch praktischen, sinnlichen und außerschulischen – Erfahrungen für alle SchülerInnen, durch die deren Selbstvertrauen, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit gestärkt, aber auch ihre sozialen Fähigkeiten durch das Leben in einer gestalteten Gemeinschaft entwickelt werden“¹⁶⁴ bezeichnet. SchülerInnen in grundsätzlich heterogenen Lerngruppen sollten mit individuellen Wochenplänen

¹⁶² <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml> 05.04.2008

¹⁶³ <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml> 05.04.2008

¹⁶⁴ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S.20

und offenen Lern- und Lehrmethoden bestmöglich gefördert werden. Dabei müsse der Lehrstoff in Kompetenzstufen gegliedert sein, die die SchülerInnen schneller oder langsamer erreichen könnten. Die Kommission empfiehlt für Projektarbeit und fächerübergreifenden Unterricht ausreichend Platz zu bieten. Im Gegensatz zu den vorherrschenden 50 Minuteneinheiten sollten Doppelstunden oder gleich mehrstündige Lernbereiche aus verwandten Fächern geschaffen werden. Praktische Arbeit in Werkstätten, Gründung von SchülerInnenfirmen und Praktika außerhalb der Schule werden in der Neuen Mittelschule ebenso gefördert wie kulturelle Schwerpunkte im Bereich Musik, Theater und Kunst. Es wird weiters gefordert, Arbeitsergebnisse in Form von Ausstellungen, Aufführungen und Präsentationen verstärkt innerhalb und außerhalb der Schule darzubieten. In den ersten drei Schuljahren der Neuen Mittelschule sollte auf Ziffernnoten gänzlich verzichtet werden. Grundlage für eine präzise und konstruktive Rückmeldung über Leistung und Lernfortschritte sollten Eingangsdiagnosen, Förderpläne, Lernpläne, Kompetenzraster und Module und eine sorgfältige Dokumentation des Leistungsstands der SchülerInnen sein. Es werden „Lernstandsgespräche“ vorgeschlagen, in denen die Eltern gemeinsam mit den SchülerInnen zweimal im Jahr ausführlich informiert werden. Obwohl im Bericht zu lesen ist, dass die Neue Mittelschule sowohl als Halbtags- oder Ganztagsschule organisiert werden kann, wird die Ganztagsform präferiert. LehrerInnen müssten demnach am Nachmittag anwesend sein, um auch dann intensive Lernphasen, soziale Begegnungen und Teambesprechungen ermöglichen zu können. Ein gut ausgestatteter Arbeitsplatz in der Schule und eine entsprechende Ausstattung würden dafür zur Verfügung stehen.

Was die Lehrerinnen und ihre Arbeit anbelangt, wird in der Neuen Mittelschule das Bild der LehrerInnen als Teamplayer gefordert, die sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen. In Jahrgangsteams soll eine überschaubare Gruppe von LehrerInnen für einen SchülerInnenjahrgang über alle vier Schuljahre zuständig sein. Schule würde damit für SchülerInnen und LehrerInnen in räumliche und organisatorische Jahrgangseinheiten strukturiert werden. Diese Jahrgangsteams hätten ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Autonomie, beispielsweise bei der Erstellung eines Jahresarbeitsplans und der Verwaltung eines eigenen Etats, erhalten. Die Kontinuität sollte Vorteile auf der Beziehungsebene und auch positive Effekte auf das Lernklima und den Lernerfolg mit sich bringen. Die Rolle

der LehrerInnen verändere sich dadurch von FachspezialistInnen zu BeraterInnen und ErzieherInnen der SchülerInnen. Jahrgangsteams wären auch für die interne Evaluation ihrer Arbeit verantwortlich. Einmal im Jahr müsse einem Gremium bestehend aus Schulaufsicht und kommunalem Schulträger Rechenschaft über die geleistete Arbeit und das Erreichen der gesetzten Ziele abgegeben werden. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass in der Neuen Mittelschule neben Hauptschul- und SonderschullehrerInnen auch GymnasiallehrerInnen zum Einsatz kommen sollten.

5.1.2 Zweiter Zwischenbericht

Weil die ersten Modellversuche ja schon mit dem Schuljahr 2008/09 starten sollten, ließ auch der zweite Bericht der ExpertInnenkommission nicht lange auf sich warten und wurde Ende März 2008 präsentiert. Im Bericht wird das Thema „Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik“, das schon im ersten Zwischenbericht neben der „Modellversuche Neue Mittelschule“ angesprochen worden war, mit seinen fünf vorrangigen Handlungsfeldern ausführlich erläutert. Die fünf Handlungsfelder, die von der Kommission als wichtig für eine Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystem erachtet werden, sind „Frühförderung und Lebenslanges Lernen“, „Schul- und Lehrabbruch“, „Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz“, „Schule – Eltern – Gesellschaft“ und schließlich „Schule als kulturelles Zentrum“. Ich werde in meiner folgenden Darstellung hauptsächlich auf die Kapitel „Schlussfolgerungen mit besonderem Bezug zur Neuen Mittelschule“¹⁶⁵ und „Lösungsansätze und Empfehlungen der Kommission“¹⁶⁶ eingehen.

Handlungsfeld 1

Die Kommission nimmt hier Stellung zur Bedeutung der vorschulischen Bildung. Da die Schulpflicht in Österreich erst mit dem 6. Lebensjahr beginnt und es deswegen keine obligatorische Frühförderung gibt, treten die Kinder mit völlig unterschiedlichen Startbedingungen in die Volksschule ein. Obwohl in den Volksschulen versucht wird, den unterschiedlichen Vorkenntnissen, Haltungen und Defiziten sowohl didaktisch, durch Individualisierung und Differenzierung, als auch

¹⁶⁵ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 95ff

¹⁶⁶ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 108ff

strukturell, durch Schnittstellenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule und Differenzierung, gerecht zu werden, gelänge es oft nicht diese Unterschiede bis zur ersten Bildungswegsentscheidung auszugleichen. Als ein möglicher Grund wird die dafür zu kurze Zeit bis zur ersten Selektion in Hauptschule und Gymnasium angeführt. Außerdem erzeuge die Bedeutung der Zeugnisnoten wegen des Schulwechsels einen kontraproduktiven Druck, sowohl bei den Kindern als auch bei den LehrerInnen, die sich deswegen oft auf klassische Leistungserbringung, nämlich die Beherrschung bzw. Reproduktion stofflicher Inhalte beschränkten. So gingen oft schon früh Kompetenzen wie Motivation, Entdeckergeist, Freude am Lernen und Leistungsstreben, die auch als Voraussetzung für das lebenslange Lernen als wichtig erachtet werden, verloren bzw. könnten erst gar nicht ausgebildet werden. Die Neue Mittelschule für alle SchülerInnen würde den frühen Schulwechsel mit den beschriebenen negativen Auswirkungen hinfällig machen.

Handlungsfeld 2

Auch bei der nächsten Schnittstelle, also beim Übergang zwischen 8./9. und 10. Schulstufe käme es, so die Kommission, in Österreich oft zu unerwünschten und kostenintensiven Nebenwirkungen. Die ersten Klassen der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen würden von den SchülerInnen oft bewusst oder als versuchsweise gewähltes „Übergangsjahr“ statt des Polytechnischen Lehrgangs benutzt, um dann eine duale Berufsausbildung zu ergreifen. Problematisch zeige sich auch der Umgang der AHS mit der verbindlichen Übung Berufsorientierung als Fach oder integrativ. Oft würde darauf zur Gänze verzichtet, sodass AbsolventInnen der AHS-Unterstufe wenig oder gar keine Berufsorientierung erhielten. Diese Probleme sollten in der Neuen Mittelschule mit einer intensiven Auseinandersetzung mit der Schnittstelle zu weiterführenden Schulen bzw. zur Berufsbildung wegfallen.

Handlungsfeld 3

Im Zwischenbericht werden weiters die Qualität, die Gerechtigkeit und die Effizienz des Schulwesens bekrittelt. Als Hauptproblem wird wieder die frühe Trennung in Hauptschule und Gymnasium angeführt. Die Neue Mittelschule wird auch hier als der bessere Weg gesehen. Als Schule für alle solle sie die gleiche

Qualität, die gleichen Möglichkeiten und vergleichbare Bildungschancen bieten und bei gleicher Leistung, gleicher Begabung und gleichem Einsatz vergleichbare Zugänge zu Bildungs- bzw. Berufswegen eröffnen. Durch den Wegfall der Doppelgleisigkeiten in der Organisation und durch Vereinheitlichung des Dienstrechtes und des Besoldungssystems für alle LehrerInnen der Sekundarstufe I, wäre nach Ansicht der Kommission die Neue Mittelschule auch ökonomisch effizienter.

Handlungsfeld 4

Die Verfasser des Berichts wollen die Neue Mittelschule als einen „Ort des Lebens und Lernens in der Gemeinschaft derjenigen, die in der Region des Standorts zu Hause sind“¹⁶⁷ verstanden wissen. Gesellschaftliche Differenzen bezüglich Kultur, Herkunft und individueller Voraussetzungen sollten durch den „integrativen pädagogischen Ansatz als Bereicherung und wertvolles Bildungsgut erfahren“ werden.¹⁶⁸ Die Neue Mittelschule müsse verstärkt alle Stakeholder der Schule, also Eltern und Kinder, in Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse einbinden. Eltern- und SchülerInneninformationen über den Lernstand und die geplanten Fördermaßnahmen seien regelmäßig und verbindlich abzuhalten. Außerdem sollte durch ein Ganztagsschulangebot ein rhythmisierter Tagesablauf abwechselnd mit Lern- und Entspannungsphasen ermöglicht werden. Dadurch wäre eine qualitativ hochwertige Betreuung der SchülerInnen auch im Freizeitbereich garantiert. In weiterer Folge sollte eine Neuordnung der Ferienzeiten, die die Bedürfnisse der SchülerInnen sowie deren Familien als Basis hat, angestrebt werden. Damit das Konzept der Neuen Mittelschule umsetzbar wäre, müssten auch die baulichen Begebenheiten adaptiert werden.

Handlungsfeld 5

Kunst und Kultur werden in der Neuen Mittelschule ein hoher Stellenwert eingeräumt, und zwar über die klassischen Unterrichtsfächer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung und Werkerziehung hinaus. Nach Ansicht der AutorInnen des Berichts wirkt Kunst als „Motor individueller Entwicklung und vermag über Imagination und Vorstellungskraft tiefgehende und nachhaltige Lernprozesse in

¹⁶⁷ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 102

¹⁶⁸ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 103

Gang zu setzen.“¹⁶⁹ Durch vermehrte Beschäftigung mit Kunst soll die Neue Mittelschule zu einem Ort umfassender Persönlichkeitsentwicklung werden.

Die Neue Mittelschule verlangt „neue LehrerInnen“. Die ExpertInnenkommission fordert ein neues, einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht. Darin sollten die Aufgabenbereiche der LehrerInnen wie beispielsweise Unterricht, Erziehung, Beratung, Förderung, Schulentwicklung etc., die Kooperation mit Eltern, die Regelungen der Anwesenheit an der Schule und in den Ferienzeiten, sowie leistungsbezogene Elemente geregelt werden. Außerdem rät die Kommission zur Abschaffung von Pragmatisierung und schulfesten Stellen.

Weiters wird festgehalten, dass der Erfolg von Schule in der Unterrichts-, Erziehungs- und Entwicklungsarbeit in hohem Ausmaß von der Qualität der Lehrenden abhängt. Daher wird die Bedeutung der Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen als besonders wichtig hervorgehoben. Die unterschiedliche LehrerInnenausbildung an der Universität für GymnasiallehrerInnen bzw. an der Pädagogischen Hochschule für PflichtschullehrerInnen wird als Kosten intensiv und wenig effektiv bezeichnet. Diesbezügliche Probleme wären fehlende Abstimmung, Konkurrenz, unterschiedliche Ausprägung von Stärken und Schwächen, unterschiedliche Wertigkeiten und Inkompatibilität der Abschlüsse. Es wird darauf verwiesen, dass das Bild der Lehrenden als reine Wissensvermittler nicht mehr aufrecht zu erhalten ist. Die Aufgabenbereiche der LehrerInnen seien vielfältiger geworden. Deswegen empfiehlt die Kommission eine universitäre oder gleichwertige Ausbildung für alle LehrerInnen der Sekundarstufe I, deren Schwerpunkte sowohl fachlicher als auch pädagogischer und fachdidaktischer Natur sein sollten.

5.1.3 Einführung der Modellversuche im Schuljahr 2008/09

Nachdem im Jänner 2008 mit dem Paragraphen 7a des Schulorganisationsgesetzes¹⁷⁰ die Gesetzeslage dahingehend geschaffen wurde, die Modellversuche auch auf einen längeren Zeitraum zu verankern und damit den SchülerInnen der Neuen Mittelschule und deren Eltern die Fortdauer der Versuche über mehrere

¹⁶⁹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 104

¹⁷⁰ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15816/bgbl_i_26_2008.pdf

Jahre zu garantieren, wurde sogleich an Modellplänen gearbeitet. Die Konzepte für die Modellversuche werden von interessierten Schulen in enger Abstimmung mit dem zuständigen Landesschulrat bzw. Stadtschulrat für Wien entwickelt. Um an dem Schulversuch teilnehmen zu können, ist eine Zweidrittelmehrheit der Eltern und der Lehrpersonen eines Standortes notwendig. Im Schuljahr 2008/09 startete schließlich die NMS in fünf Bundesländern (Burgenland, Kärnten, Oberösterreich, Steiermark und Vorarlberg) an 67 Schulstandorten, in 166 Klassen.¹⁷¹ In den übrigen Bundesländern laufen Vorbereitungen für das Schuljahr 2009/10, um auch hier Pilotschulen für die NMS einrichten zu können.

5.2 Niederösterreichisches Schulmodell

In Kooperation mit Bildungsministerin Schmied (SPÖ), im Rahmen der Neuen Mittelschule, plant Landeshauptmann Erwin Pröll (ÖVP), ein Alternativmodell zu den übrigen Modellen in den anderen Bundesländern. Das so genannte „Niederösterreichische Schulmodell“ (NÖ Modell) sieht im Unterschied zu den Modellversuchen in den anderen Bundesländern eine gemeinsame Schule nur für die 5. und 6. Schulstufe vor. Der Grundgedanke ist, den SchülerInnen zwei Jahre mehr Bedenkzeit für die nächste Schultypenwahl zu geben. Trotz dieser Intention betonen Landeshauptmann Pröll und seine wichtigsten MitstreiterInnen in der Bildungspolitik, wie Landesschulratspräsident Hermann Helm und Pflichtschullandesrätin Petra Bohuslav, dass eine Gesamtschule in Niederösterreich für die Österreichische Volkspartei nicht in Frage käme und dass an einem differenzierten Schulsystem festgehalten werde.¹⁷² Wie unterschiedlich die Absicht einer Verschiebung der ersten schulischen Schnittstelle auf zwölf Jahre interpretiert und benannt werden kann, zeigt die Reaktion der Sozialdemokraten, wie zum Beispiel die des Pflichtschullandesrates Emil Schabl, der die Diskussionen zum Niederösterreichischen Schulmodell als Indiz wertet, dass die ÖVP ihre, wie er sie nennt „starre Haltung“ in Sachen gemeinsamer Schule für 6- bis 14-Jährige abzulegen beginnt.¹⁷³ Unabhängig davon, ob der Terminus „Gesamtschule“ nun für die ursprünglich vorgesehene Form der Organisation für die 5. und 6. Schulstufe in Niederösterreich gerechtfertigt ist oder nicht, zeigt die politische

¹⁷¹ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/schulanfang_2008.xml

¹⁷² Vgl. <http://www.vpnoe.at/15038/>

¹⁷³ Vgl. <http://noe.orf.at/stories/187883/>

Diskussion, wie unversöhnlich sich die beiden Regierungsparteien ÖVP und SPÖ in der Strukturfrage gegenüberstehen. Im Folgenden werde ich mich der Chronologie der Planung, den Modellbeschreibungen und dem aktuellen Stand widmen.

5.2.1 Modellbeschreibung 1

Anfang des Jahres 2007 wurde erstmals das von Bundesministerin Claudia Schmied prolongierte Konzept der Neuen Mittelschule öffentlich diskutiert. Die Neue Mittelschule sieht strukturell eine Gesamtschule bis zur 8. Schulstufe vor. Das Wort „Gesamtschule“ wird wegen seiner politisch ideologischen Färbung in der Diskussion nicht gerne verwendet, obwohl natürlich ein Schulsystem ohne Selektion bis zur 8. Schulstufe genau das darstellt.¹⁷⁴ Bald darauf stellte Landeshauptmann Erwin Pröll ein Alternativmodell vor, das eine Trennung in Hauptschule und Gymnasium erst nach der 6. Schulstufe vorsieht. Eine erste, mit neun Seiten relativ kurze, schriftliche Erläuterung des „Niederösterreichischen Schulmodells“ wurde vom Landesschulrat für Niederösterreich im August 2007 veröffentlicht. Dieser Entwurf zielte noch auf ein Modell ab, das wirklich alle SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe in einer Art „Orientierungsstufe“ zusammenfassen sollte. Damit wäre die erste mögliche Schulentcheidung tatsächlich um zwei Jahre aufgeschoben worden. Für die Erprobung dieses Modells sollten nicht einzelne Schulstandorte als Versuchsschulen neben den traditionellen Hauptschulen und Gymnasien installiert werden, sondern es wurde ein Flächenversuch mit allen Schultypen der Sekundarstufe I innerhalb eines Bezirkes angestrebt. In der Modellbeschreibung ist diesbezüglich zu lesen, „dass alle Entwicklungsschritte zur organisatorischen Umgestaltung des Schulwesens nur dann Sinn machen, wenn sie als Flächenversuche konzipiert werden. Alle internationalen und nationalen Erfahrungen belegen, dass Gesamtschulen als Angebotsschulen bei parallelem Weiterbestand der tradierten Schultypen sinn-, wirkungs- und aussagelos sind.“¹⁷⁵

¹⁷⁴ Von Bildungspolitikern der SPÖ wird bevorzugt der Begriff „gemeinsame Schule“ verwendet und mit Vielfalt und Chancengleichheit in Verbindung gebracht, während Bildungspolitikern der ÖVP das Wort „Gesamtschule“ absichtlich negativ in Verbindung mit „Einheitsschule“ und „Einheitsbrei“ verwenden. Ich werde in dieser Arbeit die Bezeichnung „Gesamtschule“ losgelöst von politischen Diskurs völlig wertfrei verwenden

¹⁷⁵ Landesschulrat für Niederösterreich 2007, S. 9

Der Anspruch in einem Bezirk einen Flächenversuch zu starten, scheiterte jedoch an den VertreterInnen der Gymnasien, die das Niederösterreichische Schulmodell aus mehreren Gründen ablehnten. In einem Brief an die Bundes- und Landesregierung legte der Vorsitzende der Landesleitung AHS-NÖ Eckehard Quin die Argumente gegen das Niederösterreichische Schulmodell dar. An erster Stelle wird kritisiert, dass die Wahlfreiheit der Eltern durch die flächendeckende Implementierung ohne Parallelsysteme beschnitten werde. Außerdem würden sich heterogene Lerngruppen auf die Leistung der SchülerInnen negativ auswirken und stellten zudem einen hohen Belastungsfaktor für die LehrerInnen dar. Nicht zuletzt wird das aus den möglichst kleinen LehrerInnenjahrgangsteams resultierende Unterrichten in nicht studierten Fächern kritisiert.¹⁷⁶ Konsens gibt es hingegen darüber, dass ausgewogene SchülerInnenströme Voraussetzung für eine gut funktionierende Sekundarstufe I mit ihren beiden Schultypen Hauptschule und Gymnasium sind. Allerdings wird diesbezüglich statt einer strukturellen Änderung, auf die Installation von Steuerungsmechanismen gesetzt.

So wird erstens vorgeschlagen, den VolksschullehrerInnen seitens der Schulbehörde den Rücken zu stärken, damit diese wieder aussagekräftige Noten unter Einhaltung der Rechtsgrundlagen vergeben können.¹⁷⁷ Damit wird jener Umstand angesprochen, der auch von den AutorInnen der Modellbeschreibung für das Niederösterreichische Schulmodell bestätigt wird, nämlich dass VolksschullehrerInnen unter großem Druck der Eltern stünden, die gute Noten und daraus folgend die Berechtigung für den Besuch eines Gymnasiums einfordern. Daraus ergebe sich, dass viele VolksschullehrerInnen gute Noten nur allzu leicht vergeben und dass Kinder, deren LehrerInnen noch traditionell beurteilen, dadurch extrem benachteiligt würden. Diese müssten dann mit einem „korrekten“ Zeugnis gegen Zeugnisgeschenke konkurrieren.¹⁷⁸

Damit die Notengebung in der 4. Klasse Volksschule objektiviert wird, wird zweitens vorgeschlagen, für alle Schulstandorte gleiche externe Evaluierungsinstrumentarien zu installieren. Externe Beratungsteams bestehend aus VS-, HS- und AHS-LehrerInnen sollten diese Überprüfungen durchführen. Aufgrund der Ergebnisse und einer intensiven SchülerInnenbeobachtung sollten gemeinsam mit der klassenführenden LehrerIn Empfehlungen für die weitere Schullaufbahn

¹⁷⁶ Vgl.: Gewerkschaft öffentlicher Dienst 2007, S. 2 ff

¹⁷⁷ Vgl.: Gewerkschaft öffentlicher Dienst 2007, S. 6

¹⁷⁸ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2007, S. 2

ausgesprochen werden. Gleichzeitig sollten die Ergebnisse als Grundlage für eventuell notwendige kompensatorische Maßnahmen im zweiten Semester der 4. Schulstufe herangezogen werden.¹⁷⁹ Grundsätzlich unterscheidet sich diese vorgeschlagene Praxis für den Übertritt nach der 4. Schulstufe nicht wesentlich von den Ansätzen der AutorInnen der Modellbeschreibung für das Niederösterreichische Schulmodell. Dort allerdings beziehen sich die Maßnahmen erst auf einen Übertritt nach der 6. Schulstufe. Ebenso wird auf die Objektivierung der erbrachten Leistungen durch Standardüberprüfungen von außen gesetzt.¹⁸⁰

Was bleibt ist also die Frage, ob der Zeitpunkt der Selektion mit zehn Jahren um zwei Jahre zu früh kommt oder nicht.

Eckehard Quin sieht in einer späteren Selektion keinen entscheidenden Vorteil und verweist in seiner Argumentation auf eine Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen, die, wie er meint, das Scheitern einer Verlängerung gemeinsamer Schulformen von vier auf sechs Jahren belegen.¹⁸¹ Insbesondere führt er in dem Zusammenhang einen Aspekt in der 1991 veröffentlichten „Gymnasiastenstudie“ des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung (MPIB) an, woraus hervorgeht, dass Bremer und Berliner GymnasiastInnen, die erst nach sechsjähriger Grundschule aufs Gymnasium gekommen waren, am Beginn der 7. Schulstufe gegenüber dem GymnasiastInnen anderer Bundesländer in Deutschland, die schon nach vierjähriger Grundschule aufs Gymnasium überwechseln konnten, in Mathematik und Englisch einen Leistungsrückstand von mehr als einem Schuljahr aufwiesen. Dieser Leistungsrückstand wirkte sich auch noch nach einigen Jahren aus.¹⁸²

Weiters führt Eckehard Quin noch das ebenfalls vom MPIB durchgeführte Forschungsprojekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ an. Im 2. Zwischenbericht 1996 wurden Real- und GesamtschülerInnen in Nordrhein-Westfalen als sehr ähnliche Population beschrieben. Die GesamtschülerInnen, die bis dahin in den „Förderstufen“ der Gesamtschulen in undifferenzierten Klassen unterrichtet worden waren, wiesen, so Quin, jedoch am Anfang der 7. Schulstufe gegenüber den gleich begabten RealschülerInnen in

¹⁷⁹ Vgl.: Gewerkschaft öffentlicher Dienst 2007, S. 6

¹⁸⁰ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2007, S. 4 f

¹⁸¹ Vgl.: Gewerkschaft öffentlicher Dienst 2007, S. 2

¹⁸² Vgl.: Gewerkschaft öffentlicher Dienst 2007, S. 3

Mathematik und Englisch einen Leistungsrückstand von etwa einem Schuljahr auf.¹⁸³

Die AutorInnen der ersten Modellbeschreibung des Niederösterreichischen Schulmodells nennen hingegen keine empirischen Befunde, die eine spätere Schulentcheidung rechtfertigten. In der zweiten Modellbeschreibung begnügen sie sich letztendlich nur mit der lapidaren Aussage: „Anerkannte Experten/innen sind zu der Erkenntnis gelangt, dass die erste Entscheidung über Schullaufbahnen im österreichischen Schulsystem im 10. Lebensjahr der Kinder zu früh fällt.“¹⁸⁴

Welche ExpertInnen in welchen Studien damit gemeint sind, die zu der angestrebten strukturellen Veränderung des Niederösterreichischen Schulmodells führten, bleibt jedoch offen.

Als Hauptgrund für die angepeilte Strukturänderung werden die unausgewogenen SchülerInnenströme genannt. Der Trend zum Gymnasium habe dazu geführt, dass einerseits Hauptschulgebäude leer stünden, während andererseits im AHS-Bereich massive Raumprobleme herrschten. Dieser Umstand stelle die Schulbehörden und die Politik vor nahezu unlösbare Probleme. Außerdem entwickelten sich einzelne AHS-Standorte entgegen der Grundphilosophie des Gymnasiums immer mehr zu „Gesamtschulen“ ohne jede innere und äußere Differenzierung. Hauptschulen hätten hingegen mit dem als „Kippeffekt“ bezeichneten Phänomen zu kämpfen, der eintritt, wenn in heterogenen Klassen die Anzahl der leistungsschwachen bzw. weniger leistungswilligen SchülerInnen einen bestimmten Anteil überschreitet.¹⁸⁵ Die Gründe für eine angestrebte Strukturänderung erscheinen mir eher pragmatischer Natur zu sein. Das klassische, von der Sozialdemokratie oft verwendete Argument für eine spätere Selektion, nämlich einen chancengerechteren Zugang zu höherer Bildung unabhängig der Herkunft zu erzielen, findet in der Modellbeschreibung keine Erwähnung. Ebenso bleibt der Anspruch, die Qualität in Bezug auf Schulleistungen zu verbessern, unerwähnt.

Nach den Reaktionen auf die erste Modellbeschreibung ebnete die Diskussion bald ab, und in den nächsten Monaten bis zum Mai 2008 gab es von offizieller Stelle, also dem Landesschulrat für Niederösterreich, keine neuen Informationen zum Niederösterreichischen Schulmodell. Das überraschte, weil in der Modell-

¹⁸³ Vgl.: Gewerkschaft öffentlicher Dienst 2007, S. 3

¹⁸⁴ Landesschulrat für Niederösterreich 2008¹, S. 2

¹⁸⁵ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2007, S. 1f

beschreibung von baldigen organisatorischen Schritten, wie LehrerInnen- und Elterninformationen oder gemeinsamen Unterrichten und Austausch von Haupt- und VolksschullehrerInnen der betroffenen Klassen, die Rede war. Es schien, als ob das Thema „Gesamtschule“ bewusst aus dem Wahlkampf für die Niederösterreichischen Landtagswahlen im März 2008 gehalten wurde.

5.2.2 Modellbeschreibung 2

Im Mai 2008 wurde dann schließlich auf der Homepage des Landesschulrates für Niederösterreich die zweite, mit acht Seiten ebenfalls kurz gehaltene Modellbeschreibung veröffentlicht. Wie schon erwähnt wurde nichts aus dem angestrebten Flächenversuch in einem Bezirk mangels Bereitschaft der Gymnasien daran teilzunehmen. Das für die gesamte Sekundarstufe I entwickelte Konzept wurde daher auf freiwillig teilnehmende Hauptschulen übertragen. Die Rede ist nun davon die Attraktivität einzelner Hauptschulstandorte zu stärken und gute Rahmenbedingungen für die Umsetzung pädagogischer Innovationen im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen nach der 5. Schulstufe zu schaffen.¹⁸⁶ Wo in der ersten Modellbeschreibung nur von der Sinnhaftigkeit eines Flächenversuchs ausgegangen wurde, wird jetzt die Wahlfreiheit positiv betont, die einzelne Modellversuche neben den herkömmlichen Gymnasien und Hauptschulen gewährleisten. Obwohl es nach der 4. Schulstufe wie bisher die Möglichkeit zum Übertritt in eine Hauptschule oder ein Gymnasium gibt, hat sich an den Zielen in der zweiten Modellbeschreibung nicht viel geändert. Nach wie vor wird von einer Beseitigung des Selektionsdruckes in der 4. Klasse Volksschule und einem Hinausschieben der ersten schulischen Schnittstelle des Schulsystems um zwei Jahre gesprochen, jetzt allerdings nur mehr für jene SchülerInnen, die in das Niederösterreichische Schulmodell übertreten.¹⁸⁷

In der Modellbeschreibung ist zu lesen: „Einmal gebildete Volksschulklassen sollen grundsätzlich zwei weitere Jahre gemeinsam unterrichtet werden, wenn es pädagogisch sinnvoll und organisatorisch machbar ist.“¹⁸⁸ In einer Fußnote wird erläutert, dass sich die „organisatorische Machbarkeit“ auf die Gesamt-schülerInnenzahl bezieht. Volksschulklassen sollten demnach nur zusammen-

¹⁸⁶ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2008¹, S. 2

¹⁸⁷ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2008¹, S. 3

¹⁸⁸ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2008¹, S. 3

gelegt werden, wenn die GesamtschülerInnenzahl zweier oder mehrerer Klassen unter der KlassenschülerInnenhöchstzahl von 25 liegt. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass ab dem Zeitpunkt des Niederösterreichischen Schulmodells SchülerInnen einer Volksschulklasse trotz Möglichkeit eines Wechsels auf ein Gymnasium geschlossen in eine Modellschule gehen werden, wird eine Zusammenlegung verschiedener Klassen vermutlich ähnlich häufig wie bisher stattfinden. Widersprüchlich finde ich die Aussage, dass Volksschulklassen zwei weitere Jahre gemeinsam unterrichtet werden sollen, wenn es „pädagogisch sinnvoll“ ist. Da im Niederösterreichischen Schulmodell grundsätzlich eine gemeinsame Schulform für alle SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe angestrebt wird, muss davon ausgegangen werden, dass die InitiatorInnen dieses Modells von der pädagogischen Sinnhaftigkeit einer Gesamtschule, und sei es auch nur für zwei Jahre länger als bisher, überzeugt sein sollten. Genau das scheint aber nicht der Fall zu sein. So wird auf der Homepage der Niederösterreichischen Volkspartei geworben, dass es in Niederösterreich keine Gesamtschule, sondern weiterhin ein differenziertes Schulsystem geben werde.¹⁸⁹ Selbstbewusst spricht Landeshauptmann Pröll von Niederösterreich als „führende Bildungs- und Forschungsregion“ in der Republik, deren Basis das Niederösterreichische Schulmodell ohne Gesamtschule und das Bekenntnis zu Leistung, Differenzierung sowie dem Grundsatz „fordern und fördern“ sei.¹⁹⁰ Angesichts dieser deutlichen Aussagen gegen eine Gesamtschule drängen sich mir Zweifel auf, ob die ursprüngliche Variante des Niederösterreichischen Schulmodells in der ersten Modellbeschreibung, die eine Gesamtschule für die 5. und 6. Schulstufe vorsah, wirklich so ernst gemeint war. Es scheint, als ob die EntwicklerInnen des Niederösterreichischen Schulmodells mit dem erreichten Kompromiss, also der Einführung des Modells an freiwillig teilnehmenden Hauptschulen neben den tradierten Schulformen unter Beibehaltung der Wahlfreiheit, sehr gut leben könnten und vielleicht gar nicht mehr erwartet hatten. Auch der Präsident des Niederösterreichischen Landesschulrates Herman Helm betont sein striktes „Nein“ zur Gesamtschule in Niederösterreich und Bildungslandesrätin Petra Bohuslav setzt ebenfalls auf ein eigenes Niederösterreichisches Schulmodell.¹⁹¹

¹⁸⁹ Vgl.: <http://www.vpnoe.at/15038> [28.11.2008]

¹⁹⁰ Vgl.,: <http://www.vpnoe.at/18721/?0=&MP=61-157> [25.11.2008]

¹⁹¹ Vgl.: <http://cms.noe.oevp.at/23384/?MP=61-14978> [5.12.2008]

Die Struktur des Niederösterreichischen Schulmodells in der zweiten Modellbeschreibung sieht also nach der 4. Schulstufe die Möglichkeit vor, in ein Gymnasium, in eine Hauptschule oder in eine Modellschule zu wechseln. Einzige Voraussetzung für den Übertritt in eine Modellschule nach dem Niederösterreichischen Schulmodell ist der positive Abschluss der 4. Klasse Volksschule. Der Unterricht an einer Modellschule soll im FachlehrerInnensystem erfolgen, wobei dieser sowohl von HS- als auch von AHS- und BMHS-LehrerInnen im Ausmaß von sechs Stunden pro Klasse in möglichst klein gehaltenen LehrerInnenjahrgangsteams organisiert werden soll. Die LehrerInnen der unterschiedlichen Schultypen sollten aber in ihrem jeweiligen Dienstrecht verbleiben, was zur Folge hat, dass es keine gemeinsame Ausbildung und keine Angleichung bei der Bezahlung geben wird. Ähnlich wie bei der Kooperativen Mittelschule in Wien ist für die Umsetzung des Niederösterreichischen Schulmodells daher eine Partnerschule mit einer Oberstufenform notwendig.

In der 5. und 6. Schulstufe, der so genannten „Mittelstufe“ werden prinzipiell alle SchülerInnen unabhängig ihrer Leistungsfähigkeit gemeinsam unterrichtet. Um auf Bedürfnisse der SchülerInnen, seien es Förder- oder Fördermaßnahmen, individuell eingehen zu können, sollen in den Gegenständen Englisch, Mathematik und Deutsch zwei LehrerInnen im Team-Teaching eingesetzt werden. Auf äußere Differenzierungsmaßnahmen soll hingegen prinzipiell verzichtet werden.

Nach der 6. Schulstufe haben die SchülerInnen zwei Wahlmöglichkeiten am Standort. Zum einen einen allgemeinbildenden Zweig, das „Realgymnasium“ im Rahmen des Modellversuches und zum anderen einen berufsorientierten Zweig, die „Interessensdifferenzierte und berufsorientierte Mittelschule“ nach dem Lehrplan des Realgymnasiums oder der Hauptschule, abhängig von der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen.¹⁹² Der Wechsel auf ein traditionelles Gymnasium ist nach der 6. Schulstufe nicht explizit vorgesehen. Die weitere Schulorganisation nach der 6. Schulstufe obliegt dem Schulstandort. Differenzierungsmaßnahmen wie Streaming, Setting oder innere Differenzierung werden sich wohl, wenn auch nicht in erster Linie, nach den SchülerInnenzahlen in den beiden Zweigen richten. Als Entscheidungsgrundlage für den Übertritt in den allgemeinbildenden oder berufsorientierten Zweig werden Leistungsbeurteilung, die Ergebnisse der Standardüberprüfungen, die Interessen der SchülerInnen und

¹⁹² Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2008¹, S. 3

die Beratung durch das LehrerInnenteam genannt.¹⁹³ Die Frage, ob AbsolventInnen der Modellschulen ohne Aufnahmsprüfungen in höhere Schulen weitergehen können oder nicht, war zum Zeitpunkt der zweiten Modellbeschreibung noch nicht geklärt. Es wird nur darauf verwiesen, dass zu Fragen der Berechtigungen und der Schlusszeugnisse vom Landesschulrat rechtzeitig ein Erlass ergehen werde.

Abgesehen von der geänderten Organisationsform nimmt das Niederösterreichische Schulmodell außerdem noch Einfluss auf die Unterrichtsformen. Ein ausgeprägtes System der Differenzierung und Individualisierung wird als der pädagogisch wichtigste Schulentwicklungsansatz des Modells genannt.¹⁹⁴ Während in der ersten Modellbeschreibung noch ganz allgemeine Schlagwörter wie „schülerInnenzentriertes Arbeiten“, „projektorientierter Unterricht“, „Wahlmöglichkeiten und Kurssysteme“, „Förder- und Stützsyste-me“ oder „ZweilehrerInnensysteme“ aufgelistet wurden¹⁹⁵, werden nun konkretere Zielsetzungen betreffend der Unterrichtsformen formuliert. Bei der genauen Umsetzung wird den Einzelschulen dabei eine relativ hohe Entscheidungsgewalt zugestanden. Jede am Modellversuch interessierte Schule sollte binnen vier Monaten einen standortbezogenen Modellplan erstellen, wobei sieben Versuchselemente als Umsetzungsmaßnahmen angeboten werden. Davon müssten Modellschulen zumindest zu dreien ein Konzept erstellen und so ihre Schwerpunkte individuell setzen.

Folgende Versuchselemente stehen dabei zur Auswahl¹⁹⁶:

➤ **Individualisierendes Lernen**

Zu diesem Punkt wird „Planarbeit“ in bestimmten, festgelegten Stunden der Woche erwähnt. In einer mehrere Unterrichtsstunden andauernden Planarbeitsphase können in einer vom Lehrer oder der Lehrerin geplanten Lernumgebung SchülerInnen selbstständig ein Thema erarbeiten. Dabei sind für die SchülerInnen individuelle Lernwege, Geschwindigkeiten und Arbeitsformen möglich und somit können sich Gelegenheiten für spezielle Förder- und Fördermaßnahmen ergeben.

¹⁹³ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2008¹, S. 7

¹⁹⁴ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2008¹, S. 4

¹⁹⁵ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2007, S. 5

¹⁹⁶ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2008¹, S. 4f

➤ **Fächerübergreifendes Arbeiten**

Dazu werden ein bis zwei fächerübergreifende Projekte in der Dauer von vier bis sechs Wochen pro Schuljahr vorgeschlagen. Außerdem wird auf die Möglichkeit hingewiesen „verwandte“ Fächer in Lernbereiche zusammenzufassen.

➤ **Zusatzangebote**

Dazu werden von LehrerInnen betreute „freie Vorhaben“ für Begabte, Praktika in Kindergärten, Betrieben und sozialen Einrichtungen ab der 7. Schulstufe, „Werkstättenarbeit“ und regelmäßige Theater-, Musik- und Kunstpräsentationen erwähnt.

➤ **Offenes Lernen**

Zu diesem Punkt wird ein wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes, praktisches Lernen vorgeschlagen.

➤ **Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten**

Doppelstunden als Grundsatz in (möglichst) allen Gegenständen, Strukturierung des Unterrichts in 90- oder 100 – Minuteneinheiten und generelle Überlegungen zur besseren „Rhythmisierung“ des Schultages sollen hierbei berücksichtigt werden.

➤ **LehrerInnenjahrgangsteams**

Zu diesem Punkt wird der Einsatz von möglichst wenigen LehrerInnen, Team-Teaching, die besondere Rolle der Klassenvorständin oder des Klassenvorstandes und die individuelle Betreuung einzelner SchülerInnen erwähnt.

➤ **Ganztägige schulische Betreuung**

Hierzu sollen Elemente der ganztägigen Betreuung als wichtiger Bestandteil von Schulentwicklung am Standort mitgedacht werden.

5.2.3 Modellbeschreibung 3

Im November 2008 wurde dann auf der Homepage des Niederösterreichischen Landesschulrates die dritte Modellbeschreibung veröffentlicht. Diese unterscheidet sich inhaltlich nicht mehr wesentlich von der zweiten.

Zum Übertritt nach der 6. Schulstufe in das „Realgymnasium“ oder in die „interessen- und berufsorientierte Mittelschule“ stand in der zweiten Modellbeschreibung neben dem Hinweis, dass die Entscheidung unter Beratung durch die unterrichtenden LehrerInnen erfolge und die Entscheidung nach der 8. Schulstufe nochmals revidierbar wäre: „Entscheidung orientiert sich auch an den Interessen der SchülerInnen“.¹⁹⁷ In der dritten Modellbeschreibung wurde dieser Passus geändert in: „Entscheidung orientiert sich *insbesondere* an den Interessen der SchülerInnen.“ Ich deute die Absicht hinter der Änderung in der Formulierung dahingehend, dass die LehrerInnen bei der Typenentscheidung der SchülerInnen keinen großen Einfluss nehmen sollten. Da als primäres Kriterium für die Typenwahl „Interesse“ und nicht „Leistung“ angesehen wird, macht diese Praxis auch durchaus Sinn. So wird in der dritten Modellbeschreibung erstmals erwähnt, dass SchülerInnen, die eher einen unmittelbaren Einstieg in eine Berufsausbildung oder eine berufsbildende höhere oder mittlere Schule anstreben, die interessens- und berufsorientierte Mittelschule und SchülerInnen, die eine allgemeinbildende Oberstufenform anstreben, das Realgymnasium am Standort wählen sollten.¹⁹⁸ Beide Zweige sollten also auf höhere Schulen vorbereiten, die interessens- und berufsorientierte Mittelschule zudem noch auf einen baldigen Berufseinstieg.

Neu in der dritten Modellbeschreibung sind die Regelungen zu den Berechtigungen und Schlusszeugnissen. Grundsätzlich können SchülerInnen in Modellschulen entsprechend ihres individuellen Leistungsvermögens entweder ein Zeugnis der 8. Schulstufe des Realgymnasiums bzw. bei positiver Absolvierung eines Wahlpflichtgegenstandes „Zweite Fremdsprache“ gemäß des AHS-Lehrplans ein Zeugnis des Gymnasiums oder ein Zeugnis der Hauptschule erwerben. Das Zeugnis des Realgymnasiums bzw. Gymnasiums berechtigt zum Übertritt in die Oberstufe eines Realgymnasiums, eines Gymnasiums oder in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule. Analog zur bisherigen Praxis bzw. im

¹⁹⁷ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2008¹, S. 2

¹⁹⁸ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2008², S. 7

Vergleich zu Hauptschulen, die nicht Modellschule sind, entspricht das einem Abschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik in der ersten Leistungsgruppe bzw. keine schlechtere Note als „Gut“ in der zweiten Leistungsgruppe in diesen Fächern. Ein Abschlusszeugnis der Hauptschule wird ausgestellt, wenn die Leistungen in den Fächern Deutsch, Englisch und/oder Mathematik nicht für ein Gymnasiumzeugnis ausreichen. Dieses Zeugnis berechtigt für den Übertritt in eine berufsbildende mittlere Schule bzw. erfordert eine Aufnahmeprüfung für eine höhere Schule.¹⁹⁹ Genau genommen ändert sich zur jetzigen Praxis der Hauptschulen gar nicht einmal so viel.

Von den 269 Hauptschulen in Niederösterreich nehmen 46 am Niederösterreichischen Schulmodell teil, das sind 17,1 %. Damit wird die gesetzlich erlaubte Grenze von 10 % Versuchsschulen pro Bundesland recht deutlich überschritten. Das Interesse an dem Modell kann also durchaus als Erfolg gewertet werden. Was sind die Gründe für die zahlreiche Teilnahme der Hauptschulen an den Modellversuchen? Was sind die Motive für die Reformbereitschaft der HauptschullehrerInnen?

Um sich einer ersten möglichen Antwort zu nähern, schlage ich vor, sich die Modellschulen genauer anzusehen. Von den 269 Hauptschulen in Niederösterreich gibt es 76 Hauptschulen, die in unmittelbarer Nähe, also direkt am Standort, mit einem Gymnasium konkurrieren müssen. 28,3 % aller Hauptschulen in Niederösterreich haben also mit den schon angesprochenen veränderten SchülerInnenströmen besonders zu kämpfen. Es ist auffällig, dass von diesen 76 Hauptschulen immerhin 19, also 25 %, an den Modellversuchen teilnehmen. Von den übrigen 193 Hauptschulen, die also nicht mit einem Gymnasium am Standort konfrontiert sind, nehmen 27 Hauptschulen teil, das sind mit nur 14 % deutlich weniger. Daraus schließe ich, dass die Steigerung der Attraktivität der Hauptschulen im Gegensatz zu den Gymnasien ein mögliches Motiv für die Bereitschaft ist, an der Erprobung des Niederösterreichischen Schulmodells teilzunehmen. Es liegt also die Vermutung nahe, dass HauptschullehrerInnen, die in einem schwierigeren Umfeld arbeiten müssen, eher eine Veränderung wünschen, als HauptschullehrerInnen, die noch einfachere Arbeitsbedingungen vorfinden. Überspitzt möchte ich die Behauptung aufstellen,

¹⁹⁹ Vgl.: Landesschulrat für Niederösterreich 2008², S. 8f

dass Frustration ein starkes Motiv zu sein scheint, um am Niederösterreichischen Schulmodell mitwirken zu wollen.

AHS-LehrerInnen sehen offensichtlich wegen des deutlichen SchülerInnen-zuwachses in der Sekundarstufe I keinen Grund für Veränderungen, wie sie das Niederösterreichische Schulmodell vorsieht. Schwierigkeiten könnten da eher in der Sekundarstufe II geortet werden, da ein merkbarer Trend zu berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu verzeichnen ist. So konnte die AHS-Oberstufe die Zahl der BesucherInnen in den letzten zehn Jahren, also im Zeitraum von 1997/98 bis 2007/08 zwar um 8,0 % erhöhen, berufsbildende höhere Schulen verzeichneten im selben Zeitraum jedoch sogar eine Steigerung um 19,6 %.²⁰⁰ Das Niederösterreichische Schulsystem könnte diesbezüglich für die SchülerInnenströme in der Sekundarstufe II eine kleine Rolle spielen. Da eine Kooperation mit allen weiterführenden Schulformen vorgesehen ist, dürfte das abgesehen von den LehrerInnenstunden für die Partnerschulen in den Modellschulen auch eine Möglichkeit sein, den potentiellen SchülerInnen die eigene Schulform schmackhaft zu machen. Unter diesem Gesichtspunkt ist es vielleicht interessant einen Blick auf die Partnerschulen zu werfen. Von den 46 Modellschulen wählten sich die meisten, nämlich 33, eine berufsbildende Schule als Partnerschule, das sind 71,7 %. Nur 13, also 28,3 %, gehen eine Kooperation mit einem Oberstufengymnasium ein.

Auffällig ist auch, dass Schulen von Standorten mit zwei oder mehreren Hauptschulen großteils entweder alle bei den Modellversuchen mitwirken oder eben nicht. In den Städten Gänserndorf, Klosterneuburg und Wolkersdorf werden jeweils beide Hauptschulen Modellschulen. In St. Pölten nehmen von den zehn Hauptschulen vier am Niederösterreichischen Schulmodell teil und in Wiener Neustadt von sechs zwei. In diesen beiden Städten bleibt abzuwarten, ob die traditionellen Hauptschulen als „dritte Schulart“ neben dem Gymnasium und der Mittelschule unter die Räder kommen werden. In Deutschland, wo mit der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium ein dreigliedriges System vorherrscht, ist dieser Effekt schon zu beobachten.

²⁰⁰ Vgl.: http://www.statistik.at/web_de/presse/034207 [28.12.2008]

5.2.4 Der kleinste gemeinsame Nenner

Die ursprüngliche niederösterreichische Idee, die erste schulische Schnittstelle um zwei Jahre später nach der 6. Schulstufe anzusetzen, und die 5. und 6. Schulstufe in Form einer gemeinsamen „Förderstufe“ als „Gesamtschule light“ zu organisieren, ist nicht neu. Wie bereits erwähnt, wurde diese Variante einer flächendeckenden Orientierungsstufe ohne Parallelsystem nur in einigen Ländern in Deutschland eingeführt und bis heute nach und nach aus den beschriebenen Gründen, nämlich aufgrund von Studien, die Nachteile für leistungsstärkere SchülerInnen und keinen Nachweis einer Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit ergaben, wieder abgeschafft.²⁰¹ Im deutschsprachigen Raum gibt es also zu der ursprünglich angepeilten Variante des Niederösterreichischen Schulmodells mit einer flächendeckenden gemeinsamen Schulform bis zur 6. Schulstufe eher negative Erfahrungen. Unabhängig davon sieht aber auch Jürgen Ölkens, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich, genau in diesem Modell einen möglichen Ausweg aus der ideologischen, vorbelasteten Diskussion um eine Gesamtschule. Er geht in seinen Überlegungen zwar vom deutschen Schulsystem aus, aber seine Argumentation ist meiner Ansicht nach auch auf die österreichische Situation übertragbar. Er argumentiert, dass es sinnlos sei, eine Gesamtschule für die ersten acht Schuljahre nach skandinavischem Vorbild anzustreben, weil sich im deutschen Sprachraum eben ein gegliedertes Schulsystem entwickelt hätte und eine Systemumstellung zur Gesamtschule unter Berücksichtigung der Geschichte politisch nicht umsetzbar wäre. Er ist daher der Ansicht, dass die zentrale Frage nicht „Gesamtschule oder differenziertes System?“ lauten dürfte, sondern stattdessen überlegt werden sollte, wie sich selektive Bildungssysteme entwickeln könnten, wenn kein Systemwechsel erfolgt.²⁰² Ölkens ist daher für eine moderate strukturelle Änderung, indem er für eine sechsjährige Grundschule und eine obligatorische zweijährige Vorschule, die den heutigen Kindergarten ersetzt, eintritt. „Man hätte so eine achtjährige, in sich gestufte Primarschule, die das bisherige System nicht völlig auf den Kopf stellt und

²⁰² Vgl.: Ölkens 2006, S.10

aber frühe Förderung mit besserer Beachtung des Gebots der Chancengleichheit verbinden könnte.“²⁰³

Die Bedenken gegen einen allzu tief greifenden strukturellen Wandel, und somit auch gegen die Neue Mittelschule, sind auch in der ersten Modellbeschreibung des Niederösterreichischen Schulmodells zu erkennen, wenn es heißt: „Gesamtschulmodelle, wie sie dem österreichischen Schulwesen gerne als Vorbild hingestellt werden, würden das gewachsene österreichische Schulsystem im Bereich der 10- bis 14- Jährigen völlig zerschlagen.“²⁰⁴ Überhaupt deckt sich Jürgen Ölkers Vorschlag stark mit den Ansätzen des Niederösterreichischen Schulmodells. Das Niederösterreichische Schulmodell versteht sich ebenfalls als Alternative zur achtjährigen Gesamtschule und dem traditionell gegliederten System. Die ersten Verhandlungen, wo es nur um eine Erprobung in einem Flächenversuch mit allen Schulformen der Sekundarstufe I ging, zeigten jedoch schon, dass auch diese Variante nicht als Kompromiss akzeptiert wird. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass es nach einer Versuchsphase zu einer Implementierung des Modells ohne Parallelsystem in ganz Niederösterreich kommen wird, wenn es schon nicht einmal möglich war einen Bezirk als Flächenversuch zu gewinnen.

Die aktuelle abgeschwächte Variante des Niederösterreichischen Schulmodells kann als „Zwei-Säulen-Modell“ bezeichnet werden, das neben dem achtjährigen Gymnasium ab der 5. Schulstufe eine, in den Augen der EntwicklerInnen des Modells, „verbesserte Form der Hauptschule“ mit einem allgemeinbildenden und einem berufsorientierten Zweig ab der 7. Schulstufe vorsieht. Es geht also längst nicht mehr um die Einführung einer Gesamtschule, wenn auch nur bis zur 6. Schulstufe, sondern viel mehr um eine Reform der Hauptschulen mit dem Ziel diese attraktiver zu gestalten.

Ähnliche Bemühungen die Attraktivität der Hauptschulen zu steigern, gab es schon seit geraumer Zeit in Wien, wo die Probleme der unausgewogenen SchülerInnenströme in der Sekundarstufe I schon früher zu Tage traten. Deshalb finde ich einen Blick auf das Wiener Modell der „Kooperativen Mittelschule“ (KMS) lohnenswert.

²⁰³ Ölkers 2006, S.119

²⁰⁴ Landesschulrat für Niederösterreich 2007, S. 10

5.2.5 Das Modell „Mittelschule“ in Wien

Nachdem im Jahr 1982 mit der Beschlussfassung der 7. Novelle zum Schulorganisationsgesetz ersichtlich war, dass die angestrebte Reform der Sekundarstufe I zu einem Gesamtschulsystem gescheitert war, und lediglich eine Umorganisation der Hauptschulen umgesetzt worden war²⁰⁵, trat im Amtsbereich des Stadtschulrats für Wien eine neue „Schulreformgruppe“ zusammen, die sich weiterhin mit der Mittelstufenfrage beschäftigen sollte. Das Ziel einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen sollte dabei nicht aus den Augen verloren werden. Die Argumentation für den Schulversuch „Modell Mittelschule“ klang ähnlich, wie das heute beim „Niederösterreichischen Schulmodell“ zu hören ist. Als gewichtiger Grund für die Notwendigkeit einer Umgestaltung der Sekundarstufe I wurde die schwierige Situation sowohl der Hauptschule als auch der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule, vor allem in Ballungszentren, genannt. Vor allem der Hauptschule wurden auf Grund der demografischen Entwicklung und des generellen Trends zur höheren Bildung rückläufige SchülerInnenzahlen prognostiziert. Das „Modell Mittelschule“ hatte also die Funktion der schwierigen Situation, resultierend aus den veränderten SchülerInnenströmen, zu begegnen. Zugleich sollten neue Lehr- und Lernformen, eine „Fächerkonzentration“ realisiert, und auch neue Lerninhalte vermittelt werden, die eine besonders große Lebensnähe aufweisen. Im Schuljahr 1985/86 wurde dann der Mittelschulversuch in Wien gestartet. Im Jahr 1991 kam es zur Bildung des ersten Schulverbundes im 13. und 23. Wiener Gemeindebezirk. Im Jahr 1998 wurde diese Maßnahme auch im 22. Bezirk durchgeführt. Dadurch gelang es, die am Schulversuch beteiligten Standorte einer Region organisationstechnisch zu bündeln. Durch diese Maßnahme stieg die Akzeptanz unter der Elternschaft, sodass in diesen Bezirken, ganz im Gegensatz zum Wiener Trend, mehr als zwei Drittel der VolksschulabgängerInnen das Angebot des Schulverbunds akzeptierten und nur mehr ein Drittel in die AHS-Unterstufe wechselte.²⁰⁶ Hauptschulen, die von den Schulverbundslösungen ausgeschlossen waren, verloren hingegen massiv SchülerInnen.

²⁰⁵ siehe Kapitel 4.3.2

²⁰⁶ Vgl. Weidinger 2001, S. 46

Als gravierende Änderung zu den Integrierten Gesamtschulen der Schulversuche in den 1970er Jahren wurde auf das Leistungsgruppensystem verzichtet. Kritikpunkte am Leistungsgruppensystem waren die Beibehaltung von Selektionsmechanismen ähnlich der Zuweisung in unterschiedliche Schularten und die meist sozial besonders selektierte niedrigste Leistungsgruppe, die kein günstiges Lernfeld ermöglicht. Der Unterricht sollte auch in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch prinzipiell in heterogenen Lerngruppen mit verschiedenen Möglichkeiten der inneren Differenzierung stattfinden. Während sich die Schulversuche zur Gesamtschule von 1970 bis 1982 ausschließlich auf schulorganisatorische Ebenen beschränkten, ging es jetzt auch um inhaltliche Innovationen. Kooperationsbereitschaft, Fähigkeit zum vernetzten Denken, Teamfähigkeit, fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht, Individualisierung, Team-Teaching, Einsatz von AHS-LehrerInnen, neue Methoden der Leistungsbeurteilung und soziales Lernen waren Schlagwörter, die in dem Modell Mittelschule für wichtig angesehen wurden und die auch im Niederösterreichischen Schulmodell zu finden sind. Der traditionelle Fachunterricht wurde durch Unterricht in fünf Bereichen (dem sprachlich-gesellschaftlichen Bereich, dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich, dem gestaltenden Bereich, dem fremdsprachlichen Bereich und dem sportlichen Bereich) ersetzt.²⁰⁷ Auch die Organisation der LehrerInnen in möglichst kleinen Jahrgangsteams wurde in der Mittelschule präferiert.

Der Anspruch des Schulversuches war es also, dass sich die Schulleistungen zumindest auf dem Niveau der vergleichbaren Regelschule bewegten. Darüber hinaus erwartete man bessere Ergebnisse in den Schlüsselqualifikationen „Teamfähigkeit“ und „vernetztes Denken“ sowie in Hinblick auf die Kooperationsbereitschaft im Sinne des sozialen Lernens.²⁰⁸

Mein Interesse gilt im Rahmen dieser Arbeit primär den SchülerInnenleistungen. Wieder stellt sich die Frage, ob SchülerInnen in diesem Modell mehr, weniger oder gleich viel lernen als im differenzierten System. Natürlich ist ein Systemvergleich mit so unterschiedlichen Rahmenbedingungen der nebeneinander in Konkurrenz stehenden Schularten, noch dazu mit so komplexen Forschungsinteressen, schwierig durchzuführen. Ich werde nicht im Detail auf das Forschungsdesign

²⁰⁷ Vgl. Sertl u.a. 2001, S.58f

²⁰⁸ Vgl. Weidinger 2001, S. 44

eingehen, auf die Komplexität und die Schwierigkeiten der Vergleichsstudie seien jedoch verwiesen.²⁰⁹

Es handelte sich um eine Längsschnittuntersuchung, wobei 1993 eine Anfangstestung stattfand, um festzustellen, welche unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen sowohl bei den SchülerInnen der Versuchsschulen als auch bei denen des Regelschulwesens vorlagen. In weiterer Folge wurden dann am Ende jedes Schuljahres bis 1997 Testungen abgehalten, die die gestellten Hypothesen und Ansprüche überprüfen sollten. Natürlich gab es auch zum Punkt Schulleistung verschiedenste Tests in Mathematik, Deutsch und Englisch.

Die Ergebnisse gehen mit den Erkenntnissen aus den Versuchsreihen der 70er Jahre weitgehend konform. Wieder konnten keine relevanten Leistungsunterschiede zwischen den beiden Schulsystemen ausfindig gemacht werden. In Deutsch und Englisch waren die Leistungen annähernd gleich. Bei den Mathematiktests erwiesen sich die SchülerInnen des Regelsystems etwas besser. SchülerInnen aus den Vergleichsschulen der AHS-Unterstufen schnitten in den Gegenständen Mathematik und Englisch besser ab. Dieser Umstand könnte aber auch auf andere Einflussfaktoren zurückzuführen sein. So erhielten unverhältnismäßig mehr Kinder aus der AHS Nachhilfestunden als Kinder in den Versuchsschulen. Abgesehen davon zeigten sie eine höhere Schulangst und waren generell durch die Schule mehr belastet.²¹⁰ Alles in allem schien der Anspruch im Modell Mittelschule, zumindest gleiche Leistungen zu erzielen wie in herkömmlichen Schularten, erfüllt zu sein.

Walter Weidinger sieht die Ziele des Schulversuchs allesamt erfüllt und spricht von eindeutigen Befunden: „Der Schulversuch kommt nicht teurer als das Regelschulwesen, ist die humanere Form der Gestaltung der Mittelstufe, bringt gleiche Lern- und Leistungsergebnisse in traditioneller Hinsicht und zeigt Überlegenheit bei jenen wünschenswerten Persönlichkeitsmerkmalen der SchülerInnen, wie gestiegene Kooperationsbereitschaft, Fähigkeit zum vernetzten Denken und zur intensiveren Teamfähigkeit, die in der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung von zunehmender Bedeutung sein werden.“ Dieser äußerst positive Befund konnte jedoch nicht eine Implementierung des Modells auf die gesamte Sekundarstufe I in Wien bewirken. Im Jahr 1999 wurde ein politischer Kompromiss ausgehandelt, aus dem die Rahmenmodellbeschreibung zur „Kooperativen

²⁰⁹ Hanisch 2001, S. 84

²¹⁰ Olechowski 2001, S. 154

Mittelschule“ hervorging. Die Kooperative Mittelschule beinhaltete wesentliche Elemente des Schulversuchs Mittelschule. Außerdem sollte, ähnlich wie beim Niederösterreichischen Schulmodell, eine Zusammenarbeit mit einer weiterführenden Partnerschule eingegangen werden. Das Ziel eine gemeinsame Schulform für alle SchülerInnen der Sekundarstufe I umzusetzen, scheiterte einmal mehr am politischen Willen. Und einmal mehr endete ein jahrelanger Schulversuch lediglich mit einer Reform der Hauptschule, weil die Gymnasien ja wieder weitgehend unbeteiligt geblieben waren, abgesehen von dem Umstand, dass einige AHS-LehrerInnen in die Kooperativen Mittelschulen – vormals Hauptschulen - abgestellt wurden.

Die Kooperative Mittelschule hatte schon nach wenigen Jahren wieder ausgedient. Nachdem praktisch alle Hauptschulen Wiens zu Kooperativen Mittelschulen mutierten, war meiner Ansicht nach der Lack bald wieder ab. Abgesehen davon, dass die im Schulversuch Mittelschule anfänglich zusätzlichen Ressourcen bald aus budgetären Gründen eingestellt wurden, wurde auch für die Elternschaft wieder das gewohnte Bild ersichtlich: auf der einen Seite das Gymnasium für die besseren SchülerInnen und auf der anderen Seite die Hauptschule im neuen Kleid namens Kooperative Mittelschule für die schlechteren SchülerInnen. Die SchülerInnenströme der letzten Jahre, die wieder einen verstärkten Trend zur AHS-Unterstufe zeigen, scheinen mir hier Recht zu geben.

Mit dem Schuljahr 2009/10 startet mit der Neuen Mittelschule der nächste Versuch die Probleme der Sekundarstufe I zu lösen. Interessant ist, dass von den 21 Modellstandorten immerhin 7 AHS-Unterstufen dabei sind.²¹¹ Ob das ein Indiz dafür sein könnte, dass unter den GymnasiallehrerInnen die von Ministerin Schmied angestrebte gemeinsame Schule immer mehr Akzeptanz findet, bezweifle ich. Vielmehr vermute ich, dass eine gemeinsame Schulform als Regelschulwesen nach den sechs Versuchsjahren derart aussichtslos erscheint, dass an den Modellversuchen wegen den gesteigerten Ressourcen zwar gerne teilgenommen wird, obwohl das Ziel der gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen nicht von allen VertreterInnen der Modellschulen geteilt wird.

²¹¹ Vgl.

http://www.stadtschulrat.at/files/content_mittelschuledl_1/Standortliste_WienerMittelSchule.pdf

5.3 Argumente für und wider Gesamtschule in der aktuellen Debatte

Immer wenn es um strukturelle Fragen des Bildungssystems im deutschen Sprachraum geht, werden dieselben Argumente pro und kontra von BefürworterInnen und GegnerInnen einer Gesamtschule verwendet. Auch über 30 Jahre nach den Schulversuchen in Österreich und Deutschland werden diese „Argumentationsklassiker“ im neu entbrannten Diskurs zur „Neuen Mittelschule“ bemüht. Hier seien nur drei Argumentationen angeführt, die auch im Niederösterreichischen Schulmodell angesprochen oder zumindest angedeutet werden. Wie bereits in Kapitel 5.2.1 erwähnt, werden in den Modellbeschreibungen nicht viele Argumente für die Vorteile einer Gesamtschule bis zur 6. Schulstufe angeführt. Deswegen erscheint mir die vorgeschlagene aufgeschobene Selektion nicht aus Überzeugung, sondern vielmehr aus einer Notwendigkeit ob der veränderten SchülerInnenströme und den damit verbundenen Problemen für die Hauptschulen zu kommen. Ich habe den Eindruck, das Bestreben ist es, die Neue Mittelschule, die ja auf eine achtjährige gemeinsame Schule abzielt, zu verhindern und ein Gegenmodell zu präsentieren.

Gesamtschulen führen zu großen, unpersönlichen Schulstandorten.

So heißt es im aktuellen Papier zum Niederösterreichischen Schulmodell: „Sie [die Gesamtschulen] erfordern nach allen internationalen Erfahrungen Schulgrößen in einem Bereich von mindestens 300 – 400 SchülerInnen, was zu einer völligen Zerschlagung des gewachsenen ländlichen Schulwesens und zu einem Verlust vieler Schulstandorte führen würde.“²¹² Die Befürchtung, kleinere Schulstandorte könnten, vor allem im ländlichen Raum, wegen den für die „Neue Mittelschule“ nötigen „zentralistischen Schulstrukturen“²¹³ verloren gehen, wird in den Modellbeschreibungen immer wieder als zentrales Argument für die Notwendigkeit eines Alternativmodells, wie eben dem Niederösterreichischen Schulmodell, erwähnt. Wilhelm Nöth, der 1979 Argumente für und wider die Gesamtschule diskutierte,

²¹² Landesschulrat für Niederösterreich 2008¹, S. 10

²¹³ Landesschulrat für Niederösterreich 2007, S. 2

führte schon damals als Einwand gegen die Gesamtschulen an, dass diese viel zu große Schulen wären, die in riesigen Betonklötzen untergebracht würden, die völlig unpädagogisch wirkten. Sie würden Anonymität und Entfremdung fördern, die sich in Vandalismus Luft machen würden.²¹⁴ So weit reichen die Bedenken der AutorInnen des Niederösterreichischen Schulmodells zwar nicht, aber der Kern der Aussage, nämlich dass Gesamtschulen große Schulstrukturen erfordern, deckt sich wohl.

Die beiden Fragen, die am häufigsten im Zusammenhang mit dem Thema Gesamtschule diskutiert werden, betreffen jedoch die Schulleistung und die Chancengerechtigkeit. Wirkt sich ein Gesamtschulsystem förderlicher auf die Schulleistung bzw. die Chancengerechtigkeit aus? Führt das Unterrichten in heterogenen Gruppen diesbezüglich zu besseren Ergebnissen als dies in relativ homogenen Lerngruppen der Fall ist? Auch in diesen Fragen scheint in der gegenwärtigen Diskussion der Standpunkt des Betrachters ausschlaggebend zu sein. Sowohl BefürworterInnen als auch GegnerInnen der Gesamtschule berufen sich auf Studien, die ihren Intentionen Recht zu geben scheinen. Hier reichen die Aussagen von „Die Behauptung, es könnte die Leistungsfähigkeit von Schulen durch Leistungsdurchmischung gesteigert werden, ist durch die Bildungsforschung schon längst widerlegt“²¹⁵ bis zu „es spricht doch alles dafür, dass die ernüchternden PISA-Ergebnisse in Deutschland und Österreich wohl kein Zufall, sondern eher systembedingt sind.“²¹⁶

In Gesamtschulen können alle SchülerInnen besser zu ihren individuellen Bestleistungen geführt werden.

Die AutorInnen des Niederösterreichischen Schulmodells führen dieses Argument in Bezug auf ihr Modell zwar nicht explizit an, aber sie bezeichnen das Modell als „Weiterentwicklung der Schulqualität unter dem Aspekt der sozialen Leistungsschule“.²¹⁷

²¹⁴ Vgl.; Nöth 1979, S. 73

²¹⁵ Gewerkschaft öffentlicher Dienst 2007, S. 2

²¹⁶ Vgl: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml> [12.03.2009]

²¹⁷ Landesschulrat für Niederösterreich 2007, S. 10

Der Leiter des PISA-Zentrums Österreich Günther Haider, ein bekennender Befürworter der Gesamtschule und der Schulversuche zur „Neuen Mittelschule“, stellt dem österreichischen Schulsystem kein gutes Zeugnis aus, wenn er meint: „Unsere SchülerInnen zeigen in allen drei zentralen Domänen erhebliche Defizite und sind im internationalen Vergleich bestenfalls Durchschnitt.“²¹⁸

Gegner der aktuellen Gesamtschulversuche sehen gerade in der heterogenen Mischung der Lerngruppen einen Hauptgrund des Problems und treten für die Beibehaltung der Selektion unter strengeren Selektionskriterien ein. Eckehard Quin interpretiert beispielsweise die schlechten Leseleistungen der österreichischen SchülerInnen beim PISA-Test dahingehend, dass die Probleme weniger in der selektiven Sekundarstufe I als vielmehr in der Volksschule liegen müssten, weil ja schließlich dort das Lesen gelernt wird. Die Jugendlichen hätten in der Volksschule nicht lesen gelernt, was zeige, dass die Heterogenität der Volksschulklassen trotz der ausgezeichneten Arbeit der VolksschullehrerInnen die optimale Förderung jedes einzelnen Kindes erschwere bzw. verhindere.²¹⁹

Dieses Beispiel aus der Diskussion um die Modellversuche zur Neuen Mittelschule bzw. zum Niederösterreichischen Schulmodell zeigt wieder, wie unterschiedlich Ergebnisse aus ein und derselben Studie interpretiert werden können.

Gesamtschulen bieten für SchülerInnen aus bildungsferneren Schichten bessere Möglichkeiten und sind so ein wichtiger Beitrag für größere Chancengerechtigkeit im Bildungssystem

Auch zu dieser Behauptung finden sich in den Modellbeschreibungen zum Niederösterreichischen Schulsystem außer dem Terminus der „sozialen Leistungsschule“ keine klaren Aussagen.

Haider wird auch dazu deutlicher, wenn er die im Vergleich zu anderen Ländern auffällig große sozioökonomische Benachteiligung kritisiert. „Wir brauchen mehr Chancengerechtigkeit und Leistungsförderung an unseren Schulen“²²⁰ meinte dazu auch Bundesministerin Claudia Schmied als sie die Notwendigkeit der Schulversuche zur „Neuen Mittelschule“ begründete.

²¹⁸ Haider; Schreiner 2006, S. 381

²¹⁹ Gewerkschaft öffentlicher Dienst 2007, S. 2

²²⁰ <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20071204.xml>

5.4 Zusammenfassung

Die **Neue Mittelschule (NMS)** strebt prinzipiell eine gemeinsame Schule bis zur achten Schulstufe an. Auch wenn an den Modellversuchen hauptsächlich Hauptschulen teilnehmen, sollte der Unterricht grundsätzlich in heterogenen Gruppen, also ohne äußere Differenzierung, dafür im Team-Teaching auch gemeinsam mit LehrerInnen höherer Schulen, erfolgen. Projektarbeit, fächerübergreifender Unterricht, Doppelstunden oder gleich mehrstündige Lernbereiche aus verwandten Fächern, praktische Arbeit in Werkstätten, Gründung von SchülerInnenfirmen und Praktika außerhalb der Schule, kulturelle Schwerpunkte im Bereich Musik, Theater und Kunst sind für die Neue Mittelschule geforderte Aspekte. Die Anwesenheit der LehrerInnen am Nachmittag in der Schule und Ganztagesmodelle sind wünschenswert.

Das **Niederösterreichische Schulmodell** wurde als eine Art Gegenmodell zu den Konzepten der Neuen Mittelschule in den anderen Bundesländern konzipiert. Gegenmodell deswegen, weil eine gemeinsame Schule nur bis zur 6. Schulstufe angestrebt wird. Da die Schulwahl in der Sekundarstufe I für Eltern und SchülerInnen jedoch wie bisher aufrecht erhalten bleiben muss, spielt die angestrebte strukturelle Form einer gemeinsamen Schule praktisch keine Rolle, weil die Umsetzung des Konzepts sich ausschließlich auf Hauptschulen beschränkt.

In der 5. und 6. Schulstufe, der so genannten „**Mittelstufe**“ werden prinzipiell alle SchülerInnen unabhängig ihrer Leistungsfähigkeit gemeinsam unterrichtet. Um auf Bedürfnisse der SchülerInnen individuell eingehen zu können, sollen in den Gegenständen Englisch, Mathematik und Deutsch zwei LehrerInnen im Team-Teaching eingesetzt werden. Auf äußere Differenzierungsmaßnahmen soll verzichtet werden.

Nach der 6. Schulstufe haben die SchülerInnen zwei Wahlmöglichkeiten am Standort. Zum einen einen allgemeinbildenden Zweig, das „**Realgymnasium**“ **im Rahmen des Modellversuches** und zum anderen einen berufsorientierten Zweig, die „**Interessensdifferenzierte und berufsorientierte Mittelschule**“ nach dem Lehrplan des Realgymnasiums oder der Hauptschule, abhängig von der Leistungsfähigkeit der Schülerin oder des Schülers.

Modellschulen können bei der Erstellung ihres Modellplans individuelle, für den Standort passende und umsetzbare Schwerpunkte setzen. Dazu werden sieben **Schwerpunkte** (Individualisierendes Lernen, fächerübergreifendes Arbeiten, Zusatzangebote, offenes Lernen, Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten, LehrerInnenjahrgangsteams, ganztägige schulische Betreuung) vorgeschlagen, aus denen jede Modellschule mindestens drei wählen muss. Ähnlich wie bei der Kooperativen Mittelschule in Wien muss eine Kooperation mit einer weiterführenden Partnerschule eingegangen werden, von der auch LehrerInnen am Unterricht mitwirken.

Der 1985 gestartete **Schulversuch „Mittelschule“ in Wien**, der eine Gesamtschule bis zur achten Schulstufe anstrebte, ist mit den aktuellen Modellversuchen durchaus vergleichbar. 1999 wurde ein Kompromiss erzielt, der eine flächendeckende Umsetzung, allerdings nur mit den Hauptschulen ermöglichte. Es blieb also wieder bei einer reinen Reform der Hauptschulen, die sich dann **„Kooperative Mittelschulen“** nannten. Die im Schulversuch anfangs noch ausreichend vorhandenen finanziellen Mittel wurden bei der Ausweitung auf ganz Wien gekürzt, was eine optimale Umsetzung natürlich erschwerte. Ähnliches ist beim Niederösterreichischen Schulmodell zu befürchten.

Empirischer Teil

Kapitel 6

Die Befragung

Eine strukturelle und inhaltliche Reform, wie es das Niederösterreichische Schulmodell vorsieht, hängt auch von der Zustimmung der LehrerInnen ab, die das Konzept und die damit verbundenen Vorgaben umsetzen müssen. Bildungsministerin Schmied ist sich dessen bewusst, wenn sie meint: „Die Schule wird von den Lehrerinnen und Lehrern gemacht. Von ihrem Engagement und ihrer Motivation hängt in hohem Maß die Qualität des Unterrichts, hängt das Gelingen jeder Schulreform ab.“ Eine positive Einstellung der LehrerInnen zum Modell und zu den geforderten inhaltlichen Maßnahmen ist ein essentieller Aspekt einer erfolgreichen Umsetzung des Niederösterreichischen Schulmodells.

6.1 Fragestellung und Hypothesen

6.1.1 Die Grundhypothese

Der zentrale Ausgangspunkt der empirischen Erhebung ist die Grundhypothese. Sie ist eine zunächst unbewiesene Annahme von Tatsachen und bedarf einer wissenschaftlichen Bearbeitung.

In meinem Fall interessiert die Klärung der Frage, ob das Niederösterreichische Schulmodell aus Sicht der LehrerInnen ein geeignetes Mittel darstellt, um die Probleme der Sekundarstufe I zu lösen.

Für die Untersuchung wird von folgender **Grundhypothese** ausgegangen:

Aus Sicht der LehrerInnen der Sekundarstufe I stellt das Niederösterreichische Schulmodell kein geeignetes Konzept dar, um die

Qualitätsentwicklung an Niederösterreichs Schulen voranzutreiben. Dieses Modell führt weder zu einer Leistungssteigerung der SchülerInnen, noch zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit. Die Attraktivität der Hauptschulen kann dadurch nicht erhöht und die SchülerInnenströme können so nicht umgeleitet werden. Das Niederösterreichische Schulmodell garantiert keinen besseren Unterricht für die SchülerInnen.

6.1.2 Prüfhypothesen

Mit den **Prüfhypothesen** (von der Grundhypothese abgeleitete Einwände) wird untersucht, ob die Grundhypothese aufrecht erhalten bleibt, modifiziert oder insgesamt verworfen werden muss. Es muss darauf hingewiesen werden, dass sich alle Prüfhypothesen aus spezieller Sicht der LehrerInnen verstehen.

Das Niederösterreichische Schulmodell ist (aus Sicht der LehrerInnen) ein geeignetes Mittel zur Qualitätsentwicklung an Niederösterreichs Schulen.

Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells löst Schulentwicklungsprozesse aus, welche die Qualität der schulischen Arbeit erhöhen und eine realistische, weil akzeptierte, Lösung für die Mittelstufenproblematik bieten.

Das Niederösterreichische Schulmodell führt (aus Sicht der LehrerInnen) zu höheren SchülerInnenleistungen.

Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells ermöglicht durch eine größere Heterogenität der Lerngruppen effektiveres Lernen, was sich positiv auf den Leistungsoutput der SchülerInnen auswirkt.

Das Niederösterreichische Schulmodell führt (aus Sicht der LehrerInnen) zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit.

Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells erleichtert allen SchülerInnen, unabhängig von Geschlecht, sozialem Status oder Muttersprache, den Zugang zu höherer Bildung.

Das Niederösterreichische Schulmodell ist (aus Sicht der LehrerInnen) ein geeignetes Konzept, um die Attraktivität der Hauptschulen zu erhöhen und so die SchülerInnenströme umzuleiten.

Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells überzeugt durch sein qualitatives Angebot und bringt so mehr Eltern dazu, ihre Kinder nicht automatisch ins Gymnasium zu schicken.

Das Niederösterreichische Schulmodell verbessert (aus Sicht der LehrerInnen) die Unterrichtsqualität.

Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells erleichtert und verbessert den Unterricht.

6.2 Empirische Erhebung

Als Ende 2007 die erste Modellbeschreibung des Niederösterreichischen Schulmodells veröffentlicht wurde, erregte dieses Konzept in den Medien und vor allem unter der Lehrerschaft der Sekundarstufe I große Aufmerksamkeit. Vor allem der Umstand der gemeinsamen 5. und 6. Schulstufe weckte eine Reihe an Emotionen, die von Ablehnung und Skepsis bis zu Neugierde und Hoffnung reichte. In meiner persönlichen Einschätzung gewann ich den Eindruck, dass die PflichtschullehrerInnen dem Modell wesentlich positiver gegenüberstanden als die KollegInnen aus der AHS. Dieser Eindruck sollte sich in den nächsten Monaten auch bestätigen. Mein Interesse bezog sich hauptsächlich auf die Einstellung der LehrerInnen zu dieser „Gesamtschule light“, und ich beschloss diese Thematik im Rahmen meiner Diplomarbeit zu untersuchen. Die nächsten Monate gestalteten sich so, dass ich mit der Literaturrecherche begann und mich in die Thematik einlas, während die Aufregung vorerst wieder abklang, da das Thema völlig aus den Medien verschwunden war und abseits der Öffentlichkeit verhandelt wurde. Als schließlich Ende Mai 2008 die zweite Modellbeschreibung veröffentlicht wurde, war das Niederösterreichische Schulmodell von einer umfassenden Reform für beide Schularten der Sekundarstufe I zu einem Reförmchen nur für die Hauptschule abgespeckt. Die dritte Modellbeschreibung fixierte schließlich das Konzept, mit dem ab dem Schuljahr 2009/10 46 Hauptschulen in Niederösterreich

an den Start gehen. Das Problem, das sich für meine Arbeit ergab, ist nun, dass das ursprünglich spannende Modell für die gesamte Lehrerschaft der Sekundarstufe I zu einem internen Programm für die Hauptschule wurde, das direkt nur HauptschullehrerInnen betrifft, und hier in erster Linie nur jene an Modellschulen. Obwohl die „Gesamtschule light“ durch den Gesetzesbeschluss für die Wahrung der Gymnasien in bisheriger Form erstmals vom Tisch ist, beziehe ich mich in meiner Befragung trotzdem auch noch auf die strukturelle Dimension für die 5. und 6. Schulstufe. Weil davon ausgegangen werden kann, dass das Thema Gesamtschule, in welcher Form auch immer, in den nächsten Jahren, vor allem nach Beendigung der Modellversuche, diskutiert werden wird, denke ich, dass die Relevanz dieser Thematik auch ohne direkten Bezug zum aktuellen Versuchsmodell gegeben ist. Außerdem finde ich es interessant, wie die Betroffenen das ursprüngliche Modell beurteilen. In den unmittelbaren Diskussionsprozess waren die LehrerInnen nicht direkt eingebunden oder darüber informiert. Sie wurden letztendlich vor vollendete Tatsachen gestellt.

6.2.1 Das Erhebungsinstrument

Um die Einstellung der LehrerInnen zum Niederösterreichischen Schulmodell einzuholen, entschied ich mich für den Einsatz eines Fragebogens. Das ermöglichte einen möglichst großen Stichprobenumfang bei vertretbarem Arbeitseinsatz einzubeziehen, um dann auf die Grundgesamtheit schließen zu können. Da zu dieser Thematik kein fertiges Testinstrument vorlag, musste ich den Fragebogen selbst entwerfen. Ein Vortest, durchgeführt mit fast 50 Probanden, sollte klären, ob der Fragebogen für die Haupttestung taugen würde. Ein Aspekt, der mich bei der Zusammensetzung der Fragen beschäftigte, war die Frage, inwieweit die LehrerInnen über inhaltliche Einzelheiten des Modells Bescheid wussten. Da zumindest die HS-LehrerInnen im Rahmen einer pädagogischen Konferenz über das Modell informiert wurden, ging ich erstmals davon aus, dass Fragen inhaltlicher Natur das Modell betreffend klar sein würden. Deshalb wählte ich im Vortest sehr allgemeine Items, wie zum Beispiel „Durch die Arbeit im NÖ-Modell wird sich die methodisch/didaktische Kompetenz der LehrerInnen erhöhen“ oder „Das NÖ-Modell wird die Zusammenarbeit der LehrerInnen verstärken“. Es stellte sich in Gesprächen jedoch heraus, dass viele LehrerInnen über geforderte

methodische Schwerpunkte des Modells oder die Pläne für das gemeinsame Unterrichten von LehrerInnen beider Schularten der Sekundarstufe I nicht ausreichend informiert waren, um diese Fragen seriös beantworten zu können. Deswegen musste ich den Fragebogen des Vortests zu einem großen Teil überarbeiten. Außerdem führte ich in der Einleitung des Fragebogens eine kurze Information der wesentlichen Aspekte des Niederösterreichischen Schulmodells an. Die Entwicklung der Items erfolgte auf Grundlage der Prüfhypothesen zu den Bereichen Qualitätsentwicklung, Schulleistung, Bildungsgerechtigkeit, Attraktivität und Qualität des Unterrichts. Die Fragen leitete ich einerseits von den Modellbeschreibungen des Landesschulrates für Niederösterreich ab und andererseits gestaltete ich sie auf Basis der Literatur zu den involvierten Themen.²²¹ Die Aussagen formulierte ich in Form von positiven Feststellungen. Das Testinstrument für die Haupttestung findet sich im Anhang.

6.2.2 Methodisches Vorgehen

Die Befragung wurde als Querschnittuntersuchung durchgeführt. Die Vorgangsweise war hypothesenprüfend. Dabei sollten die entsprechenden Nullhypothesen falsifiziert werden. Bei der Auswahl der Stichprobe wurde darauf geachtet, dass das Verhältnis der HS- und AHS-LehrerInnen dem der Grundgesamtheit (alle LehrerInnen der Sekundarstufe I in Niederösterreich) entsprach. Außer dem Hauptanliegen, nämlich der Prüfung der Grundhypothese, interessierten mich noch mögliche Differenzen zwischen den LehrerInnen der beiden Schularten in der Sekundarstufe I.

Bei der statistischen Auswertung und der Testabfolge lehnte ich mich an die Studie von Rudolf Beer an, der im Jahr 2005 im Rahmen seiner Dissertation die Einstellung der LehrerInnen zu den Bildungsstandards erhob.²²²

²²¹ siehe „Theoretischer Teil“

²²² siehe Beer 2005

6.2.3 Die Stichprobe

Das Forschungsinteresse richtete sich an alle LehrerInnen der Sekundarstufe I in Niederösterreich. Das Niederösterreichische Schulmodell sollte ursprünglich ja LehrerInnen in Hauptschulen und Gymnasien im gleichen Maße betreffen. Obwohl nun nur HauptschullehrerInnen, und von denen hauptsächlich jene an Modellschulen betroffen sind, finde ich die Sichtweise der GymnasiallehrerInnen ebenfalls relevant. Zum einen arbeiten einige im Rahmen einer Partnerschule direkt am Konzept mit, zum anderen ist die Gestaltung der Sekundarstufe I nach Beendigung und Evaluation der Modellversuche nach wie vor ungewiss.

Die **Grundgesamtheit** setzte sich im Jahr 2008 wie folgt zusammen:²²³

	weiblich		männlich		Summe	
HS	4378	72,7%	1641	27,3%	6019	66,3%
AHS	1847	60,4%	1209	39,6%	3056	33%
	6225	68,6%	2850	31,4%	9075	100%

Tab.1: Grundgesamtheit LehrerInnen

Insgesamt wurden im Rahmen der Untersuchung an 18 Schulen Fragebögen an 578 LehrerInnen der Sekundarstufe I ausgeteilt. Die Befragung wurde an 14 Hauptschulen mit 328 LehrerInnen und an 4 Gymnasien mit 250 LehrerInnen durchgeführt. Von den 14 Hauptschulen waren fünf Standorte mit 90 LehrerInnen dabei, die für das Schuljahr 2009/10 als Modell vorgesehen sind.

6.2.4 Auswertung und Auswertungsmethoden

Die Daten der ausgefüllten Fragebögen wurden im Dateneditor des Programms SPSS 15.0 für Windows (Statistik-Programm-System für Sozialwissenschaften) eingegeben und ausgewertet.

²²³ Vgl. Zahlenspiegel 2008, S.24

6.3 Deskriptive Statistik

6.3.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt kamen 314 ausgefüllte Fragebögen zurück. Das entspricht einer **Rücklaufquote von 54,3 %**.

Es zeigte sich, dass vor allem an den künftigen Modellschulen die Rücklaufquote mit 73,7 % sehr hoch war. Auch an den Hauptschulen, die nicht Modellschule werden, zeigte sich mit 67,5 % eine sehr hohe Rücklaufquote. Die Rücklaufquote an den Gymnasien fiel mit 34,8 % nicht ganz so hoch aus.

Schultyp			
		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	HS	229	72,9
	AHS	85	27,1
	Gesamt	314	100,0

Tab. 2: Häufigkeit / Schultyp

An der Untersuchung nahmen 229 Hauptschul- und 85 GymnasiallehrerInnen teil. Das entspricht einer prozentuellen Verteilung von 72,9 % zu 27,1 % und entspricht damit annähernd der Verteilung in der Grundgesamtheit.

Modellschule			
		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Modellschule	90	39,3
	Keine Modellschule	139	60,7
	Gesamt	229	100,0

Tab. 3: Häufigkeit / Modellschule

Von den 229 HauptschullehrerInnen der Stichprobe unterrichten 90 HauptschullehrerInnen an künftigen Modellschulen. Das entspricht einer prozentuellen Verteilung von 39,3 % zu 60,7 %.

Dieser Anteil ist durch die gezielte Auswahl mehrerer Modellschulen etwas größer als es in der Grundgesamtheit der Fall ist.

Schultyp * Geschlecht Kreuztabelle

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	weiblich
Schultyp	HS	Anzahl	169	60	229
		%	73,8%	26,2%	100,0%
	AHS	Anzahl	56	29	85
		%	65,9%	34,1%	100,0%
Gesamt	HS und AHS	Anzahl	225	89	314
		%	71,7%	28,3%	100 %

Tab. 3a: Lehrerinnen / Lehrer in HS und AHS

An der Untersuchung nahmen 225 Lehrerinnen und 89 Lehrer teil. Die Prozentuelle Verteilung von 71,7 % zu 28,3 % entspricht somit annähernd der Verteilung in der Grundgesamtheit.

In der vorliegenden Stichprobe ist an den Hauptschulen der Anteil der Frauen unter der Lehrerschaft etwas größer als das in den Gymnasien der Fall ist. Auch dieser Aspekt ist in der Grundgesamtheit beobachtbar.

Schultyp * Dienstjahre Kreuztabelle

			Dienstjahre				
			1-5 Dienstjahre	6-15 Dienstjahre	16-25 Dienstjahre	mehr als 25 Dienstjahre	Gesamt
Schultyp	HS	Anzahl	10	40	55	124	229
		% von Schultyp	4,4%	17,5%	24,0%	54,1%	100,0%
	AHS	Anzahl	14	27	22	22	85
		% von Schultyp	16,5%	31,8%	25,9%	25,9%	100,0%
Gesamt		Anzahl	24	67	77	146	314
		% der Gesamtzahl	7,6%	21,3%	24,5%	46,5%	100,0%

Tab. 4: Dienstjahre der LehrerInnen in HS und AHS

In der Stichprobe stellen an den Hauptschulen die JunglehrerInnen (1 bis 5 Dienstjahre) die Minderheit, die älteren LehrerInnen (mehr als 25 Jahre) die große Mehrheit.

Interessanterweise ist in der Stichprobe an den Gymnasien eine annähernd gleichmäßige Verteilung in Bezug auf das Dienstalter zu beobachten. Da ich keine exakten Zahlen über das Dienstalter aller in Niederösterreich unterrichtenden LehrerInnen finden konnte, kann ich nicht mit Sicherheit auf die Grundgesamtheit schließen.

Das folgende Balkendiagramm gibt einen anschaulichen Überblick.

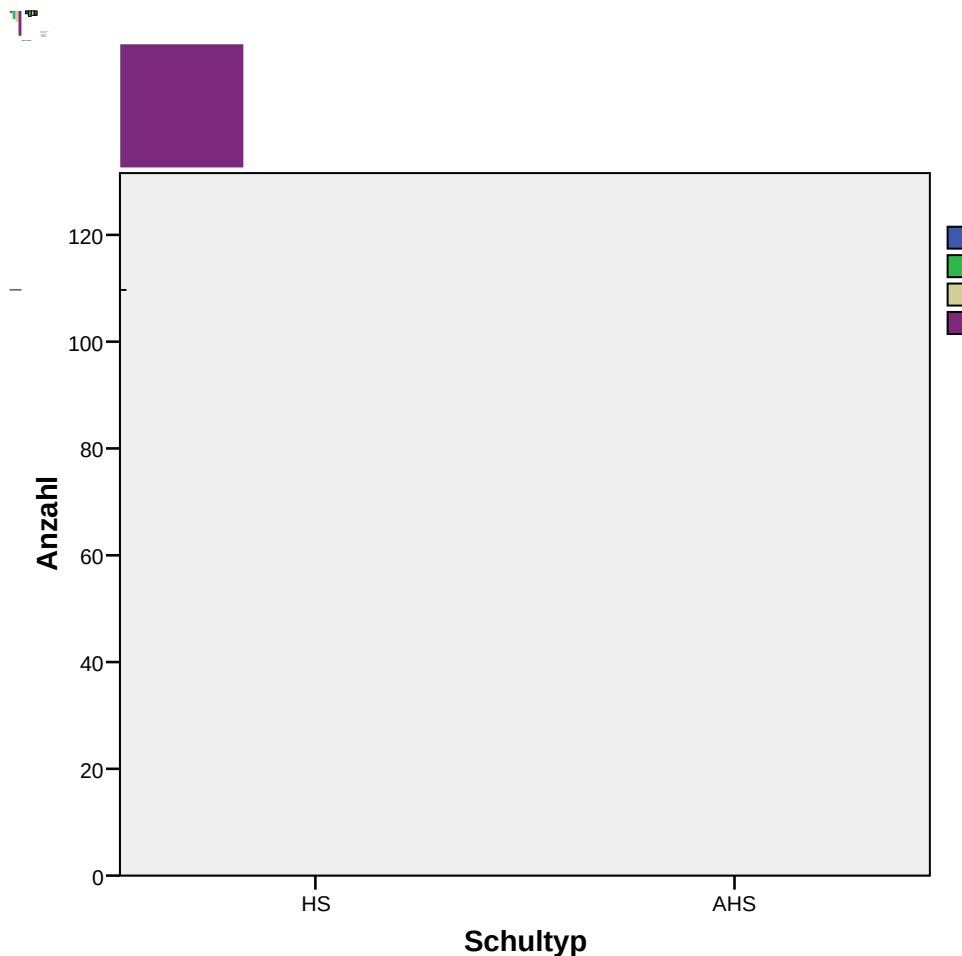


Abb. 8: Dienstjahre der LehrerInnen in HS und AHS

6.3.2 Verteilung der Mittelwerte

Die Mittelwertsverteilung der einzelnen Items gibt einen ersten Eindruck über das Antwortverhalten der LehrerInnen. Zu jeder Aussage sollte der Grad der Zustimmung auf einer fünfstufigen Skala angegeben werden. Die Skala reicht vom Wert 1 (0 %ige Zustimmung = Ablehnung) bis zum Wert 5 (100 %ige

Zustimmung). Damit kann ein Intervallskalenniveau angenommen werden. Der Skalenmittelpunkt liegt bei 3.

Items	Mittelwert	Standard- abweichung
1. Die mäßigen PISA-Ergebnisse lassen sich primär auf das stark gegliederte Schulsystem zurückführen.	1,89	,978
2. Doppelstunden in möglichst allen Fächern bringen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.	2,59	1,072
3. Hauptschulen, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.	3,09	1,205
4. Die erste Bildungswegentscheidung kommt in Österreich mit 10 Jahren zu früh.	2,83	1,429
	3,10	1,282
5. Je früher die erste Bildungswegentscheidung erfolgt, desto stärker bestimmt die soziale Herkunft diese Entscheidung	2,16	1,197
6. Meine Motivation würde / wird im NÖ Schulmodell steigen.	3,62	1,069
7. Ich bin mit meiner beruflichen Situation sehr zufrieden.	2,55	1,204
8. Das gemeinsame Unterrichten von AHS- und HS-LehrerInnen stellt eine Qualitätsverbesserung dar.	2,92	1,232
9. Ich freue mich darauf, mit KollegInnen eines anderen Schultyps zusammenzuarbeiten.	2,47	1,226
10. Ganztägige schulische Betreuung ist ein wichtiger Bestandteil von Schulqualität.	2,92	1,211
11. Schulen, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden sich als "dritter Schultyp" zwischen Hauptschulen und Gymnasien positionieren.	4,41	,795
12. Zusatzangebote (Praktika, Begabtenförderung, Theater-, Musik- und Kunstpräsentationen) stellen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	3,39	1,071
13. Ein vier- bis sechswöchiges fächerübergreifendes Projekt pro Schuljahr stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	2,82	1,346
	2,75	1,179
14. LehrerInnen können auch Fächer gut unterrichten, die sie nicht studiert haben.	2,33	1,109
15. Kinder aus sozial benachteiligten Schichten können durch eine spätere Selektion eher zu höherer Bildung gelangen.	3,00	1,412
16. Die von der OECD ausgewiesenen sozialen Ungleichheiten im österreichischen Bildungswesen sind auf das stark gegliederte Schulsystem zurückzuführen.	3,18	1,315
	2,38	1,011
17. Der Schultyp, in dem ich unterrichte, sollte so wie er ist unverändert bleiben.		
18. Der Einsatz von möglichst wenig LehrerInnen pro Klasse ("Lehrerjahrgangsteams") erhöht die Qualität der schulischen Arbeit.	2,76	1,154
19. Durch das NÖ Schulmodell werden sich die Schülerströme wieder ausgewogener gestalten.	3,68	1,523
20. Das NÖ Schulmodell ist politisch eher umsetzbar als die übrigen Modelle der "Neuen Mittelschule", die auf eine Gesamtschule bis zur 8. Schulstufe abzielen.	2,61	1,162

21. Alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 sollten ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht haben.	3,37	1,065
22. Das NÖ Modell sorgt für eine größere Bildungsgerechtigkeit für Kinder aus sozial schwächeren Schichten.	2,58	1,106
	3,69	1,058
23. Ein wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes, praktisches Lernen stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	3,84	1,341
24. Das NÖ Modell wird sich positiv auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken.	2,41	1,180
25. Team-Teaching bringt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.		
26. Die Lehrerbildung sollte einheitlich für alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 gestaltet sein.	2,07	1,069
	2,79	1,073
27. Sehr begabte SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.	2,75	1,193
28. Gymnasien, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.		
29. In Schulsystemen mit einer späteren Selektion können potentielle kognitive und soziale Nachteile, mit denen Kinder aus bildungsfernen Schichten in die Schule eintreten, ausgeglichen werden.	2,61	1,068
30. Schwache SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.	2,39	1,418
31. In heterogenen Lerngruppen erbringen die SchülerInnen zumindest gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in homogenen Lerngruppen.		
32. Das NÖ Schulmodell sollte flächendeckend mit allen SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe getestet werden.		

Tab. 5: Mittelwertsverteilung der Items

6.4 Dimensionsreduktion

6.4.1 Faktorenanalyse

Ziel der Faktorenanalyse ist es, korrelierende Variable auf höherer Abstraktionsebene zu Faktoren zusammenzufassen.²²⁴ Das Erhebungsinstrument wird nach zu Grunde liegenden Gemeinsamkeiten abgesucht. Auf diese Weise werden die einzelnen Items gruppiert, was eine übersichtlichere Auswertung zur Folge hat. Primär aus inhaltlichen Gründen entschied ich mich für ein **5-Faktoren-Modell**.

²²⁴ Vgl. Bortz: Döring 2006, S. 378

In der folgenden Tabelle sind die Faktorenladungen der einzelnen Items in den fünf Gruppen abzulesen. Die Werte geben sowohl das Gewicht der Items als auch die Korrelation innerhalb des Faktors an. Je höher die Werte sind, desto größer ist der Zusammenhang innerhalb eines Faktors.

Rotierte Komponentenmatrix(a)

	Komponente				
	1	2	3	4	5
20. Das NÖ Schulmodell ist politisch eher umsetzbar als die übrigen Modelle der "Neuen Mittelschule", die auf eine Gesamtschule bis zur 8. Schulstufe abzielen.	,737				
19. Durch das NÖ Schulmodell werden sich die Schülerströme wieder ausgewogener gestalten.	,732				
24. Das NÖ Modell wird sich positiv auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken.	,701	,332			
3. Hauptschulen, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.	,694				
6. Meine Motivation würde / wird im NÖ Schulmodell steigen.	,689	,350			
32. Das NÖ Schulmodell sollte flächendeckend mit allen SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe getestet werden.	,602				
22. Das NÖ Modell sorgt für eine größere Bildungsgerechtigkeit für Kinder aus sozial schwächeren Schichten.	,591	,353	,361		
8. Das gemeinsame Unterrichten von AHS- und HS-LehrerInnen stellt eine Qualitätsverbesserung dar.	,511		,360		
28. Gymnasien, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.	,501	,375			
9. Ich freue mich darauf, mit KollegInnen eines anderen Schultyps zusammenzuarbeiten.	,470				,340
31. In heterogenen Lerngruppen erbringen die SchülerInnen zumindest gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in homogenen Lerngruppen.		,734			
27. Sehr begabte SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.		,726			
30. Schwache SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.		,673			
1. Die mäßigen PISA-Ergebnisse lassen sich primär auf das stark gegliederte Schulsystem zurückführen.		,561			
5. Je früher die erste Bildungswegentscheidung erfolgt, desto stärker bestimmt die soziale Herkunft diese Entscheidung			,728		
15. Kinder aus sozial benachteiligten Schichten können durch eine spätere Selektion eher zu höherer Bildung gelangen.			,722		
29. In Schulsystemen mit einer späteren Selektion können potentielle kognitive und soziale Nachteile, mit denen Kinder aus bildungsfernen Schichten in die Schule eintreten, ausgeglichen werden.			,606		
4. Die erste Bildungswegentscheidung kommt in Österreich mit 10 Jahren zu früh.			,561	,391	
16. Die von der OECD ausgewiesenen sozialen Ungleichheiten im österreichischen Bildungswesen sind auf das stark gegliederte Schulsystem zurückzuführen.	,481		,557		

10. Ganztägige schulische Betreuung ist ein wichtiger Bestandteil von Schulqualität.			,438		,393
11. Schulen, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden sich als "dritter Schultyp" zwischen Hauptschulen und Gymnasien positionieren.			,436		
21. Alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 sollten ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht haben.				,770	
26. Die Lehrerausbildung sollte einheitlich für alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 gestaltet sein.				,722	
18. Der Einsatz von möglichst wenig LehrerInnen pro Klasse ("Lehrerjahrgangsteams") erhöht die Qualität der schulischen Arbeit.				,608	
14. LehrerInnen können auch Fächer gut unterrichten, die sie nicht studiert haben.				,561	
17. Der Schultyp, in dem ich unterrichte, sollte so wie er ist unverändert bleiben.				-,372	
7. Ich bin mit meiner beruflichen Situation sehr zufrieden.				-,340	
12. Zusatzangebote (Praktika, Begabtenförderung, Theater-, Musik- und Kunstpräsentationen) stellen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.					,730
13. Ein vier- bis sechswöchiges fächerübergreifendes Projekt pro Schuljahr stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.					,717
23. Ein wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes, praktisches Lernen stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.				,305	,613
25. Team-Teaching bringt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.					,468
2. Doppelstunden in möglichst allen Fächern bringen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.		,316			,323

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Tab. 6: Rotierte Komponentenmatrix

Aus der Berechnung ergeben sich folgende Faktoren:

Faktor 1: Item 20, 19, 24, 3, 6, 32, 22, 8, 28, 9

Faktor 2: Item 31, 27, 30, 1

Faktor 3: Item 5, 15, 29, 4, 16, 10, 11

Faktor 4: Item 21, 26, 18, 14, 17, 7

Faktor 5: Item 12, 13, 23, 25, 2

6.4.2 Reliabilitätsanalyse

Die Reliabilität gibt den Grad der Messgenauigkeit eines Instruments an.²²⁵ Die Berechnung des Alphakoeffizienten gibt Aufschluss über den inneren Zusammenhalt der Items eines Faktors. Die Werte des Cronbachschen Alphas

²²⁵ Vgl. Bortz/Döring 2006, S. 196

liegen zwischen 0 und 1. Reliabilitäten von über 0,80 lassen auf eine hohe interne Konsistenz schließen und sind somit wünschenswert. Werte um 0,5 oder noch kleiner sind nicht zufrieden stellend.²²⁶ Oft kann das Cronbach Alpha für einen Faktor verbessert (erhöht) werden, wenn bestimmte Items eliminiert werden.

Faktor 1:

Das Cronbach Alpha von 0,9 gibt eine optimale Konsistenz an. Alle Items wurden im Faktor 1 belassen.

Zuverlässigkeitsstatistik

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,900	10

Faktor 1 Gesamt-Itemstatistik

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
20. Das NÖ Schulmodell ist politisch eher umsetzbar als die übrigen Modelle der "Neuen Mittelschule", die auf eine Gesamtschule bis zur 8. Schulstufe abzielen.	,897
19. Durch das NÖ Schulmodell werden sich die Schülerströme wieder ausgewogener gestalten.	,888
24. Das NÖ Modell wird sich positiv auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken.	,884
22. Das NÖ Modell sorgt für eine größere Bildungsgerechtigkeit für Kinder aus sozial schwächeren Schichten.	,884
32. Das NÖ Schulmodell sollte flächendeckend mit allen SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe getestet werden.	,890
28. Gymnasien, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.	,895
3. Hauptschulen, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.	,895
6. Meine Motivation würde / wird im NÖ Schulmodell steigen.	,881
8. Das gemeinsame Unterrichten von AHS- und HS-LehrerInnen stellt eine Qualitätsverbesserung dar.	,889
9. Ich freue mich darauf, mit KollegInnen eines anderen Schultyps zusammenzuarbeiten.	,894

Tab. 7: Cronbachs Alpha / Faktor 1

²²⁶ Vgl. Bortz/Döring 2006, S. 199

Faktor 2:

Auch der Faktor 2 weist mit einem Cronbach Alpha von 0,829 einen sehr hohen Zusammenhalt auf. Das Item 1 („Die mäßigen PISA-Ergebnisse lassen sich primär auf das stark gegliederte Schulsystem zurückführen“) wurde eliminiert, um noch eine Erhöhung der Reliabilität zu erreichen.

Zuverlässigkeitsstatistik

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,829	3

Faktor 2 Gesamt-Itemstatistik

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
27. Sehr begabte SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.	,822
30. Schwache SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.	,757
31. In heterogenen Lerngruppen erbringen die SchülerInnen zumindest gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in homogenen Lerngruppen.	,713

Tab. 8: Cronbachs Alpha / Faktor 2

Faktor 3

Der Faktor 3 weist mit einem Cronbach Alpha von 0,858 ebenfalls einen sehr hohen Zusammenhalt auf. Die Items 10 („Ganztägige schulische Betreuung ist ein wichtiger Bestandteil von Schulqualität“) und 11 („Schulen, die das NÖ-Schulmodell umsetzen, werden sich als „dritter Schultyp“ zwischen Hauptschulen und Gymnasien positionieren“) wurden eliminiert, um die Reliabilität zu erhöhen.

Zuverlässigkeitsstatistik

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,858	5

Faktor 3 Gesamt-Itemstatistik

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
4. Die erste Bildungswegentscheidung kommt in Österreich mit 10 Jahren zu früh.	,839
5. Je früher die erste Bildungswegentscheidung erfolgt, desto stärker bestimmt die soziale Herkunft diese Entscheidung	,835
15. Kinder aus sozial benachteiligten Schichten können durch eine spätere Selektion eher zu höherer Bildung gelangen.	,816
16. Die von der OECD ausgewiesenen sozialen Ungleichheiten im österreichischen Bildungswesen sind auf das stark gegliederte Schulsystem zurückzuführen.	,835
29. In Schulsystemen mit einer späteren Selektion können potentielle kognitive und soziale Nachteile, mit denen Kinder aus bildungsfernen Schichten in die Schule eintreten, ausgeglichen werden.	,820

Tab. 9: Cronbachs Alpha / Faktor 3

Faktor 4

Der Faktor 4 weist mit einem Cronbach Alpha von 0,774 einen guten Zusammenhalt auf. Die Items 7 („Ich bin mit meiner beruflichen Situation sehr zufrieden“) und 17 („Der Schultyp, in dem ich unterrichte, sollte so wie er ist unverändert bleiben“) wurden eliminiert.

Zuverlässigkeitsstatistik

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,774	4

Faktor 4 Gesamt-Itemstatistik

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
14. LehrerInnen können auch Fächer gut unterrichten, die sie nicht studiert haben.	,768
18. Der Einsatz von möglichst wenig LehrerInnen pro Klasse ("Lehrerjahrgangsteams") erhöht die Qualität der schulischen Arbeit.	,765
21. Alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 sollten ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht haben.	,670
26. Die Lehrerausbildung sollte einheitlich für alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 gestaltet sein.	,661

Tab. 10: Cronbachs Alpha / Faktor 4

Faktor 5

Der Faktor 5 gibt mit einem Cronbach Alpha von 0,683 einen noch akzeptablen Zusammenhalt an. Es wurde kein Item eliminiert.

Zuverlässigkeitsstatistik

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,683	5

Faktor 5 Gesamt-Itemstatistik

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
2. Doppelstunden in möglichst allen Fächern bringen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.	,685
12. Zusatzangebote (Praktika, Begabtenförderung, Theater-, Musik- und Kunstpräsentationen) stellen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	,676
13. Ein vier- bis sechswöchiges fächerübergreifendes Projekt pro Schuljahr stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	,575
23. Ein wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes, praktisches Lernen stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	,552
25. Team-Teaching bringt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.	,651

Tab. 11: Cronbachs Alpha / Faktor 5

6.4.3 Interpretation der Faktoren

Faktor 1

- 20. Das NÖ-Schulmodell ist politisch eher umsetzbar als die übrigen Modelle der „Neuen Mittelschule“, die auf eine Gesamtschule bis zur 8. Schulstufe abzielen.
- 19. Durch das NÖ-Schulmodell werden sich die SchülerInnenströme wieder ausgewogener gestalten.
- 24. Das NÖ-Modell wird sich positiv auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken.
- 3. Hauptschulen, die das NÖ-Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.
- 6. Meine Motivation würde / wird im NÖ-Schulmodell steigen.
- 32. Das NÖ-Schulmodell sollte flächendeckend mit allen SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe getestet werden.
- 22. Das NÖ-Modell sorgt für eine größere Bildungsgerechtigkeit für Kinder aus sozial schwächeren Schichten.
- 8. Das gemeinsame Unterrichten von AHS- und HS-LehrerInnen stellt eine Qualitätsverbesserung dar.
- 28. Gymnasien, die das NÖ-Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.
- 9. Ich freue mich darauf, mit KollegInnen eines anderen Schultyps zusammenzuarbeiten.

Die Items des Faktors 1 drücken eine allgemeine Zustimmung zum Niederösterreichischen Schulmodell auf mehreren Ebenen aus und implizieren die Bereitschaft dieses Konzept umzusetzen. Eine hohe Beipflichtung dieses Faktors würde darauf hinweisen, dass die LehrerInnen das Niederösterreichische Schulmodell als eine mögliche und realistische Lösung für die Mittelstufenproblematik (unausgewogene SchülerInnenströme, soziale Selektion, wenig zufrieden stellender Leistungsoutput) akzeptieren. Das Modell würde somit als ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung der Sekundarstufe I aufgefasst werden. Die Items des Faktors 1 können mit **Lösung für die Mittelstufenproblematik** übertitelt werden und decken somit die erste und die vierte Prüfhypothese ab.

Faktor 2

- 31. In heterogenen Lerngruppen erbringen die SchülerInnen zumindest gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in homogenen Lerngruppen.
- 27. Sehr begabte SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.
- 30. Schwache SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.

Die Items des Faktors 2 beinhalten die Frage, ob das Leistungsniveau in heterogenen Gruppen gehalten oder sogar verbessert werden kann. Der Faktor 2 wird mit dem Titel **Heterogenität und Leistung** benannt und deckt die Fragestellung aus der zweiten Prüfhypothese ab.

Faktor 3

- 5. Je früher die erste Bildungswegentscheidung erfolgt, desto stärker bestimmt die soziale Herkunft diese Entscheidung.
- 15. Kinder aus sozial benachteiligten Schichten können durch eine spätere Selektion nach der 6. Schulstufe eher zu höherer Bildung gelangen.
- 29. In Schulsystemen mit einer späteren Selektion können potentielle kognitive und soziale Nachteile, mit denen Kinder aus bildungsfernen Schichten in die Schule eintreten, ausgeglichen werden.
- 4. Die erste Bildungswegentscheidung kommt in Österreich mit 10 Jahren zu früh.
- 16. Die von der OECD ausgewiesenen sozialen Ungleichheiten im österreichischen Bildungswesen sind auf das stark gegliederte Schulsystem zurückzuführen.

Die Items des Faktors 3 setzen sich mit der sozialen Selektion und ihre möglichen Auswirkungen im stark gegliederten österreichischen Bildungssystem auseinander. Der Faktor 3 wird mit **Selektion und soziale Gerechtigkeit** betitelt und kann der dritten Prüfhypothese zugeordnet werden.

Faktor 4

- 21. Alle LehrerInnen der Sekundarstufe I sollten ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht haben.
- 26. Die LehrerInnenausbildung sollte einheitlich für alle LehrerInnen der Sekundarstufe I gestaltet sein.

18. Der Einsatz von möglichst wenig LehrerInnen pro Klasse („Lehrerjahrgangsteams“) erhöht die Qualität der schulischen Arbeit.
14. LehrerInnen können auch Fächer gut unterrichten, die sie nicht studiert haben.

Die Items des Faktors 4 kreisen um die Frage der Notwendigkeit einer Mittelstufenlehrerin bzw. eines Mittelstufenlehrers mit gleicher Ausbildung und gleichem Dienstrecht. Dahinter steht die Annahme, dass es zwischen Bundes- und LandeslehrerInnen, die gemeinsam im Niederösterreichischen Schulmodell unterrichten sollen, aus dienstrechtlichen Differenzen zu Spannungen kommen könnte, die sich auf die Umsetzung des Modells wahrscheinlich negativ auswirken könnten. Nur wenn diese Spannungen keine Rolle spielen, erscheint mir eine Umsetzung des Modells möglich. Der Faktor 4, der als **Zusammenarbeit der LehrerInnen** bezeichnet wird, wird keiner Prüfhypothese zugeordnet, sondern wird gesondert betrachtet.

Faktor 5

12. Zusatzangebote (Praktika, Begabtenförderung, Theater-, Musik- und Kunstpräsentationen) stellen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.
13. Ein vier- bis sechswöchiges fächerübergreifendes Projekt pro Schuljahr stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.
23. Ein wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes, praktisches Lernen stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.
25. Team-Teaching bringt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.
2. Doppelstunden in möglichst allen Fächern bringen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.

Die Items des Faktors 5 gehen auf die im Niederösterreichischen Schulmodell vorgesehenen Schwerpunkte ein, die eine Qualitätsverbesserung auf Unterrichtsebene bewirken sollen. Der Faktor 5 wird als **Schwerpunkte im Niederösterreichischen Schulmodell** bezeichnet und ist der sechsten Prüfhypothese zuzuordnen.

6.4.4 Verteilung der Mittelwerte der Faktoren

Die Mittelwertsverteilung gibt schon einen ersten Aufschluss über das Antwortverhalten der LehrerInnen in Bezug zu den Prüfhypothesen.

Deskriptive Statistik		
	Mittelwert	Standardabweichung
Lösung für die Mittelstufenproblematik	2,5506	,85562
Heterogenität und Leistung	2,5870	,99146
Selektion und soziale Gerechtigkeit	2,7592	,97541
Zusammenarbeit der LehrerInnen	3,3806	1,06857
Schwerpunkte im Niederösterreichischen Schulmodell	3,4911	,67619

Tab. 12: Mittelwertsverteilung der Faktoren

Den niedrigsten Wert erzielte Faktor 1 (Lösung für die Mittelstufenproblematik) mit einem Mittelwert von 2,5506 knapp gefolgt vom Faktor 2 (Heterogenität und Leistung) mit einem Mittelwert von 2,5870. Faktor 3 (Selektion und soziale Gerechtigkeit) erbrachte einen Mittelwert von 2,7592 und Faktor 4 immerhin schon einen Mittelwert von 3,3806. Den höchsten Mittelwert und damit die größte Zustimmung ergab Faktor 5 mit 3,4911.

Weiters ist es notwendig zu prüfen, ob die vorgefundenen Mittelwerte überhaupt als gesichert angenommen werden können und ob der Zufall als Erklärungsursache ausgeschlossen werden kann. Das erfordert den Einsatz eines geeigneten Signifikanztests.

6.4.5 Test auf Normalverteilung

Eine Normalverteilung ist wünschenswert, weil viele inferenzstatistische Verfahren normalverteilte Werte voraussetzen. Ein Blick auf die Häufigkeitsverteilung der Testwerte, dargestellt als **Histogramm mit Normalverteilungskurve**, soll eine erste Einschätzung liefern, ob es sich um eine Normalverteilung handelt oder nicht.

Eine Normalverteilung kann auf Grund der Darstellungen nicht für alle Faktoren angenommen werden.

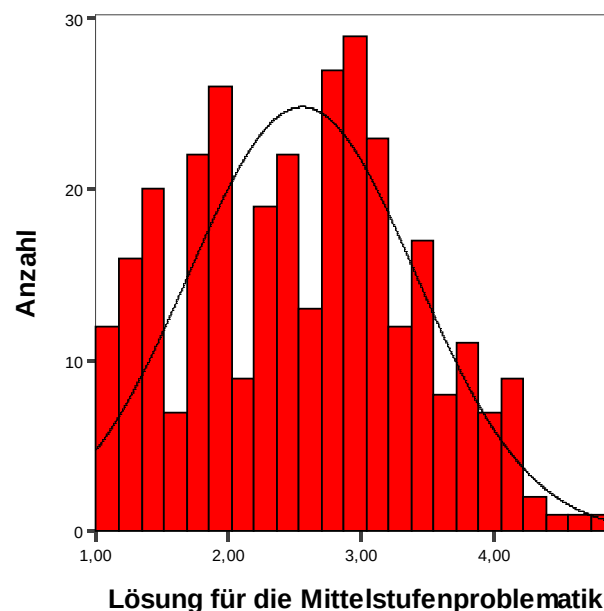


Abb. 9: Histogramm / Normalverteilung Faktor 1

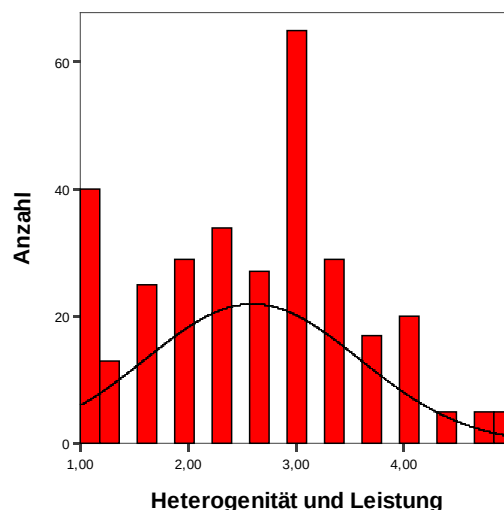


Abb. 10: Histogramm / Normalverteilung Faktor 2

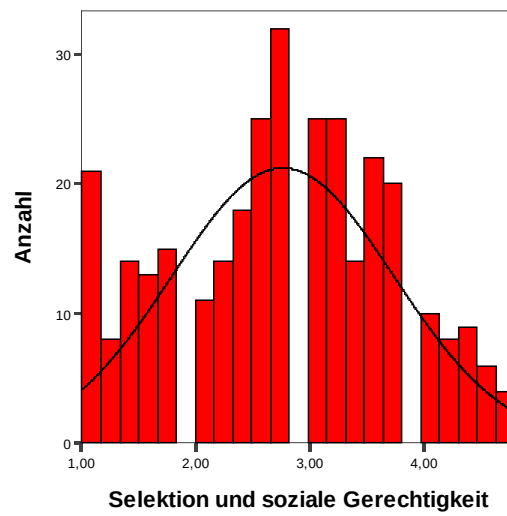


Abb. 11: Histogramm / Normalverteilung Faktor 3

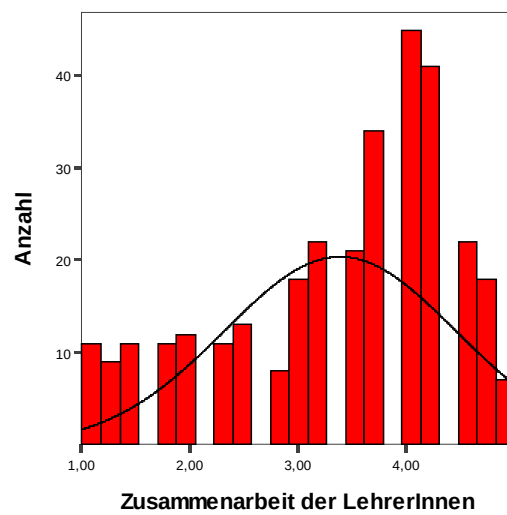


Abb. 12: Histogramm / Normalverteilung Faktor 4

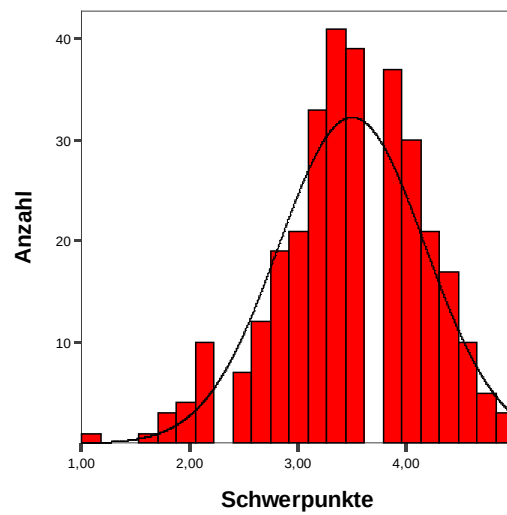


Abb. 13: Histogramm / Normalverteilung Faktor 5

Mit dem **Kolmogoroff-Smirnov-Test** kann rechnerisch überprüft werden, ob die empirisch gefundene Verteilung überzufällig von einer Normalverteilung abweicht oder nicht.

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Lösung für die Mittelstufenproblematik	Heterogenität und Leistung	Selektion und soziale Gerechtigkeit	Zusammenarbeit der LehrerInnen	Schwerpunkte im Niederösterreichischen Schulmodell
N		314	314	314	314	314
Parameter der Normalverteilung(a,b)	Mittelwert	2,5506	2,5870	62,2771	2,7592	3,3806
	Standardabweichung	,85562	,99146	16,90482	,97541	1,06857
Extremste Differenzen	Absolut	,068	,126	,093	,074	,167
	Positiv	,068	,081	,050	,063	,078
	Negativ	-,054	-,126	-,093	-,074	-,167
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,207	2,241	1,311	2,961	1,647
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,109	,000	,064	,000	,009

a Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b Aus den Daten berechnet.

Tab. 12a: Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung

Es ist ersichtlich, dass die Signifikanzniveaus der Daten bezüglich des 1. und 3. Faktors bei einem Alphasisiko von 5 % größer als 0,05 und damit nicht signifikant sind, während die Signifikanzniveaus für die Faktoren 2, 4 und 5 kleiner als 0,05 und damit signifikant sind.

Für die Daten der Faktoren 1 und 3 lässt sich keine Abweichung von einer Normalverteilung feststellen, aber die Faktoren 2, 4 und 5 weichen signifikant von einer Normalverteilung ab.

6.5 Konfidenzintervalle

Das Konfidenzintervall gibt den zufälligen Schwankungsbereich eines Mittelwertes an. Mit 95 %iger Sicherheit liegt der wahre Wert innerhalb dieses Intervalls.

Obwohl die Normalverteilung der Mittelwerte nicht für alle Faktoren gegeben ist und somit der **t-Test** streng genommen nicht als geeignetes Verfahren verwendet werden darf, kann das Konfidenzintervall bei genügend großen Stichproben trotzdem näherungsweise berechnet werden. „Für praktische Zwecke können wir davon ausgehen, dass die Mittelwerteverteilung auch für extrem von der Normalität abweichende Grundgesamtheiten hinreichend normal ist, wenn $n > 30$ ist.“²²⁷

Dieser Sachverhalt wird als das „**zentrale Grenzwerttheorem**“ bezeichnet.

Test bei einer Stichprobe

	Testwert = 0					
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
Lösung für die Mittelstufenproblematik	52,824	313	,000	2,55064	2,4556	2,6456
Heterogenität und Leistung	46,238	313	,000	2,58705	2,4770	2,6971
Selektion und soziale Gerechtigkeit	50,126	313	,000	2,75924	2,6509	2,8675
Zusammenarbeit der LehrerInnen	56,060	313	,000	3,38057	3,2619	3,4992
Schwerpunkte	91,486	313	,000	3,49108	3,4160	3,5662

Tab. 13: Konfidenzintervalle

Aus der Tabelle kann abgelesen werden, dass mit 95 %iger Sicherheit der für den Faktor 1 errechnete Mittelwert zwischen 36,3908 und 41,1411 liegt. Das ist mit dem Wert 38,76592 auch der Fall. Auch für die restlichen Faktoren liegen die errechneten Faktorenmittelwerte im Konfidenzintervall, was darauf hinweist, dass diese nicht auf Zufallsschwankungen zurückzuführen sind.

Darüber hinaus weisen auch die signifikanten Werte ($p=0,000$) auf ein zufallsunabhängiges Ergebnis hin.

²²⁷ Bortz; Döring 2006, S. 411

Sicherheitshalber soll auch noch ein nichtparametrisches Testverfahren die Signifikanz der Ergebnisse testen. Der **Chi-Quadrat-Test** setzt weder eine Normalverteilung noch eine Intervallskala voraus. Er überprüft, ob die gefundenen Daten aus der Stichprobe einer zufälligen Häufigkeitsverteilung in der Grundgesamtheit entsprechen, oder ob sie davon signifikant abweichen.

Statistik für Test

	Lösung für die Mittelstufenproblematik	Heterogenität und Leistung	Selektion und soziale Gerechtigkeit	Zusammenarbeit der LehrerInnen	Schwerpunkte im Niederösterreichischen Schulmodell
Chi-Quadrat(a,b,c,d,e)	87,580	139,344	68,930	114,248	203,115
df	36	12	19	16	18
Asymptotische Signifikanz	,000	,000	,000	,000	,000

Tab. 14: Chi-Quadrat-Test / Faktoren 1 - 5

Die Asymptotische Signifikanz liegt mit $p=0,000$ (sehr signifikant) unter dem Signifikanzniveau von 0,05 %.

Für die Lage der Faktorenmittelwerte kann der Zufall als Erklärungsursache ausgeschlossen werden.

6.6 Testung der Prüfhypothesen

Um die Einstellung der LehrerInnen in den einzelnen Faktoren in Bezug auf die Prüfhypothesen differenziert darzustellen, wurden außer dem jeweiligen Mittelwert des Summenfaktors auch die einzelnen dahinter liegenden Itemmittelwerte angegeben. Dadurch sollte die Bewertung der einzelnen Aussagen in Bezug zum Niederösterreichischen Schulmodell deutlich gemacht werden.

Neben den Itemmittelwerten wurden auch die relativen Häufigkeiten ermittelt. Auf einer fünfstufigen Skala sollte der Grad der Zustimmung zwischen 0 % und 100 % angegeben werden. Eine mittlere Position auf der Skala (3) wurde bewusst angeboten, um den LehrerInnen die Möglichkeit zu geben, sich in einigen Fragen auch neutral verhalten zu können. Ein Vortest mit einer vierteiligen Skala hatte nämlich gezeigt, dass viele LehrerInnen Fragen unbeantwortet ließen, weil sie, wie

mir einige LehrerInnen anschließend sagten, keine eindeutige Tendenz in Bezug auf einige Items hatten. Für die Beurteilung in Bezug auf die Prüfhypothesen wurden die unter dem Skalenmittelwert (3) liegenden Wertungen (1 und 2) als Ablehnung und die über dem Skalenmittelwert liegenden Wertungen (4 und 5) als Zustimmung zu den Aussagen interpretiert. Die genau im Skalenmittelwert liegenden Wertungen wurden für die Beurteilung der Prüfhypothese nicht direkt herangezogen. Um einer Reform der Sekundarstufe I nach dem Niederösterreichischem Schulmodell aus LehrerInnensicht Erfolg zu geben, sollte eine mehrheitliche Zustimmung zu den positiv formulierten Aussagen vorausgesetzt werden.

6.6.1 Erste Prüfhypothese und vierte Prüfhypothese – Faktor 1: Lösung für die Mittelstufenproblematik

Der Faktor 1 weist einen besonders hohen Zusammenhang auf. Die in diesem Faktor zusammengefassten Items sollen es ermöglichen, die erste bzw. vierte Prüfhypothese aus Sicht der LehrerInnen zu bestätigen oder zu verwerfen.

Die erste Prüfhypothese lautete:

Das Niederösterreichische Schulmodell ist (aus Sicht der LehrerInnen) ein geeignetes Mittel zur Qualitätsentwicklung an Niederösterreichs Schulen.

Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells löst Schulentwicklungsprozesse aus, welche die Qualität der schulischen Arbeit erhöhen und eine realistische, weil akzeptierte, Lösung für die Mittelstufenproblematik bieten.

Die vierte Prüfhypothese lautete:

Das Niederösterreichische Schulmodell ist (aus Sicht der LehrerInnen) ein geeignetes Konzept, um die Attraktivität der Hauptschulen zu erhöhen und so die SchülerInnenströme umzuleiten.

Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells überzeugt durch sein qualitatives Angebot und bringt so mehr Eltern dazu, ihre Kinder nicht automatisch ins Gymnasium zu schicken.

Mit einem Mittelwert von 2,5506 liegt der Faktor 1 (Lösung für die Mittelstufenproblematik) unter dem Skalenmittelwert von 3. Dieser Unterschied ist signifikant ($p=0,000$).

Die nachfolgenden Tabellen zeigen detailliert das Einstellungsverhalten der LehrerInnen in dieser Dimension.

Statistiken		
	Mittelwert	Standardabweichung
Lösung für die Mittelstufenproblematik	2,5506	0,85562
19. Durch das NÖ Schulmodell werden sich die Schülerströme wieder ausgewogener gestalten.	2,38	1,011
24. Das NÖ Modell wird sich positiv auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken.	2,58	1,106
22. Das NÖ Modell sorgt für eine größere Bildungsgerechtigkeit für Kinder aus sozial schwächeren Schichten.	2,61	1,162
32. Das NÖ Schulmodell sollte flächendeckend mit allen SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe getestet werden.	2,39	1,418
28. Gymnasien, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.	2,07	1,069
3. Hauptschulen, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.	3,09	1,205
6. Meine Motivation würde / wird im NÖ Schulmodell steigen.	2,16	1,197
8. Das gemeinsame Unterrichten von AHS- und HS-LehrerInnen stellt eine Qualitätsverbesserung dar.	2,55	1,204
9. Ich freue mich darauf, mit KollegInnen eines anderen Schultyps zusammenzuarbeiten.	2,92	1,232

Tab. 15: Mittelwertstatistik Faktor 1

20. Das NÖ Schulmodell ist politisch eher umsetzbar als die übrigen Modelle der "Neuen Mittelschule", die auf eine Gesamtschule bis zur 8. Schulstufe abzielen.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	19,1	19,1
stimmt weniger	18,2	37,3
stimmt vielleicht	35,4	72,6
stimmt	22,0	94,6
stimmt genau	5,4	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 16: Prozentuelle Häufigkeiten Item 20

37,3 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
27,4 % stimmen zu und 35,4 % nehmen eine neutrale Position ein.

19. Durch das NÖ Schulmodell werden sich die Schülerströme wieder ausgewogener gestalten.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	24,5	24,5
stimmt weniger	27,4	51,9
stimmt vielleicht	34,7	86,6
stimmt	12,7	99,4
stimmt genau	,6	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 17: Prozentuelle Häufigkeiten Item 19

51,9 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
Nur 13,3 % stimmen zu und 34,7 % nehmen eine neutrale Position ein.

24. Das NÖ Modell wird sich positiv auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	23,2	23,2
stimmt weniger	17,2	40,4
stimmt vielleicht	42,4	82,8
stimmt	13,1	95,9
stimmt genau	4,1	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 18: Prozentuelle Häufigkeiten Item 24

40,4 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
Nur 17,2 % stimmen zu und 42,4 % nehmen eine neutrale Position ein.

3. Hauptschulen, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.

		Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt überhaupt nicht	13,7	13,7
	stimmt weniger	15,9	29,6
	stimmt vielleicht	29,9	59,6
	stimmt	29,0	88,5
	stimmt genau	11,5	100,0
	Gesamt	100,0	

Tab. 19: Prozentuelle Häufigkeiten Item 3

40,5 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **zustimmend** gegenüber.

29,6 % lehnen ab und 19,9 % nehmen eine neutrale Position ein.

6. Meine Motivation würde / wird im NÖ Schulmodell steigen.

		Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt überhaupt nicht	43,0	43,0
	stimmt weniger	15,9	58,9
	stimmt vielleicht	26,4	85,4
	stimmt	11,1	96,5
	stimmt genau	3,5	100,0
	Gesamt	100,0	

Tab. 20: Prozentuelle Häufigkeiten Item 6

58,9 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.

Nur 14,6 % stimmen zu und 26,4 % nehmen eine neutrale Position ein.

32. Das NÖ Schulmodell sollte flächendeckend mit allen SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe getestet werden.

		Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt überhaupt nicht	40,1	40,1
	stimmt weniger	16,2	56,4
	stimmt vielleicht	19,7	76,1
	stimmt	11,8	87,9
	stimmt genau	12,1	100,0
	Gesamt	100,0	

Tab. 21: Prozentuelle Häufigkeiten Item 32

56,3 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
23,9 % stimmen zu und 19,7 % nehmen eine neutrale Position ein.

22. Das NÖ Modell sorgt für eine größere Bildungsgerechtigkeit für Kinder aus sozial schwächeren Schichten.

		Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt überhaupt nicht	23,6	23,6
	stimmt weniger	18,8	42,4
	stimmt vielleicht	35,4	77,7
	stimmt	17,5	95,2
	stimmt genau	4,8	100,0
	Gesamt	100,0	

Tab. 22: Prozentuelle Häufigkeiten Item 22

42,4 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
22,3 % stimmen zu und 35,4 % nehmen eine neutrale Position ein.

8. Das gemeinsame Unterrichten von AHS- und HS-LehrerInnen stellt eine Qualitätsverbesserung dar.

		Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt überhaupt nicht	28,7	28,7
	stimmt weniger	14,0	42,7
	stimmt vielleicht	36,3	79,0
	stimmt	15,9	94,9
	stimmt genau	5,1	100,0
	Gesamt	100,0	

Tab. 23: Prozentuelle Häufigkeiten Item 8

42,7 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
21,0 % stimmen zu und 36,3 % nehmen eine neutrale Position ein.

**28. Gymnasien, die das NÖ Schulmodell umsetzen,
werden dadurch attraktiver.**

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	40,4	40,4
stimmt weniger	23,6	64,0
stimmt vielleicht	27,1	91,1
stimmt	6,7	97,8
stimmt genau	2,2	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 24: Prozentuelle Häufigkeiten Item 28

64,0 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.

Nur 8,9 % stimmen zu und 27,1 % nehmen eine neutrale Position ein.

**9. Ich freue mich darauf, mit KollegInnen eines anderen
Schultyps zusammenzuarbeiten.**

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	18,2	18,2
stimmt weniger	14,0	32,2
stimmt vielleicht	36,9	69,1
stimmt	19,4	88,5
stimmt genau	11,5	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 25: Prozentuelle Häufigkeiten Item 9

32,2 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.

30,9 % stimmen zu und 36,9 % nehmen eine neutrale Position ein.

Zusammenfassung (Erste und vierte Prüfhypothese)

Fast alle Items im Faktor 1 wurden von den befragten LehrerInnen abgelehnt. Einzig das Item 3 (Hauptschulen, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver) fand unter den LehrerInnen eine knappe Zustimmung.

Auf Grund der vorliegenden Daten kann die erste Prüfhypothese „Das Niederösterreichische Schulmodell ist (aus Sicht der LehrerInnen) ein geeignetes Mittel zur Qualitätsentwicklung an Niederösterreichs Schulen“ aus Sicht der LehrerInnen verworfen werden.

Ebenso kann die vierte Prüfhypothese „Das Niederösterreichische Schulmodell ist (aus Sicht der LehrerInnen) ein geeignetes Konzept, um die Attraktivität der Hauptschulen zu erhöhen und so die SchülerInnenströme umzuleiten“ aus Sicht der LehrerInnen verworfen werden.

6.6.2 Zweite Prüfhypothese –

Faktor 2: Heterogenität und Leistung

Die zum Faktor 2 zusammengefassten Items beschreiben den wünschenswert positiven Effekt heterogener Lerngruppen auf die SchülerInnenleistung. Dieser Faktor soll es ermöglichen, die zweite Prüfhypothese aus Sicht der LehrerInnen zu bestätigen oder zu verwerfen.

Die zweite Prüfhypothese lautet:

Das Niederösterreichische Schulmodell führt (aus Sicht der LehrerInnen) zu höheren SchülerInnenleistungen.

Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells ermöglicht durch eine größere Heterogenität der Lerngruppen effektiveres Lernen, was sich positiv auf den Leistungsoutput der SchülerInnen auswirkt.

Mit einem Mittelwert von 2,5870 liegt der Faktor 2 (Heterogenität und Schulleistung) unter dem Skalenmittelwert von 3. Dieser Unterschied ist signifikant ($p=0,000$)

Die nachfolgenden Tabellen zeigen detailliert das Einstellungsverhalten der LehrerInnen in dieser Dimension.

Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung
Heterogenität und Leistung	2,5870	0,99146
31. In heterogenen Lerngruppen erbringen die SchülerInnen zumindest gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in homogenen Lerngruppen.	2,61	1,068
27. Sehr begabte SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.	2,41	1,180
30. Schwache SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.	2,75	1,193

Tab. 26: Mittelwertstatistik Faktor 2

31. In heterogenen Lerngruppen erbringen die SchülerInnen zumindest gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in homogenen Lerngruppen.

	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig		
stimmt überhaupt nicht	19,4	19,4
stimmt weniger	22,6	42,0
stimmt vielleicht	39,5	81,5
stimmt	15,0	96,5
stimmt genau	3,5	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 27: Prozentuelle Häufigkeiten Item 31

42,0 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
18,5 % stimmen zu und 39,5 % nehmen eine neutrale Position ein.

27. Sehr begabte SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		
stimmt überhaupt nicht	30,3	30,3
stimmt weniger	20,4	50,6
stimmt vielleicht	33,1	83,8
stimmt	10,8	94,6
stimmt genau	5,4	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 28: Prozentuelle Häufigkeiten Item 27

50,7 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.

Nur 16,2 % stimmen zu und 33,1 % nehmen eine neutrale Position ein.

30. Schwache SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		
stimmt überhaupt nicht	20,7	20,7
stimmt weniger	18,5	39,2
stimmt vielleicht	32,2	71,3
stimmt	22,6	93,9
stimmt genau	6,1	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 29: Prozentuelle Häufigkeiten Item 30

39,2 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.

28,7 % stimmen zu und 32,2 % nehmen eine neutrale Position ein.

Zusammenfassung (Zweite Prüfhypothese)

Alle drei Items im Faktor 2 wurden von den befragten LehrerInnen abgelehnt. Die Mehrheit der LehrerInnen versteht das Niederösterreichische Schulmodell nicht als ein Konzept, das sich auf die SchülerInnenleistungen positiv auswirken könnte.

Auf Grund der vorliegenden Daten kann die zweite Prüfhypothese „Das Niederösterreichische Schulmodell führt (aus Sicht der LehrerInnen) zu höheren SchülerInnenleistungen“ aus Sicht der LehrerInnen verworfen werden.

6.6.3 Dritte Prüfhypothese –

Faktor 3: Selektion und soziale Gerechtigkeit

Die zum Faktor 3 zusammengefassten Items gehen auf die These einer sozial gerechteren Schule bei einer späteren Selektion ein. Dieser Faktor soll es ermöglichen die dritte Prüfhypothese zu bestätigen oder zu verwerfen.

Die zweite Prüfhypothese lautet:

Das Niederösterreichische Schulmodell führt (aus Sicht der LehrerInnen) zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit.

Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells erleichtert allen SchülerInnen unabhängig von Geschlecht, sozialem Status oder Muttersprache den Zugang zu höherer Bildung.

Mit einem Mittelwert von 2,7592 liegt der Faktor 3 (Selektion und soziale Gerechtigkeit) unter dem Skalenmittelwert von 3. Dieser Unterschied ist signifikant ($p=0,000$)

Die nachfolgenden Tabellen zeigen detailliert das Einstellungsverhalten der LehrerInnen in dieser Dimension.

	Mittelwert	Standardabweichung
Selektion und soziale Gerechtigkeit	2,7592	0,97541
5. Je früher die erste Bildungswegentscheidung erfolgt, desto stärker bestimmt die soziale Herkunft diese Entscheidung	3,10	1,282
15. Kinder aus sozial benachteiligten Schichten können durch eine spätere Selektion eher zu höherer Bildung gelangen.	2,75	1,179
29. In Schulsystemen mit einer späteren Selektion können potentielle kognitive und soziale Nachteile, mit denen Kinder aus bildungsfernen Schichten in die Schule eintreten, ausgeglichen werden.	2,79	1,073
4. Die erste Bildungswegentscheidung kommt in Österreich mit 10 Jahren zu früh.	2,83	1,429
16. Die von der OECD ausgewiesenen sozialen Ungleichheiten im österreichischen Bildungswesen sind auf das stark gegliederte Schulsystem zurückzuführen.	2,33	1,109

Tab. 30: Mittelwertstatistik Faktor 3

5. Je früher die erste Bildungswegentscheidung erfolgt, desto stärker bestimmt die soziale Herkunft diese Entscheidung

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	15,0	15,0
stimmt weniger	16,2	31,2
stimmt vielleicht	28,7	59,9
stimmt	23,9	83,8
stimmt genau	16,2	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 31: Prozentuelle Häufigkeiten Item 5

40,1 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **zustimmend** gegenüber.
31,2 % lehnten ab und 28,7 % nehmen eine neutrale Position ein.

15. Kinder aus sozial benachteiligten Schichten können durch eine spätere Selektion eher zu höhere Bildung gelangen.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	20,4	20,4
stimmt weniger	18,2	38,5
stimmt vielleicht	33,4	72,0
stimmt	22,3	94,3
stimmt genau	5,7	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 32: Prozentuelle Häufigkeiten Item 15

38,6 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
28,0 % stimmen zu und 33,4 % nehmen eine neutrale Position ein.

29. In Schulsystemen mit einer späteren Selektion können potentielle kognitive und soziale Nachteile, mit denen Kinder aus bildungsfernen Schichten in die Schule eintreten, ausgeglichen werden.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	15,0	15,0
stimmt weniger	20,1	35,0
stimmt vielleicht	41,1	76,1
stimmt	18,8	94,9
stimmt genau	5,1	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 33: Prozentuelle Häufigkeiten Item 29

35,1 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
23,9 % stimmen zu und 41,1 % nehmen eine neutrale Position ein.

4. Die erste Bildungswegentscheidung kommt in Österreich mit 10 Jahren zu früh.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	25,8	25,8
stimmt weniger	17,5	43,3
stimmt vielleicht	21,7	65,0
stimmt	18,2	83,1
stimmt genau	16,9	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 34: Prozentuelle Häufigkeiten Item 4

43,3 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
35,1 % stimmen zu und 21,7 % nehmen eine neutrale Position ein.

16. Die von der OECD ausgewiesenen sozialen Ungleichheiten im österreichischen Bildungswesen sind auf das stark gegliederte Schulsystem zurückzuführen.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	29,6	29,6
stimmt weniger	26,4	56,1
stimmt vielleicht	27,7	83,8
stimmt	14,0	97,8
stimmt genau	2,2	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 35: Prozentuelle Häufigkeiten Item 16

56,0 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
Nur 16,2 % stimmen zu und 27,7 % nehmen eine neutrale Position ein.

Zusammenfassung (Dritte Prüfhypothese)

Fast alle Items im Faktor 3 wurden von den befragten LehrerInnen abgelehnt. Einzig das Item 5 (Je früher die erste Bildungswegentscheidung erfolgt, desto stärker bestimmt die soziale Herkunft diese Entscheidung) fand unter den LehrerInnen eine knappe Zustimmung.

Auf Grund der vorliegenden Daten kann die dritte Prüfhypothese „Das Niederösterreichische Schulmodell führt (aus Sicht der LehrerInnen) zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit“ aus Sicht der LehrerInnen verworfen werden.

6.6.4 Fünfte Prüfhypothese –

Faktor 5: Schwerpunkte im NÖ Schulmodell

Die zum Faktor 5 zusammengefassten Items gehen auf die in den Modellbeschreibungen geforderten Schwerpunkte ein, die die Unterrichtsqualität verbessern sollen. Dieser Faktor soll es ermöglichen die fünfte Prüfhypothese zu bestätigen oder zu verwerfen.

Die fünfte Prüfhypothese lautet:

Das Niederösterreichische Schulmodell verbessert (aus Sicht der LehrerInnen) die Unterrichtsqualität.

Das Konzept des Niederösterreichischen Schulmodells erleichtert und verbessert den Unterricht.

Mit einem Mittelwert von 3,4911 liegt der Faktor 5 (Schwerpunkte im Niederösterreichischen Schulmodell) über dem Skalenmittelwert von 3. Dieser Unterschied ist signifikant ($p=0,000$)

Die nachfolgenden Tabellen zeigen detailliert das Einstellungsverhalten der LehrerInnen in dieser Dimension.

	Mittelwert	Standardabweichung
Schwerpunkte	3,4911	0,67619
12. Zusatzangebote (Praktika, Begabtenförderung, Theater-, Musik- und Kunstpräsentationen) stellen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	4,41	0,795
13. Ein vier- bis sechswöchiges fächerübergreifendes Projekt pro Schuljahr stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	3,39	1,071
23. Ein wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes, praktisches Lernen stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	3,37	1,065
25. Team-Teaching bringt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.	3,69	1,058
2. Doppelstunden in möglichst allen Fächern bringen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.	2,59	1,072

Tab. 36: Mittelwertstatistik Faktor 5

12. Zusatzangebote (Praktika, Begabtenförderung, Theater-, Musik- und Kunstpräsentationen) stellen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		
stimmt überhaupt nicht	,6	,6
stimmt weniger	1,9	2,5
stimmt vielleicht	9,9	12,4
stimmt	30,9	43,3
stimmt genau	56,7	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 37: Prozentuelle Häufigkeiten Item 12

87,6 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage ***zustimmend*** gegenüber.

Nur 2,5 % lehnten ab und 9,9 % nehmen eine neutrale Position ein.

13. Ein vier- bis sechswöchiges fächerübergreifendes Projekt pro Schuljahr stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		
stimmt überhaupt nicht	4,8	4,8
stimmt weniger	14,3	19,1
stimmt vielleicht	34,4	53,5
stimmt	29,9	83,4
stimmt genau	16,6	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 38: Prozentuelle Häufigkeiten Item 13

46,5 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage ***zustimmend*** gegenüber.

19,1 % lehnten ab und 34,4 % nehmen eine neutrale Position ein.

23. Ein wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes, praktisches Lernen stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		
stimmt überhaupt nicht	6,4	6,4
stimmt weniger	11,5	17,8
stimmt vielleicht	35,4	53,2
stimmt	32,5	85,7
stimmt genau	14,3	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 39: Prozentuelle Häufigkeiten Item 23

46,8 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **zustimmend** gegenüber.
17,9 % lehnten ab und 35,4 % nehmen eine neutrale Position ein.

25. Team-Teaching bringt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	4,8	4,8
stimmt weniger	7,3	12,1
stimmt vielleicht	25,2	37,3
stimmt	39,2	76,4
stimmt genau	23,6	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 40: Prozentuelle Häufigkeiten Item 25

62,8 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **zustimmend** gegenüber.
Nur 12,1 % lehnten ab und 25,2 % nehmen eine neutrale Position ein.

2. Doppelstunden in möglichst allen Fächern bringen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.

	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt überhaupt nicht	18,5	18,5
stimmt weniger	27,4	45,9
stimmt vielleicht	34,4	80,3
stimmt	16,2	96,5
stimmt genau	3,5	100,0
Gesamt	100,0	

Tab. 41: Prozentuelle Häufigkeiten Item 2

45,9 % der LehrerInnen stehen dieser Aussage **ablehnend** gegenüber.
19,7 % stimmten zu und 28,7 % nehmen eine neutrale Position ein.

Zusammenfassung (Fünfte Prüfhypothese)

Fast alle Items im Faktor 5 wurden von den befragten LehrerInnen zugestimmt. Einzig das Item 2 (Doppelstunden in möglichst allen Fächern bringen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts) fand unter den LehrerInnen keine Zustimmung.

Auf Grund der vorliegenden Daten kann die fünfte Prüfhypothese „Das Niederösterreichische Schulmodell verbessert (aus Sicht der LehrerInnen) die Unterrichtsqualität “ aus Sicht der LehrerInnen bestätigt werden.

6.7 Zusammenfassende Beurteilung der Grundhypothese

Es wurde der Frage nachgegangen, ob das Niederösterreichische Schulmodell aus Sicht der LehrerInnen ein geeignetes Mittel darstellt, um die Probleme der Sekundarstufe I lösen zu können. Dazu wurde die Grundhypothese aufgestellt:

Aus Sicht der LehrerInnen der Sekundarstufe I stellt das Niederösterreichische Schulmodell kein geeignetes Konzept dar, um die Qualitätsentwicklung an Niederösterreichs Schulen voranzutreiben. Dieses Modell führt weder zu einer Leistungssteigerung der SchülerInnen, noch zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit. Die Attraktivität der Hauptschulen kann dadurch nicht erhöht und die SchülerInnenströme können so nicht umgeleitet werden. Das Niederösterreichische Schulmodell garantiert keinen besseren Unterricht für die SchülerInnen.

Fünf Prüfhypothesen wurden formuliert und stellten Einwände gegen die Grundhypothese dar.

Erste Prüfhypothese:

Das Niederösterreichische Schulmodell ist (aus Sicht der LehrerInnen) ein geeignetes Mittel zur Qualitätsentwicklung an Niederösterreichs Schulen.

Der Faktor 1 „Lösung für die Mittelstufenproblematik“ wurde als geeignet erachtet, die erste Prüfhypothese zu untersuchen. Die positiv formulierten Aussagen dieses Faktors drücken eine allgemeine Zustimmung zum Niederösterreichischen Schulmodell auf mehreren Ebenen aus. Die unterdurchschnittliche Zustimmung (Faktor-Mittelwert = 2,55) lässt daher schon auf eine ablehnende Haltung der LehrerInnen der Sekundarstufe I in Bezug auf das Niederösterreichische Schulmodell im Allgemeinen schließen. Offensichtlich wird das Modell nicht als

potentielle Lösung für die Probleme der Mittelstufe (unausgewogene SchülerInnenströme, soziale Selektion, wenig zufrieden stellender Leistungsoutput) akzeptiert.

Zweite Prüfhypothese:

Das Niederösterreichische Schulmodell führt (aus Sicht der LehrerInnen) zu höheren SchülerInnenleistungen.

Der Faktor 2 „Heterogenität und Leistung“ wurde als geeignet erachtet, die zweite Prüfhypothese zu untersuchen. Die positiv formulierten Aussagen gehen von einer positiven Auswirkung heterogener Lerngruppen auf die Leistung der SchülerInnen aus. Der Faktor-Mittelwert von 2,58 lässt auf keine große Zustimmung der LehrerInnen schließen. Vor allem das Item 27 („Sehr begabte SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse“) wurde mit einem Mittelwert von nur 2,41 recht deutlich abgelehnt. Das bedeutet, dass vor allem für begabte SchülerInnen ein Nachteil in heterogenen Lerngruppen gesehen wird. Diese Ansicht der LehrerInnen deckt sich auch mit vielen Studien²²⁸ zu verschiedenen Formen einer gemeinsamen Schule.

Dritte Prüfhypothese:

Das Niederösterreichische Schulmodell führt (aus Sicht der LehrerInnen) zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit.

Der Faktor 3 „Selektion und soziale Gerechtigkeit“ wurde als geeignet erachtet, die dritte Prüfhypothese zu untersuchen. Die positiv formulierten Aussagen gehen von einer positiven Auswirkung einer späteren Selektion auf die soziale Gerechtigkeit aus. Der Faktor-Mittelwert von 2,75 lässt auf keine große Zustimmung der LehrerInnen schließen. Vor allem das direkt formulierte Item 16 („Die von der OECD ausgewiesenen sozialen Ungleichheiten im österreichischen Bildungswesen sind auf das stark gegliederte Schulsystem zurückzuführen“) fand mit einem Mittelwert von 2,33 nur mäßige Zustimmung der LehrerInnen.

²²⁸ z.B. Lehmanns ELEMENT-Studie

Vierte Prüfhypothese:

Das Niederösterreichische Schulmodell ist (aus Sicht der LehrerInnen) ein geeignetes Konzept, um die Attraktivität der Hauptschulen zu erhöhen und so die SchülerInnenströme umzuleiten.

Der Faktor 4 „Lösung für die Mittelstufenproblematik“ wurde als geeignet erachtet, die vierte Prüfhypothese zu untersuchen. Die unterdurchschnittliche Zustimmung der Items dieses Faktors (Faktor-Mittelwert = 2,55) weist darauf hin, dass LehrerInnen im Niederösterreichischen Schulmodell kein geeignetes Konzept sehen, um die SchülerInnenströme in der Sekundarstufe I wieder ausgewogener (weg von der AHS-Unterstufe, hin zur Hauptschule) zu gestalten. Vor allem das direkt formulierte Item 19 („Durch das NÖ Schulmodell werden sich die SchülerInnenströme wieder ausgewogener gestalten“) zeigte mit einem Mittelwert von 2,38 eine unterdurchschnittliche Zustimmung.

Fünfte Prüfhypothese:

Das Niederösterreichische Schulmodell verbessert (aus Sicht der LehrerInnen) die Unterrichtsqualität.

Der Faktor 5 „Schwerpunkte“ wurde als geeignet erachtet, die fünfte Prüfhypothese zu untersuchen. Die Items in diesem Faktor gehen von einem positiven Einfluss der im Niederösterreichischen Schulmodell geforderten Schwerpunkte aus. Der über dem Durchschnitt liegende Faktor-Mittelwert von 3,49 weist auf eine mehrheitliche Zustimmung der LehrerInnen hin. Vor allem das Item 12 („Zusatzangebote (Praktika, Begabtenförderung, Theater-, Musik- und Kunstpräsentationen) stellen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar“) wurde, wie der Mittelwert von 4,41 zeigt, überaus positiv bewertet.

Durch die Auswertung der Daten konnten die ersten vier Prüfhypothesen falsifiziert werden. In diesen Bereichen kann die Grundhypothese aufrechterhalten werden. Die fünfte Prüfhypothese wurde von den LehrerInnen mehrheitlich bestätigt. Die im Niederösterreichischen Schulmodell vorgesehenen Schwerpunkte, die eine Verbesserung der Unterrichtsqualität bewirken sollen (Zusatzangebote, ein vier- bis sechswöchiges fächerübergreifendes Projekt pro

Schuljahr, ein wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes, praktisches Lernen, Einsatz von Team-Teaching), wurden von den LehrerInnen positiv beurteilt.

Deswegen muss die Grundhypothese diesbezüglich modifiziert werden:

Aus Sicht der LehrerInnen der Sekundarstufe I stellt das Niederösterreichische Schulmodell kein geeignetes Konzept dar, um die Qualitätsentwicklung an Niederösterreichs Schulen voranzutreiben. Dieses Modell führt weder zu einer Leistungssteigerung der SchülerInnen, noch zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit. Die Attraktivität der Hauptschulen kann dadurch nicht erhöht und die SchülerInnenströme können so nicht umgeleitet werden. Nicht bestätigt werden konnte hingegen die Aussage: Das Niederösterreichische Schulmodell garantiert (aus Sicht der LehrerInnen) keinen besseren Unterricht für die SchülerInnen

6.8 Weitere Fragestellungen

6.8.1 Vergleich der Sichtweise der HS- und der AHS-LehrerInnen

Wie bereits gezeigt, beurteilen LehrerInnen der Sekundarstufe I das Niederösterreichische Schulmodell nicht sehr positiv. Zu beachten ist dabei, dass in Niederösterreich mehr als doppelt so viele HS-LehrerInnen als AHS-LehrerInnen in der Sekundarstufe I tätig sind. Die Stichprobe der Untersuchung ist für die gesamte Lehrerschaft der Sekundarstufe I insofern sehr repräsentativ, weil sie bezüglich der Zusammensetzung nach Geschlecht und vor allem auch nach Schulart der Grundgesamtheit (alle LehrerInnen der Sekundarstufe I in Niederösterreich) nahe kommt. Für die Befragung bedeutet das jedoch auch, dass die Meinung der HS-LehrerInnen verhältnismäßig stärker ins Gewicht fällt.

Im Folgenden sollen davon unabhängig mögliche **Unterschiede in der Sichtweise der LehrerInnen der beiden Schulformen** transparent gemacht werden. Einen Überblick bietet der Vergleich der Mittelwerte in den 5 Faktoren.

5 Faktoren * Schultyp Bericht

Schultyp		Lösung für die Mittelstufenproblematik	Heterogenität und Leistung	Selektion und soziale Gerechtigkeit	Zusammenarbeit der LehrerInnen	Schwerpunkte
HS	Mittelwert	2,8131	2,8544	3,0672	3,8941	3,6323
	Standardabweichung	,78863	,91934	,81036	,61992	,61999
AHS	Mittelwert	1,8435	1,8667	1,9294	1,9971	3,1106
	Standardabweichung	,58827	,80541	,89852	,74552	,67789
Insgesamt	Mittelwert	2,5506	2,5870	2,7592	3,3806	3,4911
	Standardabweichung	,85562	,99146	,97541	1,06857	,67619

Tab.42: Faktorenmittelwerte / HS und AHS

Auffällig ist, dass die Mittelwerte der AHS-LehrerInnen in allen Dimensionen beträchtlich unter den Mittelwerten der HS-LehrerInnen liegen. Ob diese augenscheinlichen Differenzen zufällig zu Stande kommen oder nicht, soll ein Signifikanztest zeigen.

Da die Mittelwerte nicht normalverteilt sind, wurde zum Vergleich zweier unabhängiger Stichproben ein nichtparametrischer Test, nämlich der **Mann-Whitney-Test**, angewandt.

Statistik für Test(a)

	Lösung für die Mittelstufenproblematik	Heterogenität und Leistung	Selektion und soziale Gerechtigkeit	Zusammenarbeit der LehrerInnen	Schwerpunkte
Mann-Whitney-U	3260,000	4169,500	3393,500	736,500	5649,000
Wilcoxon-W	6915,000	7824,500	7048,500	4391,500	9304,000
Z	-9,061	-7,843	-8,887	-12,637	-5,738
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000

a Gruppenvariable: Schultyp

Tab. 43: Mann-Whitney-Test / HS und AHS

Für alle fünf Faktoren liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit weit unter dem Signifikanzniveau von 5 %. In allen Dimensionen liegt also ein signifikantes Ergebnis vor, was bedeutet, dass es sich um interpretierbare Unterschiede handelt.

Die ablehnende Haltung der AHS-LehrerInnen zum Niederösterreichischen Schulmodell drückt sich in den ersten vier Faktoren noch viel deutlicher aus, als das bei den HS-LehrerInnen der Fall ist, die in den ersten beiden Faktoren („Lösung für die Mittelstufenproblematik“ und „Heterogenität und Leistung“) nur knapp unter dem Skalenmittelwert (3) und in den Faktoren 3 und 4 („Selektion und soziale Gerechtigkeit“ und „Zusammenarbeit der LehrerInnen“) schon knapp darüber liegen. Beim Faktor 5 („Schwerpunkte“) zeigt sich sowohl bei den HS-LehrerInnen als auch den AHS-LehrerInnen eine annähernd gleich große Zustimmung.

Interessant finde ich, einen Blick auf **Faktor 4 („Zusammenarbeit der LehrerInnen“)**, der für die Beurteilung der Prüfhypothesen nicht herangezogen wurde, zu werfen. Die Differenz der Faktoren-Mittelwerte für die LehrerInnen der beiden Schulformen ist verhältnismäßig am größten (3,89 zu 1,99). Um eine Erklärung für diesen Unterschied zu finden, werden die Mittelwerte der einzelnen Items aufgelistet.

	Schultyp					
	HS		AHS		Insgesamt	
	Mittelwert	Standard-ab- weichung	Mittelwert	Standard-ab- weichung	Mittelwert	Standard-ab- weichung
21. Alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 sollten ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht haben.	4,34	,998	1,92	1,274	3,68	1,523
26. Die Lehrerausbildung sollte einheitlich für alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 gestaltet sein.	4,38	,888	2,39	1,283	3,84	1,341
18. Der Einsatz von möglichst wenig LehrerInnen pro Klasse ("Lehrerjahrgangsteams") erhöht die Qualität der schulischen Arbeit.	3,56	1,163	2,16	1,153	3,18	1,315
14. LehrerInnen können auch Fächer gut unterrichten, die sie nicht studiert haben.	3,30	1,147	1,52	,908	2,82	1,346

Tab. 44: Mittelwertstatistik Faktor 4 / HS und AHS

Der **Mann-Whitney-Test** sollte Auskunft darüber geben, ob bei den gefundenen Unterschieden in Bezug auf den Schultyp der Zufall ausgeschlossen werden kann.

Statistik für Test(a)

	21. Alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 sollten ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht haben.	26. Die Lehrerbildung sollte einheitlich für alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 gestaltet sein.	18. Der Einsatz von möglichst wenig LehrerInnen pro Klasse ("Lehrerjahrgangsteams") erhöht die Qualität der schulischen Arbeit.	14. LehrerInnen können auch Fächer gut unterrichten, die sie nicht studiert haben.
Mann-Whitney-U	1950,000	2300,000	3993,500	2433,000
Wilcoxon-W	5605,000	5955,000	7648,500	6088,000
Z	-11,555	-10,971	-8,224	-10,458
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000

a. Gruppenvariable: Schultyp

Tab. 45: Mann-Whitney-Test / Faktor 4 HS und AHS

Die signifikanten Ergebnisse für alle Items weisen auf interpretierbare Unterschiede in Bezug auf den Schultyp hin.

Die Items 21 und 26 („Alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 sollten ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht haben“ und „Die Lehrerbildung sollte einheitlich für alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 gestaltet sein“) wurde von den HS-LehrerInnen im hohen Maße befürwortet (Mittelwert 4,34 bzw. 4,38) und von den AHS-LehrerInnen eindeutig abgelehnt (Mittelwert 1,92 bzw. 2,39).

Die Items 18 und 24

(„Der Einsatz von möglichst wenig LehrerInnen pro Klasse ("Lehrerjahrgangsteams") erhöht die Qualität der schulischen Arbeit“ und „LehrerInnen können auch Fächer gut unterrichten, die sie nicht studiert haben“) fanden bei HS-LehrerInnen Zustimmung (Mittelwert 3,56 bzw. 3,30), AHS-LehrerInnen hingegen konnten diesen Aussagen weniger abgewinnen (Mittelwert 2,16 bzw. 1,52).

Interessant finde ich auch sich **die Zufriedenheit der HS- und AHS- LehrerInnen mit ihrer beruflichen Situation und mit ihrem Schultyp** anzusehen.

Bericht

	Schultyp					
	HS		AHS		Insgesamt	
	Mittelwert	Standard-ab- weichung	Mittelwert	Standard-ab- weichung	Mittelwert	Standard-ab- weichung
7. Ich bin mit meiner beruflichen Situation sehr zufrieden.	3,50	1,054	3,95	1,045	3,62	1,069
17. Der Schultyp, in dem ich unterrichte, sollte so wie er ist unverändert bleiben.	2,58	1,277	4,13	1,110	3,00	1,412

Tab. 46: Mittelwertstatistik „Berufszufriedenheit“ / HS und AHS

Ob die Differenzen der Mittelwerte interpretierbar sind, entscheidet wieder der **Mann-Whitney-Test**.

Statistik für Test(a)

	7. Ich bin mit meiner beruflichen Situation sehr zufrieden.	17. Der Schultyp, in dem ich unterrichte, sollte so wie er ist unverändert bleiben.
Mann-Whitney-U	7092,500	3671,500
Wilcoxon-W	33427,500	30006,500
Z	-3,853	-8,655
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000

a Gruppvariable: Schultyp

Tab. 47: Mann-Whitney-Test / „Berufszufriedenheit“ HS und AHS

In Bezug auf die Items 7 und 17 weichen die Mittelwerte zwischen den HS- und AHS-LehrerInnen signifikant voneinander ab. Es handelt sich also wieder um interpretierbare Ergebnisse.

Das Item 7 („Ich bin mit meiner beruflichen Situation sehr zufrieden“) wurde von den HS-LehrerInnen mit einem Mittelwert von 3,50 relativ hoch bewertet. Bei den AHS-LehrerInnen wies der Mittelwert von 3,95 auf eine noch höhere Berufszufriedenheit hin.

Ein größerer Unterschied zwischen dem Antwortverhalten der LehrerInnen der beiden Schultypen zeigte sich beim Item 17 („Der Schultyp, in dem ich unterrichte,

sollte so wie er ist unverändert bleiben“). War die Zustimmung der HS-LehrerInnen mit einem Mittelwert von 2,58 nicht ganz so hoch, so war sie bei den AHS-LehrerInnen mit einem Mittelwert von 4,13 umso höher. Das lässt vermuten, dass der Leidensdruck auf die HS-LehrerInnen durch die, vor allem in Ballungszentren, schwierigen Bedingungen bereits so hoch ist, dass die Lehrerschaft reformfreudiger ist, als die KollegInnen der AHS.

6.9 Zusammenfassung

An der Befragung nahmen 314 LehrerInnen teil, wobei das Verhältnis der HS- und AHS-LehrerInnen annähernd der Grundgesamtheit (alle LehrerInnen der Sekundarstufe I in Niederösterreich) entsprach.

Es sollte die Frage geklärt werden, ob die LehrerInnen der Sekundarstufe I das Niederösterreichische Schulmodell als ein geeignetes Konzept für die Lösung der Mittelstufenproblematik ansehen oder nicht.

Dabei sollte im Detail überprüft werden, ob erstens die LehrerInnen dem Konzept grundsätzlich positiv gegenüberstünden und bereit wären engagiert mitzuwirken, ob sie zweitens in der Heterogenität der Gruppenkonstellation einen Vorteil für die Leistung und die soziale Gerechtigkeit sehen würden und ob sie drittens die im Modell vorgesehenen und geforderten methodischen, inhaltlichen und organisatorischen Schwerpunkte in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung positiv bewerten würden.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass das Niederösterreichische Schulmodell von den LehrerInnen der Sekundarstufe I mehrheitlich nicht als Lösung für die Probleme der Mittelstufe (unausgewogene SchülerInnenströme, soziale Selektion, wenig zufriedenstellender Leistungsoutput) angesehen wird. In Bezug auf die oben angeführten Punkte lässt sich zeigen, dass vor allem die ersten beiden, also die grundsätzliche Akzeptanz des Modells und die Bereitschaft zur Mitarbeit der LehrerInnen und die Überzeugung der positiven Auswirkung von heterogenen Gruppen auf die SchülerInnenleistung und die soziale Gerechtigkeit, von den LehrerInnen mehrheitlich abgelehnt wurden. Der dritte Punkt, also die im Modell

verankerten methodischen, inhaltlichen und organisatorischen Schwerpunkte, fand unter der Lehrerschaft mehrheitlich Zustimmung.

Interessant ist dieses Ergebnis auch deswegen, weil gerade jene **Punkte, die eine strukturelle Veränderung hin zu einer gemeinsamen Schule** (in diesem Fall zumindest noch für die 5. und 6. Schulstufe) bedingen, von den LehrerInnen der Sekundarstufe I, und zwar sowohl von den AHS-LehrerInnen als auch im geringeren Ausmaß, aber doch auch von den HS-LehrerInnen, abgelehnt wurden. Die im Modell geforderten Schwerpunkte, die unter den LehrerInnen Zustimmung fanden, wären ja unabhängig von der Struktur auch im traditionellen, gegliederten System umsetzbar.

Daraus kann geschlossen werden, dass die LehrerInnen der Sekundarstufe I einer verlängerten gemeinsamen Schule über die ersten vier Jahre der Volksschule hinaus, eher ablehnend gegenüberstehen.

Vor allem AHS-LehrerInnen stehen dem Niederösterreichischen Schulmodell sehr skeptisch gegenüber.

Sie sind im hohen Grade dafür, dass ihr Schultyp so bleiben sollte wie er ist. HS-LehrerInnen geben sich reformfreudiger, was daran liegen könnte, dass die Bedingungen in vielen Hauptschulen, vor allem in Ballungszentren auf Grund des ausgedünnten Lernmilieus, ungleich schwieriger sind.

Kapitel 7

Resümee und Ausblick

Ziel der Diplomarbeit war es, die Sichtweise der betroffenen LehrerInnen der Sekundarstufe I zum Niederösterreichischen Schulmodell zu erheben. Am Beginn der Arbeit standen folgende Fragen:

- Wird das Niederösterreichische Schulmodell von den LehrerInnen der Sekundarstufe I als mögliche Lösung für die Probleme der Mittelstufe (unausgewogene SchülerInnenströme, wenig zufrieden stellender Leistungsoutput, soziale Selektion) angesehen?
- Wird die Struktur einer gemeinsamen Schule bis zur 6. Schulstufe von den LehrerInnen der Sekundarstufe I akzeptiert?
- Sind die LehrerInnen der Sekundarstufe I bereit die im Niederösterreichischen Schulmodell geforderten pädagogischen Konzepte umzusetzen?

Zunächst wurde der **Wandel der Gesellschaft** skizziert, der natürlich großen Einfluss auf die Institution Schule hat. So wirken sich beispielsweise veränderte Familien- und Arbeitstrukturen so aus, dass Erziehungsaufgaben von den Familien und Erziehungsberechtigten nicht mehr im notwendigen Maße erfüllt werden können. Von der Schule wird deswegen ein erhöhtes Betreuungs- und Unterstützungsangebot erwartet. Dazu kommt, dass in Folge von ökonomischen Zwängen von der Schule genau so wie von anderen Institutionen höchst mögliche Effektivität erwartet wird. Diese gesellschaftlichen Veränderungen bleiben nicht ohne Konsequenzen für das Bildungswesen. Tatsächlich ist ein **Wandel der Institution Schule** bemerkbar, wenn auch einzelne Maßnahmen nicht unbedingt in einen übergeordneten Plan von Seiten des Ministeriums eingebettet zu sein scheinen. Die veränderte Steuerungsphilosophie von der Input- zur Outputsteuerung hat zur Folge, dass verstärktes Augenmerk auf die erbrachte Leistung der Schule gelegt wird. Die Arbeit der Schulen und LehrerInnen wird transparenter und von der Öffentlichkeit kritisch beurteilt. Die Sehnsucht der Gesellschaft nach Vergleichbarkeit und Rankings erklären die überproportionale Bedeutung, die internationalen Vergleichsstudien oder den nationalen Bildungsstandards

zugemessen wird. Mechanismen der Wirtschaft werden auf die Schulen übertragen, in der Annahme diese dadurch dynamischer und effektiver zu gestalten. Autonome Schulen sollen ein Angebot stellen, sich Ziele setzen und überprüfen, ob diese auch erreicht wurden. Schulen stehen in einem scharfen Konkurrenzkampf zueinander. Die sinkenden SchülerInnenzahlen verstärken diesen Wettbewerb noch zusätzlich. Diese Marktorientierung produziert natürlich auch Verlierer. Im Bildungswesen dürften diese, mit Augenmerk auf die Sekundarstufe I, die Hauptschulen sein. Der allgemeine Trend zu höherer Bildung und dadurch zu den Gymnasien bewirkt, dass die Hauptschule, vor allem in Ballungszentren, immer mehr zur Restschule für Kinder aus sozial benachteiligten Familien wird. Diese unausgewogenen SchülerInnenströme bringen für beide Schulformen der Sekundarstufe I Probleme mit sich.

Die Frage, ob eine **Gesamtschule** den erschwerten Bedingungen in der Sekundarstufe I eher gerecht wird, lässt sich nicht so eindeutig beantworten. Sowohl aktuelle Studien in Deutschland (ELEMENT in Berlin und DIPF-Gutachten in Niedersachsen), als auch Studien der Gesamtschulversuche aus den 1970er Jahren in Österreich und Deutschland zeigen keine eindeutigen Befunde für einen Vorteil der Gesamtschule in Hinblick auf die Schulleistung und die soziale Gerechtigkeit. Es wurden sogar größere Unterschiede zwischen einzelnen Standorten innerhalb einer Schulart als zwischen den beiden Schulformen nachgewiesen.

Das **Niederösterreichische Schulmodell**, das eine gemeinsame Schule bis zur 6. Schulstufe vorsieht, soll den Problemen der Mittelstufe entgegenwirken. Da die Gymnasien an den Modellversuchen nicht teilnehmen und weiterhin als parallele Schulform gewählt werden können, relativiert sich der Vorsatz des Niederösterreichischen Schulmodells, die Schullaufbahnentscheidung für alle SchülerInnen um zwei Jahre, also bis nach der 6. Schulstufe, zu verschieben. Nach der 6. Schulstufe haben die SchülerInnen dann zwei Wahlmöglichkeiten direkt am Standort. Zum einen einen allgemeinbildenden Zweig, das „Realgymnasium“ im Rahmen des Modellversuches und zum anderen einen berufsorientierten Zweig, die „Interessensdifferenzierte und berufsorientierte Mittelschule“. Individualisierendes Lernen, fächerübergreifendes Arbeiten, Zusatzangebote, offenes Lernen, Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten, LehrerInnenjahrgangsteams und ganztägige schulische Betreuung sind inhaltliche

Schwerpunkte des Modells. Ähnlich wie bei der Kooperativen Mittelschule in Wien muss eine Kooperation mit einer höheren Schule eingegangen werden. LehrerInnen von dieser Partnerschule unterrichten gemeinsam mit den HauptschullehrerInnen. Ab dem Schuljahr 2009/10 startet dieses Modell in 46 Hauptschulen in ganz Niederösterreich.

Im empirischen Teil der Arbeit werden die anfangs gestellten Fragen wieder aufgegriffen und mit Hilfe einer **Fragebogenuntersuchung** unter 314 LehrerInnen der Sekundarstufe I wird eine Beantwortung versucht. Die Items wurden von mir auf Basis der Modellbeschreibungen zum Niederösterreichischen Schulmodell entwickelt. Bei der Zusammensetzung der Stichprobe wurde darauf geachtet, dass sie in Bezug auf das Geschlecht und die Schulart der LehrerInnen annähernd der Zusammensetzung der Grundgesamtheit entspricht.

Kurz zusammengefasst muss festgehalten werden, dass die LehrerInnen der Sekundarstufe I das Niederösterreichische Schulmodell als kein geeignetes Konzept für die Lösung der Probleme der Mittelstufe sehen. Die LehrerInnen glauben nicht, dass sich das Modell positiv auf die SchülerInnenleistungen und die Bildungsgerechtigkeit auswirken wird. Außerdem glauben sie auch nicht, dass die Attraktivität der Hauptschulen durch das Modell so gesteigert werden kann, dass sich die SchülerInnenströme wieder ausgewogener gestalten werden. Die Motivation und Bereitschaft zur Mitarbeit der LehrerInnen hält sich vor allem bei den AHS-LehrerInnen in Grenzen. Vor allem die ursprünglich angestrebte gemeinsame Struktur bis zur 6. Schulstufe wird von den AHS-LehrerInnen im Besonderen, aber auch von den HS-LehrerInnen nicht als Vorteil gesehen. Einzig die im Niederösterreichischen Schulmodell vorgesehenen Schwerpunkte werden von den LehrerInnen positiv beurteilt.

Abschließend möchte ich noch meine persönliche Einschätzung zum Niederösterreichischen Schulmodell und zu der gegenwärtigen Situation der Sekundarstufe I zum Ausdruck bringen.

Ich glaube nicht, dass nach Beendigung der Modellversuche eine politische Einigung für ein Gesamtschulwesen möglich sein wird. Zu sehr scheinen mir die politischen Akteure den Diskurs nach wie vor primär ideologisch und nicht sachlogisch zu führen. Deswegen wäre ich sehr überrascht, wenn nach Beendigung der Modellversuche, das Niederösterreichische Schulmodell

entsprechend seiner ursprünglichen Intention, für die gesamten Jahrgänge der 5. und 6. Schulstufe zu gelten, ins Regelschulwesen übernommen werden würde. Obwohl das Konzept mit dieser Struktur einen Kompromiss einer „halben Gesamtschule“ darstellt und sich in diesem Punkt von der angestrebten gemeinsamen Schule bis zur 8. Schulstufe der Neuen Mittelschulmodelle in den übrigen Bundesländern unterscheidet - und deswegen vielleicht sogar höhere Umsetzungschancen bestünden - fehlt mir trotzdem der Glaube für eine politische Mehrheit dafür.

Ich kann mir jedoch vorstellen, dass das Niederösterreichische Schulmodell, wahrscheinlich mit Kürzungen der Ressourcen und der in der Versuchszeit verfügbaren finanziellen Begünstigungen, auf alle Hauptschulen in Niederösterreich ausgeweitet werden könnte. Auch unter Berücksichtigung der Historie wäre das ein denkbare Szenario. Nach den Gesamtschulversuchen in den 1920er und 1970er Jahren, wäre es wieder einmal eine auf die Hauptschulen beschränkte Maßnahme in Folge einer längeren Versuchsphase, die eine Gesamtschule zum Ziel gehabt hätte. Ich denke schon, dass das Modell das Potential hat, für eine gewisse Zeit (vielleicht einige Jahre) die SchülerInnenströme regulieren und den Trend zum Gymnasium einbremsen zu können. Wie die Mehrheit der LehrerInnen aus der Befragung, finde auch ich die inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Schwerpunkte besonders sinnvoll. Da diese jedoch unabhängig der Struktur auch in einem differenzierten System anwendbar sind und von GymnasiallehrerInnen, denen ich die pädagogische und didaktische Kompetenz nicht abspreche, genauso umgesetzt werden können, sehe ich da keinen Vorteil für die Modellhauptschulen. Meine Prognose ist, dass die Hauptschule im neuen Kleid bei den Eltern bald wieder ganz klar und vermutlich im noch stärkeren Ausmaß als bisher, als die zweite Wahl in der Sekundarstufe I gelten wird. Diese Abwärtsspirale hat meiner Ansicht nach weniger mit dem Angebot der Hauptschulen oder der Qualifikationen der LehrerInnen zu tun, als mit der abschreckenden Wirkung des Lernmilieus einer Schulart, das sich automatisch ergibt, wenn mehrheitlich (sozial) benachteiligte Kinder eine Schulform besuchen. Ich respektiere zwar die Bemühungen der EntwicklerInnen der „Neuen Mittelschule“ und will gerne glauben, dass nicht politische und ideologische Gründe, sondern ehrliche Verbesserungsabsichten die Triebfeder für die neuen Schulversuche darstellen. Ich befürchte jedoch, dass die

getroffenen Maßnahmen zu kurz greifen werden. ***Meiner Ansicht nach kann das Niederösterreichische Schulmodell die Probleme der Sekundarstufe I zwar für einige Jahre abfedern, es stellt aber auf lange Sicht keine Lösung der Mittelstufenproblematik dar.***

Trotzdem glaube ich, dass Reformen dringender denn je anstehen, weil sich die SchülerInnenströme seit den Gesamtschulversuchen der 1970er Jahren dramatisch verlagert haben. Ich glaube jedoch nicht, dass die Strukturfrage alleine ein möglicher Lösungsansatz sein kann. Die Frage, ob ein Gesamtschulwesen oder ein gegliedertes Schulsystem sich besser auf die SchülerInnenleistungen oder die soziale Gerechtigkeit auswirken würde, ist, wie ich in dieser Arbeit zeigen wollte, nicht so eindeutig zu beantworten. Ich wage die Prophezeiung, dass diese Frage auch nicht nach einem weiteren Schulversuch eindeutig geklärt werden kann. Würden sich sozial benachteiligte Kinder auch in einem Gesamtschulwesen, schon auf Grund außerschulischer Einflüsse, wie zum Beispiel der Stadtbauplanung, nicht wieder an bestimmten Schulstandorten zusammenfinden? Und würden umgekehrt Eltern aus der Oberschicht nicht trotzdem Mittel und Wege finden, ihren Kindern eine exklusive Ausbildung zu Teil werden zu lassen? Nicht außer Acht lassen sollte man die Tatsache, dass sich die Situation regional sehr unterschiedlich darstellt. Deswegen finde ich es falsch, wenn in allen Schulen Österreichs unabhängig der Betrachtung der individuellen Probleme, eine Maßnahme gesetzt wird. Die Modellversuche zur „Neuen Mittelschule“ berücksichtigen diesen Aspekt immerhin mit der Möglichkeit der Erstellung eines individuellen Modellplans. Dadurch können innerhalb eines vorgegebenen Rahmens regionale Bedingungen und Möglichkeiten berücksichtigt werden.

Mein Vorschlag geht noch viel mehr in diese Richtung. Auf unterschiedliche Probleme kann nicht mit einer Maßnahme reagiert werden. Unabhängig der Schulform sollten einzelne Schulstandorte individuell betrachtet werden und dementsprechend sollten ihnen auch unterschiedliche Mittel und Zuwendungen (personelle und finanzielle Ressourcen) zugestanden werden. Die Strukturen und die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb einer Schule sollten weiters so flexibel sein, dass das zuständige LehrerInnenteam mit Absprache der Schulleiterin oder des Schulleiters organisatorische Umschichtungen - wie zum Beispiel einen verstärkten LehrerInneneinsatz in einer Schulstufe oder Klasse, wo es aktuelle

Schwierigkeiten gibt und deswegen schnelle, konkrete Maßnahmen nötig sind - selbst organisieren kann. Das setzt erstens ein plausibles Instrumentarium voraus, um die aktuelle Situation in Hinblick auf die benötigten Ressourcen zu erheben. Die Frage, welche Faktoren welchen Einfluss auf die Gesamtsituation einer Schule haben, ist vermutlich nicht einfach zu beantworten und bedarf intensiver Grundsatzforschung. Zweitens wäre eine hohe Professionalisierung der LehrerInnen nötig, um Notwendigkeiten erkennen und darauf entsprechend reagieren zu können. Das würde die Rolle der LehrerInnen grundlegend verändern. Ich glaube auch, dass die Motivation der LehrerInnen und die Identifikation mit ihrer Schule auf Grund der Gestaltungsmöglichkeiten gesteigert werden könnte, was zweifellos positive Effekte nach sich ziehen würde.

Unabhängig davon, welche Reformen angestrebt werden, würde ich mir von Seiten des Bildungsministeriums ein klares Gesamtkonzept, um nicht zu sagen eine Vision, wünschen, das für alle am Schulwesen beteiligten Personen zumindest erkennbar ist. In der gegenwärtigen Situation habe ich aber viel mehr den Eindruck, dass es außer ein paar Modellversuchen hier und bisschen Bildungsstandards da, keinen zusammenhängenden Reformplan gibt. Um abschließend die Bildungsministerin Schmied zu zitieren: „Veränderungen im Schulwesen entfalten ihre gesellschaftliche Wirkung erst nach einigen Jahren, wir dürfen keine Zeit verlieren. Setzen wir konsequent und selbstbewusst die vordringlichen bildungspolitischen Schritte. Es geht um die Zukunftschancen der nächsten Generationen!“²²⁹

²²⁹ <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml>

Kapitel 8

Literaturverzeichnis

Achs, Oskar u.a. (Hrsg.) (2003): Bildung heute: Umbau, Abbau oder Neubau. Schule im Spannungsfeld zwischen Bildungsökonomie und Bildungsqualität. Referate und Beiträge des 9. Internationalen Glöckel-Symposiums`01.- Wien u.a.: Studienverlag.

Achs, Oskar u.a. (Hrsg.) (2004): Bildung: Konsumgut oder Bürgerrecht. Vorträge anlässlich des 5. Europäischen Bildungsgespräches `02.- Wien: Öbv & Hpt.

Achs, Oskar u.a. (Hrsg.) (2006): Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit. Protokollband zum 10. Glöckel-Symposion.- Wien, Berlin: LIT Verlag.

Altrichter, Herbert (2007): „Steuerungswissen“: Die Veränderung der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementierung von Bildungsstandards.- In: Hackl, Bernd; Pechar, Hans (Hrsg.): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform.- Innsbruck: Studienverlag, S. 63 – 79.

Avenarius, Hermann u.a. (2001): Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen.- Frankfurt am Main: Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums.

Becker, Rolf (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit.- In: Becker, Rolf; Lauerbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.- Wiesbaden: VS Verlag, S. 161 – 193.

Becker, Rolf; Lauerbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.- Wiesbaden: VS Verlag.

Beer, Rudolf (2005): Bildungsstandards aus der Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer – eine empirische Untersuchung. Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit.

Bittlingmayer, Uwe H.: „Spätkapitalismus“ oder „Wissensgesellschaft“?- In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. B36/2001, S. 15-22.

Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde.- Wiesbaden: VS Verlag.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.- In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten.- Göttingen: Schwartz S. 183 – 198.

Bozkurt, Dominik u.a. (2007).: PISA in Österreich: Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertung und politische Konsequenzen.- In: Hopmann, Stefan Thomas, u.a. (Hrsg.) (2007): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA.- Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 321 – 362.

Brunsch, Claudia (2007): Schichtspezifische Chancenungleichheit in deutschen Schulen. Ausprägung, Ursachen und Lösungsansätze.- Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005)¹: Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler.- Wien
Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf
[03.10.2008]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005)²: Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Österreichischer Zwischenbericht über die erzielten Fortschritte bei der Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms.- Wien. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12626/abb2010_zwbdtd.pdf [28.11.2008]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007)¹: Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem.- Wien.
Online unter:
http://www.bmukk.gv.at/schulen/schubf/se/Weissbuch_Qualitaetssic10091.xml
[23.10.2008]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007)²: Zukunft der Schule: Erster Zwischenbericht der ExpertInnenkommission.- Wien.
Online unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/ek_zwb_01.xml
[13.12.2008]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Zukunft der Schule: Zweiter Zwischenbericht der ExpertInnenkommission.- Wien.
Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf
[13.12.2008]

Criblez, Lucien u.a. (Hrsg.) (2006): Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen.- Bern:h.e.p.-Verlag.

Eickelpasch, Rolf (2000): Postmoderne Gesellschaft.- In: Kneer u.a. (Hrsg): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen.- München: Wilhelm Fink Verlag, S. 11 – 31.

Eickelpasch, Rolf; Rademacher, Claudia (2000): Postindustrielle Gesellschaft.- In: Kneer u.a. (Hrsg): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen.- München: Wilhelm Fink Verlag, S. 205 – 227.

Erler, Ingolf (Hrsg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem.- Wien: Mandelbaum Verlag.

Erler, Ingolf (2007): Skizzen einer Auseinandersetzung. Überblick über Theorien zur Bildungsungleichheit.- In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem.- Wien: Mandelbaum Verlag, S. 20 – 38.

Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Fend, Helmut (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.- Weinheim, München: Juventa Verlag.

Gewerkschaft öffentlicher Dienst (2007): Betreff: Das niederösterreichische Schulmodell.- St.Pölten: Brief der Landesleitung AHS-NÖ an die Regierung. Online unter: <http://www.oeaab-ahs.at/?Aktuelles:Downloads> [11.12.2008]

Gill, Bernhard (2005): Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer.- Wiesbaden: VS Verlag.

Gruber, Karl Heinz (2004): Makropolitik, Mikropolitik und Antipolitik im Bildungswesen.- In: Achs, Oskar u. a. (Hrsg.): Bildung: Konsumgut oder Bürgerrecht. Vorträge anlässlich des 5. Europäischen Bildungsgespräches '02.- Wien: Öbv & Hpt, S. 17 – 34.

Hackl, Bernd; Pechar, Hans (Hrsg.) (2007): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform.- Innsbruck: Studienverlag.

Haenisch, Hans; Lukesch, Helmut (1980): Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich.- München: Urban und Schwarzenberg.

Haider, Günter (2006): Mutig in die neuen Zeiten – Schule braucht Aufbruch! Bildung für die Wissensgesellschaft.- In: Achs, Oskar u.a. (Hrsg.): Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit. Protokollband zum 10. Glöckel-Symposion.- Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 79-113.

Haider, Günter; Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2006): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb.- Wien: Böhlau Verlag.

Hanisch, Günter (2001): Der quantitativ-empirische Aspekt der Untersuchung.- In: Olechowski, Richard u. a. (Hrsg.): Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt.- Wien - Innsbruck: Studienverlag, 2001, S. 84 – 105.

Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hensel, Horst (1995): Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule. Ein Essay zur inneren Schulreform.- München: AOL-Lexika Verlag.

Herrlitz, Hans-Georg u.a. (Hrsg.) (2003): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleich, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven.- Weinheim, München: Juventa Verlag.

Hopmann, Stefan (2006): Im Durchschnitt PISA oder alles bleibt schlechter. In: Criblez, Lucien u.a. (Hrsg.) (2006): Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen.- Bern:h.e.p.-Verlag, S.149-172.

Hopmann, Stefan Thomas, u.a. (Hrsg.) (2007): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA.- Wien, Berlin: LIT Verlag.

Ingenkamp, Karlheinz (1993): Der Prognosewert von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg.- In: Olechowski, Richard; Persy, Elisabeth (Hrsg.): Frühe schulische Auslese.- Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, S. 68 – 85.

Ingenkamp, Karlheinz (1997): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Studienausgabe.- Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Jungwirth, Helga (1998): TIMSS und COMPED. Studien zur mathematisch-naturwissenschaftlichen und computerbezogenen Bildung. Konsequenzen in geschlechtsspezifischer Hinsicht.- Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten.

Jürgens, Eiko (1989): Die Orientierungsstufe im Urteil von Eltern und Lehrern unter besonderer Berücksichtigung der Problematik von Schullaufbahneempfehlung und Elternentscheidung.- Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Klemm, Klaus (2004): PISA und die Folgen.- In: Achs, Oskar u. a. (Hrsg.): Bildung: Konsumgut oder Bürgerrecht. Vorträge anlässlich des 5. Europäischen Bildungsgespräches '02.- Wien: Öbv & Hpt., S. 35 – 46.

KMK1974 = Kultusministerkonferenz: Vereinbarung über die Orientierungsstufe – Klassen 5 und 6 – vom 28.02.1974. In: Michael, B.; Schepp, H-H.(Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert.- Göttingen, S.443 – 448 1992

Kneer, Georg u.a. (Hrsg.) (2000): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen.- München: Wilhelm Fink Verlag.

Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (2002): Entwicklung schulischer Leistungen.- In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie.- Weinheim u.a.: Beltz, S. 756 – 786.

Kraus, Josef (2005): Der PISA Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf.- Wien: Signum Verlag.

Kreckel, Reinhard (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten.- Göttingen: Schwartz.

Landesschulrat für Niederösterreich (2007): Das Niederösterreichische Schulmodell. Modellbeschreibung.- St.Pölten.

Landesschulrat für Niederösterreich (2008)¹: Modellversuche zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I. NÖ Schulmodell.- St.Pölten
Online unter: http://www.landeselternverband.at/pdf/NOE%20Schulmodell_.pdf [10.04.2009]

Landesschulrat für Niederösterreich (2008)²: Modellversuche zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I. Modellplan Niederösterreich (NÖ Schulmodell).- St.Pölten
Online unter: http://www.lsr-noe.gv.at/file/Modellplan_NOE.pdf [12.01.2009]

Langer, Roman (Hrsg.) (2008): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulenwicklung.- Wiesbaden: VS Verlag.

Langer, Roman (2008): Warum haben die PISA gemacht? Ein Bericht über einen emergenten Effekt internationaler politischer Auseinandersetzungen.- In: Langer, Roman (Hrsg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulenwicklung.- Wiesbaden: VS Verlag, S. 49 – 72.

Lehmann, Rainer; Nikolova, Roumiana (2005): ELEMENT „Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin“. Bericht über die Untersuchung 2003 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien.- Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
Online unter:
<http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/schulleistungsu>
[ntersuchungen/element5_ber.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/schulleistungsu) [14.11.2008]

Lehmann, Rainer; Lenkeit, Jenny: ELEMENT Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis - Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien.- Berlin
Online unter:
http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/element6_beric
[ht_komplett.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/element6_beric) [10.11.2008]

Neuwirth, E. u. a. (2004): PISA 2000 und 2003: Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik.- Graz: Leykam.

Nöth, Wilhelm (1979): Pro und Kontra Gesamtschule. Eine Zwischenbilanz.- Stuttgart: Metzler.

Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie.- Weinheim u.a.: Beltz.

Olechowski, Richard; Persy, Elisabeth (Hrsg.) (1993): Frühe schulische Auslese.- Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Olechowski, Richard u. a. (Hrsg.) (2001): Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt.- Wien - Innsbruck: Studienverlag.

Olechowski, Richard (2001): Gesamtdarstellung der Ergebnisse der Evaluationsstudie „Mittelschule im Schulverbund“ – ein Überblick.- In: Olechowski, Richard u. a. (Hrsg.): Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt.- Wien - Innsbruck: Studienverlag, S. 148 – 156.

Ölkers, Jürgen (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Petri, Gottfried (1979): Evaluation der Schulversuch im Bereich der Schulen der zehn- bis vierzehnjährigen. Gesamtbericht über die erste Evaluationskohorte. Teil 1: Lernerfolgsvergleiche, Schülerlaufbahnen.- Graz: BMUK Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung.

Retter, Hein: Bildungspolitik, Lehrerrolle und empirische Schulforschung. Das Ende der Orientierungsstufe in Niedersachsen.- Braunschweig. Online unter: <http://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/os-ende.pdf> [09.09.2008]

Roitsch, Jutta u. a. (Hrsg.) (2005): Bildung: Gestalten, Erforschen, Erlesen. Bernd Frommelt zu Ehren.- Neuwied: Luchterhand.

Rolff, Hans-Güner (2006): Schule in der Wissensgesellschaft – Neue Verwerfungen und neue Chancen?- In: Achs, Oskar u.a. (Hrsg.): Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit. Protokollband zum 10. Glöckel-Symposion.- Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 15 – 24.

Schirlbauer, Alfred (2005): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik.- Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft.

Schreiner, Claudia u.a. (2007): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen.- Graz: Leykam.

Sertl, Michael u.a. (2001): Teamarbeit und fächerübergreifender Unterricht. Ein Forschungsprojekt zur Evaluation der Lehrerarbeit im Schulversuch Mittelschule.- In: Olechowski, Richard u. a. (Hrsg.): Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt.- Wien - Innsbruck: Studienverlag, S. 56 – 83.

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

Solga, Heike; Wagner, Sandra (2004): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern.- In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.- Wiesbaden: VS Verlag, S. 195 – 224.

Statistik Austria <Wien> (2008): Bildung in Zahlen: Schlüsselindikatoren und Analysen. Tabellenband / Statistik Austria. - Wien: Verlag Österreich.Stechow,

Elisabeth von (2006a): Soziokulturelle Benachteiligung und Bewältigung von Heterogenität - Eine sonderpädagogische Antwort auf eine Empfehlung der KMK.- In: Von Stechow, Elisabeth; Hofmann, Christiane (Hrsg): Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stehr, Nico: "Moderne Wissensgesellschaften".- In: Aus Politik und Zeitgeschichte B36 (2001): 7-14

Suchań, Birgit u.a. (2007): PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule.- Graz: Leykam.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2003): Schule heute – Entwicklung der Organisation Schule, Bildungsqualität und Schulstruktur.- In: Achs, Oskar u.a. (Hrsg.): Bildung heute: Umbau, Abbau oder Neubau. Schule im Spannungsfeld zwischen Bildungsökonomie und Bildungsqualität. Referate und Beiträge des 9. Internationalen Glöckel-Symposiums`01.- Wien u.a.: Studienverlag.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2005): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen.- In: Roitsch, Jutta u. a. (Hrsg.): Bildung: Gestalten, Erforschen, Erlesen. Bernd Frommelt zu Ehren.- Neuwied: Luchterhand, S. 123 – 136.

Thonhauser, Josef (1993): Intelligenztestleistung der Schüler, Sozialstatus der Eltern und örtliche Entfernung von der Schule als Determinanten für Schullaufbahn-entscheidungen.- In: Olechowski, Richard; Persy, Elisabeth (Hrsg.): Frühe schulische Auslese.- Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, S. 86 – 101.

Weidinger, Walter (2001): Der Schulversuch Mittelschule.- In: Olechowski, Richard u. a. (Hrsg.): Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt.- Wien - Innsbruck: Studienverlag, S. 35 – 46.

Weinert, Franz E (Hrsg.) (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule.- Göttingen u. a.: Hogrefe.

Ziegenspeck, Jörg W. (2000): Handbuch Orientierungsstufe. Sachstandbericht und Zwischenbilanz.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verwendete Homepages:

<http://imst.uni-klu.ac.at/>

- Lucyshyn J.: Arbeitsbericht zu den Bildungsstandards [04.10.2008]

http://www.ifes.at/upload/1126788581_Schulreformstudie.pdf [19.08.2008]

<http://www.stern.de/politik/deutschland/:Lage-Nation-Leute,/544157.html?s=6>
[12.07.2008]

http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/novelle_schug.xml [22.10.2008]

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf [29.10.2008]

<http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml>
[05.08.2008]
<http://www.lehre-plus.at> [08.08.2008]
<http://www.vpnoe.at/15038/> [28.08.2008]
<http://noe.orf.at/stories/187883/> [12.10.2008]
<http://www.qis.at/fragebogen/pdf/5Qualitaetsbereiche.pdf> [02.11.2008]
1 <http://www.qis.at/pol.htm> [02.11.2008]
<http://www.bifie.at/timss-2007-0> [09.11.2008]

Anhang 1: Abkürzungsverzeichnis

ASO	Allgemeine Sonderschule
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BRG	Bundes Realgymnasium
BS	Berufsschule
CDU	Christlich Demokratische Union
COMPED	Computer-in-Education-Studie
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
ELEMENT	Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis - Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin
EU	Europäische Union
HISEI	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status
HS	Hauptschule
IEA	International Association for the Evaluation of the Educational Achievement
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IMST	Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching
KMS	Kooperative Mittelschule
MPIB	Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung
NMS	Neue Mittelschule
LAU	Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
ÖVP	Österreichische Volkspartei
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
Q.I.S.	Qualität in Schule
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs

SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SPSS	Statistik-Programm-System für Sozialwissenschaften
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VS	Volksschule

Anhang 2: Fragebogen

Sehr geehrte Kollegin!

Sehr geehrter Kollege!

Im Zuge meiner Diplomarbeit an der Universität Wien soll die **Sicht der betroffenen LehrerInnen zu möglichen Änderungen im Sekundarbereich 1, insbesondere zum Niederösterreichischen Schulmodell**, erhoben werden.

Bitte unterstützen Sie mich bei diesem Vorhaben durch das Ausfüllen des vorliegenden Fragebogens. Selbstverständlich ist die Befragung **freiwillig** und **anonym**.

Eine **Genehmigung des Landesschulrates für Niederösterreich** liegt vor.

Kurzinformation zum Niederösterreichischen Schulmodell:

Im NÖ Schulmodell sollen grundsätzlich alle SchülerInnen **bis zur 6. Schulstufe gemeinsam unterrichtet** werden. Der Kern des Modells liegt in einem ausgeprägten System der **Differenzierung** und **Individualisierung**. Schwerpunkte sind **Individualisierendes Lernen, Fächerübergreifendes Arbeiten, Zusatzangebote, Offenes Lernen, Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten, Lehrerjahrgangsteams** und **ganztägige schulische Betreuung**. Ab dem Schuljahr 2009/10 starten in ganz Niederösterreich 46 Hauptschulen mit der Versuchsphase.

Mit herzlichem Dank und freundlichen Grüßen

Dipl.Päd. Roland Ernst

roland.ernst@univie.ac.at

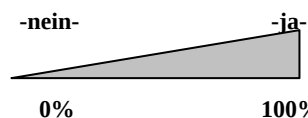
Ich bin ☐ weiblich
☐ männlich

Ich arbeite an einer ☐ HS
☐ AHS

Meine Tätigkeit als LehrerIn umfasst ☐ 1 bis 5 Dienstjahre ☐ 6 bis 15 Dienstjahre
☐ 16 bis 25 Dienstjahre ☐ mehr als 25 Dienstjahre

Nur von HS-LehrerInnen auszufüllen: Meine Schule wird 2009 Modellschule ☐ ja ☐ nein

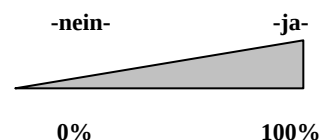
Bitte bewerten Sie die vorliegenden Aussagen und geben Sie den Grad Ihrer Zustimmung durch das Ankreuzen des entsprechenden Feldes an:



	0%				100%
Die mäßigen PISA-Ergebnisse lassen sich primär auf das stark gegliederte Schulsystem zurückführen.	☐	☐	☐	☐	☐
Doppelstunden in möglichst allen Fächern bringen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.	☐	☐	☐	☐	☐
Hauptschulen, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.	☐	☐	☐	☐	☐
Die erste Bildungswegentscheidung kommt in Österreich mit 10 Jahren zu früh.	☐	☐	☐	☐	☐
Je früher die erste Bildungswegentscheidung erfolgt, desto stärker bestimmt die soziale Herkunft diese Entscheidung	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Motivation würde / wird im NÖ Schulmodell steigen.	☐	☐	☐	☐	☐

Ich bin mit meiner beruflichen Situation sehr zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Das gemeinsame Unterrichten von AHS- und HS-LehrerInnen stellt eine Qualitätsverbesserung dar.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich freue mich darauf, mit KollegInnen eines anderen Schultyps zusammenzuarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ganztägige schulische Betreuung ist ein wichtiger Bestandteil von Schulqualität.	☐	☐	☐	☐	☐
Schulen, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden sich als „dritter Schultyp“ zwischen Hauptschulen und Gymnasien positionieren.	☐	☐	☐	☐	☐

BITTE UMBLÄTTERN



Zusatzangebote (Praktika, Begabtenförderung, Theater-, Musik- und Kunstpräsentationen) stellen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	☐	☐	☐	☐	☐
Ein vier- bis sechswöchiges fächerübergreifendes Projekt pro Schuljahr stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	☐	☐	☐	☐	☐
LehrerInnen können auch Fächer gut unterrichten, die sie nicht studiert haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Kinder aus sozial benachteiligten Schichten können durch eine spätere Selektion eher zu höherer Bildung gelangen.	☐	☐	☐	☐	☐
Die von der OECD ausgewiesenen sozialen Ungleichheiten im österreichischen Bildungswesen sind auf das stark gegliederte Schulsystem zurückzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Schultyp, in dem ich unterrichte, sollte so wie er ist unverändert bleiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Einsatz von möglichst wenig LehrerInnen pro Klasse („Lehrerjahrgangsteams“) erhöht die Qualität der schulischen Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch das NÖ Schulmodell werden sich die Schülerströme wieder ausgewogener gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
Das NÖ Schulmodell ist politisch eher umsetzbar als die übrigen Modelle der „Neuen Mittelschule“, die auf eine Gesamtschule bis zur 8. Schulstufe abzielen.	☐	☐	☐	☐	☐
Alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 sollten ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Das NÖ Modell sorgt für eine größere Bildungsgerechtigkeit für Kinder aus sozial schwächeren Schichten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ein wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes, praktisches Lernen stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	☐	☐	☐	☐	☐
Das NÖ Modell wird sich positiv auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken.	☐	☐	☐	☐	☐
Team-Teaching bringt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehrerbildung sollte einheitlich für alle LehrerInnen der Sekundarstufe 1 gestaltet sein.	☐	☐	☐	☐	☐

Sehr begabte SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐
Gymnasien, die das NÖ Schulmodell umsetzen, werden dadurch attraktiver.	☐	☐	☐	☐	☐
In Schulsystemen mit einer späteren Selektion können potentielle kognitive und soziale Nachteile, mit denen Kinder aus bildungsfernen Schichten in die Schule eintreten, ausgeglichen werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Schwache SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐
In heterogenen Lerngruppen erbringen die SchülerInnen zumindest gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in homogenen Lerngruppen.	☐	☐	☐	☐	☐
Das NÖ Schulmodell sollte flächendeckend mit allen SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe getestet werden.	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank!

Anhang 3: Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Abb.1:	Anteile der Schulformen 2006/07 in Österreich	40
Abb.2:	Anteile der Schulformen 2006/07 in Niederösterreich	41
Abb.3:	Anteile der Schulformen 2006/07 in Wien	41
Abb. 4:	Anteile der Schulformen 2006/07 in Korneuburg.....	43
Abb. 5:	Veränderung der SchülerInnenströme in Österreich	44
Abb. 6:	Veränderung der SchülerInnenströme in Niederösterreich	44
Abb. 7:	Veränderung der SchülerInnenströme in Wien	45
Abb. 8:	Dienstjahre der LehrerInnen in HS und AHS.....	137
Abb. 9:	Histogramm / Normalverteilung Faktor 1	150
Abb. 10:	Histogramm / Normalverteilung Faktor 2	150
Abb. 11:	Histogramm / Normalverteilung Faktor 3	151
Abb. 12:	Histogramm / Normalverteilung Faktor 4	151
Abb. 13:	Histogramm / Normalverteilung Faktor 5	151

Tabellen

Tab.1:	Grundgesamtheit LehrerInnen	134
Tab. 2:	Häufigkeit / Schultyp.....	135
Tab. 3:	Häufigkeit / Modellschule	135
Tab. 3a:	Lehrerinnen / Lehrer in HS und AHS.....	136
Tab. 4:	Dienstjahre der LehrerInnen in HS und AHS.....	136
Tab. 5:	Mittelwertsverteilung der Items.....	138
Tab. 6:	Rotierte Komponentenmatrix.....	140
Tab. 7:	Cronbachs / Faktor 1	142
Tab. 8:	Cronbachs / Faktor 2	143
Tab. 9:	Cronbachs Alpha / Faktor 3	144
Tab. 10:	Cronbachs Alpha / Faktor 4	145
Tab. 11:	Cronbachs Alpha / Faktor 5	145
Tab. 12:	Mittelwertsverteilung der Faktoren	149

Tab.12a: Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung	152
Tab. 13: Konfidenzintervalle	153
Tab. 14: Chi-Quadrat-Test / Faktoren 1 – 5.....	154
Tab. 15: Mittelwertstatistik Faktor 1	156
Tab. 16: Prozentuelle Häufigkeiten Item 20.....	156
Tab. 17: Prozentuelle Häufigkeiten Item 19.....	157
Tab. 18: Prozentuelle Häufigkeiten Item 24.....	157
Tab. 19: Prozentuelle Häufigkeiten Item 3.....	158
Tab. 20: Prozentuelle Häufigkeiten Item 6.....	158
Tab. 21: Prozentuelle Häufigkeiten Item 32.....	158
Tab. 22: Prozentuelle Häufigkeiten Item 22.....	159
Tab. 23: Prozentuelle Häufigkeiten Item 8.....	159
Tab. 24: Prozentuelle Häufigkeiten Item 28.....	160
Tab. 25: Prozentuelle Häufigkeiten Item 9.....	160
Tab. 26: Mittelwertstatistik Faktor 2	162
Tab. 27: Prozentuelle Häufigkeiten Item 31.....	162
Tab. 28: Prozentuelle Häufigkeiten Item 27.....	163
Tab. 29: Prozentuelle Häufigkeiten Item 30.....	163
Tab. 30: Mittelwertstatistik Faktor 3	164
Tab. 31: Prozentuelle Häufigkeiten Item 5.....	165
Tab. 32: Prozentuelle Häufigkeiten Item 15.....	165
Tab. 33: Prozentuelle Häufigkeiten Item 29.....	165
Tab. 34: Prozentuelle Häufigkeiten Item 4.....	166
Tab. 35: Prozentuelle Häufigkeiten Item 16.....	166
Tab. 36: Mittelwertstatistik Faktor 5	167
Tab. 37: Prozentuelle Häufigkeiten Item 12.....	168
Tab. 38: Prozentuelle Häufigkeiten Item 13.....	168
Tab. 39: Prozentuelle Häufigkeiten Item 23.....	168
Tab. 40: Prozentuelle Häufigkeiten Item 25.....	169
Tab. 41: Prozentuelle Häufigkeiten Item 2.....	169
Tab. 42: Faktorenmittelwerte / HS und AHS.....	174
Tab. 43: Mann-Withney-Test / HS und AHS	174
Tab. 44: Mittelwertstatistik Faktor 4 / HS und AHS.....	175
Tab. 45: Mann-Withney-Test / Faktor 4 HS und AHS.....	176

Tab. 46: Mittelwertstatistik „Berufszufriedenheit“ / HS und AHS.....	177
Tab. 47: Mann-Withney-Test / Berufszufriedenheit HS und AHS	177

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Roland Ernst
Geboren am:	24.12.1970 in Hollabrunn
Staatsbürgerschaft:	Österreich
Familienstand:	verheiratet, 1 Tochter

Ausbildung

1977 – 1981:	Volksschule Hollabrunn
1981 – 1989:	Bundesgymnasium Hollabrunn
1989 – 1992:	PÄDAK Wien Strebersdorf
September 1992:	Lehramtsprüfung für Hauptschule in den Fächern Mathematik und Musikerziehung
Dezember 1995:	Erweiterungsprüfung aus Biologie und Umweltkunde
Seit 1993:	Hauptschullehrer in Stockerau
Seit 2005:	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien Schwerpunkte: Schulpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik, Sozialpädagogik
Seit März 2008:	Tutor in der Forschungseinheit für Schul- und Bildungsforschung des Instituts für Bildungs- wissenschaft der Universität Wien