



Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Mögliche Auswirkungen einer veränderten
Schulstruktur der Sekundarstufe I auf Schule,
Schülerleistung und Bildungsgerechtigkeit“

Verfasserin

Barbara Zänglein

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, April 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ilse Schrittmesser

Vorwort

Das Forschungsinteresse zu vorliegender Diplomarbeit wurde nicht zuletzt aufgrund meiner Tätigkeit als Hauptschullehrerin geweckt.

In jedem Schuljahr sinken die Schülerzahlen an den Hauptschulen, während die Gymnasien steigende Zahlen verzeichnen. Dabei bin ich als Hauptschullehrerin auch jedes Jahr aufs Neue mit sogenannten „Rückflutern“ aus den umliegenden Gymnasien konfrontiert, die den Anforderungen nicht gewachsen sind und folglich an die Hauptschule zurückwechseln.

Des Weiteren führte die immerwährende öffentliche Debatte über das gegliederte Schulsystem zu einem vermehrten Interesse an dieser Thematik, wodurch die aufgrund von weiteren Literaturrecherchen vorliegende Diplomarbeit entstand. Eine Herausforderung, die mich am Ende des Studiums, an meine Grenzen brachte. Daher gebührt mein besonderer Dank jenen, die zum Gelingen dieser Arbeit einen großen Beitrag geleistet haben:

- Meiner Professorin, Frau Univ. Prof. Dr. Mag. Ilse Schritteser, für ihre konstruktiven Ratschläge und ihre Hilfestellungen;
- Meiner Begleiterin, Frau Mag. Eva- Maria Rameder, die mir in all den Jahren mit positiver Energie und viel Motivation zur Seite gestanden ist;
- Meiner Familie, die mich durch alle Höhen und Tiefen begleitet und moralisch unterstützt hat.

Das Hauptinteresse der Arbeit besteht darin, die Vor- bzw. Nachteile des derzeitigen Schulsystems der Sekundarstufe I zu beleuchten und mögliche Entwicklungsszenarien darzustellen.

Es wird in dieser Diplomarbeit nicht die gesamte Gesamtschuldebatte dargestellt, da dies den Umfang der Diplomarbeit weit überschreiten würde.

Für eine bessere Lesbarkeit und einen leichteren Lesefluss wird besonders im Ergebnisteil die männliche Personenbezeichnung verwendet. Dies schließt die weibliche Form gleichermaßen mit ein.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Einleitung	7
1.1. Gliederung der Arbeit	7
1.2 Ausweisung der Forschungsfrage	9
2. Theoretischer Teil	10
2.1 Schulstrukturen	10
2.1.1 Der Begriff der Schulbildung	10
2.1.2 Unterrichtsformen nach Humboldt	13
2.1.3 Die Funktion der Schule in der Gesellschaft	18
2.2 Die Geschichte der dualen Mittelstufe im österreichischen Schulsystem	24
2.2.1 Lehrerbildung in Österreich.....	34
2.3 Zusammensetzung der Lerngruppen	39
2.3.1 Der Begriff der Heterogenität	39
2.3.2 Die Entwicklung der schulischen Integration	41
2.3.3 Gerechtigkeit im Bildungswesen	44
2.4 Einflüsse auf Schülerleistungen	48
2.4.1 Prognose des weiteren Schulerfolgs.....	49
2.4.2 Auswirkungen von Intelligenz und Begabung.....	53
2.4.3 Auswirkungen der Entfernung des Wohnortes zur Schule	56
2.4.4 Sozialstatus der Eltern	59
3. Emprischischer Teil	68
3.1 Begründung der Methodenwahl	68
3.2 Experteninterviews – Allgemeine Darstellung	69
3.2.1 Instrumente qualitativer Forschungsmethoden	69
3.3 Methodisches Vorgehen	71
3.3.1 Das Leitfadeninterview – Vorbereitung und Durchführung der Interviews ...	71
3.3.2 Auswahl der Interviewpartner	73
3.4 Auswertung der Interviews	74
3.5 Analyse und Interpretation der Interviews	77
3.5.1 Kategorie Wissen über europäische Schulsysteme	77
3.5.2 Kategorie Vor- und Nachteile des Österreichischen Systems im Vergleich mit anderen Systemen.....	79
3.5.3 Kategorie Voraussetzungen, die geschaffen werden müssten um ein Gesamtschulmodell aus einem europäischen Land übernehmen zu können.....	83

3.5.4 Kategorie Erfahrungen der Befragten mit homogenen und heterogenen Lerngruppen	86
3.5.5 Kategorie Veränderungsbedarf bei der Lehrerausbildung bei einem veränderten Schulsystem	89
3.5.6 Kategorie Wissen über die Schlüsselfunktionen von Schule	92
3.5.7 Kategorie Einflussfaktoren auf den Schulerfolg.....	95
3.5.8 Kategorie Auswirkungen einer veränderten Sekundarstufe I auf den Schulerfolg	100
3.5.9 Kategorie Eine Verbesserung der Schulqualität durch ein verändertes Schulmodell.....	101
3.5.10 Kategorie Vorstellungen und Visionen zur Veränderung des österreichischen Bildungssystems.....	109
3.6 Erörterung der Ergebnisse.....	112
4. Resümee und Abschlussbetrachtungen	114
5. Literaturverzeichnis.....	121
6. Abbildungsverzeichnis	131
7. Abkürzungen.....	131
8. Anhang	132
8.1 Kurzzusammenfassung.....	132
8.2 Abstract	133
8.3 Übersicht über die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner....	134
8.4 Auswertungstabelle.....	134
8.5 Lebenslauf	151

1. Einleitung

Den Ausgangspunkt für diese Diplomarbeit stellt die problematische Lage der Schulen für Zehn- bis Vierzehnjährige in Österreich dar. Die Debatte über die Einführung einer gemeinsamen Schule für die Sekundarstufe I wird bereits seit Jahren geführt. „Bildung wird immer mehr zur legitimen Grundlage der Ver- und Zuteilung von Lebenschancen und Statuspositionen.“ (Erlcr, I., 2007, S.7)

Ist ein gegliedertes System, das durch Selektion in möglichst homogene Gruppen versucht die Effizienz der Schülerleistungen zu steigern, sinnvoller als ein System, das versucht die Talente möglichst alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs individuell innerhalb heterogener Gruppen zu fördern?

Die Regierungspartner stehen sich in vorliegender Frage als Kontrahenten gegenüber, letztlich konnten sie sich auf den Modellversuch „Neue Mittelschule“ einigen. Dieser wird seit September 2007 österreichweit erprobt. Dennoch stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der gerechten Verteilung der Bildungschancen. Da Hauptschulen und Unterstufen der Allgemeinbildenden Höheren Schule unterschiedlich leicht – abhängig von regionalen bis hin zu sozialen Faktoren – zugänglich sind.

In der vorliegenden Diplomarbeit soll einerseits den Fragen nach möglichen Zusammenhängen zwischen Schulstrukturen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler nachgegangen und andererseits ein Blick auf Verteilung der Chancen gerichtet werden.

1.1. Gliederung der Arbeit

Im Zuge dieser Fragestellung wird im ersten theoretischen Teil auf Forschungsergebnisse bezüglich Schulstrukturen, Schulsystemen, Lehrerausbildung, Lerngruppen und Schülerleistungen eingegangen.

Der Bildungsbegriff sowie die Funktion von Schule sollen in Kapitel 2.1 näher erläutert werden. Eine Grundlage dieser Arbeit stellt ein historischer Überblick über die Entstehung der dualen Mittelstufe in Österreich dar. Anschließend wird die strukturelle Entwicklung der Schullandschaft hierzulande beleuchtet.

Kapitel 2.2 befasst sich mit den Schulstrukturen in Österreich. Die unterschiedliche Beschulung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I wirkt sich auch auf die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land aus. Um an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule unterrichten zu können, muss man einen universitären Abschluss haben, während, um an einer Hauptschule unterrichten zu können der Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule ausreicht.

Das Kapitel 2.3 beschäftigt sich mit der Frage der Zusammensetzung von Lerngruppen. Die prägenden Begriffe des Kapitels sind die der Integration sowie die der Chancengleichheit. Es geht also darum, die effizienteste Umgebung zu schaffen, um die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler auf eine möglichst angenehme Art und Weise zu steigern. Es wird der Frage nachgegangen, ob dies leichter in einer homogenen Lernumgebung, mit Schülerinnen und Schülern auf möglichst einheitlichem Lernniveau, zu erreichen ist, oder ob der heterogenen Lernumgebung, durch die unterschiedliche Zusammensetzung der Lernenden, positivere Auswirkungen zuzuschreiben sind.

Da Schülerleistungen und die Benotung dieser, einen wesentlichen Einfluss bei der Schullaufbahnentscheidung haben, gibt Kapitel 2.4 einen Einblick darüber, wovon Schülerleistungen abhängig sind. Ob ein Kind begabt genug ist und wer in der Lage ist, dies festzustellen und zu bewerten, steht einerseits im Fokus dieses Kapitels. Andererseits reichen die Argumentationen vom Einfluss des Sozialstatus der Eltern über deren Bildungsniveau bis hin zu den Bildungsangeboten, da auch ein österreichweites Stadt – Landgefälle festzustellen ist.

Im darauffolgenden empirischen Teil wird die angewandte Methode, die Erhebung und Auswertung der Ergebnisse dargestellt.

In dieser Diplomarbeit kommt die qualitative Inhaltsanalyse von Experteninterviews nach Meuser und Nagel zum Einsatz, um die aus der Literatur gewonnenen Ergebnisse mit der Sicht von Experten vergleichen zu können. Die

Ergebnisse der Experteninterviews werden vorgestellt und aufgrund dieser Ergebnisse wird versucht, mögliche Schlussfolgerungen und Lösungsvorschläge gemeinsam mit den gewonnenen theoretischen Erkenntnissen zu entwerfen.

In Kapitel 3.5 werden die wichtigsten Ergebnisse dargestellt und mit den im theoretischen Teil gewonnenen Erkenntnissen verglichen.

1.2 Ausweisung der Forschungsfrage

In vorliegender Diplomarbeit soll der Frage nachgegangen werden: Welche Auswirkungen hätte eine veränderte Sekundarstufe I auf Schülerleistung, Bildungsgerechtigkeit, Lehrerausbildung und Schulqualität in der Wahrnehmung bzw. Einschätzung von Lehrpersonen und Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten?

- Welche Voraussetzungen für den erfolgreichen Verlauf der Sekundarstufe I werden in der Literatur beschrieben?
- Wo sehen die befragten Expertinnen und Experten die Vor- und Nachteile des österreichischen Bildungssystems?
- Welche konkreten Veränderungsvorschläge haben sie für die Sekundarstufe I?
- Nehmen die Expertinnen und Experten hinsichtlich der Lehrerausbildung einen Veränderungsbedarf wahr?
- Wie können sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I von den geforderten Maßnahmen profitieren?

Durch die Ergebnisse aus den Experteninterviews unter Einbeziehung der behandelten theoretischen Grundlagen könnten sich mögliche Veränderungsszenarien bzw. konkrete Veränderungsansätze ergeben.

Während der Aufarbeitung der Forschungsfrage wurde der Fokus auf das gegliederte Österreichische Schulsystem gelegt.

2. Theoretischer Teil

2.1 Schulstrukturen

Die heutige Gesellschaft stellt an das System Schule vielfältige Erwartungen. Schule ist ein System, das ständigen Veränderungen unterworfen ist. Dennoch hat sich die Schullandschaft in Österreich nur spärlich diesem gesellschaftlichen Fortschritt angepasst. Schule heute ist mit anderen Problemen und Anforderungen konfrontiert als noch vor 20 Jahren. So hat die weltweite Vernetzung mit Hilfe des Internets große Veränderungen in der Art des Unterrichts mit sich gebracht.

Dennoch, Bildung soll für alle Menschen gleichermaßen zugänglich sein und es ist die Aufgabe der Schule diese Chancengleichheit zu gewährleisten.

Es geht darum eine ansprechende Struktur zu schaffen, in welcher die Vermittlung von Bildung erleichtert wird.

Bildung kann jedoch vielerorts stattfinden und sollte nicht nur Aufgabe der Schule sein.

2.1.1 Der Begriff der Schulbildung

Der Begriff der Bildung und somit auch der Schulbildung, ist ständigen Wandlungen und Anpassungen an die jeweiligen Ansprüche der Gesellschaft unterworfen, da der moderne Staat Interesse daran hat durch schulische Reformen einen gesellschaftlichen Fortschritt zu erreichen.

In Klafkis folgendem Zitat wird eine kritische Auseinandersetzung mit Bildungskonzepten sichtbar.

„Weil wir noch immer [...] im Gesamtzusammenhang der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft stehen, in deren entscheidender Durchbruchphase die klassischen deutschsprachigen Bildungstheorien als Antwort auf die damalige historische Situation, auf die Gefährdungen und die Möglichkeiten des bürgerlichen Subjekts entwickelt wurden, erscheint eine kritische

Vergegenwärtigung jener Bildungskonzepte auch für unsere Gegenwart aussichtsreich.“ (Klafki, W., 2007, S.18)

Der Zeitraum zwischen 1770 und 1830 kann als Phase der Entfaltung des Bildungsbegriffes gewertet werden. Jedoch erfolgte dies keineswegs in der Pädagogik als selbständige Disziplin sondern vielmehr in einem übergreifenden Rahmen aus geschichts-, kultur-, kunst-, und staatsphilosophischen sowie anthropologischen Erörterungen, wie auch bei Lessing, Schiller, Humboldt, Goethe, Hegel, u.a.. Sie haben ihren Gedankenaustausch auf direktem oder brieflichem Weg mit ihren Zeitgenossen geführt. (vgl. ebd. S.15)

Von Vertretern wie Pestalozzi, Kant, Herbart, Schleiermacher, Fröbel oder Diesterweg wurde lt. Klafki versucht, in einem pädagogisch ausgewiesenen Zusammenhang Theorieansätze zu entwickeln. (vgl. ebd. S. 16)

„Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen.“ (ebd. S.19)

Wilhelm von Humboldt war einer der Begründer der neuzeitlichen Bildungstheorie. Jedoch sind sich Bildungstheoretiker nicht darüber einig wie seine Theorien zu verstehen sind. Humboldt erkannte schon zu seiner Zeit die Problematik der bis heute aktuellen Frage schulischer Bildung, wie Schulstruktur zu gestalten und allgemeine Menschenbildung zu vermitteln sind. (vgl. Benner, D., 1990, S.23)

„Indem Bildung des Menschen als das Letzte aufgefaßt wird, ist sie der Zweck ihrer selbst und kann nicht mehr als Mittel gebraucht und keinem anderen Zweck mehr untergeordnet werden.“ (Menze, C., 1959, S.141)

Für Humboldt stand die allgemeine Menschenbildung an der alle Bürger beteiligt sein sollten an erster Stelle. Sein Bildungsbegriff ist in einem umfassenderen Sinn und als Begriff der Selbstbildung zu verstehen.

„Nach Humboldts Auffassung ist Bildung nicht Selbstschöpfung, sondern geschichtliche und tätige Veränderung.“ (Posch, K., 2005, S.163)

Für Humboldt ist „der wahre Zweck des Menschen die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung.“ (Menze, C., 1959, S.5)

Humboldt drückt mit diesen Gedanken aus, dass Lernen nicht einseitig geschehen, sondern sich ganzheitlich auf mehrere Gegenstände beziehen soll. Somit könnten aus seiner Sicht einzel geübte Kräfte in jeder Periode des Lebens mitwirken und sich durch Verbindung vielfältigen.

„Nach Humboldt können nur solche Tätigkeiten bildend wirken, die eine Hinwendung zu Fremdem, noch Unbekanntem so gestatten, dass wir uns selber fremd werden und Neues so lernen, dass von dem Neu-Erfahrenen Anregungen zu fortschreitender Entfremdung und Weltaneignung ausgehen können.“ (Benner, D., 1990, S.107)

Für Erkenntnisse während des Studiums ist es Humboldt zufolge nicht damit abgetan den Worten der Gelehrten zu lauschen, die lebendige Aneignung, also anschauen, ausprobieren, hinein fühlen, ist viel wichtiger. (vgl. Menze. C., 1959, S. 143)

Bildung soll die Menschen einerseits für den Übergang in das Berufsleben bzw. andererseits für den Übergang in das nächst höhere Stadium der Allgemeinbildung befähigen. Lernen, nicht um daraus einen Nutzen zu erzielen, sondern Lernen für das Leben.

Heute stellt der erfolgreiche Abschluss eines Gymnasiums eine Chance für junge Menschen dar, jedoch gewährleistet die Matura keinen garantierten Arbeitsplatz. Der Begriff der Berufsbildung etablierte sich zu einer unverzichtbaren Variante der Bildung, der die Entwicklung von Einstellungen der Lernfähigkeit fördert. Dieses Prinzip wird in Gymnasien mit Fächerkombinationen versucht und geschieht im betrieblichen Alltag mit Problemlösungen, die ihre Nachhaltigkeit durch die Verbesserung der Lernfähigkeit zeigen.

Daher kann der auf das Gymnasium zugeschnittene Bildungsbegriff nur als eine Variante betrachtet werden. (vgl. Oelkers, J., 2008, S. 14)

Bildung ist nicht einfach eine menschliche Bestimmung, sondern man muss zwischen einer konstant ungleichen Angebots- und einer Nutzerseite unterscheiden. Daher steht am Ende nur individueller Nutzen oder Schaden und die Kinder profitieren in den Schulen, trotz aller Förderung, immer unterschiedlich. Nach Peter Meyer-Dohm (1998) hat sich Schulbildung in einem lebenslangen Bildungsprozess zu bewähren, indem die Formung des Einzelnen im Vordergrund steht. Schulbildung soll Grundlage und integraler Bestandteil

des Bildungsprozesses sein. In diesem Prozess ist die Schule eine sehr wichtige, jedoch nicht die einzige Instanz, welche die Kinder und Jugendlichen bildet.

Schulbildung wird als Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft verstanden. (vgl. Meyer-Dohm, P. 1998, S. 15-17)

„Wissen ist ein Rohstoff, der nicht nur für die Wirtschaft eine immer wichtigere Rolle spielt und der durch die Globalisierung der Märkte und die weltweiten Vernetzungen schneller und schneller verbreitet wird.“ (ebd. S. 17)

Die neuzeitlichen Entwicklungen der Bildungstheorien haben sich an den gesellschaftlich vorgegebenen Entwicklungsprozessen zu orientieren, diese Entwicklungen sind jedoch von Widersprüchen innerhalb der Gesellschaft, welche von den Menschen gemacht werden, geprägt. (vgl. Klafki, W., 2007, S. 49-50)

Um den Schülerinnen und Schülern ihren Lernfortschritt zu erleichtern, hat Humboldt unterschiedliche, dem Wissensstand des Lernenden angepasste, Unterrichtsformen entwickelt. Von der Vermittlung elementarer Grundkenntnisse bis hin zum wissenschaftlichen Arbeiten an der Universität.

Auf diese Ausführungen Humboldts soll nachfolgend mit der Darstellung seiner drei Unterrichtsformen näher eingegangen werden.

2.1.2 Unterrichtsformen nach Humboldt

Humboldt war Befürworter eines einheitlichen, allgemeinbildenden Schulwesens. Er war der Auffassung, dass die wichtigste Aufgabe der Schule die allgemeine Menschenbildung, nicht aber die Berufsvorbereitung sei. (vgl. Menze, C., 1959, S. 147)

Den Unterschied zwischen der allgemeinen und der speziellen Menschenbildung sah er in den verschiedenen Grundsätzen: „Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten.“ (Leitzmann, A., 1920, S.277)

Da er in seiner Theorie vorsah weiterführende allgemeinbildende Lernprozesse und Übergänge ins Leben zu sichern, ergaben sich daraus unterschiedliche Gesamtschulzeiten.

Im allgemeinen Schulunterricht haben die Schülerinnen und Schüler im Normalfall ihre künftige Bestimmung noch nicht gefunden, da weder sie noch ihre Lehrer wissen, für welche individuelle Lebensform und Tätigkeit sie sich entscheiden werden. Daher hat der allgemeinbildende Schulunterricht nach Humboldt stets auf zweifache Weise zu qualifizieren, einerseits muss er die Möglichkeit weiterführender Studien eröffnen und andererseits müssen Übergänge von unterrichtlichen Lernprozessen ins Leben offen gehalten werden. (vgl. Benner, D., 2003, S.208)

„Mittelschulen sollen entweder den Uebergang von den Elementar- zu den gelehrten Schulen ausmachen, so dass die letzteren gar keine sogenannten Bürgerklassen mehr haben; oder als eine eigene Art der Schulen für diejenigen bestimmt seyn, welche auf eigentlich wissenschaftliche Bildung und besonders auf Universtäts Studium Verzicht thun, oder endlich beide Zwecke zugleich erfüllen. Die Trennung der Bürgerklassen von den gelehrten in zwei verschiedene Anstalten stört offenbar die so nothwendige Einheit des Unterrichts, der in der Wahl der Lerngegenstände, in der Methode und der Behandlung der Schüler von dem Augenblick an, wo das Kind die ersten Elemente gefasst hat, bis zu der Zeit wo der Schulunterricht aufhört, in einem so ununterbrochenen Zusammenhang stehen muss, dass Klasse auf Klasse und halbes Jahr auf halbes Jahr berechnet sey.“ (Leitzmann, A., 1920, S.259-260)

Im Jahr 1809 formulierte Humboldt zwei Entwürfe für ein Allgemeinbildendes Schulwesen.

Den Königsberger Schulplan entwickelte er anlässlich einer Konferenz zur Verbesserung des Königsberger Schulwesens. Der Litauische Schulplan geht auf Aufzeichnungen während einer Reise durch Litauen zurück. Die Gemeinsamkeiten der beiden Schulpläne bestanden einerseits darin, dass sich Humboldt gegen die Beibehaltung der zwischen den Elementarschulen und den Gymnasien stehenden Mittelschulen ausspricht. Andererseits gliederte Humboldt in beiden Schulplänen die schulische Bildung in den Elementar-, den

Schul- und den Universitätsunterricht, welche nachfolgend näher erläutert werden.

Keines dieser drei Stadien hat einen unmittelbaren beruflichen Bezug, sondern der Abschluss des einen Stadiums befähigt einerseits zum Übertritt in das nächst höhere und andererseits zum Schulabschluss, welchen der Eintritt in das Berufsleben folgt. (vgl. Benner, D., 1990, S.179)

2.1.2.1 Elementarunterricht

Die Aufgabe des Elementarunterrichts besteht laut Humboldt darin, die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu befähigen, die allgemeinen Voraussetzungen und Techniken zu schaffen.

„Er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet, und ihn erst möglich macht. Er hat also eigentlich nur mit Sprach-, Zahl- und Mass-Verhältnis zu thun, und bleibt, da ihm die Art des bezeichneten gleichgültig ist, bei der Muttersprache stehen.“ (Leitzmann, A., 1920, S.260)

Um die gelernten Techniken üben zu können, sollte der Elementarunterricht auch Unterricht in Geographie, Geschichte und Naturwissenschaft enthalten. Dieser sollte helfen die gelernten Techniken anzuwenden und als Grundlage dienen um am weiterführenden Schulunterricht teilhaben zu können. (vgl. ebd. S.260) Die eigentliche Aufgabe des Elementarunterrichts bestand kurz nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht darin, die Schülerinnen und Schüler der Muttersprache und des Rechnens in schriftlicher Form zu befähigen.

„Die Kompetenz, selber lesen und schreiben zu können, sollte die einzelnen aus der Bevormundung und Abhängigkeit von berufsmäßigen Schreibern befreien und jeden in die Lage versetzen, mit Behörden und entfernt lebenden Menschen im Medium der Schriftsprache zu kommunizieren.“ (Benner, D., 1990, S.185)

Waren Schüler mit diesen Grundkenntnissen ausgestattet, konnten sie an der nächsten Stufe, am Schulunterricht, teilhaben. Dieser sollte einerseits auf das Leben oder für jene Schülerinnen und Schüler, die eine universitäre Laufbahn einschlagen wollten, auf diese vorbereiten.

2.1.2.2 Schulunterricht

„Der Schulunterricht führt den Schüler nun in Mathematik, Sprach- und Geschichtskennntnis bis zu dem Punkte wo es unnütz seyn würde, ihn noch ferner an einen Lehrer und eigentlichen Unterricht zu binden, er macht ihn nach und nach frei, bringt ihm aber alles bei, was ein Lehrer beibringen kann.“ (Leitzmann, A., 1920 S. 279)

Während der Elementarunterricht erst durch den Lehrer möglich wird, so hat dieser im Schulunterricht die Aufgabe sich entbehrlich zu machen. (vgl. ebd. S.261) Der Schulunterricht hatte laut Humboldt ähnlich wie der Elementarunterricht eine doppelte Aufgabe, die einerseits darin bestand die Heranwachsenden auf das gesellschaftliche Leben vorzubereiten und andererseits den weiterführenden Universitätsunterricht zu ermöglichen. „Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt. (Fußnote: Schleiermacher, Gelegentliche Gedanken über Universitäten S.34 weist das „Lernen des Lernens“ dem Universitätsunterricht zu.) Aber alle seine Functionen sind nur relativ, immer einem Höheren untergeordnet, nur Sammeln, Vergleichen, Ordnen, Prüfen u.s.f. Das Absolute wird nur angeregt, wo es, wie es gar nicht fehlen kann, selbst in einem Subjecte zur Sprache kommt.“ (ebd. S.261)

Der Schulunterricht teilt sich in sprachlichen, historischen und mathematischen Unterricht auf und war gedacht um den Schülerinnen und Schülern das sprachliche, mathematische und historische Denken zu lehren. Humboldt sah die Aufgabe des Lehrers in diesem Stadium darin, die Schüler zu beobachten, ob sie einen der drei Bereiche bevorzugen, damit diese in gleichem Ausmaß gebildet werden. „Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei anderen gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist.“ (ebd. S.261)

Sobald der Schüler in der Lage ist all die vorhandenen Hilfsmittel so einzusetzen, dass er in der Lage ist alle Schriftsteller zu verstehen, ist der Sprachunterricht beispielsweise abgeschlossen. (vgl. ebd. S.261)

Weiter diente der Schulunterricht dazu, die Schülerinnen und Schüler auf das wissenschaftliche Arbeiten vorzubereiten und sie mit den dafür notwendigen Fertigkeiten und Kenntnissen auszustatten. Zusätzlich sollte eine Vorbereitung

auf das Leben stattfinden und daher allgemeine berufliche Fertigkeiten vermittelt werden. Humboldt sah eine Ziffernbenotung mit „der Würde des Menschen und dem Auftrag des Schulunterrichts unvereinbar“ (Benner, D., 1990, S.197) daher befürwortete er schriftliche Beurteilungen in den Abschlusszeugnissen. (vgl. ebd. S.197-198)

Das Austreten aus dem Schulunterricht sollte, ungleich zum Elementarunterricht, von den Schülern selbst bestimmt werden können, da die Ziele des Schulunterrichts so konzipiert sein sollten, dass sie nicht erst am Ende erreicht werden konnten. Ziel war es, die Heranwachsenden mit dem Basiswissen auszustatten, sodass sie in der Lage waren sich selbst ohne die Hilfe des Lehrenden, Wissen anzueignen. (vgl. ebd. S. 189-198)

Auf die Erläuterung des Universitätsunterrichts wird in der vorliegenden Arbeit verzichtet, da er nicht unmittelbar die hier bearbeitete Fragestellung berührt und die Konsistenz der Untersuchung aufbrechen würde.

Abschließend wäre zu vermerken, dass es zur Betrachtung von Schulstruktur notwendig ist, sich mit der Funktion der Schule in unserer Gesellschaft auseinanderzusetzen. Je nach Funktion entwickeln sich auch andere Strukturen. Veränderungen in Funktion oder Struktur beeinflussen einander gegenseitig. Humboldt betrachtete die Schule sowohl als eine Stätte der Allgemeinbildung als auch als einen Ort der Ertüchtigung für die jeweilige Lebenspraxis, die jedoch erst auf die allgemeinbildenden Teile der Schule aufsetzen sollte. Dass seine Ideen sich nicht durchsetzten, wissen wir aus der Schulgeschichte. Die Schule wurde in der beginnenden und aufblühenden bürgerlichen Gesellschaft weniger als eine Stätte zur Stärkung des allgemeinen Wissens und Könnens des Menschen gesehen, sondern vielmehr als Ort der Vermittlung von gesellschaftlich brauchbaren Fertigkeiten. Auch heute wird diese nach wie vor ungelöste Frontstellung diskutiert und bildet sich bei genauerer Betrachtung in den Schulstrukturen zumindest des deutschsprachigen Raumes ab.

2.1.3 Die Funktion der Schule in der Gesellschaft

Das Bildungssystem hat in der Gesellschaft wichtige Aufgaben zu erfüllen. Der Staat formuliert wesentliche Bildungsziele: die Aufgabe der Schule ist es z.B. zur Demokratisierung oder zur wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit eines Landes beizutragen oder aber auch die Stabilisierung der gegebenen Gesellschaftsschichten mit ihren herrschaftlichen Strukturen zu gewährleisten. (vgl. Fend, H., 1980, S.13)

Seit den 1960er Jahren ist man daher seitens der Wissenschaft um die Darstellung des Verhältnisses von Bildungsinstitutionen und Gesellschaft bemüht. (vgl. ebd. S.13) Das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft steht im Fokus der gegenwärtigen Pädagogik, deshalb werden im folgenden Abschnitt schulische Schlüsselfunktionen behandelt.

Die Funktion von Schule ist vielfältig und hat ihre Aufgaben nicht nur darin den Wissensstand des Einzelnen zu vergrößern. Vielmehr hat die Schule auch eine wichtige gesellschaftliche Funktion, sie lehrt den Umgang miteinander und gibt Auskunft über die Vielfältigkeit an Persönlichkeiten.

Fend (1980) befasste sich mit der Thematik der Zusammenhänge zwischen Schule und Gesellschaft. Demnach übt Schule in der Gesellschaft vier Hauptfunktionen aus, welche im Folgenden nach Fend (1980) dargestellt und durch die Ausführungen Klafkis (2002) zu diesem Thema ergänzt werden.

Auch Thonhauser und Eder (2006) heben in ihrer Arbeit die Funktionen von Schule hervor. „Die Schule fördert unter Beachtung der Chancengleichheit (Funktion der sozialen Integration) in effizienter und effektiver Weise die Entfaltung der Leistungsfähigkeit ihrer SchülerInnen (Funktion der Qualifikation); sie beurteilt den jeweils erreichten Stand auf valide Art und Weise (Funktion der Selektion), sorgt mit einer langfristigen Begleitung der individuellen Lernprozesse für realistische Aspirationen der SchülerInnen bzw. von deren Eltern (Allokationsfunktion) [...]“ (Thonhauser, J. & Eder, F., 2006, S.275)

2.1.3.1 Qualifikationsfunktion

Das Schulsystem erfüllt eine wichtige Aufgabe für den Bereich der Produktion, da es die Heranwachsenden mit den für Arbeitsprozesse nötigen Qualifikationen ausstattet. Eine optimale Steuerung des Bedarfs an unterschiedlich qualifizierten Arbeitskräften ist für die ökonomische Entwicklung eines Staates von großer Bedeutung. (vgl. Fend, H., 1980, S.13)

Dabei ergibt sich ein Prognosedefizit, das mit Hilfe empirischer Forschung verringert, jedoch nicht aufgehoben werden kann. Das Schulsystem funktioniert als „*Instrument der Arbeitsmarktregulierung*“, da durch staatliche Eingriffe, wie die Änderung der Schulbesuchszeiten oder Einstellungen im öffentlichen Dienst „*überflüssige Arbeitskräfte*“ (ebd. S.26) absorbiert oder benötigte Arbeitskräfte freigegeben werden können. Diese Regulierung ist auch durch Kontrolle von Schulabschlüssen möglich. Demnach ist die Aufgabe des Schulsystems auf mehr als nur die Wissensvermittlung beschränkt. „Mit Schulsystemen wird heute versucht, Regionalpolitik (Entwicklung unterversorgter Gebiete), Arbeitsmarktpolitik, Verbandspolitik, Sozialpolitik, usf. zu betreiben.“ (ebd. S. 27)

In diesem Zusammenhang bekommt auch die Weiterbildung einen hohen Stellenwert, wenn es darum geht fehlerhaften Prognosen in der Beschäftigungspolitik entgegen zu wirken. (vgl. ebd. S.28)

Während Fend die erste Funktion der Bildung als Qualifikationsfunktion bezeichnet, erhielt sie von Klafki die Funktion von Qualifizierung und Ausbildung. Inhaltlich sind sich beide Autoren darüber einig, dass eine wichtige Aufgabe des Schulsystems darin besteht, die Schülerinnen und Schüler mit jenen Qualifikationen auszustatten, welche für die Arbeitswelt von Bedeutung sind.

Dennoch sollte das primäre Ziel der Bildungsplanung eine optimale Förderung jedes einzelnen Schülers sein.

Klafki (2002) versteht unter Qualifikation in diesem Zusammenhang nicht nur die Vorbereitung auf das Berufsleben, sondern im schulischen Zusammenhang auch die Ausstattung mit den für die gesellschaftlichen Bedingungen benötigten Fähigkeiten und Kenntnissen.

Der Pflichtschulbereich hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Vermittlung von Grundqualifikationen, im wesentlichen Fähigkeiten und Kenntnissen, welche als Basis für spätere Spezialisierungen gesehen werden können.

Damit Schule der heutigen schnelllebigen Welt gerecht werden kann, ist sie gefordert ihre Schülerinnen und Schüler mit einer grundlegenden Flexibilität auszustatten, um sich auf die rasch verändernden Lebensverhältnisse einstellen zu können. (vgl. Klafki, W., 2002, S.46-47)

2.1.3.2 Selektions- und Allokationsfunktion

Bei dieser Funktion geht es vor allen Dingen darum für eine soziale Gerechtigkeit im Schulsystem zu sorgen und damit einhergehend auch die Aufstiegsmöglichkeiten von begabten Kindern aus sozial schwächeren Schichten zu gewährleisten. (vgl. Fend, H., 1980, S.30) „Wenn Schulsysteme prinzipiell Zuteilungsinstanzen für Lebenschancen darstellen, die tatsächliche Zuteilung jedoch diskriminierend bzw. privilegierend ist, dann liegt es nahe, Schulsysteme als wichtige Instrumente der Sozialreform zu verstehen und benützen zu wollen.“ (ebd. S. 31)

Weshalb es die Aufgabe der Bildungspolitik ist für Chancengleichheit zu sorgen und die darausfolgenden Beschränkungen im Bildungszugang zu kompensieren. Welche Möglichkeiten bietet das Schulsystem um diese Divergenz zu mindern?

- Eine spätere Bildungswegentscheidung als jene zu Beginn der Sekundarstufe I.
- Ein aktives Bemühen seitens der Schule um den Ausgleich von Defiziten. Dieses Bemühen sollte so früh als möglich begonnen werden und möglichst lange anhalten.

Die Bedeutung von Schule wird in den Bevölkerungsgruppen recht unterschiedlich wahrgenommen. Während sie für leistungsfähige Kinder von Arbeitern die einzige Variante des sozialen Aufstiegs darstellt, ist sie für Kinder aus sozial besser gestellten Familien selbstverständlich. Die Schulleistungen sind eher von der individuellen Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes als von

der sozialen Herkunft abhängig. Jedoch gibt es sowohl schulintern als auch extern Erschwernisse bei der Umsetzung von Chancengleichheit. (vgl. ebd. S. 38-39) Fend (1980) sieht hier vor allem die frühe schulische Selektion sowie ein fehlendes Bemühen des Ausgleichs der vom familiären Hintergrund mitgebrachten Defizite. Diese sind auf die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten außerhalb der Schule zurückzuführen, welche das Resultat der verschiedenen Lebenslagen von Familien sind. Eine gut durchdachte Familienpolitik ist für die Umsetzung der Chancengleichheit von größter Relevanz, da eine optimale Förderung schon vor Schulbeginn passieren muss. (vgl. ebd. S.39)

Laut Klafki (2002), der diese Funktion von Schule als Selektions- und Allokationsfunktion bezeichnet, funktioniert Schule nach dem Leistungsprinzip, wodurch Auslese stattfindet. Das Schulsystem stellt den Ausgangspunkt für die Entwicklung von unterschiedlichen Positionen in der Gesellschaft dar.

Es ist demnach Aufgabe der Schule die Auslese für das Gesellschaftssystem vorzunehmen, indem der Zugang durch Leistungsmaßstäbe festgesetzt wird und somit gewisse gesellschaftliche Positionen erreicht bzw. nicht mehr erreicht werden können. Schule spiegelt die soziale Ungleichheit der Gesellschaft wider. Untersuchungen dieser Thematik zeigen, dass Kinder aus sozial schwächeren Schichten nach wie vor dieser Selektion zum Opfer fallen. Internationale Studien hingegen zeigen, dass in Ländern mit Einheitsschulsystem die soziale Selektivität von Schule geringere Auswirkungen hat. (vgl. Klafki, W., 2002, S.48-50)

2.1.3.3 Legitimationsfunktion

Aus der Sicht Fends (1980) hat das Schulsystem eine wichtige Aufgabe in der Stabilisierung der Gesellschaft, indem es Einstellungen sowie Haltungen lehrt, welche für die Unterstützung und Aufrechterhaltung bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse erforderlich sind. (vgl. Fend, H., 1980, S.41)

Der Haupteffekt der jahrelangen schulischen Beeinflussung besteht nicht nur in der arbeitsmarktgerechten Selektion und Schichtung des Nachwuchses, sondern noch mehr in der Herstellung jener Haltungen und Einstellungen, die ein adäquates Verhalten unter industriellen und kapitalistischen Produktionsbedingungen garantieren.(vgl. ebd. S. 42) Das Schulsystem ist ein

Regelsystem, das unterschiedlich hoch bewertete Positionen, etwa in der Form von unterschiedlichen Bildungsabschlüssen, zuweist. Das Erreichen einer höheren Position ist von den Anstrengungen, den Erwartungen und der Begabung des Schülers somit abhängig. (vgl.ebd. S.47)

Klafki fügt der Legitimationsfunktion noch die Integrationsfunktion hinzu und sieht darin eine weitere zentrale Funktion der Schule gegenüber der Gesellschaft in der Befähigung der Eingliederung der nachkommenden Generationen in das gesellschaftlich-politisch-kulturelle System. Schülerinnen und Schüler werden als künftige Staatsbürger auf ihre Rechte und Pflichten vorbereitet.

„Der Staat ist letztlich auf die „Loyalität der Massen“ angewiesen, mit anderen Worten: auf ein Mindestmaß an Zustimmung der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung zu den politischen Entscheidungen.“ (Klafki, W., 2002, S.53)

Jedoch obliegt den heutigen Schulen eine gewisse Autonomie, welche ein kritisches Bewusstsein der Schüler im Umgang mit der Welt fördern sollte. (vgl. ebd. S.50-55)

2.1.3.4 Gesellschaftliche Kontrolle des Schulsystems

Fend (1980) sieht das Schulsystem als eine staatliche Einrichtung zur Weiterentwicklung und Kontrolle. „Der Staat kontrolliert sowohl die Organisationsform des Schulsystems, die Verteilung von Kompetenzen, die Einhaltung der Vorschriften, die Zuweisung von Sachmitteln und Personal, die Inhalte, die zu lehren sind, wie auch die Eingangs- und Abschlussbedingungen sowie die Prüfungen und Berechtigungen.“ (Fend, H., 1980, S.50)

Verschiedene gesellschaftliche Gruppen, wie Wirtschaftstreibende, Eltern- und Lehrerverbände, sind nun bestrebt die Entwicklung und Veränderung des Schulsystems voranzutreiben. Sie bringen ihre Ideen in die gesellschaftliche Auseinandersetzung um das Schulsystem ein. Dieser von Theoretikern als „*subjektiver Faktor*“ (ebd. S.51) bezeichnet, bekommt als Kontroll- und Veränderungsinstanz eine immer größere Bedeutung.

Die gesellschaftliche Kontrolle zur Weiterentwicklung des Schulsystems unterliegt ökonomischen Bedingungen, da ohne die nötigen finanziellen Mittel keine Entwicklung stattfinden kann.

Auch soziale Faktoren sind von Bedeutung, wie die zuvor bereits angesprochenen Probleme mit der Chancengleichheit, die Veränderungen der Gesellschaftsschichten und die starke Variation bei den Nachwuchsströmungen in den einzelnen Berufsbereichen.

Durch diese gesellschaftlichen Einflüsse sind Schulen heute bestrebt mehr Selbständigkeit sowohl in der Verwaltung, als auch in der Lehrplangestaltung mit Hilfe von Schwerpunktsetzungen zu erlangen.

Klafkis Funktion der Kulturüberlieferung erwartet von Schule, dass sie den Schülerinnen und Schülern eine Basis an kulturellen und sportlichen Aktivitäten vermittelt, die besonders für die Sicherung des Nachwuchses in Sportvereinen, Kulturverbänden, Kirchengemeinschaften und nicht zuletzt für die Wissenschaften von großer Bedeutung ist.

Die Realität zeigt, dass sich die Funktionen der Schule nicht strikt voneinander abgrenzen lassen. Im Gegenteil, sie gehen ineinander über, wie dies auch im Sportunterricht der Fall ist, der einerseits die Funktion der Kulturüberlieferung hat, andererseits findet aber auch im Sport Selektion durch Leistung statt. (ebd. S.56-57)

Schulische Bildung hat heute die Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung und Weltöffnung, die sich auch aus der Begegnung mit der eigenen Kultur sowie mit fremden Kulturen ergeben.

Abschließend stellt sich in diesem Punkt die Frage, ob ein verändertes Schulsystem zur Veränderung, Kürzung oder zur Erweiterung der Funktionen von Schulen führen könnte.

Nach diesen einführenden Überlegungen soll anschließend ein Überblick über das Österreichische Schulsystem gegeben werden.

2.2 Die Geschichte der dualen Mittelstufe im österreichischen Schulsystem

Mit wenigen Ausnahmen erfahren die sechs- bis vierzehnjährigen Schülerinnen und Schüler Europas eine gemeinsame Bildung.

Die Ausnahme stellen in diesem Zusammenhang Österreich, Deutschland und einige Kantone der Schweiz dar, dort sind die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert nach der Primarstufe zwischen unterschiedlichen Schulformen zu wählen.

Auch in jenen europäischen Ländern in denen die Schülerinnen und Schüler in einem einheitlichen Schulsystem unterrichtet werden, unterscheidet man zwischen zwei tendenziellen Gruppen, nämlich dem integrierten Gesamtschulmodell und einer daran anschließenden einheitlichen Oberstufe, wie dies in den skandinavischen Staaten üblich ist, und dem Modell der einheitlichen Sekundarstufe I, und damit der Selektion ab der Oberstufe, zum Beispiel in Frankreich, Spanien, Italien, Schottland und England.

Wobei an dieser Stelle darauf hingewiesen sei, dass England aufgrund der hohen Dichte an Privatschulen eine Sonderstellung einnimmt. (vgl. Gruber, K. H., 2001, S. 401)

Die Ausbildungsdauer sowie der Verbleib in den verschiedenen Stufen sind jedoch recht unterschiedlich und werden daher nachfolgend anhand je eines Beispiels für das integrierte Gesamtschulmodell, die einheitliche Sekundarstufe I sowie die Schulmodelle von Österreich und Deutschland näher erläutert.

Im Folgenden wird die Entwicklung der Hauptschule von der dominierenden Schulform der Nachkriegszeit zur städtischen „Restschule“ beschrieben. Die laufend wachsenden Schülerzahlen der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen von 8% im Jahr 1947 (vgl. Seel, H., 2001, S.15) auf 32,9% im Schuljahr 2010/11 zeigen deutlich eine Veränderung. Ob sich das System diesen Veränderungen angepasst hat soll der folgende historische Überblick zeigen. (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html)

Die Einführung einer sechsjährigen allgemeinen Schulpflicht wurde im Jahre 1774 unter Maria Theresia umgesetzt. Damals lag die Schulaufsicht beim Pfarrer, bzw. Dechant.

Bereits zu Beginn des öffentlichen Schulwesens entstanden parallel geführte Schularten.

Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 stellte erstmals das gesamte Pflichtschulwesen auf eine Basis und die Schulpflicht wurde auf acht Jahre ausgeweitet.

Neben der Langform der Volksschule bestand die Möglichkeit nach der fünfjährigen Volksschule eine dreijährige Bürgerschule oder das Gymnasium zu besuchen. In der dreijährigen Bürgerschule wurde außer Lesen, Schreiben und Rechnen auch Realien und Fertigkeiten vermittelt.

Die Schulaufsicht wurde gleichsam auf staatlich ernannte Organe übertragen. (vgl. Beer, F., 1960, S.17)

Ziel der Bürgerschule war es, für praktische Berufe vorzubilden.

Die Reformpläne von Ernst Freiherr von Feuchtersleben sahen eine Art Gesamtschule der Elf- bis Vierzehnjährigen vor. Diese Mittelschulform sollte die Schüler der Bürgerschule, des Untergymnasiums sowie der Unterrealschule in einem sogenannten „*Progymnasium*“ vereinen. Diese Reform konnte jedoch politisch nicht verwirklicht werden. (vgl. Weidinger, W., 2000, S.36)

Bereits im Jahre 1922/1923 führte Otto Glöckel, damals Geschäftsführender zweiter Präsident des Wiener Stadtschulrates, einen vierjährigen Schulversuch mit dem Titel „*Allgemeine Mittelschule*“ durch. Ziel war die Prüfung der Sinnhaftigkeit der Trennung der Schülerinnen und Schüler nach der vierten Volksschule in zwei parallelverlaufende Schultypen. So sollten die Schülerinnen und Schüler je nach Begabung in einem ersten oder zweiten Klassenzug unterrichtet werden. (vgl. Olechowski, R. & Persy, E., 1993, S.19)

Das Prinzip der Chancengleichheit, sowie der Demokratisierung waren wesentlich für die Schulreform Otto Glöckels, der außerdem nach einer strikten Trennung von Schule und Kirche strebte.

1927 kam es mit dem Hauptschul- und dem Mittelschulgesetz zu einem bildungspolitischen Kompromiss. Eine von der sozialdemokratischen Partei

angestrebte „Allgemeine Mittelschule“ für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen konnte jedoch nicht umgesetzt werden. Wesentliche Reformideen der „*Wiener Schulreform*“ und der Wiener Schulversuche, welche unter Otto Glöckel durchgeführt wurden, wurden in die Neuorganisation des Schulwesens aufgenommen. Jene Schülerinnen und Schüler, welche gute Leistungen in der Grundschule erbracht haben, wurden im ersten Klassenzug unterrichtet, jene mit weniger guten Ergebnissen wurden im zweiten Klassenzug zusammengefasst und waren in allen Gegenständen in diesen Gruppen.

Die Mittelschule wurde weiterhin in der achtjährigen Langform geführt, während anstelle der Bürgerschule eine vierjährige Hauptschule mit zwei leistungsdifferenzierten Klassenzügen eingeführt wurde. Für beide Schultypen einigte man sich auf einen gemeinsamen Lehrplan.

Diese Gemeinsamkeit wurde jedoch im Februar 1934 durch die damalige Regierungspartei aufgehoben. (vgl. ebd. S.19)

Nach dem Anschluss an Deutschland 1938 etablierte sich auch in Österreich das deutsche Schulwesen.

Während des Wiederaufbaus des österreichischen Schulwesens gab es zwischen der Österreichischen Volkspartei und der Sozialistischen Partei Österreichs Verhandlungen über die Neugestaltung der Sekundarstufe I.

1962 kam es zum Beschluss des Schulorganisationsgesetzes, jedoch konnte man sich auf keine gemeinsame Mittelstufe einigen.

Die Hauptschule wurde in der bereits 1927 eingeführten Form in zwei Klassenzügen in ganz Österreich wieder etabliert. Im Abschlusszeugnis der vierten Klasse Volksschule wurde die Reife für den ersten Klassenzug festgeschrieben. Eine Optimierung des Übertritts zwischen den beiden Klassenzügen der Hauptschule, sowie vom ersten Klassenzug der Hauptschule in die damalige Mittelschule war die Lösung.

Jedoch bewegten sich die Übertrittsraten beispielsweise in den 1970er Jahren unter 5%. (ebd. S.20)

Die Aufnahmeprüfung, die zum Besuch einer Höheren Schule berechtigte, wurde mit der vierten Schulorganisationsnovelle 1971 vorläufig eingestellt um 1982 mit der siebten Schulorganisationsnovelle endgültig abgeschafft zu werden. (vgl.ebd. S.20)

Viele europäische Staaten hatten in den 1960er Jahren bereits „*gesamtschulartige Organisationsformen*“ (Seel, H., 2001, S.23) in der Sekundarstufe I eingeführt, um das Schulsystem so zu öffnen, dass die Heranwachsenden unabhängig von sozialer und regionaler Herkunft die beste Ausbildung erhalten. (vgl. ebd. S.23)

Im österreichischen Schulsystem wurden in den beginnenden 70er Jahren zu ersten Gesamtschulversuche im Sekundarbereich I etabliert. Sie wurden mit der vierten Schulorganisationsnovelle „*Schulversuche zur Erprobung neuer schulorganisatorischer Formen*“ (ebd. S.21) beschlossen. Dabei sollten Schulversuche zur integrierten Gesamtschule, eine Zusammenlegung der Schülerinnen und Schüler von AHS-Unterstufe und Hauptschule ist für diese Organisationsform charakteristisch, durchgeführt werden. Der Zeitraum für die Schulversuche wurde mehrmals verlängert und im Schuljahr 1976/77 nahmen österreichweit 90 Schulen daran teil. (ebd. S.26-27)

Die Schulversuche wurden von Petri (1979) evaluiert. Die Repetentenquote der Schüler an den Versuchsschulen war stark gesunken. So repetierten nur noch 0,4% der Schüler mit AHS-Niveau während in den Vergleichsschulen die Repetentenquote bei 18% lag. Die Schülerinnen und Schüler des ersten Klassenzuges hatten eine Quote von 0,8% im Vergleich mit 5,1% an den Vergleichsschulen und das Niveau des zweiten Klassenzuges sank von 8,1% zu 15,7% an den Vergleichsschulen. Die gesunkenen Repetentenquoten waren darauf zurückzuführen, dass die Schüler in den leistungsdifferenzierten Fächern in die nächste Leistungsgruppe abgestuft werden konnten. Hinsichtlich des Lernerfolgs gab es keine Anhaltspunkte für erhebliche Differenzen der Effektivität des Unterrichts zwischen Versuchs- und Vergleichsschulen. Bezüglich des Lernerfolgs in den Realien konnten vergleichbare Lernleistungen bei den Schülern der oberen Lernniveaus festgestellt werden, Schüler des unteren Niveaus lernten mehr als im zweiten Klassenzug.

Hinsichtlich der Motivation der Schüler konnte eine stärkere Abnahme in der AHS-Unterstufe als in den Versuchsschulen festgestellt werden, auch die Freude am Schulbesuch blieb im Schulversuch größer, während sich die Qualität der sozialen Kontakte in der AHS-Unterstufe ungünstiger entwickelten. (vgl. ebd. S.28-30)

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten somit Auswirkungen bei einer veränderten Sekundarstufe klar und deutlich auf.

1982 konnte bildungspolitisch keine Einigung erzielt werden. Die Hauptschule blieb, auf Wunsch der ÖVP, bestehen. Die in den Schulversuchen erprobte Einstufung in drei homogene Leistungsgruppen in Deutsch, Mathematik und Englisch, bei ansonst heterogener Klassenführung wurde bei der Reform der Hauptschulen berücksichtigt. (vgl. ebd. S.30-31)

Mit dem Beschluss von 1984 wurden die Lehrpläne der Hauptschule und der Allgemeinbildenden Höheren Schule identisch, um den Schülerinnen und Schülern den Übertritt in die verschiedenen Schulformen zu erleichtern. Der Trend zur AHS-Unterstufe blieb jedoch unverändert. (vgl. ebd. S. 32)

Mit der siebten Novelle zum Schulorganisationsgesetz wurde die Hauptschule ab dem Schuljahr 1985/86 nach dem Vorbild der Integrierten Gesamtschule geführt. In Form einer „*Setting-Differenzierung*“ (Weidinger, W., 2000, S.45) wurden die Schülerinnen und Schüler in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch in drei Leistungsgruppen eingestuft, während sie in allen anderen Gegenständen im heterogenen Klassenverband unterrichtet wurden. Eine Reform AHS-Unterstufe gab es allerdings nicht.

Die Probleme, die es heute im Bereich der Sekundarstufe I gibt, haben sich schon vor mehr als 20. Jahren abgezeichnet, ohne dass von den Verantwortlichen Gegenmaßnahmen ergriffen wurden. Das neue Differenzierungsprinzip brachte aufgrund der neuen „*Wettbewerbssituation*“ für die Schülerinnen und Schüler negative Auswirkungen hinsichtlich der sozialen Kontakte. Obwohl sich für die Lehrer Probleme in der praktischen Gestaltung des Unterrichts in den Realienfächern ergaben, brachte diese Form mehr Flexibilität für eine individuellere Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Eine 1988 veröffentlichte Bilanz zeigte schon damals, dass die Strukturreform der Hauptschule die Schülerstromverschiebung zugunsten der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule nicht abschwächen konnte.

„Jedoch blieb bis heute im Mittelstufenbereich der AHS-Schulbesuch zwischen städtischen Bildungszentren und den ländlichen Gebieten stark differenziert.“

(Weidinger, W. 2000, S.48)

In den städtischen Regionen gibt es eine Vielzahl von Allgemeinbildenden Höheren Schulen, während in den ländlichen Gebieten Österreichs die Möglichkeiten diese zu besuchen sehr begrenzt sind. Eine mögliche Erklärung liegt zum einen im unterschiedlichen Bildungsangebot und zum anderen in den unterschiedlichen sozialen Verhältnissen der Bevölkerung.

Schon Mitte der 1980er Jahre war in Wien ein ungefährender Gleichstand der Schülerzahlen zwischen Hauptschule (49,7%) und Allgemeinbildender Höherer Schule (45,1%) erreicht. Aufgrund der im Schuljahr 2008/09 eingeführten Neuen Mittelschule besuchten im Schuljahr 2010/11 nur 34% eine Wiener Hauptschule, 11,8% den neu eingeführten Schultyp und 49,5% die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule.

(vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html)

Für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch sind vom Gesetzgeber heute noch niveaudifferenzierte Leistungsgruppen vorgesehen. Die Schülerinnen und Schüler der ersten Leistungsgruppe sollen demnach gleich gute Leistungen erbringen wie die Schüler der Allgemeinbildenden Höheren Schule.

Bedenkt man jedoch die Dichte an Schülerinnen und Schülern die im städtischen Bereich eine Höhere Schule besuchen, so können diese Leistungen im Bereich der städtischen Hauptschulen nicht erbracht werden.

„In den Ballungszentren mit starker Präsenz der AHS verbleiben daher der HS fast ausschließlich Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen, Kinder mit Behinderung und Kinder von benachteiligten Gruppen jedweder Provenienz. Je deutlicher die AHS dort zur „Normal-Schule“ für die Mehrheit wird, desto deutlicher wird die HS zur „Sonder-Schule“ für den verbleibenden Rest der Schülerpopulation.“ (Eder, F., 2001, S.102)

Nagy (2006) hat eine Pilotstudie über „die Wirklichkeit der städtischen Hauptschule“ im Bundesland Salzburg durchgeführt und kam zum Ergebnis, dass die Mehrheit der Schüler einer städtischen Hauptschule keine Berechtigung für den Übertritt an eine Allgemeinbildende Höhere Schule

erworben hat und aufgrund ihres niedrigen sozioökonomischen Status wenig Unterstützung von den Eltern zu erwarten hat. (vgl. Nagy, G., 2006, S.51)

Der Anteil jener Hauptschüler im Ballungsraum, die in der ersten Leistungsgruppe unterrichtet werden liegt bei 19% und ist damit die Hälfte derer von ländlichen Hauptschulen. Der Anteil an leistungsschwachen Kindern dagegen ist in städtischen Hauptschulen mit 33% zu 9% in ländlichen Regionen sehr hoch. (vgl. ebd. S.57)

In einem Bericht von Eder (2001) in dem er auf Daten von Feyerer (1996), Haider (TIMSS-Daten 1995) und Grogger (1995) zurückgreift, untersuchte er inwieweit die Differenzierung in AHS-Unterstufe und die drei Leistungsgruppen der Hauptschule vergleichbare Leistungsunterschiede hervorbringt. Die gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass es große Überlappungen zwischen den genannten Gruppen gibt, auch zwischen Schülern, die eine AHS besuchen und jenen, die in die dritte Leistungsgruppe einer Hauptschule eingestuft sind. (vgl. Eder, F., 2001, S.135)

Jedoch wurde beim Vergleich von Mathematikdaten der TIMSS-Untersuchung deutlich, dass sich erhebliche regionale Unterschiede ergeben. So liegt das Leistungsniveau an Wiener Hauptschulen erheblich niedriger, als das an ländlichen Hauptschulen, wo die höchsten Durchschnittsleistungen erreicht werden. Auch die Durchschnittswerte von großstädtischen AHS-Klassen können von guten zweiten Leistungsgruppen überboten werden. (vgl. ebd. S.150)

Etwa dreißig Prozent aller Österreichischen Volksschülerinnen und Volksschüler treten nach der vierten Volksschule in die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen über. (vgl. Kast, F., 2006, S.242)

Mit dem Schuljahr 2008/09 wurde ein Schritt in Richtung einer Reform im Bildungswesen getroffen. Die Einführung der Schulversuche zur neuen Mittelschule fand in zwei Schritten statt, während in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Oberösterreich, Steiermark und Vorarlberg die Pilotversuche bereits 2008/09 starteten, wurden die Rahmenmodellpläne der

weiteren Bundesländer im darauffolgenden Jahr genehmigt und die Schulversuche begannen im Schuljahr 2009/10.

(vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/mp.xml>)

Die Neue Mittelschule orientiert sich an folgenden Zielen:

- eine spätere Bildungswegsentscheidung zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit,
- innere Differenzierungsmaßnahmen zur individuellen Leistungsentwicklung,
- eine Individualisierung des Unterrichts und die damit einhergehende Veränderung der Lehrerrolle hin zum „Lernbegleiter“
- Lerndesigner unterstützen bei der Unterrichts- und Standortentwicklung, durch Teamteaching soll die Förderung der heterogenen Klassen gewährleistet werden.

(vgl. www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2012/20120301.xml)

Bis zum Schuljahr 2018/19 soll die Hauptschule gänzlich von der Neuen Mittelschule abgelöst werden. Klassen der Neuen Mittelschule sind fast ausschließlich in Hauptschulstandorten zu finden, weshalb sich die Einführung auf die Schülerzahlen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen kaum auswirken wird.

(vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html)

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass Rahmenmodellpläne den jeweiligen Bundesländern unterliegen. Daher werden in dieser Arbeit die grundlegenden Ziele und Veränderungen angeführt. Nach dem Vorbild der Volksschule zeichnet sich das Bildungsangebot durch innere Differenzierung und Individualisierung aus, d.h. die Talente der Schülerinnen und Schüler sollen nach ihren individuellen Möglichkeiten gefördert werden. Der Unterricht findet gemäß dem Lehrplan für AHS statt. Um die Qualität der Lehre sicherzustellen, wird eine Orientierung an den Bildungsstandards grundgelegt.

(vgl. <http://www.neuemittelschule.at/hintergrundinformationen.html>)

Neue Unterrichtsformen, wie fächerübergreifender Unterricht, Projekte oder das Helfersystem, sollen mehr Freude am Lernen bereiten.

(vgl. http://www.neuemittelschule.at/aus_dem_schulleben.html)

Mit Einführung der Neuen Mittelschule soll die Bildungsentscheidung nach hinten verschoben und eine vielfältige Ausbildung gewährleistet werden.

Durch die individuelle Förderung steht das miteinander – voneinander – Lernen im Mittelpunkt, wodurch sich auch die Rolle des Lehrenden verändern wird. Ganztägig geführte Schulen, sollen durch individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler am Nachmittag private Nachhilfestunden ersetzen.

(vgl. <http://www.neuemittelschule.at/hintergrundinformationen.html>)

Neu an der Neuen Mittelschule sind nicht nur Lernkultur und Unterrichtsformen, auch die Raumgestaltung an den Versuchsschulen soll den Innovationen angepasst werden. Das definierte Ziel lautet: „Neue Mittelschulen wollen alle Lernenden optimal fördern und fordern, damit sie ihre individuelle Bestleistung erreichen und möglichst hohe Bildungsziele erlangen können.“

(<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17584/eb.pdf>)

Es soll vier Schwerpunkte in den Bereichen sprachlich-humanistisch-geisteswissenschaftlich, naturwissenschaftlich-mathematisch, ökonomisch-lebenskundlich und musisch-kreativ geben.

Das didaktische Konzept basiert auf individueller Förderung. Offene Lernformen, Arbeiten an Projekten und die verstärkte Vermittlung von Schlüsselkompetenzen stehen im Vordergrund. Für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch wird ab der siebten Schulstufe zwischen grundlegender und vertiefender Allgemeinbildung unterschieden, während die vertiefenden Bildungsziele dem AHS Lehrplan entsprechen, sind die der grundlegenden Bildung inhaltlich gleich, aber weniger komplex.

(vgl. www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2012/20120301.xml)

Eine erste Evaluation von Specht (2009) fand bereits nach dem ersten Jahr „Neue Mittelschule“ mit einer Befragung von Direktorinnen und Direktoren der Versuchsschulen, mittels Fragebogen, statt. So waren die Schulleiter vor allem pädagogisch und bildungspolitisch motiviert um an diesem Schulversuch teilzunehmen, sie wollten damit die Ressourcensituation verbessern und die Erhaltung des Schulstandortes sicherstellen. (vgl. Specht, W., 2009, S.4) Nach einjähriger Laufzeit des Schulversuchs waren die Erfahrungen „*überraschend positiv*“. (ebd. S. 16) Demnach halten es die Befragten für nötig, die Strukturen dahingehend zu verändern, dass eine gemeinsame Schule für die Schülerinnen

und Schüler der Sekundarstufe I umgesetzt wird, um ihnen die besten Chancen zu ermöglichen. (vgl.ebd. S.16)

Kritik übt Vierlinger (2009) indem er meint, dass ein genereller Verzicht auf Selektion im Sinne einer Verschmelzung von der Hauptschule mit der AHS-Unterstufe im Bereich der Sekundarstufe I nicht angestrebt wird. Er sieht in der Neuen Mittelschule eine falsche Gesamtschule, da die Gesamtschulidee, in der die Gesamtheit eines Jahrgangs angesprochen wird, mit der Beibehaltung der AHS-Unterstufe selektiv bleibt. Positiv wertet er den Verzicht auf Leistungsgruppen – in Deutsch, Mathematik und Englisch – jenen „Gegenständen auf die es ankommt“. (vgl. Vierlinger, R., 2009, S.20-21)

Auch Gruber (2001) kritisiert das österreichische Modell, da er eine „*fehlende pädagogische Rechtfertigung für die organisatorische Differenzierung*“ in der Sekundarstufe I sieht sowie das Aufrechterhalten der „*elterlichen Selbstaules*“. (vgl. Gruber, K., 2001, S.405)

Die Expertinnen und Experten der so genannten Zukunftskommission (2005), eine durch das damalige österreichische Bildungsministerium eingesetzte Reformkommission, sehen allerdings aufgrund der „historisch-kulturellen“ Voraussetzungen „keine realistische Chance“ für eine so weitgreifende Umgestaltung wie dies die Einführung einer gemeinsamen Schule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen darstellen würde. (vgl. Endbericht der ZK, 2005, S.17)

Die Entwicklungen der jüngeren Zeit haben diese Einschätzung (vorläufig?) bestätigt.

Die folgende Abbildung zeigt abschließend im Überblick das derzeitige Schulsystem in Österreich, ohne Berücksichtigung diverser Schulversuche.

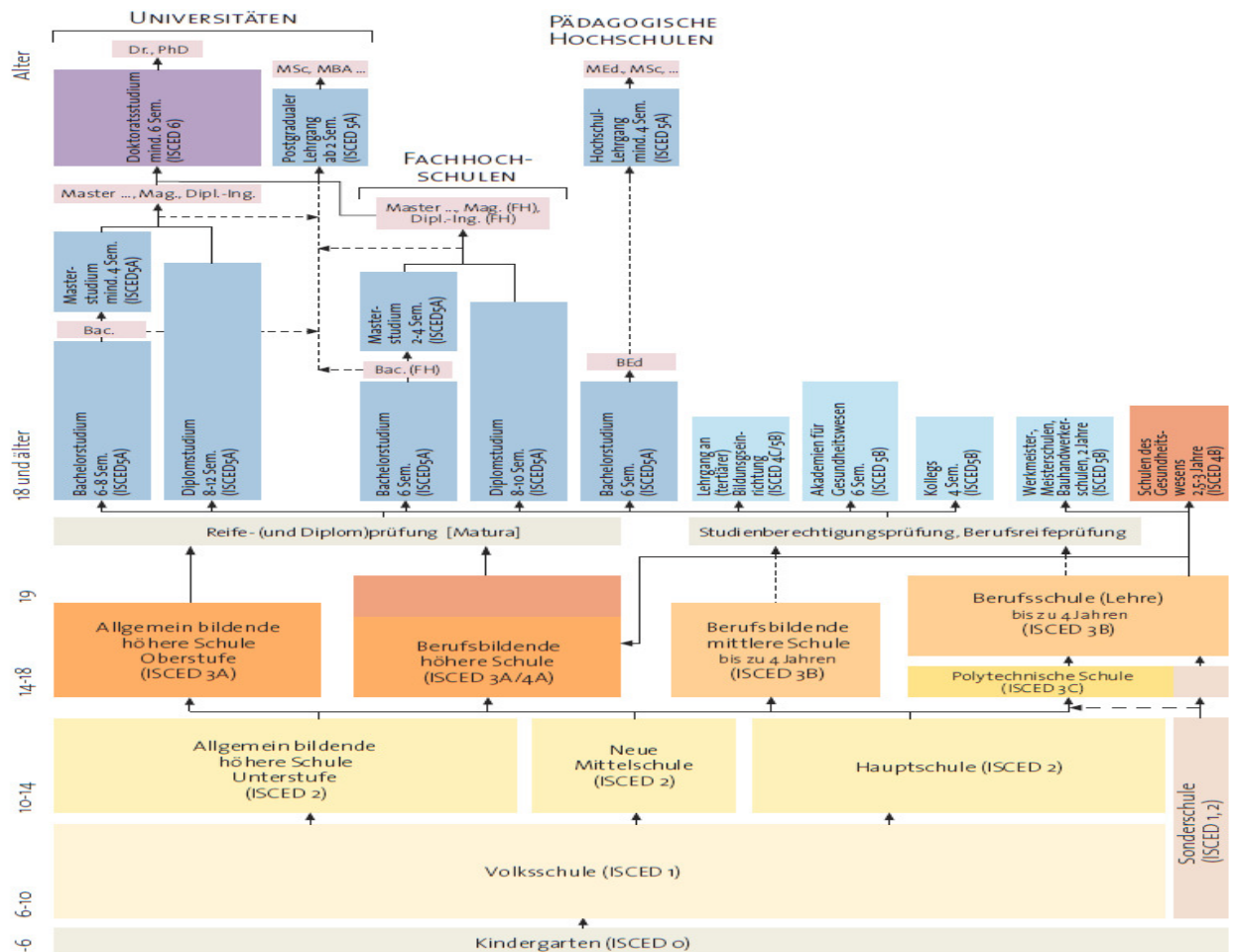


Abbildung 1 Das österreichische Bildungssystem (Statistik Austria 2012)

Die Einführung einer veränderten Sekundarstufe I wie im Modellversuch „Neue Mittelschule“ der Fall, hätte auch Auswirkungen auf die bisherige Ausbildung der Lehrenden. Daher soll im folgenden Kapitel die Ausbildung der Österreichischen Lehrerinnen und Lehrer genauer beleuchtet werden.

2.2.1 Lehrerbildung in Österreich

Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die ja Teil des Schulsystems ist, erfolgt auch in unterschiedlichen Formen. Die verschiedenen Ausbildungstypen beziehen sich wiederum auf die unterschiedlichen Schulstrukturen. Nicht nur die Sekundarstufe I wird in Österreich dual geführt,

ähnliches gilt auch für die Ausbildung der an den verschiedenen Instituten unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer. So muss man, um in Österreich an einer Volks- bzw. Hauptschule unterrichten zu können, eine Pädagogische Hochschule absolvieren, während man, um an einer Allgemeinbildenden Höheren bzw. einer Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schule unterrichten zu können, einen Universitätsabschluss vorweisen muss.

Im Folgenden soll nun auf das Ausbildungssystem in Österreich eingegangen werden.

Zuerst ein kurzer Überblick über die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für das Pflichtschulwesen.

Durch die Einführung der Schulpflicht unter Maria Theresia im Jahre 1774, stieg der Bedarf an Lehrern. So wurden dreimonatige Präparandenkurse zur Ausbildung für Lehrer des niederen Schulwesens, die sehr praxisorientiert waren, eingeführt. Die Präparandenkurse wurden ab dem Jahr 1827 den jeweiligen Schultypen nach gestaffelt. So mussten Trivialschullehrer einen sechsmonatigen Kurs absolvieren, während die Präparandenkurse für Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrer auf eine Ausbildungsdauer von neun Monaten verlängert wurden.

Ab 1848 konnten junge Männer, die das 16. Lebensjahr erreicht hatten und einen vierjährigen Besuch einer Hauptschule oder eines Gymnasiums nachweisen konnten, die neu geschaffene, ein- bis zweijährige Lehrerbildungsanstalt besuchen.

Im Reichsvolksschulgesetz von 1869 wurde das Pflichtschulwesen vereinheitlicht und die Schulpflicht von bisher sechs auf acht Jahre angehoben. Im Zuge dieser Reformen wurde eine vierjährige Lehrerbildungsanstalt für Volksschullehrer eingerichtet, welche mit der Reifeprüfung abschloss, erstmals war auch eine Ausbildung für Frauen vorgesehen. (vgl. Stricker, A., 2007, S. 199-201)

Diese Reifeprüfung berechnete jedoch nicht zum Besuch einer Universität.

1927 wurde die Errichtung von Lehrerakademien geplant, welche nach sechsjähriger Ausbildung zum Beruf des Volksschullehrers befähigen sollten. Diese Reform wurde 1936 begonnen, jedoch kehrte man 1945 wieder zu den Lehrerbildungsanstalten zurück. (vgl. Seel, H. & Scheipl, J., 2004, S.202)

Mit der Schulorganisationsgesetzesnovelle von 1962 wurden die zweijährigen Pädagogischen Akademien eingerichtet, welche nach absolvierter Reifeprüfung besucht werden konnten.

Die Lehrerbildungsanstalten wurden in musisch-pädagogische Oberstufenrealgymnasien umgewandelt.

1966 wurden die ersten Akademien, die der Erzdiözese und die Pädagogische Akademie, in Wien eröffnet und bereits wenig später, im Jahre 1968, folgten zwölf weitere Akademien in den Bundesländern, die eine viersemestrige Volksschullehrerausbildung anboten. Der Lehrermangel dieser Zeit dürfte Auslöser für diese rasche Entwicklung gewesen sein. (vgl. Prenner, M., 2007, S. 209)

1971 wurde als sechssemestriger Schulversuch die Hauptschullehrerausbildung eingeführt, welche bis zu diesem Zeitpunkt nicht institutionalisiert war. (vgl. Seel, H. & Scheipl, J., 2004, S.202ff)

Die Volksschullehrerausbildung wurde erst 1982 auf eine Ausbildungsdauer von sechs Semestern angehoben. (vgl. Prenner, M., 2007, S. 209)

2007 wurden die Pädagogischen Hochschulen eingeführt, welche die Pflichtschullehrerausbildung sowie die gesamte Lehrerfortbildung zur Aufgabe haben. (vgl. Stricker, A., 2007, S. 205)

Die zweite Form der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine universitäre Form, das sogenannte Lehramtsstudium.

Bis in das frühe 19. Jahrhundert waren es vor allem Studenten der Theologie, welche in den Gymnasien unterrichteten. Die Reform der Mittelschulen im Jahre 1849 brachte eine Regelung der Lehrerausbildung.

Ab 1856 wurde ein wissenschaftliches und pädagogisches Studium an der philosophischen Fakultät zur Vorbereitung für die Lehramtsprüfung vorgeschrieben. Die schulpraktische Ausbildung fand auch zu dieser Zeit bereits in den Gymnasien statt.

1937 wurde die Lehrerausbildung für Mittelschulen neu geregelt. Die Lehramtsprüfung musste weiterhin vor einer staatlichen Prüfungskommission abgelegt werden, was keiner akademischen Abschlussprüfung entsprach. Erstmals wurden die Anzahl sowie die Art der Lehrveranstaltungen festgelegt. Die Abschlussprüfung musste in Pädagogik und Psychologie abgelegt werden,

um danach das „Probejahr“ mit der Unterstützung eines erfahrenen Lehrers absolvieren zu können.

Erst 1971 wurde das Studium in ein akademisches mit Magisterabschluss umgewandelt. Das Lehramtsstudium bestand fortan aus zwei fachlichen Studienrichtungen, welche mit der pädagogischen Ausbildung kombiniert wurden sowie einer schulpraktischen Ausbildung im Ausmaß von 12 Wochen.

Dadurch, dass der Studienabschluss eine vollwertige berufliche Qualifikation darstellte, war das Probejahr zur Erlangung des Lehramtes an Mittelschulen nicht mehr erforderlich. Daher wurde es 1988 durch ein einjähriges Unterrichtspraktikum mit Betreuungslehrer ersetzt. (vgl. Seel, H. & Scheipl, J., 2004, S.203ff)

„Dieses Konzept der Lehrerausbildung entspricht der allgemein anerkannten Theorie der Lehrerbildung besser als die Lehrerausbildung der 1962 eingerichteten Pädagogischen Akademien.“ (ebd. S.205)

Die oben dargestellte unterschiedliche Ausbildung steht in der laufenden Debatte um die Veränderungen der Strukturen der Sekundarstufe I auch zur Diskussion.

Obwohl die Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I nach einem (identischen) Lehrplan Schülerinnen und Schüler gleichen Alters unterrichten, werden sie unterschiedlich ausgebildet. Durch eine neu geregelte aufgewertete Ausbildung könnte das gesellschaftliche Image und die Attraktivität des Lehrerberufes erhöht werden.

Daher erteilten die zuständigen Minister Ende 2008 einer Gruppe von Expertinnen und Experten den Auftrag ein Konzept für die „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ zu erstellen. Den grundsätzlichen Anspruch für dieses Vorhaben stellt eine Hochschulausbildung für alle pädagogischen Berufe dar. (vgl. LehrerInnenbildung NEU, 2010, S.5) Die Schaffung der Pädagogischen Hochschule, welche formal auf tertiäres Niveau angehoben wurde, aber keinen Forschungsauftrag hat, war ein erster Schritt in diese Richtung. (vgl. ebd. S.16) Das zweigliedrige System der Lehrerausbildung wurde jedoch beibehalten. Die Vorteile der einzelnen pädagogischen

Institutionen sollten durch eine verbesserte Zusammenarbeit, zum Nutzen aller Studierenden, in die gemeinsame Ausbildung eingebunden werden.

Der Nationale Bildungsbericht sieht drei mögliche „Vereinheitlichungsoptionen“:

- Die wenig diskutierte Verlagerung der Ausbildung an die Pädagogischen Hochschulen.
- Eine „arbeitsteilige Lösung“ bei der den Universitäten die Fachausbildung und den Pädagogischen Hochschulen die pädagogische Ausbildung zugeordnet wird.
- Als beste Lösung wird hier jedoch die Verlagerung der gesamten pädagogischen Ausbildung an die Universitäten gesehen. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.108)

Die eingesetzte Expertengruppe ging der Frage nach, welche Anforderungen an Bildung die kommenden Generationen stellen werden und gaben Empfehlungen darüber ab, um eine Umsetzung zu ermöglichen.

Sie empfehlen „ein gesamthafte, umfassendes Drei-Phasen-Modell für die LehrerInnenbildung NEU, das die Attraktivität pädagogischer Berufe hebt, stringente Verfahren zur Auswahl und Aufnahme vorsieht und eine klar aufeinander aufbauende, miteinander verknüpfte und durchlässige Struktur für Grundbildung, Berufseinführung und weiterführende Phasen des lebenslangen Lernens – Fort- und Weiterbildung – vorsieht.“ (ebd., 2010, S.10)

Die Basis dieser drei Phasen soll ein Bachelorstudium bilden, welches einerseits den Erwerb gemeinsamer Kernkompetenzen und andererseits ein modulares System zur Vorbereitung auf die verschiedenen beruflichen Einsatzfelder beinhaltet. (vgl. ebd. S.10) Die zweite Phase stellt die Berufseinführung (Induktion) dar. Sie soll die während der Grundbildung erworbenen berufs- und schulpraktischen Erfahrungen erweitern. Die Empfehlung der Expertengruppe lautet dahingehend, dass dieser Teil der Ausbildung durch ein berufsbegleitendes Masterstudium ergänzt werden sollte. (vgl. ebd. S.11) Phase drei erfolgt nach Abschluss der Ausbildung und stellt eine verbindliche Verpflichtung dar: lebensbegleitendes Lernen sowie die Fort- und Weiterbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer. Durch die Fort- und Weiterbildungen können Zusatzqualifikationen sowohl im Bereich der Schulverwaltung und –entwicklung als auch Fachlich erworben werden. Die

Gruppe der Expertinnen und Experten sieht ihre Empfehlungen als „Beitrag zur Zukunftssicherung des österreichischen Bildungs- und Erziehungssystems“ (ebd. S.12)

Sollte dieses Konzept umgesetzt werden, würde sich auch die Frage der Struktur des Schulsystems neu stellen und eine Neugestaltung des Dienst- und Besoldungsrechtes wäre erforderlich.

Die Ausbildung der europäischen Lehrerinnen und Lehrer ist sehr unterschiedlich. In Finnland etwa findet die gesamte Lehrerausbildung an den Universitäten statt, in anderen nordischen Ländern wie z.B. Norwegen und Dänemark teilen sich Universitäten und Hochschulen die Ausbildung. In Deutschland und Großbritannien etwa wird die Ausbildung noch durch teils schulische, teils postsekundäre Formate ergänzt. (vgl. ebd. S.31)

2.3 Zusammensetzung der Lerngruppen

Der Frage, welche Zusammensetzung von Schülern die effizienteste Lernumgebung für alle am Unterricht teilnehmenden Personen darstellt, soll hier nachgegangen werden. Das gemeinsame Lernen in einer heterogenen Gruppe ist dadurch gekennzeichnet, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lernniveaus in einem Verband lernen. In einer homogenen Lerngruppe werden im Gegensatz dazu Lernende, welche sich in ihrem Lernniveau annähernd gleichen, zu einer Gruppe zusammengefasst.

2.3.1 Der Begriff der Heterogenität

Bezüglich der Auswirkungen auf Lernqualität, Belastung und Arbeitsaufwand von heterogenen Lerngruppen können verschiedene Meinungen wahrgenommen werden.

„Die Tatsache, dass Schüler verschieden sind, wurde und wird vor allem als Belastung erlebt, die reduziert werden muss.“ (Bräu, K. & Schwerdt, U., 2005, S.21)

Durch die Erkenntnisse der PISA Studien findet jedoch ein teilweises Umdenken statt, welches die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler zunehmend als positiv für die Bildungsentwicklung wertet.

Der gemeinsame Unterricht von Lernenden unterschiedlichen Lernniveaus und Kindern mit und ohne Benachteiligung sorgt nicht nur für eine höhere Bildungsqualität, sondern er leistet auch einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag, indem die Schülerinnen und Schüler miteinander und voneinander lernen.

„Der bewusste Schritt von der Homogenität zur Vielfalt ist der Schritt von der Ausgrenzung zur Chancengleichheit.“ (Ratzki, A., 2007, S.68)

Unterrichtsformen wie jene des Helfersystems finden hier Anwendung, welche sich nicht nur positiv auf die sozialen Kompetenzen der Lerner auswirken, sondern auch auf inhaltlicher Ebene zur Erweiterung der Kompetenzen führt.

Seit dem Schuljahr 2008/09 wird in ausgewählten österreichischen Modellregionen der Schulversuch „neue Mittelschule“ erprobt. Die neue Mittelschule berücksichtigt im Besonderen die Vielfalt der Begabungen und Interessen und hat die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler einer Altersgruppe zum Ziel.

(vgl. http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder.pdf)

Neue flexiblere Lernformen, wie z.B.: Freiarbeit, Projektarbeit und fächerübergreifender Unterricht, sollen die Jugendlichen zu mehr Kreativität in einem heterogenen Klassenverband motivieren.

Durch die Förderung sowohl nach den Bedürfnissen als auch nach den Möglichkeiten des Einzelnen, können die Schülerinnen und Schüler zur Erreichung von individuellen Höchstleistungen gebracht werden. Dies geschieht durch Individualisierung der Lerninhalte, damit die Lernenden weder unter- noch überfordert werden.

(vgl. http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/flyer.pdf)

„Die Neue Mittelschule versteht sich auch als Ort sozialen Lernens. Neben klassischen Lerninhalten werden auch soziale Fähigkeiten wie Respekt, Achtung und Toleranz vermittelt und gelebt. Die Integration aller SchülerInnen, unabhängig von ihrer Herkunft oder ihren besonderen Bedürfnissen, ist ein wesentlicher Aspekt dabei.“

(http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/flyer.pdf)

Da neue Wege in Richtung einer gemeinsamen Sekundarstufe gegangen werden und dies zur vermehrten Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen führen wird, soll anschließend ein Überblick über die bisherige Entwicklung schulischer Integration gegeben werden.

2.3.2 Die Entwicklung der schulischen Integration

Im Jahre 1973 machte H.G. Hartmann in einem Bericht auf Strukturschwächen sowie eine mangelnde Durchlässigkeit und in der Folge eine gesellschaftliche Abwertung von behinderten Menschen in Sonderschulen aufmerksam. (vgl. Czasch, R., 1995, S.9)

1974 wurden erstmals Versuchsklassen mit dem Namen „*Integrierte Grundschule*“ eingeführt. Dieser Schulversuch stieß jedoch sowohl im Sonderschulwesen als auch im Regelschulwesen auf Ablehnung. Während die Versuchsschwerpunkte eingeschränkt wurden, wurde aus dem ursprünglich sonderpädagogischen Schulversuch ein verordneter Grundschulversuch. (ebd. S.10)

Zu maßgeblichen Veränderungen in der Entwicklung integrativer Schulversuche kam es auf Initiative von Elternvereinen im Jahre 1981, dem internationalen Jahr für behinderte Menschen, das deutliche Veränderungen im gesellschaftlichen Bewusstsein ausgelöst hat. Die Ziele waren eine Vermeidung der gesellschaftlichen Diskriminierung von Menschen mit Behinderung sowie das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in einer Schule, unter Beachtung der individuellen Bedürfnisse.

1984 gab es im Burgenland erstmals eine „*Integrative Klasse*“ in der Volksschule, welche ihren Anstoß durch die Initiative des Vereins „*Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen*“ bekam. Obwohl die Schulbehörde aufgrund fehlender gesetzlicher Grundlagen diesen Schulversuch unterbinden wollte, wurde er mit der Unterstützung der Medien durchgesetzt. Dies war Auslöser für eine Bewegung, die einerseits von den Eltern behinderter Kinder sowie vielen engagierten Volks- und Sonderschullehrern ins Leben gerufen wurde.

Aus einer Arbeitserklärung der Bundesregierung von 1987 geht deutlich hervor, dass benachteiligte Kinder soweit wie möglich in die Regelschule integriert werden sollen und dass diese Entwicklung durch Schulversuche zu fördern sei. Die Notwendigkeit der Sonderschule wird in diesem Zusammenhang jedoch nicht in Frage gestellt. (vgl. Gruber, H., 1995, S.69)

Ab dem Schuljahr 1986/87 wurden weitere Schulversuche zur Integration unternommen, in der Form, dass in Volksschul- und Sonderschulklassen an einem Standort, die Schülerinnen und Schüler zeitweilig gemeinsam unterrichtet wurden.

Im Juni 1988 wurde in der elften Schulorganisationsgesetzesnovelle die Grundlage der Schulversuche zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen festgelegt, des weiteren wurde der Übertritt von Schülerinnen und Schülern aus integrativen Grundschulversuchen in die Sekundarstufe I behandelt. (vgl. Czasch, R., 1995, S.14) In weiterer Folge haben sich mehrere Modelle entwickelt. Das bedeutendste Projekt war die integrative Klasse, in der zwei Pädagogen gleichzeitig Kinder mit und ohne Benachteiligung in einer Klasse unterrichteten.

Weitere Formen sind Klassen mit Stützlehrersystem, wobei der Hauptlehrer teilweise von einem Sonderpädagogen unterstützt wird, sowie kooperative Klassen, die einen Teil ihres Unterrichts gemeinsam erhalten, und Förderklassen. In diesen Förderklassen werden sechs bis elf Schülerinnen und Schüler von einer Sonderschullehrerin, einem Sonderschullehrer nach dem Volks- oder Hauptschullehrplan unterrichtet. (vgl. Seel, H./Scheipl, J., 2004, S.97)

In der 13. Schulorganisationsgesetzesnovelle, 1991, wurde die ursprünglich zahlenmäßige Begrenzung der Schulversuche erweitert.

„Im Herbst 1992 gehen zwei integrative Volksschulklassen in die AHS-Mittelstufe über, eine in Wien, eine in Bruck an der Mur. Im Wesentlichen entspricht dieser neue Schulversuch den bestehenden Hauptschulversuchen: kleinere Klassenschülerzahl, maximal vier behinderte Kinder in der Klasse, Unterstützung des Lehrerteams durch eine(n) SonderschullehrerIn.“ (Czasch, R., 1995, S.17)

Die 15. Schulorganisationsgesetzesnovelle von 1995 brachte entscheidende Veränderungen für die Förderung behinderter Kinder mit sich. Damit einhergehend kam es vor allem im Grundschulbereich zu Reformen bezüglich der Lernformen um einen gemeinsamen Unterricht ermöglichen zu können. So wurden Lernen im Spiel sowie offene- und projektorientierte Lernformen in den Lehrplan einbezogen. (vgl. Gruber, H., 1995, S.71)

Seit dem Schuljahr 1997/98 besteht auch im Bereich der Sekundarstufe I die gesetzliche Wahlmöglichkeit zwischen dem Besuch einer Integrationsklasse oder der Sonderschule. Wenn sich Eltern für eine integrative Schullaufbahn für ihr Kind entscheiden, so muss über den Bezirksschulrat ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes eingeleitet werden.

In einer Integrationsklasse werden im Bundesdurchschnitt 5 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet. Für Kinder mit Körper- oder Sinnesbehinderungen sind von der Schulbehörde Lehrplanabweichungen vorgesehen, die z. B.: eine teilweise oder gänzliche Befreiung von Unterrichtsgegenständen sowie zusätzliche Fördermaßnahmen. (vgl. BMUKK, 2000, S.24)

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf lag laut Statistik Austria im Schuljahr 2010/11 bei 3,8 Prozent der Hauptschulkinder. (vgl. Statistik Austria, 2012) Die österreichische Lösung der Beschulung von Kindern mit Behinderung stellt durch die alternativen Möglichkeiten und die Entscheidung durch die Erziehungsberechtigten ein europäisches Unikat dar.

Ein Blick über die Grenzen hinaus zeigt, dass die Diskussion zwischen den Befürwortern und Gegnern einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder noch immer im Gange ist.

In allen Schulsystemen gibt es spezielle Einrichtungen für Lernende mit Behinderung. Die Zuordnung an diese Spezialeinrichtungen ist jedoch recht unterschiedlich, so werden einerseits in Italien 98% dieser Schülerinnen und Schüler in Regelklassen integriert, während andererseits in der Schweiz 100% der Betroffenen eine Spezialschule besuchen. (vgl. Seel, H. & Scheipl, J., 2004, S.98)

Das Vorzeigeland im Bereich der schulischen Integration, Italien, löste bereits 1971 die Sonderklassen für Lernbehinderte und Verhaltensauffällige auf. Zu dieser Zeit besuchten körperlich und geistig beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler hierzulande noch Spezialeinrichtungen, bevor 1977 gesetzlich verankert wurde, dass alle Kinder die Regelschule besuchen dürfen. (ebd. S.100)

Ein Zeichen für die Chancengleichheit, welche nachfolgend nähere Erläuterung findet da sich schon die Frage stellt ob sie in einem Gesamtschulmodell nicht eher erfüllt werden könnte.

2.3.3 Gerechtigkeit im Bildungswesen

Nach Fend (1980) findet der Begriff Chancengleichheit sowohl eine materiale als auch normativ-rechtliche und sozialpolitische Anwendung.

Verwendet man den Begriff der Chancengleichheit im materialen Sinn, so ist darunter eine rein zufällige Beziehung zwischen sozialer Herkunft und Schulprivilegien bzw. Lebensprivilegien zu verstehen. „Je größer z.B. die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und der Höhe des Schulabschlusses ist, und zwar bei gleicher schulischer Leistungsfähigkeit, umso größer ist die Chancenungleichheit.“ (Fend, H., 1980, S.35)

Wird der Begriff jedoch im normativ-rechtlichen Sinn verwendet, soll Chancengleichheit in diesem Zusammenhang bedeuten, dass der Zugang zu Privilegien und Lebensmöglichkeiten nicht diskriminierend normierend ist. Gleichheit wird daher im Sinne einer gesetzlichen Gleichbehandlung verstanden. Sozialpolitisch bedeutet Chancengleichheit, dass die Gesellschaft versucht Benachteiligungen, in diesem Fall über die Schule, auszugleichen. (vgl. ebd. S.35)

Hinter der Idee der Chancengleichheit der Bildung steht die Idee, dass alle Heranwachsenden an der Bildung beteiligt werden und zwar sowohl ihren Fähigkeiten als auch ihren Wünschen entsprechend. (vgl. Neuhoff, K., 2008, S.9)

In der globalisierten Gesellschaft bedeutet Bildung mehr als einzig den Wissenserwerb, es geht um Persönlichkeitsentwicklung, um die Aneignung von

Fähigkeiten und Kompetenzen für ein selbstverantwortliches Leben. (vgl. Heimbach-Steins, M., 2009, S. 13)

Bereits zur Zeit der Aufklärung wurde Chancengleichheit gefordert.

Während der Französischen Revolution wurde die Chancengleichheit zu einem Menschenrecht erhoben.

Aus Artikel 26 der Menschenrechtskonvention von 1948 geht hervor, dass jeder Mensch das Recht auf Bildung hat.

Da der Elementarunterricht obligatorisch ist, muss der Unterricht in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich stattfinden.

Es ist das Recht und die Pflicht der Eltern die Art der Bildung für ihre Kinder zu bestimmen. (vgl. Menschenrechtskonvention, 1948, Artikel 26)

Bildung als Menschenrecht bedeutet auch den freien Zugang zur Bildung sowie die Möglichkeit der Teilnahme an entsprechenden Bildungsangeboten. (vgl. Heimbach-Steins, M., 2009, S. 13)

Das Grundproblem besteht darin, dass der Begriff der Chancengleichheit rechtlich besteht, dennoch ist nicht jedem Bürger die gleiche Chance auf Bildung gewährt.

Die Chancen sind ungleich verteilt und stehen vor allem in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Bildung ist in der heutigen Gesellschaft für die gesellschaftliche Beteiligung sowie den wirtschaftlichen Wohlstand unerlässlich. (vgl. ebd. S. 13)

„Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Beteiligung muss grundsätzlich für alle Glieder der Gesellschaft in allen Lebensphasen und koordiniert mit beruflichen und familiären Aufgaben zugänglich bleiben.“ (ebd. S. 15)

Auch in der PISA-Studie (2009) wird auf die Auswirkung von Bildung bezüglich wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Chancen hingewiesen. „Da Bildung eine maßgebliche Determinante der Lebensperspektiven ist, kann Chancengerechtigkeit in der Bildung die Chancen des Einzelnen bei der Erzielung wirtschaftlich und gesellschaftlich relevanter Ereignisse erhöhen. Je nach Ausprägung der Chancengerechtigkeit in einem Bildungssystem, kann die Bildung wirtschaftliche Vorteile zwischen den Generationen nämlich entweder verstärken oder dazu beitragen, die soziale und wirtschaftliche Mobilität von einer Generation zur nächsten zu verbessern.“ (PISA-Band II, 2009, S.54)

Von den heutigen Jugendlichen wird gefordert, dass sie sich auch nach ihrer Erstausbildung am Bildungsprozess beteiligen um ihre Kompetenzen und Qualifikationen in einem Prozess lebenslangen Lernens zu erweitern. (vgl. Heimbach-Steins, M., 2009, S. 15)

Wilhelm von Humboldt, wie bereits in Kapitel 2.3.3 erwähnt, formulierte schon sehr früh eine Vorstellung, die sich der Idee von Bildungsgerechtigkeit annäherte. Jedoch sind sich Bildungstheoretiker nicht gänzlich darüber einig, ob seine diesbezüglichen Aussagen mit dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit zu verstehen sind, da Humboldt einen Bezug zu dafür notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen nicht herstellte.

„Jeder, auch der Aermste, erhalte eine vollständige Menschenbildung, jeder überhaupt eine vollständige, nur da, wo sie noch zu weiterer Entwicklung fortschreiten könnte, verschieden begränzte Bildung, jede intellectuelle Individualität fände ihr Recht und ihren Platz, keiner brauchte seine Bestimmung früher als in seiner allmäligen Entwicklung selbst zu suchen, die meisten endlich hätten, auch indem sie die Schule verliessen, noch einen Uebergang vom blossen Unterricht zu der Ausführung in den SpecialAnstalten.“ (Leitzmann, A., 1920, S.266)

Unter der Allgemeinen Menschenbildung versteht Humboldt, wie weiter oben angeführt, eine freie und rege Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt, die auf die Entwicklung einer bürgerlichen Öffentlichkeit aufbaut, an der jeder teilnehmen kann. (vgl. Benner, D., 2003, S.207) Jedoch wird diese Teilnahmemöglichkeit immer unter individueller Perspektive betrachtet und nicht aus den gesellschaftlichen Rahmbedingungen heraus beurteilt.

Die Betrachtung aktueller Positionen zum Thema Chancengleichheit zeigt jedoch auf, dass das derzeitige Österreichische Schulsystem weit von einer Verwirklichung auch von Humboldts grundlegenden Gedanken zur Allgemeinen Menschenbildung entfernt ist, dass diese Gedanken aber zukunftsleitend sein könnten.

Dazu der Nationale Bildungsbericht (2009): „Die Verbesserung der Chancengleichheit, die einerseits durch Merkmale des familiären Hintergrundes, in erheblichem Ausmaß aber auch durch regionale Faktoren

beeinträchtigt ist, erfordert neben schulischen Fördermaßnahmen vor allem Maßnahmen in der Objektivierung bei der Vergabe von Berechtigungen.“ (Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.51)

Wie sollte sich die Ausgangssituation bei der Gleichbehandlung im Bildungswesen darstellen um gerecht zu sein?

Die Aufforderung an die Politik hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit sollte dahingehend sein, dass jedem Kind die gleichen Chancen eingeräumt werden sollten. Bei dieser Überlegung sollten die individuellen Bildungsvoraussetzungen nicht außer Acht gelassen werden, da diese besonders durch die sozialen Voraussetzungen noch immer sehr unterschiedlich sind. Wird von einer relativ niedrigen Basis ausgegangen, werden vorhandene Potentiale vielfach nicht ausgeschöpft, was indirekt jene Heranwachsenden bevorzugt von deren Eltern diese Lücke gefüllt wird. Wird andererseits von einem höheren Niveau ausgegangen, würden die geforderten Ziele von vielen Kindern nicht erreicht werden können. (vgl. Van Scherpfenberg, N., 2009, S.58)

Bildungsgerechtigkeit sollte laut Oelkers so verstanden werden, dass alle Kinder eine Schule besuchen und möglichst auch nur einen gemeinsamen Abschluss machen. (vgl. Oelkers, J., 2008, S.13) Die Frage stellt sich ob dies nicht durch ein Gesamtschulmodell erfüllt werden könnte.

2.3.3.1 Bildungsungleichheit

Generell kann man davon ausgehen, dass sich das Bildungsniveau in der Bevölkerung deutlich erhöht hat. So besuchten im Schuljahr 1946/47 lediglich 48 953 Schülerinnen- der Anteil der Mädchen lag bei 36%- und Schüler eine Allgemeinbildende Höhere Schule, im Vergleich dazu die Zahlen des Schuljahres 2002/03, indem 189 753 Schülerinnen und Schüler eine Allgemeinbildende Höhere Schule besuchten, wobei der Mädchenanteil bei etwa 60% lag. (vgl. Kast, F., 2006, S. 239-240) Im Schuljahr 2010/11 lagen die Werte bei 200 742 AHS-Schülern mit einem Mädchenanteil von 108 517. (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html)

Dies führte jedoch nicht zu mehr Chancengleichheit, nur zu einer Verlagerung auf andere Personengruppen, welche vom System noch immer benachteiligt

werden. Der Sozialstatus der Eltern ist nach wie vor der stärkste Indikator für ungleiche Bildung, und mit ihm einhergehend widerfährt Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Bildung bis heute keine Chancengerechtigkeit. (vgl. Harazd, B., 2007, S. 36ff.)

Auch der Bildungsbericht 2009 bemängelt die „*Beeinträchtigung der Chancengleichheit*“. Demnach ist der Zugang zur AHS davon abhängig, ob ein Kind in der Stadt aufwächst und ob die Eltern einen hohen sozioökonomischen Status haben, sowie deren Bildungsorientierung und Durchsetzungsfähigkeit. Je weniger Merkmale zutreffen, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind die Hauptschule besucht und somit die Bildungschance verliert. (vgl. Bildungsbericht, 2009, S.50)

Während im Schuljahr 1980/81 noch drei Viertel der Lernenden in eine Hauptschule übertraten, beschränkte sich der Übertritt im Schuljahr 2006/07 auf etwas weniger als zwei Drittel. Eine deutliche Steigerung ist auch im Zuwachs an Klassen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen feststellbar, demnach ist die Zahl der ersten Klassen in den vergangenen 25 Jahren um 10% angestiegen. (vgl. Bildungsstatistik, 2008, S. 22)

Da die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht nur von der Zusammensetzung der Lerngruppen abhängen sondern auch andere Faktoren wirken, sollen im nächsten Abschnitt generell die Einflüsse auf die Schülerleistungen betrachtet werden.

2.4 Einflüsse auf Schülerleistungen

Die Leistungen jeder einzelnen Schülerin, jedes einzelnen Schülers sind von verschiedenen Faktoren abhängig, die im Folgenden näher erläutert werden.

Der entscheidende Aspekt für die Wahl der künftigen Schullaufbahn ist die Schülerleistung, diese ist jedoch von unterschiedlichen Bedingungen beeinflusst.

So kann diesem Kapitel vorausgeschickt werden, dass auch heute noch der Sozialstatus der Eltern einerseits sowie deren Engagement bezüglich der

Schulwahl andererseits, weitreichende Auswirkungen auf die individuellen Leistungen der Schüler haben.

Gerade in einem vertikal gegliederten Schulsystem ist die Prognose über den weiteren Schulverlauf von entscheidender Bedeutung, wird doch bereits damit eine grundlegende Entscheidung über die Schullaufbahn in einer Allgemeinbildenden Höheren Schule bzw. einer Hauptschule entschieden. Da der Prognose im jetzigen Schulsystem ein hoher Stellenwert zugesprochen wird, viel Verantwortung und Belastung damit verbunden ist, soll sie genauer betrachtet werden.

2.4.1 Prognose des weiteren Schulerfolgs

„Besondes der Vorhersagewert von Zensuren bzw. Lehrerurteilen wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls stets als kritisch erachtet. In den letzten Jahrzehnten wurde mehrfach empirisch nachgewiesen, dass der Prognosewert, also die Voraussagegültigkeit von Noten, Lehrer/innengutachten, Aufnahmeprüfungen oder Tests äußerst gering ist. (vgl. dazu etwa Schultze 1964, Undeutsch 1969, Weingardt 1974, Ingenkamp 1977, Klingler 1982, Wittmann 1987, Rieder 1990b, Ingenkamp 1993, Olechowski 2000, Spenger 2001).“ (Spenger, J., 2006, S.11) Dies ist auch dadurch erklärbar, da bei Kindern im zehnten Lebensjahr die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung noch lange nicht abgeschlossen ist. So ist ein zuverlässiges Urteil und eine sinnvolle Beratung über die weitere Karriere zu diesem Zeitpunkt kaum möglich. (vgl. ebd. S.11) Wenn die Entscheidung über die künftige Schullaufbahn fällt, befinden sich die Kinder in der Mitte der vierten Schulstufe und sind etwa neuneinhalb Jahre alt. Zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung sind die Interessen eines Kindes noch nicht ausdifferenziert und ihre Ziele stehen noch nicht fest. Ähnliches trifft auch auf die Eltern zu, sie können eventuell noch nicht ausreichend über die Fähigkeiten, Ziele und Interessen wissen, dennoch ist ihre Vorstellung zum sozialen Prestige der Schullaufbahn ausgeprägt. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.45)

Eine zuverlässige Prognose um den schulischen Erfolg bzw. Misserfolg von Zehnjährigen vorhersagen zu können, gibt es nicht. „Die auch bei der

Verwendung von Testsystemen gewonnenen Korrelationen gehen nicht über $r=0,6$ bis $r=0,7$ hinaus.“ (Seel, H. 2001, S.25).

In einer Studie die vom Landesschulrat für Oberösterreich 2005 mit 398 Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde, verglich man die Noten der dritten und vierten Klasse Volksschule mit den Semesternoten der ersten Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule und kam zu dem Ergebnis, dass sich für 94% der Schülerinnen und Schüler die Prognose bestätigt hatte. Bei 27 Schülern wichen die Noten nach dem ersten Semester stark von der Prognose aus der Volksschule ab. (vgl. LSR OÖ, 2005) Dieser Studie zur Folge wären die Noten der dritten und vierten Schulstufe ein guter Prognosewert für die zu erwarteten Leistungen in der Allgemeinbildenden Höheren Schule.

Diese Studie steht einer Vielzahl von gegenteiligen Untersuchungen gegenüber.

In einer Studie von 2006 versuchte Spenger die Zusammenhänge zwischen dem Erfolg in der Volksschule und dem der Sekundarstufe I zu analysieren, um so auf die Prognosewerte der Grundschulnoten schließen zu können. Die Untersuchung ergab eine sehr gering ausgeprägte Korrelation zwischen den Schulnoten und dem späteren Erfolg in der Sekundarstufe I, was eine geringe prognostische Validität zu Folge hat, die keine sichere Prognose des weiteren Schulerfolgs zulässt. (vgl. Spenger, J., 2006, S. 17-19)

Schuchart und Weishaupt (2004) zeigten in einer Erhebung in Niedersachsen, dass ein erheblicher Teil der untersuchten Schülerinnen und Schüler einen höheren Abschluss erreichte, als ihnen prognostiziert wurde. Die Betrachtungen innerhalb eines Jahrgangs ergaben, dass 30,4% der Schülerinnen und Schüler mit einer Empfehlung für die Hauptschule und 49,9% mit einer Realschulempfehlung einen höheren Schulabschluss erreichten. 11% mit Hauptschulempfehlung und 7% mit Realschulempfehlung schafften den prognostizierten Abschluss nicht. Insgesamt haben in 61, 8% der Fälle die Empfehlungen mit den erreichten Abschlüssen übereingestimmt. (vgl. Schuchart, C. & Weishaupt, H., 2004, S.898)

In diese Problematik der Vorhersage des weiteren Schulerfolgs fließt aber auch die Instabilität des Lehrerurteils mit ein, das zum Beispiel in der Studie von Peez (1984) bestätigt wird. In der Untersuchung wurden die Leistungen von 786 Grundschulern am Beginn und am Ende der Grundschulzeit herangezogen. Es zeigte sich, dass 35,5% der Lernenden ein hohes Niveau und 34,3% ein niedriges Niveau der Leistung hielten. Demnach bleiben 69,8% der Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Grundschulzeit in ihrer Leistungsmobilität gleich. 30,2% verändern diese – 1,5% zum Positiven und 28,6% zum Negativen. Es wäre also daraus zu schließen, dass die negative Leistungsmobilität in der Grundschule 19 Mal höher ist, als die positive Mobilität. Jedoch wirft dieses Ergebnis die Frage auf, ob Kinder mit negativer Leistungsmobilität tatsächlich schlechter wurden oder ob das Lehrerurteil strenger wurde, je näher der Zeitpunkt der Selektion in Hauptschule oder Gymnasium rückte. (vgl. Sauer J. & Gamsjäger, E., 1996, S.140)

Nur die Hälfte jener Schülerinnen und Schüler, die von der Volksschule als für das Gymnasium geeignet eingestuft wurden, konnten dieses auch, ohne Wiederholen einer Klasse beenden. Jedoch schlossen auch 17% jener Schülerinnen und Schüler, welchen keine Eignung prognostiziert wurde, ohne zu repetieren, die Unterstufe des Gymnasiums ab. Daraus lässt sich schließen, dass die momentanen schulischen Leistungen am Ende der Volksschule keine sichere Prognose auf den weiteren Erfolg sind. (vgl. Bönsch, M., 2006, S. 104)

Bei seiner Untersuchung des Vorhersagewerts von Volksschulnoten konnte Spenger (2006) lediglich zwischen der Volksschulnote in Deutsch und der Deutschnote am Ende der vierten Klasse Hauptschule einen signifikanten Zusammenhang nachweisen. Die Korrelation ist aber sehr niedrig, weshalb die prognostische Validität ebenfalls gering ist. (vgl. Spenger, J., 2006, S.17)

In seinem Buch „Frühe schulische Auslese“ kommt Olechowski (1993) zu folgendem Schluss: „Es gibt kein Verfahren, weder einen standardisierten Test (Schulleistungs-, Begabungs- oder Intelligenztest) noch einen informellen Test, der die Begabung bzw. die Intelligenz im 10. Lebensjahr hinreichend genau feststellen oder gar die weitere Entwicklung der Intelligenz bzw. der Begabung eines Kindes prognostizieren könnte. Auch das Urteil des Volksschul- bzw. Grundschullehrers ist für eine solche Prognose nicht brauchbar. Eine solche Prognose abzugeben ist nicht möglich, weil schon die Diagnose der Intelligenz

bzw. der Begabung eines Kindes um das 10. Lebensjahr für die Notwendigkeit einer individuellen Beratung nur höchst unzureichend erfolgen kann. Eine entsprechend genaue Diagnose wäre eine der Voraussetzungen für die Möglichkeit eine Prognose der weiteren Entwicklung der Begabung oder Intelligenz abgeben zu können. Eine andere Voraussetzung für die Abgabe einer solchen Prognose wäre die Kenntnis der künftig auf das Kind einwirkenden Faktoren, die für die Entwicklung seiner Intelligenz bzw. Begabung relevant sind. Von einer solchen Kenntnis ist man weit entfernt.“ (Olechowski, R. & Persy, E., 1993, S.23)

Das Projekt „Benchmarks von innen“ (2005) sammelte lehrplanvalide Aufgaben von (laut Schulaufsicht) „guten“ Lehrerinnen und Lehrern, welche von mindestens 80% ihrer Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Schulstufe bewältigt werden konnte. Diese Beispiele wurden als Benchmarks verwendet und anderen Lehrenden, mit der Frage nach ihrer Einschätzung bezüglich der Erfolgchancen ihrer Lernenden vorgelegt. In weiterer Folge wurden die Einschätzungen mit den tatsächlich erreichten Ergebnissen verglichen. Für Deutsch lag die Schätzung des maximalen Erfolgs bei 95% und das tatsächliche Ergebnis lag bei 86%, beim Minimalerfolg in Deutsch lag die Schätzung bei 68%, es konnte aber nur ein tatsächlicher Wert von 46% erreicht werden. Der Befund für Mathematik zeigte, dass die Schätzungen beim Maximalerfolg (76%) einem erreichten Wert von 57% gegenüberstanden, aber beim Minimalerfolg differierten Schätzung (22%) und tatsächlicher Wert (21%) minimal. Gleiche Noten bedeuten nicht gleiche Fähigkeiten. (vgl. Thonhauser, J. & Eder, F., 2006, S.279)

Seitens der Bildungspolitik ist man österreichweit bemüht den Lehrerinnen und Lehrern ein sensibles Bewusstsein im Umgang mit Beurteilungen, Prognosen und deren Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler zu vermitteln. Jedoch kann auch diese Maßnahme nichts an der noch immer relativ hohen Anzahl von Fehlurteilen ändern. Solange die Beurteilung in der Praxis so wenig vergleichbar bleibt, wird es immer Benachteiligungen für Lernende geben.

„Im internationalen Vergleich nimmt Österreich mit der praktisch vollständigen Durchführung von LFLB (Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung) durch

die gleichen Personen, die auch den Unterricht erteilt haben eine Extremposition ein.“ (Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.263)

Der Bericht der Zukunftskommission (2003) sieht das Hauptproblem der derzeit bestehenden Leistungsbeurteilung in mangelnder Gerechtigkeit, daher wird vorgeschlagen, dass die Ergebnisse von Standard-Tests in die Leistungsbeurteilung mit einbezogen werden. (vgl. Endbericht der ZK, 2005, S.37) Zur Objektivierung der Leistungsbeurteilung sollen Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht an konkret vorgegebenen Lernzielkatalogen bzw. Standards orientieren. (vgl. ebd. S.26)

Der Nationale Bildungsbericht (2009) kritisiert in diesem Zusammenhang „die offensichtlichen Defizite der gegenwärtigen Praxis hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Noten“ (Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.265). Weiters schlägt der Bericht vor, dass Leistungsfeststellungen, die Berechtigungen erteilen, standartisiert werden. Dies würde einerseits dazu beitragen die regionalen sowie standortbezogenen Unterschiede zu verringern. Eine sachbezogene Rückmeldung über das individuelle Können würde die Chancengleichheit erhöhen. Daher wäre die Erprobung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung in Verbindung mit deren Evaluierung von Bedeutung. (vgl. ebd. S.265)

Die Prognose für einen weiteren Schulerfolg mittels Noten, ist aufgrund der Studienergebnisse nicht gesichert, daher ist eine Schullaufbahnentscheidung schwierig.

2.4.2 Auswirkungen von Intelligenz und Begabung

Die Aufgabe der Entscheidung über die Schullaufbahn fällt gesetzlich in die Pflicht der Volksschullehrer. Sie sollen darüber entscheiden welches Kind „begabt“ genug ist, um eine Höhere Schule besuchen zu können.

In diesem Zusammenhang wächst auch der Druck, den Eltern auf die Volksschullehrer ausüben, um ihren Kindern die Ausbildung an einer Allgemein Bildenden Höheren Schule zu ermöglichen.

Laut dem Schulorganisationsgesetz (SchOG § 40 Absatz 1) ist eine AHS-Reife gegeben, wenn ein Schüler in der vierten Klasse der Volksschule in den

Gegenständen Deutsch und Mathematik mit den Noten „Sehr gut“ oder „Gut“ beurteilt wird.

Es obliegt der Schulkonferenz der Volksschulen Schülerinnen und Schülern mit der Note „Befriedigend“ die AHS-Reife zu bestätigen, wenn die sonstigen Leistungen des Kindes mit großer Wahrscheinlichkeit, den Anforderungen der Allgemein Bildenden Höheren Schule genügen.

Die Durchführung von Intelligenztests wird für die Schullaufbahnentscheidung heutzutage kaum eingesetzt. Vielmehr sind es die Noten der Volksschule, die als Prognosewert herangezogen werden ob ein Kind die AHS-Reife erlangen kann. Daher beeinflussen die Noten die Schullaufbahnentscheidung zum zehnten Lebensjahr mehr.

Im Bereich der Sekundarstufe I ist also ein Intelligenztest zur Erfüllung der Aufnahmekriterien an Allgemeinbildenden Höheren Schulen nicht erforderlich. Einerseits kann der Zusammenhang zwischen der Intelligenz und dem Schulerfolg der einzelnen Schülerin sowie des einzelnen Schülers nicht so eng in Verbindung gebracht werden, um eine sichere Prognose über die Lernerfolge jedes Einzelnen abgeben zu können. Damit wird aber auch die Zuweisung von Schülerinnen und Schüler in gewisse Schultypen in Frage gestellt. Da die Zusammenhänge zwischen dem Schulerfolg und der Intelligenzleistung im Mittel bei einem Korrelationskoeffizienten von $r = 0,70$ (vgl. Olechowski, R., 2005, S.909) liegen, was ein Bestimmtheitsmaß von 49% bedeutet. Daher ist die Sinnhaftigkeit die Schullaufbahnentscheidung auf Grund eines Intelligenztests zu treffen, zweifelhaft.

Mit einem auf den TIMSS-Daten von 1994 basierendem Testinstrument erfasste Eder den durchschnittlichen Leistungszuwachs von Schülerinnen und Schülern der siebten und achten Schulstufe und verglich die Ergebnisse der besten und der schlechtesten AHS-Klasse, mit dem Ergebnis, dass sich ein Unterschied von mehr als zwei Lernjahren ergab. Beim Vergleich der vergebenen Noten konnte jedoch kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. (vgl. Thonhauser, J. & Eder, F., 2006, S.277)

Eine Analyse der Intelligenzverteilung von Eder (2001) innerhalb der verschiedenen Differenzierungsgruppen hat ergeben, dass sich im mittleren

Intelligenzbereich große Überschneidungen ergeben, was zur Folge haben kann, dass Schüler gleicher Intelligenz sowohl in der AHS-Unterstufe als auch in der dritten Leistungsgruppe einer Hauptschule zu finden sind. (vgl. Eder, F. 2001, S.151)

Jedoch zeigte sich bezüglich der Intelligenz auch, dass Schülerinnen und Schüler, die eine AHS besuchen, verglichen mit jenen aus der ersten Leistungsgruppe vergleichbare Ergebnisse erzielen und die Leistungen der Schüler einer zweiten Leistungsgruppe im Durchschnitt deutlich niedriger sind und sich dies in der dritten Leistungsgruppe fortsetzt. (vgl. ebd. S.156)

Bezüglich der erbrachten Schulleistungen lässt sich eine größere Homogenität als in Bezug auf die Intelligenz der Kinder feststellen. Weniger begabte Kinder leisten in höheren Leistungsgruppen mehr, während höher befähigte Schüler, in einer niedrigeren Leistungsgruppe weniger leisten. (vgl. ebd. S.156)

Ein weiteres Kriterium wird im Nationalen Bildungsbericht (2009) beschrieben, nämlich die zunehmende Erwartungshaltung der Eltern, dass ihr Kind die Volksschule mit AHS-Reife abschließt. „Lehrer/innen erleben dies nicht selten als massiven Druck, möchten häufig aber auch ihrerseits auf Grund der unsicheren Einschätzung der Fähigkeitsentwicklung einem Kind den Weg in die AHS nicht verbauen.“ (Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.45) Daraus lässt sich auch der kontinuierliche Anstieg der Schülerinnen und Schüler mit AHS-Reife erklären. Im Jahr 1994 erhielten 58% der Volksschüler die AHS-Reife im Jahr 2005 waren es österreichweit bereits 64%. (vgl. ebd. S.45)

Weiters haben Daten der TIMS-Studie ergeben, dass große regionale Unterschiede bezüglich der Leistungen bestehen. Das Schulleistungsniveau von großstädtischen Hauptschulklassen ist niedrig, aber es gibt in den Großstädten auch AHS-Klassen, deren Durchschnittsleistungen von guten zweiten Leistungsgruppen übertroffen werden. (vgl. Eder, F., 2001, S.156)

Diese Ergebnisse weisen auf große Differenzen bezüglich der Bildungschancen zwischen Stadt und Land, ebenso wie zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Schichten hin.

Auf Grund der Ergebnisse der Studien lässt sich Intelligenz und Begabung nicht als alleiniger Einflussfaktor auf den Schulerfolg nennen und kann daher auch nicht alleinig für die Prognose herangezogen werden.

Ob die Wahl auf die Hauptschule oder die Allgemeinbildende Höhere Schule fällt, hat nicht nur mit den Noten des Schülers zu tun.

Die Entfernung des Wohnortes zur Schule sowie der soziale Status der Eltern und deren Einstellung gegenüber der Schule sind weitere Faktoren in der Schullaufbahnentscheidung, die nachstehend erläutert werden.

2.4.3 Auswirkungen der Entfernung des Wohnortes zur Schule

Eine weitere Determinante für die Bildungswahlentscheidung stellt die Entfernung zwischen Wohnort und der nächstgelegenen Allgemeinbildenden Höheren Schule dar.

Jedoch sind nicht alle sozialen Schichten gleich davon betroffen. Ihre Auswirkung steht im Zusammenhang mit Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveau und Bildungsaspiration der Eltern. Jene Eltern, die einem höheren Bildungsniveau angehören, versuchen trotz regionaler Schwierigkeiten am Land, ihren Kindern eine optimale schulische Ausbildung zu gewähren und nehmen dafür auch lange Anfahrtswege sowie die Unterbringung der Kinder in einer Internatsschule in Kauf.

Hingegen werden Eltern mit einem geringeren Bildungsniveau und dem zumeist damit einhergehenden niedrigeren Sozialstatus eher von einem langen Anfahrtsweg abgeschreckt und verzichten darauf ihr Kind in eine Allgemeinbildende Höhere Schule zu schicken. (vgl. Thonhauser, W., 1977, S.93)

Vor allem in den ländlichen Gebieten besteht ein eher geringes Angebot an Unterstufenformen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Im Bereich der Sekundarstufe II wird auch jenen Kindern, die am Land aufwachsen ein umfangreicheres Angebot an Schulen geboten. Im Bereich der Sekundarstufe I besteht in Regionen mit geringer Bildungsdichte nach wie vor eine Benachteiligung. (vgl. Sauer, J., in Olechowski, R., 2005, S.911) Ein regionales Bildungsgefälle in Österreich konnte von Thonhauser bereits 1977

nachgewiesen werden. (vgl. Thonhauser, J.,1977, S.92) Wiesbauer (2007) bestätigt, dass diese Tendenz aktuell ihre Gültigkeit behalten hat. Laut einer Untersuchung des Wiener Stadtschulrates (1998) hatte der Wiener Gemeindebezirk Hietzing einen Hauptschulanteil von nur 6,9%. (vgl. SSR Wien) Nicht nur in Wien und seinem Umland besuchen mehr als die Hälfte aller Pflichtschüler die Allgemeinbildende Höhere Schule. Ebenfalls hohe Anteile an Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind in den Landeshauptstädten und deren Umland zu verzeichnen. Während in dünn besiedelten Gebirgsregionen Westösterreichs sowie in Teilen des Inn- und Mühlviertels in Oberösterreich aber auch im nordwestlichen Teil Niederösterreichs ein relativ geringer Anteil an Schülerinnen und Schülern besteht, die eine Allgemeinbildende Höhere Schule besuchen. (vgl. Erler, I.,2007, S.205)

In jenen Regionen mit geringer Bildungsdichte kann ein geringes Angebot an Schulen festgestellt werden. Laut dem Nationalen Bildungsbericht (2009) lebt etwa ein Drittel der betroffenen Schülerinnen und Schüler in einem Schulbezirk mit einer AHS-Quote unter 20%, darunter besteht in 16 der 83 politischen Bezirke keine Allgemeinbildenden Höhere Schule. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.)

Ein hoher Anteil an Arbeitern und in der Landwirtschaft Beschäftigten sowie die ungünstige wirtschaftliche Lage und eine stagnierende Bevölkerungsentwicklung gehören genauso zu den Gründen für eine geringere Bildungsdichte, wie die schlechte Verkehrsanbindung einer Region.

Kast (2006) zeigte mittels Daten der Volkszählung von 2001, dass in Wien fast jeder zweite Zwölf- bis Dreizehnjährige (52,1% der Mädchen und 46,1% der Buben) die Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule besucht. In Gemeinden mit Agrarquote bis 15% hingegen besuchen 9 von 10 Kindern eine Hauptschule. (vgl. Kast, F., 2006, S.256)

In Orten mit unzureichendem Schulangebot müssen besondere Faktoren wirken, damit sich Eltern mit ihren Kindern für den Besuch einer Allgemeinbildenden Höheren Schule entscheiden.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die regionalen Faktoren einen ganz besonders großen Einfluss auf die Schullaufbahnentscheidung nach der vierten Schulstufe haben, während ein ähnlich eklatanter Unterschied nach der achten Schulstufe nicht mehr festzustellen ist.

Einen Vorteil gegenüber jenen Jugendlichen, die in der Stadt aufwachsen, haben Landjugendliche bezüglich des frühen Schulabbruchs. Die Häufigkeit dafür ist am Land nur halb so groß und liegt bei 6,6% der Jugendlichen, während der städtische Anteil an Jugendlichen, die ihre Bildungslaufbahn verfrüht abbrechen bei 12,2% liegt. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.146)

Vor allem aus kleinen Gemeinden mit einem großen Anteil an Arbeitern und Bauern, treten nach der Volksschule drastisch weniger Kinder in eine Allgemeinbildende Höhere Schule ein. Jedoch muss auch in diesen Fällen bemerkt werden, dass dieses Gefälle nach der achten Schulstufe signifikant geringer ist.

Aus dem Nationalen Bildungsbericht (2009) geht hervor, dass Kinder mit AHS-Reife, die eine ländliche Hauptschule besuchen am Ende dieser nur zu 70% zum Übertritt in eine höhere Schule berechtigt sind. Jedoch schafften 30% der Schülerinnen und Schüler, denen am Ende der Volksschule keine AHS-Reife ausgesprochen wurde, die Berechtigung zum Übertritt in eine höhere Schule. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.258) Im Vergleich dazu schaffen nur 4-5% der Kinder mit AHS-Reife nach Besuch einer Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule oder einer Hauptschule in der Stadt, die Berechtigung zum Übertritt in eine höhere Schule nicht. (vgl. Thonhauser, J. & Eder, F., 2006, S.291) Das Schulangebot in der Sekundarstufe I ist regional recht unterschiedlich und führt daher dazu, dass leistungsfähigere Schüler aus ländlichen Schulen weniger und leistungsschwächere Kinder in städtischen Regionen mehr Chancen erhalten. (vgl. ebd., S.292)

Obwohl der Wohnort und die damit verbundene Entfernung zu einer AHS-Unterstufe einen bedeutenden Anteil an der Schulwahl hat, ist dennoch die Bildung der Eltern von großer Bedeutung: In Wohnorten mit Agrarquote von 7,1-15% besuchen 62,5% der Söhne von Eltern mit einem Hochschulabschluss eine AHS-Unterstufe. Haben die Eltern einen Pflichtschulabschluss, so liegt der Anteil an Schülern die eine Allgemeinbildende Höhere Schule besuchen bei 2,5%. (vgl. Kast, F., 2006, S.258-259)

„Die Bildung der Eltern hat im Vergleich zum Wohnort den größeren Einfluss ($r=0,393$ versus $r=0,237$).“ (ebd. S.257)

2.4.4 Sozialstatus der Eltern

„Wenn der Erfolg der Schülerinnen und Schüler in hohem Maße von ihrem familiären Hintergrund oder dem sozioökonomischen Hintergrund der von ihnen besuchten Schule abhängt, dann sind die Bildungschancen ungerecht verteilt.“

(PISA-Band II, 2009, S.26) Oder anders gesagt, besteht in einem Schulsystem ein geringer Zusammenhang zwischen den sozioökonomischen Voraussetzungen und den Schülerleistungen, so sind die Bildungschancen gerecht verteilt. (ebd. S.28)

Schülerinnen und Schüler, die aus einem aus sozioökonomischer Sicht privilegierten Hintergrund stammen, erreichen im Durchschnitt bessere Ergebnisse. Ihr Leistungsvorsprung im Bereich der Lesekompetenz beträgt 38 Punkte. (vgl. ebd. S.55)

Sowohl die Schullaufbahnentscheidungen als auch der Schulerfolg eines Kindes sind vom Milieu, in dem ein Kind heranwächst, beeinflusst.

Mit zunehmender Schulbildung der Eltern steigt der Anteil an Kindern, die eine Allgemeinbildende Höhere Schule besuchen. Von 100 Kindern, deren Eltern keine über die allgemeine Schulpflicht hinausgehende Bildung abgeschlossen haben, besuchen lediglich zwölf eine AHS. Dieser Wert liegt um 16% unter dem allgemeinen Durchschnittswert von 28,12%. Von Eltern mit Matura besuchen 52, von Eltern mit Universitätsabschluss 76 die Allgemeinbildende Höhere Schule, diese Werte liegen um 25,7 bzw. 48,8% über dem Durchschnittswert. (vgl. Kast, F., 2006, S.248)

„In Österreich bestimmt die familiäre Herkunft die Schülerleistung stark: In keinem anderen Land hängt die Leseleistung so stark vom sozialen Status der Herkunftsfamilie ab wie in Österreich – 15% der Leistungsvarianz können durch den sozialen Status der Schüler/innen erklärt werden. In Naturwissenschaften sind es 13% - damit liegt Österreich ebenfalls im „Spitzenfeld.“ (Breit, S. & Schreiner, C., 2006, S.202) Während Finnland und Schweden als Gegenbeispiel betrachtet werden können, hier kann ein sehr hohes Leistungsniveau bei niedrigem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Schülerleistung erreicht werden. (vgl. ebd. S. 202)

PISA (2009) geht davon aus, dass Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss mehr Zeit und Energie für die Schulbildung ihrer Kinder aufwenden. (vgl. PISA-Band II, 2009, S.28)

Diese Auswertung beschäftigte sich mit der Analyse des sozioökonomischen Hintergrunds im Vergleich mit der Lesekompetenz der fünfzehnjährigen Jugendlichen. Der sozioökonomische Hintergrund wird im PISA-Index anhand von wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Daten zusammengefasst. (vgl. ebd. S.31) Im OECD Durchschnitt lassen sich bis zu 22% der Unterschiede in den Schulleistungen auf den familiären Hintergrund zurückführen. (vgl.ebd. S.45) In Ländern, in denen Schüler im Vergleich sozioökonomisch privilegiert sind, konnten im Allgemeinen bessere Ergebnisse erzielt werden. Bezüglich des sozioökonomischen Hintergrunds liegt Österreich etwa vergleichbar mit der Schweiz etwas über dem OECD Durchschnittswert, bei den Leseleistungen konnten österreichs Jugendliche 470 Punkte, die Jugendlichen aus der Schweiz aber 512 Punkte erreichen. (vgl. ebd. S.31) In Ländern mit ähnlichen Niveaus bezüglich der Einkommensungleichheit variieren die Bildungschancen dennoch sehr. Dies deutet daraufhin, dass die Leistungsdifferenzen der unterschiedlichen Bildungssysteme mehr Einfluss haben als soziale Ungleichheiten. Während in Island, Finnland und Norwegen der sozioökonomische Hintergrund die Schulleistungen unterdurchschnittlich beeinflusst, ist in Österreich, Frankreich, Deutschland, Luxemburg, Belgien und Ungarn das Gegenteil der Fall. (vgl. ebd. S.35)

Ein Viertel der österreichischen Jugendlichen (der OECD Durchschnitt liegt bei 19%) schaffte die PISA Lesenanforderungen von Stufe zwei nicht, dies stellt ein Risiko für ihre künftige Bildungs- und Berufslaufbahn dar. (vgl. ebd. S.40)

Der Sozialstatus kann sowohl über das Familieneinkommen, als auch über den Bildungsabschluss der Eltern sowie über den Beruf der Eltern definiert werden. Einhergehend mit dem sozialen Milieu der Eltern steht einerseits deren Schulbildung, welche die Schullaufbahnentscheidung der Kinder wesentlich beeinflusst. Andererseits hat die berufliche Stellung des Vaters Auswirkungen auf die Bildungsaspiration. Für Kinder von Eltern aus niedrigen sozialen Schichten würde der Besuch einer Allgemeinbildenden Höheren Schule einen erheblichen sozialen Aufstieg gegenüber den Eltern bedeuten. Was durchaus

ein Grund der Eltern für die Entscheidung gegen eine höhere Schulbildung der Kinder sein könnte.

Denn der Besuch einer weiterführenden Schule setzt einen gewissen Aufwand, vor allem finanzieller Natur voraus, der für sozial schwache Familien eine zusätzliche Belastung darstellt. Damit verbunden ist, dass mit der Entscheidung für den Besuch der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule, der Grundstein für eine weiterführende Schulbildung bis zur Matura gelegt wird, was wiederum einen großen finanziellen Aufwand für die Eltern bedeutet.

Daher sind für die Wahl über den weiteren Bildungsweg eines Kindes an der Schnittstelle nach der Volksschule nicht nur die Begabung und die Noten ausschlaggebend, sondern auch der Sozialstatus der Eltern.

Angestellte und Beamte haben im Vergleich zu Arbeitern ein weit größeres Bestreben ihre Kinder in eine Allgemeinbildende Höhere Schule zu schicken. Diese Tendenz ist weitgehend unbeeinflusst von auch vergleichbaren schulischen Leistungen. (vgl. Olechowski, R., 2005, S.910)

Hinzu kommt, dass jene Eltern aus sozial höheren Schichten ihre Kinder sogar dann zum Besuch einer Allgemeinbildenden Höheren Schule motivieren, wenn sich die bisherigen schulischen Leistungen als weniger günstig erwiesen haben. Ein weiterer Aspekt der hinsichtlich dieser Problematik erwähnt werden sollte ist der nationale Aspekt. Oft gehören gerade Kinder, von Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache, zu jener sozial schwachen Schicht und haben somit nur geringe Chancen nach der Volksschule eine Allgemeinbildende Höhere Schule besuchen zu können.

Schüler, die eine AHS besuchen und deren Eltern keine Matura haben, streben zu 45% ein Studium an, Schülerinnen und Schüler der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule, mit gleichen elterlichen Voraussetzungen, tun dies in nur zu 19%. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.42)

Die Häufigkeit mit der ein Kind eine Hauptschule besucht steigt mit sinkendem Bildungsniveau der Eltern, auf die Leistungsgruppeneinstufung hat es jedoch keine Auswirkungen.

Eder und Mayr (2001) weisen daraufhin, dass Schüler ländlicher Hauptschulen zu mehr als 80% in traditionellen Familienformen aufwachsen. Mit steigender

Verstädterung sinkt dieser Anteil erheblich von über 70% in Klein- und Vorstädten und auf 57% im Bereich der (Groß)städte. Wobei die Unterschiede in den Allgemeinbildenden Schulen weniger prägnant ausfallen. (vgl. Eder, F. & Mayr, J., 2001, S.109) Das Erziehungsklima von AHS-Kindern gegenüber HS-Kindern ist grundsätzlich begünstigt. Während in der AHS kein Zusammenhang mit dem soziokulturellen Hintergrund festgestellt werden kann, zeichnet sich diese Tendenz in Hauptschulen ab. Schülerinnen und Schüler, die eine Hauptschule in der Großstadt besuchen, erhalten die geringste elterliche Unterstützung. (vgl. ebd. S.110)

Auch in der TIMS-Studie bestätigt sich ein wesentlich höherer Bildungsstatus von Eltern, deren Kinder eine Allgemeinbildende Höhere Schule besuchen. Auch hier wird der Zusammenhang zwischen höherem Bildungsniveau und dem Leben in der Stadt deutlich. So können mehr als die Hälfte der Mütter deren Kind eine großstädtische AHS besucht, die Matura oder ein Studium aufweisen, während dies lediglich bei einem Fünftel der großstädtischen Hauptschulbesucher der Fall ist. (vgl. ebd. S.111)

Das soziale Umfeld sowie die Noten der Volksschule beeinflussen somit den schulischen Werdegang eines Kindes. Hinzu kommt als dritte Determinante der Schullaufbahnentscheidung die regionale Situation, in der ein Kind aufwächst. Auch finnische Daten verweisen darauf, dass der Bildungsstand und das Einkommen der Eltern eine zentrale Rolle spielen, wenn es darum geht sich nach der neunjährigen Gesamtschulzeit für den Gymnasial- bzw. den Berufsbildenden Zweig zu entscheiden. Bezüglich der Bildungsgerechtigkeit spielt der familiäre Hintergrund, der bereits kurz erwähnt wurde, für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine entscheidende Rolle. Da er durch das Wachsen multikultureller Gesellschaften an Bedeutung gewinnt, soll er noch näher betrachtet werden.

2.4.4.1 Migration

Wie bereits erwähnt wurde, hat der soziale Status der Eltern einen erheblichen Einfluss auf die Bildung der Kinder. Viele Familien mit Migrationshintergrund haben einen sozioökonomisch schwachen Status, der sich negativ auf die Bildungslaufbahn der Kinder auswirkt. Dies ist eine Herausforderung für das Bildungssystem, das eine wichtige Aufgabe in der Schaffung einer vielfältigen, integrativen Gesellschaft hat. Trotz der steigenden Heterogenität wird von den Bildungssystemen die Gewährleistung einer qualitativ hochwertigen Schulbildung für alle Schülerinnen und Schüler erwartet. (vgl. PISA-Band II, 2009, S.4)

„Migration kann für alle ein bereicherndes Element der Bildungserfahrung sein: sprachliche und kulturelle Vielfalt kann für die Schulen eine nicht zu überschätzende Ressource sein. Sie kann helfen, pädagogische Konzepte, Fertigkeiten und die Wissensbasis selbst zu erweitern und zu stärken.“ (Grünbuch, 2008, S.3)

Von Migrationshintergrund spricht man dann, wenn eine Person eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzt oder im Ausland geboren wurde, hierbei handelt es sich um Migranten der ersten Generation. Für die Schulen sind aber auch jene Schülerinnen und Schüler relevant, die der zweiten Generation angehören, also bereits in Österreich geboren sind. Im Jahr 2007 hatten 16% der österreichischen Bevölkerungen einen Migrationshintergrund. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.162) Im österreichweiten Durchschnitt hat im Jahr 2006 jeder fünfte Pflichtschüler abgesehen von der deutschen Unterrichtssprache, eine weitere Alltagssprache, (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.161) dies sind immerhin 26% der Zehnjährigen. (ebd. S.167)

Laut PISA 2003 liegen die getesteten Schülerinnen und Schüler der ersten Migrantengeneration um durchschnittlich eine Klassenstufe (48 Punkte) hinter den inländischen Schülerinnen und Schülern zurück. Dieser Wert verändert sich hinsichtlich der zweiten Migrantengeneration zum positiven, dennoch liegen die Schülerinnen und Schüler signifikant um durchschnittlich 40 Punkte zurück. Der Leistungsunterschied differiert je nach Land sehr und reicht von unwesentlichen

Unterschieden in Australien, Kanada und Neuseeland bis zu großen Unterschieden in Belgien und Deutschland. Dort liegen selbst die Schülerinnen und Schüler der zweiten Migrantengeneration bis zu 90 Punkte hinter ihren inländischen Schulkameraden. (vgl. OECD, 2007, S.111)

Bei der Untersuchung der Basiskompetenz hinsichtlich der mathematischen Fähigkeiten kam die Studie zu dem Schluss, dass in Österreich etwa 30% der Migrantenkinder aus erster Generation sowie 25% der zweiten Migrantengeneration dieses Grundwissen in Mathematik nicht erreichen. Was sich wiederum sehr negativ auf die Chancen auf einen Arbeitsplatz auswirkt. (vgl. ebd., S.116)

„In den meisten europäischen Ländern stammen Schüler mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, und ihre Eltern sind oft weniger gebildet als die Eltern ihrer inländischen Mitschüler.“ (ebd. S.118)

Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache stehen im österreichischen Schulsystem vielfältigen Problemen gegenüber. Jedoch gilt es zu bedenken, dass die Zahl der schulpflichtigen Kinder mit Migrationshintergrund in den vergangenen 30 Jahren stetig angestiegen ist. Vor allem in den Städten steigt die Zahl der in Österreich lebenden Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache stetig an. Nach einem Gutachten von Oskar Achs und Peter Pokay (vgl. Olechowski, R. & Persy E., 1993, S.21) sind es fast ausschließlich jene Kinder, die städtische Hauptschulen besuchen.

Dies wird besonders in Wien deutlich, wo zu einem großen Teil Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache die Hauptschule besuchen. (vgl. Furch, E., 2006, S.332)

Im europäischen Vergleich zeigt sich im Bereich der Sekundarstufe, dass Migrantenkinder in Schulformen, die nicht mit Hochschulreife enden, überrepräsentativ vertreten sind. (vgl. Grünbuch, 2008, S.7)

„Für die Fortsetzung eines Bildungsweges in einem fremden Land oder für den Start eines Bildungsweges dort, sind für das jeweilige Kind oder für den jeweiligen Jugendlichen mit Migrationshintergrund u. a. die Motive von

Migration wesentlich; die Unterschiede zwischen den Beweggründen (Arbeitsmigration, Flucht, Heirats- oder Expertenmigration) sind deutlich.“

(vgl. Furch, E., 2006, S.333) Hiermit in Verbindung steht auch die rechtliche Situation der Familie im Aufnahmeland, welche Auswirkungen auf die zukünftigen schulischen bzw. beruflichen Entwicklungen eines Kindes mit sich bringt. (vgl. ebd., S.333)

Im Schuljahr 1993/94 lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine andere Erstsprache als Deutsch hatten, bei 10% der Hauptschüler und 4% der AHS-Schüler. Vergleicht man diese Zahlen mit jenen aus dem Schuljahr 2006/07 so machte der Anteil jener, die eine Hauptschule besuchten 19% aus, im Vergleich zu 12% die eine Allgemeinbildende Höhere Schule besuchten. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.168) Im Schuljahr 2010/11 betrug der Anteil an Schülern mit nicht deutscher Umgangssprache an den Hauptschulen 21,1% und 27,7% an den Neuen Mittelschulen. (vgl. Statistik Austria, 2011)

Obwohl die Lehrpläne von Hauptschule und der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule identisch sind und diese eine Individualisierung im Unterricht vorgeben, findet in der Realität eine äußere Einteilung in verschiedene Schulen statt, bei der weiterhin die Kinder mit Migrationshintergrund geringere Chancen haben, die Höhere Schule zu besuchen.

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Noten am Ende der Hauptschule und der Nationalität konnte bei der Untersuchung von Spenger (2006) nicht festgestellt werden. Signifikante Unterschiede ergaben sich lediglich bei der Leistungsgruppeneinstufung in Deutsch und Englisch. Ausländische Kinder bzw. Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache werden recht früh in die zweite oder dritte Leistungsgruppe ein- bzw. umgestuft. Dort unterscheiden sie sich in der Beurteilung kaum von den schlechteren österreichischen Schülern. Dies dürfte mit der Sprachkompetenz der Schüler in hohem Zusammenhang stehen. (vgl. Spenger, J., 2006, S.23-24)

Eine Grundproblematik besteht auch darin, dass die Kenntnis der deutschen Sprache als Kriterium für das Teilnehmen am nationalen Bildungssystem gilt. (vgl. Erler, I., 2007, S.218) Sind die sprachlichen Eigenschaften in Deutsch nicht oder nur ungenügend vorhanden, gibt es die Möglichkeit als außerordentlicher Schüler/ außerordentliche Schülerin dem Unterricht beizuwohnen ohne benotet zu werden. Der Status als außerordentliche Schülerin/ außerordentlicher Schüler wird meist auf zwölf Monate begrenzt und wird vor allem in den Hauptschulen praktiziert. Eklatant wird die Situation, wenn eine Schülerin oder ein Schüler in der achten Schulstufe mit dem Status einer außerordentlichen Schülerin/ eines außerordentlichen Schülers einsteigt. Im Schulrecht ist verankert, dass auch das neunte Schuljahr in der Hauptschule absolviert werden kann, jedoch wird diese Möglichkeit von den Schulen meist nicht angeboten. Erschwerend kommt hinzu, dass die allgemeinbildenden Pflichtschulen zwar gesetzlich dazu verpflichtet sind alle Schüler bis zum 15. Lebensjahr aufzunehmen, doch danach liegt die Aufnahme im Ermessen der einzelnen Schulen. (vgl. ebd., S.219)

Hilde Weiss beschreibt in ihrem Buch die empirische Untersuchung von Kristen und Granato (2004), welche darauf hinweisen, dass es Migrantenfamilien oft an den nötigen Ressourcen fehlt, um einen erfolgreichen Schulweg zu absolvieren. Damit ist das fehlende Wissen in Bezug auf das Bildungssystem des Aufnahmelandes, das Zustandekommen einer Benotung oder die Kontaktaufnahme mit Institutionen gemeint. Hier ist ebenso zu erwähnen, dass bereits erworbene Bildungszertifikate aus dem Herkunftsland im Aufnahmeland ihre Gültigkeit verlieren. (vgl. Weiss, H., 2007, S.75)

Ebenso stellt Weiss eine Analyse von Kristen (2002) vor, die zum Schluss kommt, dass Migrantenkinder eher in ein Gymnasium gehen, wenn in der Grundschule die Konzentration von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse niedrig war. (vgl. ebd. S.76)

In diesem Zusammenhang gilt es aber auch darauf hinzuweisen, dass ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler, die im Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft sind, dennoch einen Migrationshintergrund aufweisen und schlechte Sprachkenntnisse mitbringen. Aufgrund dieser

Tatsache ist ein großer Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der PISA–Erhebung unterrepräsentiert. (vgl. Bacher, J., 2005, S.46)

Große Unterschiede lassen sich auch bei der Repetentenquote feststellen. Laut PISA 2006 wiederholten 13% der Fünfzehnjährigen ohne Migrationshintergrund eine Klasse, aber 23% der Schüler mit Migrationshintergrund. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.169)

In einigen Ländern konnte PISA Verschlechterungen bei der zweiten Generation von Migranten in allen Kompetenzbereichen feststellen. Den Bildungssystemen gelingt es nicht die wachsenden Bildungsunterschiede zu minimieren, weshalb sich die soziale Ausgrenzung von Migranten noch verstärkt. (vgl. Grünbuch, S.8)

Die Abwanderung sozial höher gestellter Schichten in die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen und das damit verbundene Verbleiben schwächer gestellter Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule, stellt einen Aspekt dieser vielschichtigen Problematik dar, da die Möglichkeit der Kompensation sprachlicher Defizite durch die Vorbildwirkung der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht in diesem Maß gegeben ist.

Der Nationale Bildungsbericht (2009) zeigt auf, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache durchschnittlich 1,6-mal häufiger gefährdet sind einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) zu erhalten. Der Anteil der Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Gruppe der Jugendlichen mit SPF liegt mit 27,1% deutlich über dem Durchschnitt aller Pflichtschüler, der bei 15,6% liegt. Betrachtet man alle Schüler, die einen Sonderpädagogischen Förderbedarf beanspruchen, so variiert der Anteil jener mit Migrationshintergrund von 11,3% in der Steiermark bis zu 50% in Wien. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.82)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass ein großer Einfluss von Migration auf die Schulleistung, die Schullaufbahn, die Schulwahl und die damit verbundene berufliche Ausbildung und Entwicklung vorliegt. Dem derzeitigen österreichischen Schulsystem gelingt es nicht die Probleme, die durch Migration entstehen, auszugleichen.

3. Emprischischer Teil

Im folgenden Abschnitt wird die Methodenwahl erläutert sowie die Erhebung und Analyse der Daten dargestellt.

3.1 Begründung der Methodenwahl

Die gewählte Methode des ersten Teils der Arbeit stellt die Literaturrecherche dar. Hierbei wurde Literatur bearbeitet, welche sich mit der bereits oben diskutierten Thematik des differenzierten Schulsystems direkt befasst, bzw. in der sich angrenzend zu dieser Thematik geäußert wird. Die weitere relevante Methode, welche in dieser Arbeit zur Anwendung kommt, ist die der qualitativen Sozialforschung, da subjektive Theorien nicht mit quantitativen Methoden erfasst werden können. In diesem Zusammenhang wurde eine qualitative Befragung durchgeführt. Diese soll Einblicke in die Erfahrungen von Expertinnen und Experten mit dem differenzierten Schulsystem geben und damit einhergehend Rückschlüsse auf die weiter oben formulierten Forschungsfragen ermöglichen.

Durch die Befragungstechnik soll die subjektive Sichtweise verschiedener Personen, ihre Erfahrungen und Meinungen ermittelt werden.

„Die Besonderheit qualitativer Befragungstechniken liegt darin, dass der Gesprächsverlauf weniger vom Interviewer und dafür stärker vom Interviewten gesteuert und gestaltet wird.“ (Bortz, J. & Döring, N., 2006, S.308)

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick darüber gegeben werden, welche Voraussetzungen eine Expertin bzw. ein Experte in diesem Fall mitbringen muss, wie die Befragungen der Experten durchgeführt und im Anschluss daran die Ergebnisse ausgewertet wurden.

3.2 Experteninterviews – Allgemeine Darstellung

Die Befragung ist in den Sozialwissenschaften seit den 1990er Jahren die am häufigsten angewandte Methode zur Datenerhebung. Hierbei wird zwischen der schriftlichen Befragung mittels Fragebogen und der mündlichen Befragung mit Hilfe des Interviews unterschieden. Der grundlegende Unterschied dieser beiden Methoden ist auf die unterschiedliche Erhebungssituation, in der sich ein Proband befindet, zurückzuführen. Bei schriftlichen Befragungen fühlen sich die Befragten anonym, was die Vermutung nahe legt, dass sie sich gründlicher mit den Fragen auseinandersetzen und die Antworten wahrscheinlich ehrlicher sind. Fragebögen sind darüber hinaus in höchstem Maß standardisiert.

Die Frage der Standardisierung bei einem Interview ist hingegen vom Interviewer abhängig. Die Schwierigkeit liegt jedoch darin, dass der Verlauf eines Interviews nicht exakt vorhersehbar ist. (vgl. Meuser, M. & Nagel, U., 2010, S.464-465) Durch die Befragungstechnik soll die subjektive Sichtweise verschiedener Personen, ihre Erfahrungen und Meinungen ermittelt werden.

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über relevante qualitative Forschungsmethoden der Sozialwissenschaften gegeben.

3.2.1 Instrumente qualitativer Forschungsmethoden

Interviews lassen sich nach BORTZ, DÖRING (2006) nach folgenden Kriterien unterscheiden:

- Nach dem Ausmaß der Standardisierung
(strukturiert- halb strukturiert- unstrukturiert)
- Nach dem Autoritätsanspruch des Interviewers (weich- neutral- hart)
- Nach der Art des Kontaktes (direkt- telefonisch- schriftlich)
- Nach der Anzahl der befragten Personen
(Einzelinterview- Gruppeninterview- Survey)
- Nach der Anzahl der Interviewer (Einzelinterviewer- Tandem- Hearing)
- Nach der Funktion (z.B. ermittelnd – vermittelnd)

Standardisierte Interviews

Bei standardisierten Interviews sind sowohl der Wortlaut als auch der Ablauf der Fragen vom Interviewer vorgegeben. Werden auch noch die Antwortmöglichkeiten vorgegeben, weiß der Interviewte, welche Antworten von ihm erwartet werden. Diese Art von Interview eignet sich für eingegrenzte Themenbereiche, über die der Befragte Vorkenntnisse besitzt.

Teilstandardisierte Interviews

Charakteristisch für teilstandardisierte Interviews ist hingegen der Leitfaden, welcher dem Interviewer die Themen verbindlich vorschreibt.

In der Praxis wird das Leitfadeninterview am häufigsten für qualitative Befragungen eingesetzt. Der Interviewer erhält durch die im Leitfaden angesprochenen Themen ein Gerüst, um die Ergebnisse verschiedener Interviews vergleichen zu können.

Nichtstandardisierte Interviews

Nichtstandardisierte Interviews dienen vor allem dazu, Meinungen und Einstellungen von Personen zu einem bestimmten Thema zu erfahren. Diese Art der Befragung wird, gleichermaßen wie das teilstandardisierte Interview, zumeist mündlich durchgeführt, da es den Probanden in der Norm leichter fällt sich mündlich zu einem Thema zu äußern.

„In der pädagogischen Forschung wird das Experteninterview häufig im Rahmen der Evaluationsforschung eingesetzt. Entscheidungsträger aus Politik, Wirtschaft, Verbänden, Ausbildungsinstitutionen, aber auch Praktiker vor Ort werden für die Datengewinnung rekrutiert.“ (Meuser, M. & Nagel, U., 2003, S.481)

Das Experteninterview eignet sich besonders dafür, Personen, die im Schulwesen tätig sind und direkt von den Veränderungen betroffen sind, zu befragen. Dies ermöglicht einen Einblick zu bekommen, welche der Forschungsfragen in der vorliegenden Arbeit sich bestätigen, bzw. welche nicht bestätigt werden.

3.3 Methodisches Vorgehen

3.3.1 Das Leitfadeninterview – Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Im konkreten Fall wurde ein teilstandardisierte Interviews auf Basis eines Leitfadens geführt. Meuser und Nagel (2010) geben den Hinweis, dass eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens entscheidend für das Gelingen der Interviews ist. Innerhalb vorliegender Untersuchung wurde mit einem vorgegebenen Fragenkatalog gearbeitet, um die Ausarbeitung zu erleichtern. Der Leitfaden diente dazu auf diese vorgegebenen Themen zu fokussieren, um die für die Arbeit wesentlichen Inhalte herausarbeiten zu können. Die vorgegebenen Fragen wurden je nach Bedarf im Gespräch erörtert und ergänzt.

Der flexible Umgang mit dem Leitfaden sollte zur Folge haben, dass es den Experten erleichtert wird, ihr ganzes Wissen zum Thema preiszugeben. Um die Chancen zu erhöhen, dass die Interviews auch gelingen, wurde ein Vortest durchgeführt.

Damit gesprächsbereite Experten für ein Interview gewonnen werden konnten, war es zunächst erforderlich, diese schriftlich über das Vorhaben in Kenntnis zu setzen und sie um ihre Mithilfe zu bitten.

Nach einer ersten Kontaktaufnahme via Internet erklärten sich sechs Interviewpartnerinnen und Interviewpartner bereit sich den für diese Arbeit relevanten Fragen zu stellen. Aus zeitlichen Gründen konnte einer der Befragten den Leitfaden nur per E-Mail ausfüllen und zurücksenden.

Fünf Expertinnen und Experten nahmen sich Zeit für ein Gespräch. Vor Beginn der Tonbandaufnahme stellte sich die Interviewerin kurz vor und skizzierte die Themengebiete der Diplomarbeit. Folgende Themenbereiche wurden im Fragenkatalog angesprochen:

Eingangsfragen (Daten zur Person):

- 1) Wie viele Jahre arbeiten Sie schon im Schulbereich?
- 2) Mit welchen Schulbereichen haben Sie in der Vergangenheit zu tun gehabt und womit haben Sie aktuell zu tun?
- 3) Haben Sie Erfahrungen mit Gesamtschulmodellen? Wenn ja, welche?

Hauptfragen (Kontextfragen):

- 1) Welche Europäischen Schulsysteme kennen Sie?
- 2) Wo sehen Sie Vor- bzw. Nachteile im Vergleich mit Österreich?
- 3) Würde man aus ihrer Sicht eines dieser Modelle übernehmen können? Wenn ja, unter welchen Voraussetzungen?
- 4) Ihre Einschätzung zum Thema homogene bzw. heterogene Lerngruppen?
- 5) Welche Auswirkungen würde ein verändertes Schulsystem auf die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung haben?
- 6) Welchen konkreten Veränderungsbedarf nehmen Sie bei der Ausbildung der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer wahr?
- 7) Hätte ein verändertes Schulsystem Ihrer Meinung nach Einfluss auf die Schlüsselfunktionen der Schule?
- 8) Welche Funktion hat Schule aus Ihrer Sicht heute zu erfüllen?
- 9) Was hat Ihrer Meinung nach Einfluss auf den Schulerfolg?
- 10) Würde man die Sekundarstufe I verändern, würde sich das auf den Schulerfolg auswirken?
- 11) Glauben Sie, dass ein verändertes Schulmodell Auswirkungen auf die Schulqualität hätte? Wenn ja, welche?
- 12) Wie kann Qualität Ihrer Meinung nach gesichert werden?

Abschlussfrage

- 13) Haben Sie persönlich Visionen und Ideen zur Veränderung, wohin soll sich Schule in Österreich entwickeln?

3.3.2 Auswahl der Interviewpartner

„Die Randständigkeit, die dem Experteninterview in der Methodenliteratur zur empirischen Sozialforschung weiterhin zukommt, hat zur Folge, dass die Auswahl der Personen, die in der Forschungspraxis als Expertinnen interviewt werden, oft keinen klaren definierten Kriterien folgt.“ (Meuser, M., Nagel, U., 2010, S.460) Nach Meuser & Nagel (2010) lassen sich zumindest drei unterschiedliche Zugriffsweisen auf den Begriff des Experten erkennen, die im Folgenden kurz erläutert werden:

Zum einen gibt es eine gesellschafts- und modernisierungstheoretisch orientierte Diskussion. Hier werden in kritischer Perspektive die Folgen der „Expertenherrschaft“ auf das Gemeinwesen untersucht, dies ist zum Beispiel in Arbeiten zur Professionssoziologie, der Professionalisierungsforschung in der Erziehungswissenschaft sowie der Eliteforschung der Fall.

Weiters gibt es seit Alfred Schütz (1972) eine wissenssoziologische Debatte über den Unterschied von Laien und Experten, über das Verhältnis dieser Beiden zum Spezialisten, wie über die unterschiedlichen Formen des Wissens. Als dritte Zugangsweise wird der Experte vom Forscher in diesen Status erhoben. Das Experteninterview zielt auf diesen Wissensvorsprung. (vgl. ebd. S. 460-461)

„Grundsätzlich wird eine Person zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist.“ (Meuser, M. & Nagel, U., 2003, S.484)

Ein Experte ist dies nur auf einem streng abgegrenzten Gebiet.

Im konkreten Fall war es im Interesse dieser Arbeit, verschiedene an der Bildung beteiligte Personen zu interviewen. Die interviewten Experten hatten ihr Spezialwissen einerseits aus unterschiedlichen Hierarchieebenen im Feld der Bildung außerhalb der Schule und andererseits wurden an der Bildung beteiligte Experten aus verschiedenen Schultypen interviewt um dies in die Arbeit einfließen zu lassen.

3.4 Auswertung der Interviews

In diesem Teil werden anfänglich die Arbeitsschritte bei der Auswertung der durchgeführten Interviews beschrieben und die Kategoriebildung dargestellt.

Die Auswertung und Interpretation der Interviews erfolgte über Kategoriebildung am Material und wurde nach Meuser und Nagel durchgeführt.

„Aus der Fragestellung, theoretischen Traditionen und vorliegenden Forschungsergebnissen abgeleitete, zunächst eher vage Kategorien werden während der Erhebung und Auswertung ausdifferenziert, präzisiert, modifiziert und ergänzt bzw. ersetzt werden. Hieraus werden Auswertungskategorien abgeleitet und in einem Codierleitfaden zusammengestellt, auf dessen Grundlage dann der nächste Auswertungsschritt- das Codieren der Interviews- erfolgt.“ (Schmidt, C.,2003, S.548)

„Anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation orientiert sich die Auswertung von Experteninterviews an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview.“ (Meuser, M. & Nagel, U., 2003, S.488)

An welcher Stelle eine Aussage getroffen wird, ist demnach nicht entscheidend, da der Kontext, welcher durch den Leitfaden gewährleistet sein sollte, verglichen werden kann.

Zunächst wurden die Interviews mittels Tonband aufgezeichnet und transkribiert.

Bei der Transkription des Interviews wurden die thematisch relevanten Passagen hervorgehoben. Obwohl in der Literatur darauf hingewiesen wird, dass es nicht unbedingt notwendig ist den gesamten Text zu transkribieren und nur für das Forschungsinteresse relevante Passagen auszuwählen, wurden zur besseren Klarheit die gesamten Interviews verschriftlicht.

Bei der Paraphrase erfolgte die Sequenzierung des Textes nach thematischen Einheiten nach dem Alltagsverstand. Die Entscheidung welche Teile des Interviews paraphrasiert wurden, wurde von den Forschungsfragen, welche

bereits durch den Leitfaden vorgegeben wurden, abhängig gemacht. Die Paraphrase muss dem Gesprächsverlauf soweit folgen bis wiedergegeben werden kann, was die Experten insgesamt ausdrücken wollten. (vgl. Meuser, M. & Nagel, U., 2010, S.466)

Ziel der Paraphrase ist es, das Material so zu reduzieren, dass die inhaltliche Komplexität gesteigert wird. (vgl. Sußner, C. 2005, S. 26)

Danach müssen die paraphrasierten Textstellen kodiert und thematisch geordnet werden, um das Material präzisieren zu können. Hierbei ist so textnahe als möglich vorzugehen. Wie viele Codes einer Passage zugeordnet werden, hängt von den angesprochenen Themen ab. Wenn es erforderlich ist, können einzelne Sequenzen innerhalb einer Passage aus dem Kontext herausgelöst werden. (vgl. Meuser, M. & Nagel, U., 2010, S.467)

In weiterer Folge wurde vom einzelnen Interview abgesehen und die unterschiedlichen Befragungen wurden einem thematischen Vergleich unterzogen. Hierbei wurden vergleichbare Textstellen aus verschiedenen Interviews zusammengefasst.

Die soziologische Konzeptualisierung verfolgt das Ziel, sich von den einzelnen Interviews zu lösen und das gesammelte Material auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zu untersuchen und begrifflich zu gestalten. In den einzelnen Kategorien wird das geteilte Wissen der Experten verdichtet und deutlich gemacht. (ebd. S. 467) Ziel der soziologischen Konzeptualisierung ist eine erste, nahe an den Texten liegende, Generalisierung der Interviews. (vgl. Sußner, C., 2005, S. 27)

Im sechsten und abschließenden Schritt, siehe Kapitel 3.5, erfolgte die theoretische Generalisierung, indem die Kategorien mit den Ausführungen des theoretischen Teils verglichen wurden.

Dies geschieht auf höchster Abstraktionsebene und völlig gelöst von den Texten. Diese für die Theorie wesentlichen Kategorien sind auf den Leitfadenfragebogen zurückzuführen, welcher aufgrund der Forschungsfrage entstanden ist. (ebd. S. 28) Experteninterviews sind ein relativ problematischer Gegenstand für methodenorientierte Betrachtungen. Beim Experteninterview handelt es sich um eine methodische Besonderheit, da Wissen erhoben wird, das sich an Erfahrungen und Meinungen von zu Experten erhobenen Personen orientiert.

Häufig gibt es in diesem Bereich Auswertungsverfahren, die wenig Spielraum lassen und sehr aufwendig in der Auswertung sind. Meuser und Nagel bieten vereinfachte Analyseschritte und stellen damit ein probates Mittel, mit überschaubarem Aufwand dar. (vgl. Ullrich, P., 2006, S. 100)

Der Vorgang der sogenannten Transkription ist sehr zeitintensiv, da neben dem gesprochenen Text auch nonverbale Äußerungen, wie Mimik, Gestik und Lachen zu transkribieren sind. (vgl. Bortz, J. & Döring, N. 2006, S.312)

„Inwieweit man hier beim Transkribieren „glätten“ darf, hängt vom theoretischen Interesse ab; im Zweifelsfall sollte das Transkript lieber zu viele als zu wenige Informationen über den Gesprächsverlauf konservieren.“ (ebd.S.312)

Beim Abfassen der Transkription wurde von den Richtlinien der Textgestaltung nach Boehm et al., welche bei BORTZ und DÖRING beschrieben sind, Gebrauch gemacht:

- ca. 50 Anschläge pro Zeile
- Text in einfachem Zeilenabstand
- Leerzeile bei jedem Sprecherwechsel
- Kennzeichnung des Sprechers mittels Großbuchstaben
- Zeilenweise Nummerierung des Textes (vgl. ebd. S.312)

Die Interviewerin wird mit I: gekennzeichnet, während die Expertinnen und Experten mit S1: bis S6: gekennzeichnet wurden, um ihre Anonymität zu wahren.

Folgende Transkriptionszeichen wurden verwendet (vgl. ebd. S.313):

Transkriptionszeichen	Bedeutung
text in kleinbuchstaben	Interviewtext
TEXT IN GROSSBUCHSTABEN	Betonungen
*	kurze Pause
sekunde (*2*)	Pause von 2 Sekunden
aaa	Dehnung durch Wiederholung
(LACHT)	Kommentar in Großbuchstabe

3.5 Analyse und Interpretation der Interviews

Mit Hilfe der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Vorgehensweise wurden Kategorien gebildet, welche im Folgenden, unterstützt durch Ankerbeispiele aus den Transkripten, erläutert werden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit sind die aus den Transkripten stammenden Ankerbeispiele mit Codes belegt. Die hier angeführten Ergebnisse sind nicht repräsentativ, sie geben lediglich die Meinung der befragten Expertinnen und Experten zur Thematik wieder.

3.5.1 Kategorie Wissen über europäische Schulsysteme

Diese Kategorie summiert die Aussagen der Interviewpartner über deren Erfahrungen mit unterschiedlichen europäischen Schulsystemen.

Die Systeme aus den folgenden Länder und Regionen wurden von den Befragten genannt: England, Deutschland, Dänemark, Frankreich, Finnland, Irland, Niederlande, Schottland, Schweden, Schweiz, Skandinavien, Beneluxländer, Südtirol und Schulversuche in Österreich. Von allen Interviewpartnern wurde das finnische Modell genannt, weiters war auch das südtiroler und das deutsche Modell öfters vertreten. Da es österreichweit nur Schulversuche zur Gesamtschule gibt, war es für diese Arbeit von Interesse woher und in welchem Ausmaß die Befragten ihr Wissen hatten.

Um einen Überblick darüber zu erhalten, wurden die getätigten Aussagen folgenden vier Unterkategorien zugeordnet:

Erkenntnisse durch literarisches Studium

Nur eine der befragten Personen nannte für den Ursprung ihres Wissens literarische Studien:

*S1: „praktische erfahrung nicht wirklich. ich hab‘ also nie an einer gesamtschule unterrichtet. literatur gelesen, [...]“ (S1Z8-9)**

Erkenntnisse durch Besuch an Gesamtschulen

Die Mehrheit der europäischen Staaten unterzieht die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I einer gemeinsamen Ausbildung. Die Aussagen über Besuche solcher ausländischen Schulen werden hier aufgenommen.

Drei Interviewpartner berichteten über Besuche und Studienreisen an Gesamtschulen im europäischen Raum.

S3: „von studienreisen mit dem ministerium kenne ich die niederlande, kenne ich schweden, kenne ich schottland, kenne ich irland und einige deutsche bundesländer.“ (S3Z14-16)

S6: „[...] das finnische, war auch mehrmals in finnland“ (S6Z43)

S5: „ich war vor ein paar jahren auf einer leiterfortbildung in dänemark.“ (S5Z14-15)

Erkenntnisse durch andere Erfahrungen

Teilweise wurden auch andere Erfahrungen und Quellen genannt, die weder durch literarisches Studium noch durch persönlichen Besuch entstanden sind.

S1: „nicht aus der praxis sondern aus der theorie. vertraut ist mir das finnische modell ein bisschen das südtiroler modell der klein strukturierten schulen und das deutsche modell.“ (S1Z13-15)

S2: „das französische ist mir halbwegs geläufig, da meine frau französisch unterrichtet und die war lang genug drüben. das finnische natürlich, weil das ziemlich breit getreten wurde, abgesehen davon habe ich eine kollegin hier aus finnland die bei mir musik unterrichtet. ja, das

* Die ausgewählten Aussagen stammen aus den durchgeführten Experteninterviews. Die vollständigen Interviews befinden sich auf der beigelegten CD-Rom und können dort nachgelesen werden.

deutsche system weil wir bekannte in deutschland haben, das englische system, das ist auch über den unterricht halbwegs bekannt und das amerikanische das ich sozusagen über meine verwandten kennen gelernt habe.“ (S2Z27-35)

S5: „ein bisschen das deutsche schulmodell [...] in ansätzen das finnische modell.“ (S5Z16-18)

S6: „schweden, england, [...] ich kenn ganz gut südtirol, deutschland [...] also nordrhein westfalen und hamburg.“ (S6Z48-51)

Zwei Personen berichteten auch über persönliche Erfahrungen aus Schulversuchen in ihren Schulen.

S2: „also ich habe ja jetzt die kolleginnen und kollegen da und die unterrichten/ die kollegen von der kms unterrichten bei uns genauso wie die ahs lehrer. sie kriegen weniger bezahlt.“ (S2Z142-145)

S6: „wir hatten allerdings an meiner ehemaligen schule, also die die ich geleitet habe hatten wir 4 jahre lang eine gesamtschulklasse, ja also eine kms heißt das in wiedental der schulversuch. also wir haben eine kooperation, die gibt's noch immer mit einer hauptschule kms, jetzt sind's neue mittelschule im sechzigsten bezirk. in der nähe von der kagaasse und da haben wir 4 jahre lang eine klasse als ja, wenn sie wollen, als gesamtschulklasse geführt und zwar auch inklusiv also auch mit kindern mit behinderungen.“ (S6Z22-29)

3.5.2 Kategorie Vor- und Nachteile des Österreichischen Systems im Vergleich mit anderen Systemen

Um eine Veränderungsdebatte voranzutreiben und Verbesserungsmöglichkeiten im österreichischen Schulsystem aufzeigen zu können, ist es relevant, dass die positiven wie negativen Entwicklungen der Sekundarstufe I

aufgezeigt werden. Aus den Gesprächen ging hervor, dass es den Befragten schwer fiel Vorteile des österreichischen Schulsystems zu nennen.

Vorteile des Österreichischen Schulsystems

Hier werden die positiven Aussagen über das österreichische System zugeordnet. Erfasst wurden hierbei auch jene Aussagen der Experten, welche nicht viele Vorteile erkennen können.

S6: „also so besonders viele vorteile vom österreichischen schulsystem, wenn man viel herumkommt, fallen einem nicht ein, weil es stagniert, ja es zu einer bestimmten zeit war es sicher nicht schlecht, aber es ist stecken geblieben.“ (S6Z87-91)

Als Vorteile wurde im österreichischen Schulsystem die Differenzierung genannt, die auf Begabungen und Neigungen individuell Rücksicht nimmt und das Gelingen einen Großteil der Schüler im Mittelfeld gut zu qualifizieren.

S4: „der große vorteil des österreichischen schulsystems liegt im differenzierten schulwesen. dies wird auch im länderbericht der oecd (mckenzie, wolter) hervorgehoben, da das differenzierte schulsystem auf die begabungen und neigungen des einzelnen schülers besonders rücksicht nimmt. kritisch wird in diesem länderbericht jedoch der hohe budgetäre einsatz im vergleich zum output vermerkt.“ (S4Z12-18)

S6: „österreich hat zum beispiel im vergleich zu den usa also wenn man jetzt das schulsystem als ganzes betrachtet ein ganz gutes mittelfeld es gelingt uns einen breiten teil gut zu qualifizieren.“ (S6Z59-62)

Nachteile des Österreichischen Schulsystems

Konnten nur zwei der Befragten zu Vorteilen eine Aussage treffen, so zeigte sich, dass bei der Auflistung von Nachteilen jeder Interviewpartner dazu Stellung nahm und einige Nachteile nannte. Daher wurden alle Beiträge, die

negative Äußerungen zu diesem Thema beinhalteten, dieser Unterkategorie zugeordnet.

Das Kapitel 2.2 gibt einen Überblick über die Geschichte der Sekundarstufe I in Österreich. Daraus geht hervor, dass erste Gesamtschulversuche in der Sekundarstufe I bereits in den 1970er Jahren durchgeführt wurden.

Kritik von den Gesprächspartnern kam dahingehend, dass sich Österreichs Schülerinnen und Schüler schon sehr früh für einen Bildungsweg entscheiden müssen. Diese Problematik wird auch im Nationalen Bildungsbericht (2009) kritisiert und findet sich in dieser Arbeit in Kapitel 2.4 wieder. Es wird davon ausgegangen, dass bei Kindern im Alter von neuneneinhalb Jahren die Phase der kognitiven Entwicklung nicht abgeschlossen und weder Interessen noch Ziele ausdifferenziert sind. Die Vorstellung über das Prestige von Laufbahnen und Berufen ist jedoch bereits vorhanden. (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S.45)

S1: „[...]die zuteilung oder die bildungsentscheidung relativ früh gefällt wird.“ (S1Z52-53)

S3: „die frühere differenzierung in österreich ist sicher dahingehend ein problem, dass die kriterien für diese differenzierung, sprich für den übertritt von einer vierten klasse volksschule in eine hauptschule bzw. in eine ahs, nicht wirklich geregelt sind [...] es gibt diskrepanzen im gefälle stadt-land, diskrepanzen in der person der volksschullehrerin, die für die noten verantwortlich ist, diskrepanzen in die richtung, dass die verschiedenen schulen auch in den verschiedenen bundesländern verschiedene aufnahmekriterien doch gewichten. insofern ist die zurzeit gehandhabte praxis des übertrittes von der primärstufe in die sekundärstufe sicher problematisch.“ (S3Z36-46)

Die Problematik der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Zehn- bis Vierzehnjährigen wurde ebenfalls angesprochen:

S1: „dass wir zwei verschieden ausgebildete lehrer haben. jetzt auf der pädagogischen hochschule oder auf der universitären ausbildung zwei

*rechtliche grundlagen haben also dienstrechtliche grundlagen haben.
(S1Z61-63)*

Ein Experte fasste Vorteile von Systemen gegenüber dem österreichischen System, in denen die Lernenden in heterogenen Gruppen unterrichtet werden dahingehend zusammen, dass Schwächen durch die Hilfe von Mitschülern besser kompensiert werden können.

S2: „die vorteile (der anderen schulsysteme, Anmerkung der Verfasserin) sind teilweise, dass sie sich ein bisschen länger zeit lassen für die grundfertigkeiten, d.h. mehr schüler haben die chancen andere grundfertigkeiten zu erreichen. und der große vorteil ist aber auch, dass sozusagen die soziale segregation nicht mitkommt, und das wissen wir ganz einfach, das weiß jeder lehrer, der in nicht heterogenen klassen unterrichtet und das habe ich eigentlich immer gemacht mehr oder weniger, merkt also, dass schwächere schüler ganz einfach mitgenommen werden können durch bessere schüler.“ (S2Z40-47)

Zwei Gesprächspartner sahen einen Veränderungsbedarf in den räumlichen Gegebenheiten, die mehr auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen sollten, mehr Freiräume schaffen sollten und verschiedenen Unterrichtsformen zulassen sollten.

S5: „also, wenn ich jetzt das dänische schulsystem hernehme, der große unterschied der mir aufgefallen ist, dass die architektur ein teil des schulsystems ist. das heißt, die schulen werden wirklich nach den bedürfnissen gebaut.“ (S5Z22-25) „mit ganz vielen freiräumen, was natürlich auch den unterricht verändert. also ganz helle schulen, viel im freien draußen, ja.“ (S5Z27-28)

S6: „genauso sind es die gebäude also da tut sich auch viel zu wenig, ja. die gebäude kann man jetzt nicht alle neu bauen ja also gang, klassenzimmer, gang, klassenzimmer das ist natürlich der ausdruck von einem bestimmten unterricht, ja frontalunterricht.“ (S6Z80-84)

Thematisiert wurden auch die finanzielle Seite sowie der bürokratische Aufwand.

S4: „kritisch wird in diesem länderbericht jedoch der hohe budgetäre einsatz im vergleich zum output vermerkt.“ (S4Z17-18)

S6: „das sehe ich als großen nachteil in österreich, dass alles so durch und durch geregelt und bürokratisiert ist und man durchblickt das überhaupt nicht mehr.“ (S6Z67-70)

3.5.3 Kategorie Voraussetzungen, die geschaffen werden müssten um ein Gesamtschulmodell aus einem europäischen Land übernehmen zu können

Diese Kategorie fasst all jene Stellungnahmen über Voraussetzungen zusammen, die geschaffen werden müssten, um ein bereits vorhandenes System aus anderen Ländern in Österreich übernehmen zu können. Die Experten haben sehr genaue Vorstellungen genannt, welche Voraussetzungen es bräuchte, um die österreichische Sekundarstufe I den heutigen Bedürfnissen der Schüler anzupassen. Die Aussagen beinhalteten auch Angaben über Maßnahmen, die geschaffen werden müssten, um ein für Österreich „zugeschnittenes“ Gesamtschulmodell zu etablieren. Es fand sich bei keinem der Interviewten eine klare Aussage darüber, dass eines der europäischen Schulsysteme unverändert übernommen werden könnte. Es lassen sich Modelle aus anderen Ländern nicht ohne Adaptierung an das österreichische System anwenden. Durch den Vergleich mit anderen Systemen konnten aber konkrete Voraussetzungen genannt werden.

Aussagen darüber, ob es denkbar wäre ein in Europa bereits vorhandenes Modell der Sekundarstufe I für Österreich zu übernehmen werden in dieser Subkategorie zusammengefasst.

S6: „ich denke mir natürlich hat jedes land seine eigene tradition, ja. daher kann man jetzt nicht sagen wir übernehmen das schwedische oder das finnische system. sondern wir können schauen, was ist dort gut, was funktioniert gut.“ (S6Z95-98)

Voraussetzung Finanzierung

In diese Subkategorie fallen alle Argumente, die sich auf die veränderungsbedingten, erhöhten Ausgaben beziehen. Aussagen über die Einführung eines einheitlichen Lehrerdienstrechts werden ebenfalls hier aufgenommen.

Zwei Interviewpartner vertraten die Meinung, dass es um diese Veränderungen umsetzen zu können, erhöhter finanzieller Mittel bedürfe.

S2: „[...] ich meine es müsste der politische wille logischerweise vorhanden sein. es müsste der wille vorhanden sein genau so viel geld für die bildung auszugeben zusätzlich wie für die österreichischen banken oder für die hypo alpe adria gesponsert hat. ich meine dann ist schon einiges möglich, wobei, es heißt jetzt nicht dass die lehrer mehr gezahlt kriegen sollten, ich bräuchte natürlich etwas mehr lehrer.“ (S2Z74-80)

S3: „eine der voraussetzungen wäre, dass dieses modell um jetzt auch ein bisschen die aktuelle schulpolitik aufzugreifen, für alle bundesländer zunächst einmal verpflichtend ist. also hier in unserem kleinen land österreich auch noch neun schulsysteme anzudenken halte ich also für äußerst kontraproduktiv, das ist voraussetzung. die zweite hürde die ich noch sehe liegt im lehrerdienstrecht und im lehrerbesoldungsrecht, dass es hier also unterschiedliche vorgangsweisen gibt.“ (S3Z72-78)

Voraussetzung Ausbildung

Unter Voraussetzung Ausbildung fallen Argumente zur Verbesserung der Lehrerbildung genauso wie Anregungen zur Betreuung der Schülerinnen und Schüler.

S1: „[...] aufgrund der struktur in österreich sicherlich einige reformmaßnahmen geben müsste z.b. lehrerbildung.“ (S1Z54-55)

Positiv stehen die Expertinnen und Experten, der ganztägigen Betreuung gegenüber.

S3: „die für mich eigentlich entscheidende hürde ist das fehlen einer ganztagsbetreuung der schüler. diese fördermaßnahmen und auch fordermaßnahmen sozusagen sind sicher nicht in einem schulsystem möglich wo die schülerinnen und schüler aber auch die lehrerinnen und lehrer um 13.00 uhr das schulgebäude verlassen.“ (S3Z78-83)

S4: „sinnvoll wäre eine flächendeckende einföhrung von ganztägigen schulformen (wahlmöglichkeit muss gegeben sein)“ (S4Z21-22)

S6: „ganztägige betreuung [...]“ (S6Z100)

Voraussetzung politische Entscheidungen

Von einem Großteil der Befragten wurde auch Kritik dahin gehend geäußert, dass die Politik großen Einfluss auf die Bildung hat.

S1: „es ist eine politische entscheidung keine pädagogische entscheidung“ (S1Z58-59)

S2: „und das geht wie gesagt nur, wenn man politisch am selben strang zieht, also 3 parteien sollten sich einigen.“ (S2Z521-522)

S6: „und das problem ist auch dass es in österreich so schwierig ist sachbezogen schulpolitik zu machen.“ (S6Z104-105)

Voraussetzung Gebäude

Einen weiteren Veränderungsbedarf nahmen die Experten hinsichtlich der Umgestaltung der Gebäude wahr. Diese Subkategorie fasst alle Aussagen über eine zweckmäßige Anpassung der Schulgebäude zusammen.

S5: „die architektur [...] die schulen werden wirklich nach den bedürfnissen gebaut.“ (S5Z22-24) „[...] viel im freien draußen“ (S5Z27) S2: „ich habe mit meiner finnischen kollegin wieder geredet, schulbauten z.b. wie die finnischen schulbauten beieinander sind, da ist vieles möglich, ist vieles drinnen wenn sozusagen an einem strang gezogen wird.“ (S2Z81-83)

S3: „[...] schulgebäude. natürlich müsste dann auch die entsprechende infrastruktur geboten sein, um den kindern, aber auch den lehrenden ein entsprechendes umfeld zu bieten, damit also nachmittag nicht nur eine fortsetzung des vormittagsunterrichtes gegeben ist [...]“ (S3Z84-87)

3.5.4 Kategorie Erfahrungen der Befragten mit homogenen und heterogenen Lerngruppen

Der Frage nach der effizientesten Zusammensetzung von Schülergruppen wurde in Kapitel 2.3 nachgegangen, wo darauf hingewiesen wird, dass der gemeinsame Unterricht von Lernenden unterschiedlichen Lernniveaus nicht nur für eine höhere Bildungsqualität sorgt, sondern auch einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag leistet, indem die Schülerinnen und Schüler miteinander und voneinander lernen. „Der bewusste Schritt von der Homogenität zur Vielfalt ist der Schritt von der Ausgrenzung zur Chancengleichheit.“ (Ratzki, A., 2007, S.68)

Obwohl der Lehrplan der Hauptschulen nach wie vor niveaudifferenzierte Leistungsgruppen für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch vorsieht, sprachen sich die befragten Experten dennoch gegen diese Form der Lerngruppe aus. Die Befragten stellten die Individualität des einzelnen Lernalters in den Vordergrund, wodurch sie dieser Gruppierung außerhalb des Klassenverbandes ablehnend gegenüber standen.

Erfahrungen mit homogenen Lerngruppen

Aussagen über Lerngruppen, in denen die Teilnehmer möglichst viele Gemeinsamkeiten haben, werden dieser Unterkategorie zugeordnet. Auch Aussagen über die Schwierigkeit der Einteilung in homogene Gruppen aufgrund der Individualität jedes Einzelnen werden hier zusammengefasst.

*S6: „also von homogenen lerngruppen halte ich überhaupt nichts.“
(S6Z118)*

S2: „die lehrer, die davon träumen, dass sie homogene lerngruppen haben lasse ich gerne weiter träumen.“ (S2Z115-116)

Während die einen ihre Ablehnung kurz und knapp formulierten, gingen die anderen Experten etwas detaillierter auf die Thematik der Heterogenität in vermeintlich homogenen Gruppen ein:

*S3: „sobald sie zwei kinder vor sich haben, gibt es keine homogene lerngruppe mehr, d.h. wir arbeiten in jedem fall wenn wir nicht einzelunterricht haben, mit der inhomogenen, heterogenen lerngruppen.“
(S3Z101-103)*

S1: „weil wir von der tradition her [...] in äußeren differenzierungsformen denken. und denken, dass wir dadurch homogenen lerngruppen schaffen können.“ (S1Z71-73) „der denkansatz den ich da jetzt sehe ist, dass der lehrer geglaubt hat, er kann mit der gruppenzugehörigkeit auch seine pädagogik und die methodik-didaktik steuern.“ (S1Z81-83)

S5: „es gibt keine homogene lerngruppe. es sind alles heterogene auch wenn sie scheinbar homogen sind. ich weiß nicht, wenn sie damit die leistungsgruppen ansprechen, die sind trotzdem heterogen.“ (S5Z48-50)

Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen

Das Wissen über die Individualität des einzelnen Lerner und die daraus resultierende Anpassung der Lerngruppe, soll hier dargestellt werden. Die Vielfalt an Begabungen kann in heterogenen Lerngruppen besser gefördert werden. Auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in heterogenen Lerngruppen besser integriert werden, dies geht nicht ohne Fördermaßnahmen, von denen jedoch die gesamte Lerngruppe profitiert. Der gemeinsame Unterricht von Kindern unterschiedlichen Lernniveaus hat nicht nur einen sehr positiven sozialen Aspekt, er wirkt sich auch positiv auf die Schülerleistungen aus. Zu diesen Erkenntnissen kamen die Experten. Neben einer gut durchdachten und organisierten Lehre war ihnen auch die Differenzierung in heterogenen Gruppen wichtig.

S6: „ich kann jetzt natürlich nicht einfach sagen wir tun jetzt alle zusammen und das war´s, ja. aber gut organisierte durchdachte heterogene lerngruppen, jahrgangsübergreifend in der aber auch einzelförderung und lernen möglich ist.“ (S6Z120-124)

S1: „deshalb bin ich eher ein verfechter der heterogenen gruppen, die aber differenzierungsformen vorsehen muss.“ (S1Z84-85)

S1: „nicht die gruppe ist das wesentliche, der zielpunkt, sondern der einzelne, das Individuum.“ (S1Z 88-89)

S2: „[...] die heterogene lerngruppe kann sehr unterschiedlich sein, aber wenn z.b. irgendein lehrer glaubt, nur weil er aus der volksschule lauter sehr gut kinder kriegt, deshalb ist es eine homogene lerngruppe, ich mein‘, der muss dann auch mal aufwachen, weil das spielt sich nicht ab.“ (S2Z116-120)

S2: „ich kann, wenn ich heterogene gruppen habe, schüler durchmischen tue, kann ich in summe mehr erreichen.“ (S2Z477-479)

In diesem Zusammenhang wurde von den Experten auch eine Veränderung in der Ausbildung der Lehrer gefordert. Um den individuellen Anforderungen der Lernenden gerecht werden zu können, wird zusätzliches Lehrpersonal erforderlich sein.

S3: „ich sage aus meiner erfahrung, dass die österreichischen lehrerinnen und lehrer nicht oder lange zeit nicht, es wird jetzt besser, ausgebildet wurden, sei es auf den universitäten aber zum teil auch auf den pädagogischen hochschulen, um im umgang mit diesen heterogenen gruppen firm zu sein. dazu bräuchte man sicher auch eine aufstockung des lehrpersonales sowie das in den skandinavischen ländern oder auch im anglo-amerikanischen raum üblich ist [...]“ (S3Z104-110)

S4: „heterogene lerngruppen erfordern einen verstärkten lehreinsatz (mind. zwei lehrer pro gruppe)“ (S4Z25-26)

3.5.5 Kategorie Veränderungsbedarf bei der Lehrerausbildung bei einem veränderten Schulsystem

Kapitel 2.2.1 gibt einen Überblick über die derzeitige Ausbildungssituation in Österreich.

Die Ausbildung der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer findet in unterschiedlichen Formen statt. Während jene Studenten, welche Schüler an einer Volks-, Haupt- oder Sonderschule unterrichten wollen, eine dreijährige Ausbildung an einer der 14 Pädagogischen Hochschulen absolvieren, muss die Ausbildung zum AHS Lehrer an einer Universität absolviert werden. Während der Vorteil der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule verstärkt in der wöchentlichen Unterrichtspraxis zu finden ist, ist die fachliche Qualifikation in der AHS Ausbildung vordergründig. Daher summiert Kategorie fünf all jene

Aussagen, die einen Veränderungsbedarf in der Lehrerbildung erkennen lassen.

Die befragten Experten forderten eine einheitliche Ausbildung aller Lehrenden in der die Relevanz der fachlichen Ausbildung gleichbedeutend mit der pädagogischen Ausbildung abläuft.

S5: „ich denke, dass wir eine gemeinsame ausbildung aller lehrenden unbedingt brauchen.“ (S5Z60-61)

Abhängig von den Veränderungen der Sekundarstufe I

Eine Aussage zu dieser Thematik wurde davon abhängig gemacht, ob sich das Österreichische Schulsystem an sich verändert, denn dann müsste die Lehrerbildung dieser neuen Schulform angepasst werden.

S1: „ausbildung zusammen führen“ (S1Z104) „art modulsystem geben, indem grundpädagogik eventuell einmal vermittelt wird. und dann je nach schulart zusätzliche qualifikationen erworben werden, wie zusatzqualifikation volksschule oder sekundarstufe I.“ (S1Z105-108)

Unabhängig von den Systemveränderungen

Jene Änderungen in der Lehrerbildung, die von den Interviewpartnern vorgeschlagen werden, ohne dass diese mit einer Veränderung der Österreichischen Sekundarstufe I einhergehen, finden sich hier wieder.

S2: „[...] was ich sehe bei den pflichtschullehrern- und innen das da ganz einfach die wissenschaftliche ausbildung fehlt. (S2Z183-185)

S4: „unabhängig vom schulsystem wäre eine einheitliche lehrerbildung für den primarbereich und sekundarbereich I dringendst erforderlich.“ (S4Z29-30)

Die mangelnde Praxisbezogenheit und der vergleichsweise späte Praxisbeginn wurden in in diesem Zusammenhang auch als Defizit genannt:

*S3: „die lehrerinnen und lehrer stehen viel zu spät vor der klasse.“
(S3Z143)*

S6: „das muss sehr viel praxisbezogener werden.“ (S6Z161)

Die Veränderungen in der Lehrerausbildung schienen für die Befragten von essentieller Bedeutung zu sein, was durch die sehr ausführlichen Stellungnahmen untermauert wurde. Eine wissenschaftlich fundierte, fachliche und fachdidaktische Ausbildung wurde häufig genannt:

S3: „[...] dass ich mich entscheiden muss, unterrichte ich ein fach oder unterrichte ich kinder. wir haben heute noch sehr stark die prägung, vor allem in den höheren schulen auf den fachexperten, der nebenbei eine fachdidaktische oder eine pädagogische ausbildung macht.“ (S3Z124-127)

S2: „[...] was ich sehe bei den pflichtschullehrern- und innen das da ganz einfach die wissenschaftliche ausbildung fehlt.“ (S2Z183-185)

S3: „[...] paradigmwechsel stattfinden das es zumindest eine gleichberechtigung oder ein gleichberechtigtes nebeneinander von fachausbildung und von pädagogischer ausbildung gibt, wobei ich wirklich für den höheren bereich feststellen und festhalten möchte, dass ohne fundierte fachliche ausbildung und fachdidaktische ausbildung jede pädagogik eigentlich auch zu hinterfragen ist.“ (S3Z129-134)

Reformbedarf sahen die Interviewpartner auch bezüglich der während des Studiums vermittelten Fachdidaktik:

S1: „[...] weil in der jetzigen ausbildungsform sehr stark das lehren im

vordergrund steht, also der lehrer als vortragender, der den lernprozess leitet“ (S1Z118-120)

S5: „schon in der didaktik glaube ich hinken wir auch hinten nach. arbeitsmethoden, lernmethoden, so dieses tägliche handwerkszeug, glaube ich, was man als lehrer braucht.“ (S5Z56-58)

S1: „die lehrerrolle als solches müsste sich ändern in dem mehr vom lehren weggegangen wird hin zum lernbegleiter, lerncoach.“ (S1Z127-128)

S6: „erstens im zugang, in der auswahl und die inhalte sehr viel mehr konkretes, pädagogik, didaktik, methodik.“ (S6Z167-168)

Die Einführung von Aufnahmetests sowie die Ausbildung von zusätzlichem pädagogischem Personal zur Unterstützung der Lehrkräfte wurden ebenfalls als Verbesserungsvorschläge für die Österreichische Lehrerausbildung genannt.

S6: „ich bin eigentlich für zugangsbeschränkungen für die lehrerausbildung, [...] nicht im sinne von einer knockoutprüfung oder so, sondern indem man eben bestimmte fähigkeiten auch testet.“ (S6Z161-164)

„[...] eine ausbildung für diese supportleute gibt, wie sozialarbeiter also nicht irgendein sozialarbeiter, sondern die müssten dann auch eine schulsozialarbeiterausbildung machen.“ (S6Z142-145)

3.5.6 Kategorie Wissen über die Schlüsselfunktionen von Schule

Schule hat viele wichtige Aufgaben in und für die Gesellschaft zu erfüllen. In Kapitel 2.1.3 werden die vier Hauptfunktionen von Schule nach Fend und Klafki dargestellt. Daraus geht hervor, dass Schule weit mehr als ein Ort für Qualifizierung und Ausbildung ist. Einerseits selektiert Schule durch das Leistungsprinzip, andererseits ist Schule ein Ort der Integration von Kultur, von Stärken und Schwächen, etc. Daher besteht die Aufgabe von Schule auch darin

die Schülerinnen und Schüler auf ihre Rechte und Pflichten in der Gesellschaft vorzubereiten. Die Gesellschaft erwartet von der Schule auch die Vermittlung einer Basis an Sport und Kultur, um z.B. das Vereinsleben zu sichern.

Da die Einführung eines Gesamtschulmodells Auswirkungen auf diese Funktionen von Schule haben könnte, wird in dieser Kategorie ein Überblick über den Wissenstand der Interviewpartner diesbezüglich gegeben. Die Befragten konnten ad hoc keine Schlüsselfunktionen nennen, aber im Laufe des Gespräches nannten sie viele Funktionen, die den Schlüsselfunktionen zuzuordnen sind.

Wissenstand über die Schlüsselfunktionen der Schule

Die Experten konnten anfangs keine Definition der Schlüsselfunktionen von Schule nennen. Jedoch konnte im Laufe des Gespräches, nachdem die Funktionen von Schule heute erörtert wurden, die wesentlichen Basisfunktionen wie Grundfertigkeiten, sozial-gesellschaftlich-kulturelle Funktion und Ausgleich durch Individualisierung genannt werden.

S1: „da muss ich nachdenken oder nachfragen, was schlüsselfunktionen der schule sind?“ (S1Z151-152)

Funktionen von Schule heute

Einer der befragten Expertinnen und Experten geht davon aus, dass sich die Funktionen von Schule mit der Zeit verändert haben.

S6: „die schule hat nicht sehr viel andere funktionen als immer. bilden, ausbilden und zwar unter bildung meine ich jetzt nicht nur wissensvermittlung sondern soziale bildung, bilden, ausbilden, kulturwissen, weitergeben, kompetenzen vermitteln die man heute braucht.“ (S6Z199-203)

„[...] brauchen wir speziell heute, wie finde ich mich im globalen dorf zurecht, wie kann ich emails schreiben [...]“ (S6Z208-209)

Der Vermittlung von Werten und Grundfertigkeiten wurde von den Befragten ebenso eine hohe Relevanz beigemessen, wie auch dem Ausgleich von Defiziten sowie der individuellen Förderung. Die Aussagen der Befragten ließen Parallelen auf Humboldts Unterrichtsformen erkennen. Der Schulunterricht laut Humboldt soll die Kompetenzen der Grundkenntnisse schaffen, vorbereiten auf das gesellschaftliche Leben und Übergänge von unterrichtlichen Lernprozessen ins Leben offen halten. „Der Zweck des Schulunterrichts ist die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse [...] der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschliessen muss, theils schon jetzt wirklich zu sammeln, theils künftighin nach gefallen sammeln zu können, [...]“ (Leitzmann, A., 1920, S.261)

S1: „die einfachen kognitiven also lesen, rechnen, schreiben. sicherlich eine soziale funktion, gesellschaftliche, kulturelle funktion und kulturelle werte zu vermitteln. ja, in letzter zeit immer stärker die erzieherische aufgabe.“ (S1Z202-204)

S2: „die aufgabe prinzipiell sollte darin liegen, defizite auszugleichen und denjenigen die von haus aus schlechtere voraussetzungen haben sozusagen zu helfen, auch mehr zu erreichen. (S2Z424-428) „da gehört das lesen gefördert, da gehören bestimmte kulturelle eigenschaften gefördert“ (S2Z433-434) „ein konzept der individualisierung, dass ich sage okay, begabte fördern, schwache fördern, ohne dem geht es sicherlich nicht.“ (S2Z447-449)

Einen weiteren wesentlichen Punkt aus Sicht der Experten stellt die Funktion der Schule für die Gesellschaft dar. Die Aufgabe der Schule besteht darin die Jugendlichen auf das Leben vorzubereiten.

S3: „[...] schule als wesentlicher gesellschaftlicher faktor. gesellschaftlicher faktor in dem sinn, die gesellschaft für die nächsten im weitesten sinn des wortes, da kommt also auch wirtschaft, usw., kultur mit hinein für die nächsten jahre und jahrzehnte verantwortungsvoll zu prägen. schule hat sicher auch eine verantwortung indirekt was jetzt das

verhalten der jungen leute betrifft. ich meine das jetzt weniger in richtung auf die von mir vorher angesprochenen softskills, sprich soziale kompetenz usw., sondern ich meine das eher in die richtung dem jungen menschen auch eine perspektive zu geben (S3Z218-223)

S6: „[...] brauchen wir speziell heute, wie finde ich mich im globalen dorf zurecht, wie kann ich emails schreiben [...] (S6Z208-209)

3.5.7 Kategorie Einflussfaktoren auf den Schulerfolg

Der individuelle Erfolg eines Schülers ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, eine theoretische Darstellung darüber ist Kapitel 2.4 zu entnehmen. Um nach der vierten Klasse Volksschule in eine Allgemein Bildende Höhere Schule übertreten zu können, müssen die Kinder in den Gegenständen Deutsch und Mathematik zumindest mit der Note „Gut“ beurteilt werden. Die Leistung einer Schülerin, eines Schülers hängt jedoch sicher nicht nur von der Intelligenz des Kindes ab, es sind auch Faktoren wie das Elternhaus, der Freundeskreis, die schulische Atmosphäre sowie die Entfernung des Wohnortes zur Schule die eine entscheidende Rolle spielen.

An erster Stelle, sollte man meinen, steht im Zusammenhang mit dem Schulerfolg Intelligenz und Begabung, diese wurde aber nur von zwei der befragten Experten erwähnt.

Die Kategorie sieben wurde aufgrund der unterschiedlichen Aspekte in sechs Unterkategorien aufgeteilt.

Elternhaus

Das Umfeld, in dem ein Kind heranwächst, hat in vielerlei Hinsicht Einfluss auf den Schulerfolg, sei es deren eigener Bildungsweg, sei es die Motivation durch die Eltern oder auch das soziale Umfeld in dem ein Kind heranwächst. Eltern aus sozial höher gestellten Schichten motivieren auch dann ihr Kind eine AHS zu besuchen, wenn sich im Vorfeld die schulischen Leistungen als weniger gut erwiesen haben. Kinder aus einem sozial schwachen Milieu bekommen oft sehr wenig Unterstützung von ihren Eltern. Daher gingen die Interviewpartner also

davon aus, dass ein weit größerer Einflussfaktor auf die Schulaufbahnentscheidung durch das Elternhaus vorliegt.

S1: „die förderung und die unterstützung vom elternhaus, also wieweit wird er zuhause unterstützt.“ (S1Z230-232)

S2: „motivation, unterstützung, förderung. und ich meine, das merkt man schon auch, dass also die schüler die von zuhause verstärkt unterstützt werden, besser sind.“ (S2Z492-495)

S4: „[...] aktive mitarbeit des elternhauses [...]“ (S4Z42)

S5: „ich glaube es ist so allgemein das elternhaus, so das interesse im elternhaus.“ (S5Z88-89)

S6: „das soziale milieu darf man einfach nicht unterschätzen.“ (S6Z217)

S2: „das schwierigste, sag ich durchaus dazu in der integration sind in dem sinn nicht die kinder sondern wenn es über die eltern laufen muss. wenn also die eltern ganz einfach die forderungen nicht befolgen. also das ist so das typische bildungsferne schichten. da ich sage immer nur okay, früher sind halt unsere „hacklereltern“ nicht zum sprechtag gegangen, weil wozu da zu den lehrern gehen. jetzt sind diese unteren sozialen schichten die halt deutsch geredet haben ausgetauscht worden, durch soziale schichten die halt nicht mehr deutsch reden. die einstellung zur schule ist gleich geblieben. genauso wie es zu meiner zeit gegeben hat, eltern die gesagt haben, okay nein, mein kind soll etwas besseres machen, obwohl ich schlechter verdiene. der soll ins gymnasium gehen und soll vielleicht studieren können.“

Intelligenz/ Begabung

Es wurden auch Aussagen über das Fähigkeitspotenzial, als entscheidender Beitrag zum Schulerfolg getätigt:

S1: „kognitive voraussetzungen, begabungen, fähigkeiten, schwerpunkte, wenn man's einmal so sagt, etwas was der einzelne mitbekommt.“
(S1Z219-221)

S2: „[...] angeborene intelligenz. ich mein' es gibt halt intelligente und weniger intelligente [...]“ (S2Z490-491)

Qualität der Lehre (Methoden, Ausbildungsstand der Lehrer, Atmosphäre)

Einigkeit unter den Experten bestand auch dahingehend, dass die Lehrerpersönlichkeit, die Unterrichtsmethoden und das individuelle Engagement der Lehrenden große Auswirkungen auf den Schulerfolg haben:

S2: „[...] sicherlich geschickte lehrer und lehrerinnen [...]“ (S2Z489-490)

S3: „ich glaube, dass der entscheidende faktor noch immer der lehrer, die lehrerin ist. die motivation, dass engagement, die autorität, das vorbild auch im fachwissen, glaube ich, kann durch nichts ersetzt werden.“ (S3Z245-248)

S4: „guter unterricht“ (S4Z42)

S5: „natürlich macht auch die lehrerpersönlichkeit etwas aus.“ (S5Z97)

S6: „wie ich motiviere [...] jemand die freude am lernen, erwecken braucht man es nicht, die kleinen kinder haben es eh ja, bewahren. aber da sind wir wieder beim guten lehrer, ja.“ (S6Z225-229)

Ressourcen (Klassenschülerhöchstzahl, Lernumgebung, genügend Lehrer,...)

Ein besserer Schulerfolg hat auch eine erhöhte finanzielle Belastung des Staates zur Folge. Eine Senkung der Klassenschülerhöchstzahl, eine

motivierende und gut ausgestattete Lernumgebung, eine ausreichende Anzahl an geprüftem Lehrpersonal, etc. d.h. Aussagen der Befragten über Faktoren, aus welchen Gründen eine Erhöhung des Bildungsbudgets unumgänglich wäre, werden in diese Unterkategorie eingeordnet.

Die Befragten sprachen für eine Verbesserung der allgemeinen Ressourcen.

S3: „natürlich gehört das Umfeld dazu, sprich klassengröße, sprich schulgebäude, sprich unterrichtsmittel usw. und sofort.“ (S3Z253-255)

S2: „nein, ich meine, das argument stimmt ja durchaus, das die elternvereinsvertreter gehabt haben, wir haben momentan keine lehrer. wie soll ich flächendeckend, nicht einmal für die hauptschulen möglich, eine neue mittelschule einführen, wo ich deutlich mehr lehrer brauche, wenn keine da sind.“ (S2Z95-99)

S4: „gut funktionierende schulpartnerschaft.“ (S4Z42-43)

S5: „so das gebäude, das drumherum macht sicher auch was aus, also die architektur ist glaube ich auch so eine art erfolgsteil.“ (S5Z97-99)

Umwelt (Konsumverhalten, Internet, ...)

Argumente darüber, welche Auswirkungen etwa der Freundeskreis, die Medien und die Umwelt auf den persönlichen Schulerfolg der nächsten Generation haben, werden in dieser Unterkategorie zusammengefasst. Zwei der befragten Experten wiesen auf die große Bedeutung der Peergruppe hin und erwähnten den medialen Einfluss auf das Image von Schule.

S5: „der schulerfolg, ich glaube die peergroup macht viel aus.“ (S5Z96)

S3: „da orte ich doch in österreich ein sehr laxes zugehen auf die bereitschaft leistungen zu bringen. das leistungsreservoir auch abzurufen. das ist glaube ich auch ein gesellschaftliches phänomen, wofür die jugendlichen eigentlich gar nichts so sehr können. sie leben in

einer gesellschaft, auch in einer mediengesellschaft wo ihnen das immer wieder als cool, unter anführungszeichen, verkauft wird, wenn man ein schulabbrecher ist.“ (S3Z275-282)

Integration

Integration kann sich auch auf den Schulerfolg auswirken. Hierbei stellt sich die Frage, ob Integration ein probates Mittel darstellt, um jede Schülerin und jeden Schüler zum gewünschten Erfolg zu bringen oder ob sich die Betrachtung des individuellen Einzelschicksals lohnend auf den Schulerfolg des Einzelnen auswirkt, da die angemessene individuelle Förderung ausschlaggebend ist und nicht der Schultyp. Seit dem Schuljahr 1997/98 besteht für die Eltern von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Wahlmöglichkeit, ob ihr Kind eine Integrationsklasse oder eine Sonderschulklasse besucht.

S2: „ich würde aber nicht sagen, dass wirklich allen kindern in der inklusion optimal geholfen werden kann. das ist meine persönliche meinung. weil, abgesehen davon ist es sowieso praktisch nicht möglich, weil momentan haben wir sowieso einen derartigen mangel an sonderschullehrern.“ (S2Z320-324)

„aber so wie beim danial, der ist vollautist, ist hoch intelligent, der war vorher an einer hauptschule, den haben sie dort total fertig gemacht. wir haben sozusagen eine betreuung für ihn bekommen, das ist ein guter schüler, aber alleine hilflos. und ein lehrer der 25 schüler hat und den dazu aus, dann kannst den unterricht schmeißen. ich kann natürlich groß über inklusion reden, nur wenn ich das personal nicht habe, dann vergiss es.“ (S2Z345-351)

S2: „eine integration von behinderten kindern mit augenmaß wo ich sagen kann okay, es bringt was.“ (S2Z356-357)

Hier tätigte ein Experte die Aussage, dass gelungene Inklusion bzw. Integration von den optimalen Rahmenbedingungen abhängt und bei nichtbestehen dieser auch keine optimale Förderung für die betroffenen Kinder möglich ist.

3.5.8 Kategorie Auswirkungen einer veränderten Sekundarstufe I auf den Schulerfolg

In dieser Kategorie werden all jene Aussagen eingereiht, welche konkrete Veränderungen des Schulerfolges von einer Systemveränderung abhängig machen.

Die Interviewpartner sprachen klar dafür, dass sich Veränderungen in der Sekundarstufe I positiv auf den Schulerfolg auswirken.

S2: „ich glaube schon.“ (S2Z509)

Veränderung ist in diesem Fall gleichbedeutend mit einer neuen Organisationsform der Sekundarstufe I. Dadurch würde sich die Schullaufbahnentscheidung nach hinten verschieben und die persönliche Förderung des Einzelnen in den Vordergrund rücken. Auch soziale Schwächen könnten dadurch besser kompensiert werden. Als weitere Auswirkungen nannten die Experten eine bessere kontinuierliche Förderung der Schülerinnen und Schüler, eine Entschärfung der Migrationsproblematik und eine Hinwendung zur talentorientierten Förderung.

S1: „aber sozusagen den förderungscharakter mehr in den vordergrund stellt als den selektionsgedanken in den vordergrund stellt, dann würde ich davon ausgehen, dass der schüler kontinuierlich zu einer bestimmten leistung geführt werden kann.“ (S1Z262-266)

S2: „ich kann ja nur das 3teilige system machen wie in deutschland, hauptschule, realschule, gymnasium. dann wird es sicherlich nicht besser. ich vermute schon und zwar wenn ich wirklich eine durchmischung erreichen würde. d.h. wenn ich wirklich sage okay, ich kann manche gettoschulen auflassen, das gibt es zwar nicht, offiziell, aber natürlich gibt es schulen mit einem sehr hohen anteil an nicht deutscher muttersprache und sozial gesehen problemfällen oder schichten.“ (S2Z511-517)

S5: „vielleicht ist es am ehesten messbar an der sozialkompetenz.“ (S5Z113-114) „vielleicht das man mehr spitzen zusammen bringt, das könnte sein. wenn man sich mehr an den talenten der schülern orientiert und sie dort mehr fordert. das könnte schon sein theorie.“ (S5Z116-119)

In Auseinandersetzung mit diesen Fragen wurden neue Formen des Unterrichts von den Experten gefordert:

S4: „die organisationsform hat keine primäre auswirkung auf den schulerfolg sondern die unterrichtsgestaltung.“ (S4Z46-47)

S6: „es wird sich positiv verändern, wenn eine gemeinsame schule so organisiert ist wie ich es zuerst gesagt habe, also jahrgangsübergreifend mit starker individualförderung, mit supportsystemen ganztägig geführt.“ (S6Z246-249)

3.5.9 Kategorie Eine Verbesserung der Schulqualität durch ein verändertes Schulmodell

Eine klare Definition des Begriffes Schulqualität zu finden ist schwierig. Um dem vielschichtigen Qualitätsbegriff entsprechen zu können wurden daher diverse Unterkategorien geschaffen. Qualität wird auch durch die Erwartungen der Gesellschaft an die schulische Ausbildung geprägt, diese sind jedoch dem gesellschaftlichen Wandel und dem Fortschritt unterworfen. Eines ist hierbei gleichbleibend, nämlich das Streben nach Verbesserung. Um Veränderungen bzw. Verbesserungen feststellen zu können, müssen geeignete Instrumente gefunden werden, die Schulqualität sichern können.

Schulqualität kann nicht mit Lernergebnissen gleichgesetzt werden. Es geht vielmehr darum Kompetenzen zu entwickeln, um im Leben bestehen zu können.

Auch den befragten Experten fiel es schwer diesen Begriff zu konkretisieren:

Qualitätsbegriff der Interviewpartner

Es ist schwierig eine Definition des Begriffes Qualität zu finden, da diese dem ständigen gesellschaftlichen Wandel unterworfen ist. Aufgrund dieser fehlenden Eindeutigkeit konnten von den Experten entsprechend detaillierte Aussagen zu dieser Thematik nicht getroffen werden.

S1: „[...] der qualitätsbegriff ist natürlich sehr groß zu fassen und sehr unterschiedlich zu fassen.“ (S1Z275-276)

S2: „wie will ich jetzt die schulqualität definieren?“ (S2Z567) „wie sich die lehrer wohl fühlen, wie sich die schüler wohl fühlen?“ (S2Z569) „wie der output ist unter umständen. die schulqualität ist eine vielfältige angelegenheit.“ (S2Z571-572)

Auswirkungen eines veränderten Schulmodelles auf die Schulqualität

Die Veränderung des österreichischen Schulsystems wird in vielerlei Hinsicht thematisiert, Aussagen darüber, ob eine Veränderung der Sekundarstufe I die Schulqualität beeinflusst, werden in dieser Subkategorie zusammengefasst.

Ein Interviewpartner gibt die Einführung und Vereinheitlichung von Bildungs- und Prüfungsstandards als wichtig an.

S3: „wenn man etwas ändern will in der qualität, soweit qualität messbar ist, das nur als nebensatz, dann müsste man hier, da sind ja die standards und in weiterer folge auch die standardisierte reifeprüfung ein richtiger und wichtiger schritt dazu, müsste man hier sicher eine vereinheitlichung und eine vergleichbarkeit sozusagen der qulität, der schulqualität als basis nehmen.“ (S3Z305-310)

Auch die Einführung einer Gesamtschule würde sich aus Expertensicht positiv auf die Qualität auswirken:

S6: „also eine so beschriebene schule, ja auf jeden fall. also erstens mal glaube ich wirklich dass da die leistungen wirklich besser wären

insgesamt, aber vor allem würden die sozialen Benachteiligungen die in Österreich ganz ausgeprägt sind, sicher reduziert werden, ja.“ (S6Z252-255)

S2: „wahrscheinlich wenn sie die Gesamtschule einführen würden, weil ich meine da gibt's ein paar die irgendwie Panik haben, das weiß ich immer wieder. Ich bin auch als Direktor eher wie ich gesagt habe, ich probiere das, waren manche ein bisschen sehr skeptisch und auch von den Kollegen her sehr skeptisch. Manche Direktorenkollegen sagten du traust dich das? Das würde ich auch gern machen und mit meinem Lehrkörper geht das schlichtweg nicht. Ich habe mir gedacht ich probiere es halt, und es ist auch gut gegangen bei der Abstimmung.“ (S2Z578-585)

Auswirkungen auf die Schulpartnerschaft

Aussagen darüber, dass die Schulpartnerschaft Auswirkungen auf die Qualität der Schule hat, werden hier eingeordnet.

S1: „[...] z.B. das Thema Schulpartnerschaft heraus und da könnte ich mir vorstellen, dass gerade eine Schule die auf Schulpartnerschaft viel Wert legt, durch eine Qualitätsverbesserung auch in dieser Hinsicht bringen kann. d.h. wie binde ich Eltern in die Entscheidungsprozesse ein, wie bringen sie die Meinung ins System ein, wie kann ich Eltern in den Unterrichtsprozess miteinbeziehen usw.“ (S1Z279-284)

Auch die Eltern können zur Schulqualitätsverbesserung beitragen. Es sollte aber auch das Anliegen der Schule sein, eine gute Basis für die Partnerschaft mit den Eltern zu schaffen. Die Eltern können etwa durch Projekte aktiv in das Schulgeschehen mit eingebunden werden.

S2: „von Elternseite her, weiß ich es eben aus eigener Erfahrung auch, wo ich also sage, meine Kinder sollen was lernen, sie sollen gute Noten haben, sie sollen alles schaffen, hat bei mir auch funktioniert, hat auch

*bei meinen kindern funktioniert. ich möchte angehört werden, wenn es probleme gibt, möchte ich mit den lehrern sprechen können, ich möchte mit der direktion sprechen können, ich möchte informiert werden usw.“
(S2Z591-596)*

Auswirkungen auf die Lehrerschaft

Die Interviewpartner nannten eine Reihe von Faktoren, welche sich auf eine Verbesserung der Schulqualität positiv auswirken würden.

Sie vertraten die Meinung, dass die Steigerung der Qualität auch von der Einsatzbereitschaft der Lehrerschaft abhängig ist.

Daher finden sich in dieser Unterkategorie alle Aussagen darüber, welche Konsequenzen eine Veränderung im Schulsystem auf die Lehrerinnen und Lehrer hätte.

S4: „dafür brauchen wir persönliche flexibilität der lehrerinnen und der schülerinnen, aber auch mehr flexibilität im schulalltag und das bekenntnis, die lehrerinnen arbeiten zu lassen.“ (S4Z100-102)

Persönliche Flexibilität, flexibler Umgang mit dem Schulalltag, Umgestaltung des Unterrichts, Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit, annehmen von Unterstützung und erweiterte pädagogische Fähigkeiten sind bei einer Veränderung aus Sicht der Experten gefragt.

*S5: „also das glaube ich schon, weil sich eine veränderung ganz sicher auch in der gestaltung des unterrichtes nieder schlägt.“ (S5Z124-125)
„und wenn ich jetzt noch einmal das modell neue mittelschule her nehme, wo lehrer dann gefordert sind in teams zu arbeiten, das glaube ich, hätte schon eine große auswirkung. weil lehrer, egal wie alt sie jetzt sind, zum großteil einzelkämpfer sind und keine teamplayer.“ (S5Z125-129)*

S2: „schulqualität von lehrerseite her hängt von faktoren ab, ich meine, ob das jetzt ist wie agiert die direktion, wie viel freiraum habe ich, wie viel

direktiven habe ich, wie schaut mein arbeitsplatz aus, welche unterstützung habe ich wenn ich schwierige kinder habe usw.“ (S2Z586-589)

S3: „da möchte ich drei ebenen einziehen. die erste ebene ist natürlich der lehrer, der den unterrichtsertrag eigentlich ja in jeder minute, in jeder stunde sichern müsste, jetzt nicht durch irgendwelche maßnahmen sondern alleine durch sein pädagogisches wirken.“ (S3Z324-327)

Gedanken zur Qualitätssicherung

Was der Begriff Qualitätssicherung für die befragten Personen bedeutet und welche Art von Qualitätssicherung aus Sicht der Experten sinnvoll erscheint, wird nachfolgend dargestellt.

S4: „um die qualität der bildung in österreich weiter zu steigern und nachhaltig zu sichern, müssen die öffentlichen bildungsausgaben des bundes insgesamt angehoben werden. die neue bundesregierung hat ein klares bekenntnis zur anhebung der öffentlichen bildungsausgaben abgegeben!“ (S4Z106-110)

„lehrerausbildung, unterrichtsgestaltung, schulpartnerschaft, klare zielvorgaben (standards)“ (S4Z52-53)

Aus den Interviews ging hervor, dass die Qualitätssicherung für alle Experten von großer Relevanz ist. Dadurch, dass die Schulen mehr Autonomie bekommen, ist ein vorgegebener Qualitätsrahmen notwendig. Die Sicherung von Qualität kann auf vielfältigen Ebenen stattfinden. Die Schulleitung kann durch den Dialog mit Eltern, Schülern und Lehrern zur Qualitätssicherung beitragen.

S3: „eltern schicken ihre kinder in die schule damit hier qualität passiert, damit hier ein qualitätsvoller unterricht passiert (S3Z352-353) „[...] die ebene der schulleitungen, die also hier ganz wichtige und noch mehr wichtige funktionen haben sollten um diese sicherung des

unterrichtsertrages durchzuführen [...]“ (S3Z327-330)

S2: „also das ist von den leistungen her sozusagen diese qualitätssicherung. für mich in meiner schule ist qualitätssicherung auch, dass ich sehr viel kontakt mit den eltern habe, d.h. die eltern, was weiß ich, wenn es probleme gibt können sie kommen. ich schaue, dass ich relativ viel hospitiere,[...]“ (S2Z636-640)

Im Zusammenhang mit Qualitätssicherung äußerte sich auch ein Interviewpartner zu den Bildungsstandards. Bildungsstandards liefern objektive Auskünfte bezüglich der Schülerkompetenzen einer bestimmten Schulstufe und stellen eine bedeutende Grundlage für die Qualitätssicherung dar. Sie wurden geschaffen um eine gewisse Transparenz im Erwerb von Bildungszielen zu erreichen. Bildungsstandards sollten den Lehrern als Basis für die Lernzielgestaltung und die Unterrichtsplanung dienen.

Ab dem Schuljahr 2011/ 2012 werden in Österreich erstmalig Kontrollen der Unterrichtsqualität eingeführt. (vgl.<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>) Mit einem veränderten Schulmodell wären auch Auswirkungen auf die Bildungsstandards zu erwarten. Daraus sind auch die Äußerungen zu einer standardisierten Reifeprüfung verständlich.

S3:„wenn man etwas ändern will in der qualität, soweit qualität messbar ist, das nur als nebensatz, dann müsste man hier, da sind ja die standards und in weiterer folge auch die standardisierte reifeprüfung ein richtiger und wichtiger schritt dazu, müsste man hier sicher eine vereinheitlichung und eine vergleichbarkeit sozusagen der qualität, der schulqualität als basis nehmen.“ (S3Z305-310)

Der Unterrichtsertrag kann einerseits nur durch standardisierte Überprüfungen gesichert werden, andererseits kann Qualität auch durch die Art der Unterrichtsgestaltung oder Unterrichtsformen wie z.B. das Teamteaching und einer Kultur der Evaluierung gesichert werden. Weiters führten die Experten auch die Wichtigkeit von Begleitern und Moderatoren im Sinne einer supervisorischen Unterstützung an.

S3: „da möchte ich drei ebenen einziehen. die erste ebene ist natürlich der lehrer, der den unterrichtsertrag eigentlich ja in jeder minute, in jeder stunde sichern müsste, jetzt nicht durch irgendwelche maßnahmen sondern alleine durch sein pädagogisches wirken. (S3Z324-327)

S5: „ich glaube schon dass wir auch eine kultur der evaluierung brauchen. wir evaluieren uns scheinbar und dann nur intern [...]“ (S5Z131-133)

S6: „überprüfungen im sinne von feedback und dann anregung zum nachdenken oder anlass zum nachdenken wie mache ich es besser.“ (S6Z262-263) „[...] welche maßnahmen kann ich setzen und das geht meines erachtens nur in einem dezentralen autonomen schulstandort.“ (S6Z269-271)

S2: „wir haben die standardisierte matura, gott sei dank, mit allen nachteilen die sie mit sich bringt, ist es auch eine form der qualitätssicherung.“ (S2Z643-645)

„wenn hingegen ein kollege mit einem anderen kollegen teamteaching macht z.b. oder dort hospitiert dann sieht er, ah ha der sowieso kann das, der macht das so und so, dann geht er das vielleicht ausprobieren. d.h. über learning bei doing über das kennen lernen anderer situationen in einer stressfreien umgebung vielleicht bring ich mehr weiter und ich bringe mehr kolleginnen und kollegen zum reflektieren.“ (S2Z665-671)

S1: „dass die verantwortung direkt an der schule ist und dass man auf der anderen seite, sozusagen um das noch mal zu skizzieren, einen qualitätsrahmen schafft und in diesem rahmen können sich schulen selber bewegen. sie legen sich selber ziele fest, versuchen die umzusetzen, versuchen sie zu evaluieren, versuchen daraus neue zielsetzungen zu gewinnen usw. und gleichzeitig müsste man den schulen gewisse wie sage ich das nochmal, begleiter und moderatoren zur verfügung stellen.“ (S1Z311-318)

Eine befragte Person wies auch auf den erhöhten Kostenaufwand, der mit Qualitätssicherung verbunden ist, hin.

S4: „um die qualität der bildung in österreich weiter zu steigern und nachhaltig zu sichern, müssen die öffentlichen bildungsausgaben des bundes insgesamt angehoben werden. die neue bundesregierung hat ein klares bekenntnis zur anhebung der öffentlichen bildungsausgaben abgegeben!“ (S4Z106-110) „lehrerausbildung, unterrichtsgestaltung, schulpartnerschaft, klare zielvorgaben (standards)“ (S4Z52-53)

Die internationale Diskussion worin Schulqualität besteht und wie sich diese weiterentwickeln lässt, ist in den vergangenen Jahren in Gang gekommen und wird dadurch auch zunehmend von der Öffentlichkeit wahrgenommen. Dadurch entsteht auch Druck auf das Schulwesen und es werden schulpolitische Maßnahmen eingefordert. Von Interviewpartner wurde aber darauf hingewiesen, dass eine Weiterentwicklung der Schule nur von Fachleuten durchgeführt werden kann.

S3: „in unserer modernen gesellschaft ist sicher auch die öffentlichkeit wo bildungspolitische themen zur zeit sehr en vogue sind, wo eigentlich hier, ich sag einmal, auch von leuten schulpolitische maßnahmen eingefordert werden, die nicht alle interna des schulwesens und des bildungswesens kennen, sondern auch hier sehr oft, ich sage jetzt einmal, schielend auf die quote, schielend auf die, auf die leserschaft versuchen, mit schlagzeilen ja, furore zu machen. noch einmal, ich möchte der öffentlichkeit nicht absprechen, eine gewisse aufsichtswirkung auch auf das schulsystem zu haben, aber die wirklich qualitätsvolle beurteilung von qualität, evaluation usw. und sofort, auch im sinne einer weiterentwicklung der schule kann nur von den fachleuten durchgeführt werden.“ (S3Z360-371)

3.5.10 Kategorie Vorstellungen und Visionen zur Veränderung des österreichischen Bildungssystems

Die letzte Kategorie summiert die persönlichen Visionen der interviewten Experten darüber, wie sie sich das Bildungssystem in Österreich vorstellen. Wilhelm Humboldts Bildungstheorie, die bereits auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückgeht, wird in Kapitel 2.1.2 näher erläutert. Schon damals hatte er Visionen zur Vermittlung der Allgemeinen Menschenbildung, die im Zentrum seiner Ideen stand. Danach sollten alle Bürger an der Bildung beteiligt sein und sie sollte einerseits als Übergang in das nächst höhere Stadium der Allgemeinen Menschenbildung befähigen und andererseits auf den Übergang in das Berufsleben vorbereiten. Humboldt entwickelte verschiedene Unterrichtsformen, die dem Wissenstand der Lernenden angepasst waren. Angefangen von der Vermittlung von Grundkenntnissen bis hin zum wissenschaftlichen Arbeiten an der Universität.

Die Visionen der befragten Experten gingen aus einer Vielzahl von bereits angeführten Gründen davon aus, dass sich eine einheitliche Sekundarstufe I positiv auf den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirken würde.

Im Folgenden werden die getätigten Aussagen nach konkreten Vorstellungen und weitgreifenden Visionen unterschieden.

Konkrete Vorstellungen

Antworten über greifbare Bilder eines künftigen Schulsystems in Österreich führt diese Subkategorie an.

Als konkrete Vorstellungen wurden z.B. eine Kindergartenpflicht ab dem dritten Lebensjahr, ein Gesamtschulmodell, veränderte Arbeitszeiten für Lehrer und Modulunterricht genannt.

S2: „ich stelle mir vor, kindergartenpflicht ab dem 3. lebensjahr, die volksschule kann man durchaus gleich lassen, das ist durchaus eine form der gesamtschule wo glaube ich, nicht so schlecht gearbeitet wird, wo ganz gut gearbeitet wird und wo die ressourcen da sind. dann würde

ich mir vorstellen eine mittelstufe die aber auch die jetzige 5. klasse umfasst, also 5 jahre gemeinsam, [...] das polytechnikum abschaffen [...]“ (S2Z686-693)

S5: „ich glaube auch, dass wir so fix vorgegebene arbeitszeiten für lehrer brauchen werden, dass man sagt anwesenheit von bis.“ (S5Z155-157)

Schulversuche zu einer Modularen Oberstufe fanden erstmals im Schuljahr 2004/05 statt. (vgl. <http://www.bifie.at/evaluation-modularen-oberstufe-most>) Das Ziel ist es, das Bildungskonzept der AHS-Oberstufen zu modernisieren. Dies soll sowohl auf Ebene der Schulorganisation sowie des Unterrichts und nicht zuletzt auf den Bildungsweg Auswirkungen haben. Schulorganisatorisch gibt es in diesem Schulversuch kein Wiederholen einer Schulstufe, stattdessen muss das negativ abgeschlossene Modul nachgeholt werden. Die neue Unterrichtsgestaltung soll sich positiv auf die Kompetenzgewinnung auswirken. Die Bildungslaufbahn soll individueller gestaltet werden, dies wäre durch eine verbesserte Vorbereitung sowohl auf das Studium, als auch auf die berufliche Zukunft möglich und sollte durch eine individuelle Schwerpunktsetzung aufgrund persönlicher Fähigkeiten und Interessen erfolgen. (vgl.ebd.)

Eine befragte Person äußerte sich auch zu diesem Schulversuch:

S2: „dann würde ich mir vorstellen eine mittelstufe die aber auch die jetzige 5. klasse umfasst [...] (S2Z690-691)

S2: „dann hätte ich sozusagen ein jahr länger zeit, sozusagen, für die wichtigen und grundlegenden dinge, könnte z.b. ein jahr mehr englisch an die kinder heranbringen, wäre auch eine möglichkeit und nach, was wir jetzt in der 5.- 6.-7.-8 in der ahs haben, könnte man dann auch für die htl's nehmen, ja. eine stärkere spezialisierung in einem modulsystem. dass ich sage okay, es hat jeder sein grundmodul mathematik, ich muss mir halt definieren was brauch ich in den grundmodul drin fürs studium, beispielsweise statistik [...]“ (S2Z702-709)

Weitgreifende Visionen

Aussagen, die weitgreifende Zukunftsvorstellungen widerspiegeln, werden hier wiedergegeben.

In den Zukunftsbildern der Experten findet sich eine gemeinsame Schule mit individueller Förderung des Einzelnen, eine höhere Mitverantwortung der Schüler für Lernen und Lernprozesse, eine Schule als Wohlfühlort wo Lehrer und Kinder gerne voneinander lernen, gut ausgebildete Lehrer und viel Praxisorientierung.

S1: „also meine vision ist auf jeden fall eine gemeinsame schule in der das lernen und das individuum im vordergrund steht.“ (S1Z324-325)

S1: „wovor ich warnen würde, ist eine gemeinsame schule zu schaffen, in der jeder mit dem gleichen zur selben zeit konfrontiert wird.“ (S1Z334-336) „was ich mir sozusagen auch als vision für ein österreichisches schulsystem vorstellen könnte, wobei es natürlich sehr speziell pädagogisch ist. sie haben versucht, dem schüler gewisse verantwortung für das lernen zu übergeben, d.h. also lernprozesse finden in der schule statt, [...]“ (S1Z353-356)

S3: „schule sollte sich zu einem ort entwickeln, wo kinder gerne lernen, wo lehrer gerne unterrichten. wo beide ein gemeinsames ziel haben, wo der lehrer nicht das ziel vorgeben muss.“ (S3Z374-376)

„[...] hier ein großer nachholbedarf in der lehrer- lehrerinnenaus- und fortbildung nötig ist, wobei ich ausdrücklich die fortbildung betone.“ (S3Z403-404)

S4: „verwirklichen wir ein bildungssystem das praxisbezogen ist [...]“ (S4Z83)

3.6 Erörterung der Ergebnisse

- Wo sehen die befragten Expertinnen und Experten die Vor- und Nachteile des österreichischen Bildungssystems?
- Welche konkreten Veränderungsvorschläge haben sie für die Sekundarstufe I?
- Wie können sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I von den geforderten Maßnahmen profitieren?

Diese anfangs entwickelten Forschungsfragen können auf Grundlage der gewonnenen Ergebnisse folgendermaßen illustriert werden:

Die oben dargestellten Kategorien zeigen, dass sich die befragten Expertinnen und Experten darüber einig sind, dass es an der Zeit ist, das österreichische Schulsystem den Ansprüchen der heutigen Zeit anzupassen. Sie nehmen einen großen Veränderungsbedarf in unterschiedlichsten Richtungen von der Betreuung der Kinder, über die Ausbildung der Lehrer bis hin zu politischen Entscheidungen wahr.

Wilhelm von Humboldt forderte bereits im 19. Jahrhundert eine gemeinsame Ausbildung: „Da [...] die Bestimmung eines Kindes oft sehr lange unentschieden bleibt, so bringen sie (Anmerkung: die Mittelschulen) den Nachtheil hervor, dass leicht Verwechslungen vorgehen, der künftige Gelehrte zu lange in Mittelschulen, der künftige Handwerker zu lange in gelehrten verweilt, und daraus Verbildungen entstehen.“ (Leitzmann, A., 1920, S.262)

Die Expertinnen und Experten verfügen über ausreichendes Wissen bezüglich anderer Systeme, um diese mit dem österreichischen vergleichen zu können.

Dabei geht hervor, dass die Interviewpartner wesentlich mehr Nachteile als Vorteile nennen konnten. Die Nachteile wurden sehr genau konkretisiert und durch Beispiele untermauert. Die frühe Bildungswegsentscheidung, die unterschiedliche Ausbildung der Lehrkräfte, die Zeitknappheit beim Erlernen der Grundfertigkeiten, soziale Segregation, unzureichende bauliche und räumliche Gegebenheiten und mangelnde finanzielle Mittel, gekoppelt mit hohem bürokratischen Aufwand, fanden sich unter den genannten Nachteilen.

Das Wissen der Interviewpartner über heterogene Lerngruppen, harmoniert mit den Gedanken eines Gesamtschulmodelles. Eine flächendeckende Umsetzung ist mit erhöhten Kosten verbunden, da mehr Lehrpersonal benötigt werden würde, um den heterogenen Gruppen die benötigten Fördermittel zu Verfügung stellen zu können. Die traditionelle Form des Unterrichtens muss den Ansprüchen der heutigen Zeit gerecht werden. Sei es durch flexiblere Unterrichtsformen, Teamteaching, etc. sollen zum Gelingen beitragen und mehr Freude am Lernen bereiten.

Dass sich die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Österreich verändern muss, ist sehr deutlich geworden. Ein Muss ist die gemeinsame Ausbildung aller Lehrer, die ausnahmslos von allen Interviewpartnern gefordert wurde. Die Ausbildung soll einerseits so praxisorientiert wie möglich ablaufen, andererseits sollen alle Lehrenden eine fundierte fachliche Ausbildung erhalten. Die fachliche Ausbildung sollte neben wesentlichen Inhalten der Methodik, Didaktik und Pädagogik ergänzt werden durch Persönlichkeitsbildung, Eignungsüberprüfung und Erweiterung der sozialen Kompetenzen. Dies könnte etwa in einem aufbauenden Modulsystem stattfinden.

Die befragten Expertinnen und Experten nannten eine Vielzahl an Faktoren, die den Schulerfolg eines Kindes entscheidend beeinflussen können. Auffällig war, dass Intelligenz und Begabung nur von zwei Experten als wesentlicher Faktor erwähnt wurde. Alle Experten sehen einen wichtigen Punkt, der zum Schulerfolg entscheidend beiträgt, in der Einstellung der Lehrenden.

Die Rolle des Elternhauses steht bei allen Interviewpartnern im Vordergrund. Die aktive Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern ist stark von der sozialen Schichtzugehörigkeit abhängig, was sich in einem Schulsystem, wie dem in Österreich, wo die Wahl der Schullaufbahn bereits sehr früh getroffen werden muss, noch stärker bemerkbar macht. Auch die einer Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen werden als Faktor genannt.

In der Theorie (siehe Kapitel 2.4.4) werden Migration, allgemeine Überforderung und der Wohnort als weitere Parameter genannt, jedoch tätigten die Interviewten zu diesen Themen keine Aussagen. Migration als Einflussfaktor auf den Schulerfolg wurde zwar nicht genannt, jedoch in anderen Zusammenhängen thematisiert.

Die Interviewpartner haben eine Vielzahl von Veränderungs- bzw. Verbesserungsvorschlägen genannt. Um Anregungen zu erhalten, inwiefern sich die Bildungssituation der Zehn- bis Vierzehnjährigen verbessern lässt, werden folgende Empfehlungen von den Experten abgegeben. Darunter finden sich Hinweise auf die positive Auswirkung ganztätiger Betreuungsformen genauso, wie mehr Praxisorientierung im Unterricht, genau geregelte Lehrerarbeitszeiten, die Vermittlung der Grundkompetenzen und eine Ausweitung der Kindergartenpflicht. Nicht nur eine Veränderung in der Lehrerausbildung sondern auch in der Fortbildung soll zur Systementwicklung beitragen. Eine einheitliche Sekundarstufe I wird von den Experten gefordert. Schule soll ein Ort werden, an dem sich alle am Bildungsprozess Beteiligten wohl fühlen können.

4. Resümee und Abschlussbetrachtungen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, durch Hilfe von Experteninterviews und Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen, mögliche Auswirkungen veränderter Schulstrukturen auf Schülerleistung, Bildungsgerechtigkeit und Lehrerausbildung aufzuzeigen.

Die problematische Lage der österreichischen Mittelstufe führt zu kontroversiellen Diskussionen bei allen an der Bildung beteiligten Personengruppen. Das derzeitige Schulsystem ist von wenigen Reformen geprägt, die anhaltenden Konflikte und Probleme lassen jedoch erste Ansätze zu einem Umdenken erkennen. Die Debatten darüber werden sehr stark emotional und ideologisch geführt. Obwohl bereits Schulversuche zur Gesamtschule bzw. Neuen Mittelschule durchgeführt werden und diese bis zum Schuljahr 2018/19 flächendeckend an den Hauptschulstandorten umgesetzt werden sollen, bestehen im Zusammenhang mit diesen Veränderungen Widerstände, Zweifel und Ängste. Die beteiligten Personengruppen sind bezüglich der Auswirkungen verunsichert und kritisieren die fehlenden Voraussetzungen.

Vor allem die Aussagen der Experten, aber auch die Recherchen während dieser Arbeit lassen einen dringenden Veränderungsbedarf auf vielen Ebenen im Österreichischen Schulsystem erkennen.

So wird im Nationalen Bildungsbericht (2009) nicht nur auf die Problematik der Schullaufbahnentscheidung im Laufe der vierten Klasse Volksschule hingewiesen, sondern auch darauf, dass diese wichtige Entscheidung oftmals von dem Sozialprestige der Eltern abhängig gemacht wird. Bereits 1993 thematisierte Olechowski den Veränderungsbedarf hinsichtlich der Schullaufbahnentscheidung im Alter von zehn Jahren. Während auch Seel (2001) keine zuverlässige Methode zur Vorhersage des Schulerfolges nennen kann, geht eine Studie, die der Landesrat für Oberösterreich 2005 in Auftrag gegeben hat, davon aus, dass die Noten der dritten und vierten Volksschulklasse als Indikatoren für die Prognose der Schullaufbahn geeignet sind. Betrachtet man diese frühe Schullaufbahnentscheidung, wie sie in Österreich der Fall ist, aus Sicht der Bildungsgerechtigkeit, so ist diese nicht gegeben. Die Entscheidung für oder gegen einen Bildungsweg ist vom sozialen Milieu, indem ein Kind heranwächst, genauso abhängig wie auch vom Wohnort. Ist keine AHS vorhanden, wird Schülerinnen und Schülern in ländlichen Gebieten die Chance verwehrt eine höhere Bildung im Bereich der Sekundarstufe I zu erlangen. Bezüglich der Schullaufbahnentscheidung zeigte sich bei der Auswertung der Experteninterviews, dass die Einführung eines Gesamtschulmodells diese Problematik entschärfen würde. Dadurch würde auch die Förderung des Einzelnen in den Vordergrund rücken und soziale Schwächen könnten besser kompensiert werden. Somit würden schwächere Schüler von einer veränderten Sekundarstufe I profitieren. Die Experten gehen weiters davon aus, dass nicht nur eine Systemveränderung, sondern auch eine generelle Veränderung der Methodik und Didaktik einen Einfluss auf die Schülerleistung hätte.

Die aktuelle Betrachtung des Themas Chancengleichheit zeigt auf, dass diese im derzeitigen Österreichischen Schulsystem unzureichend verwirklicht ist. Bildungswissenschaftler, wie Humboldt, Fend, Benner und Oelkers, sprechen in ihren Theorien für die Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit. Auch die PISA-Studie (2009) weist auf die Auswirkung von Bildung als Lebensperspektive hin,

da Chancengleichheit in der Bildung auch Auswirkungen auf wirtschaftliche sowie gesellschaftliche Indikatoren hat.

Oelkers (2008) will diese so verstanden wissen, dass alle Kinder eine Schule besuchen und möglichst einen gemeinsamen Abschluss machen. Es stellt sich die Frage, ob dies durch ein Gesamtschulmodell umsetzbar wäre, wo Chancengleichheit, Heterogenität und soziale Integration in einem engen Zusammenhang stehen. Auch hier bekräftigt die PISA-Studie (2009) seine Ausführungen, sie geht davon aus, dass „je nach Ausprägung der Chancengerechtigkeit in einem Bildungssystem, die Bildung wirtschaftliche Vorteile zwischen den Generationen verstärken kann bzw. dazu beitragen kann, die soziale und wirtschaftliche Mobilität von einer Generation zur nächsten zu verbessern.“ (PISA-Band II, 2009, S.54)

Die Aussagen der befragten Experten zur Heterogenität weisen daraufhin, dass der Unterricht von individuellen Persönlichkeiten Homogenität ausschließt und die Heterogenität dazu führt, dass Schüler miteinander und voneinander lernen. Die Ergebnisse sprechen auch für soziale Integration, um den stetigen Veränderungen in der Gesellschaft entgegen wirken zu können. Die Experten weisen daraufhin, dass soziale Integration und Integration behinderter Schüler mit „Augenmaß“, d.h. nach Abwägung aller Vor- und Nachteile, erfolgen soll. Durch Unterricht in heterogenen Klassen und sinnvolle soziale Integration würde sich die Chancengleichheit verbessern und der Anspruch an Bildungsgerechtigkeit erfüllt werden. Vergleicht man die oben angeführten Ergebnisse mit den wesentlichen Zielen eines Gesamtschulmodells, so kann bestätigt werden, dass die Veränderung der Sekundarstufe I wesentliche Auswirkungen auf die Bildungsgerechtigkeit hätte.

In diesem Zusammenhang sei auch die Neue Mittelschule erwähnt, deren Ziel die Berücksichtigung der Vielfalt an Begabungen und Interessen ist und daher eine optimale, individuelle Förderung einer Altersgruppe verprochen wird. Gruber (2001) steht dem neuen Konzept dennoch skeptisch gegenüber, da Neue Mittelschulen zwar mit Höheren Schulen kooperieren, die AHS-Unterstufen dennoch nicht abgeschafft werden und somit für ihn die „elterliche Selbstauslese“ bestehen bleibt.

Auch die Zukunftskommission (2005) spricht sich in ihrem Bericht klar gegen eine „Gesamtschule als Angebotsschule“ aus.

Auch die befragten Expertinnen und Experten haben sich nicht dezidiert für das sogenannte Gesamtschulmodell ausgesprochen. Dies wäre ein Hinweis für weitere nötige Entwicklungsschritte.

Großer Veränderungsbedarf wurde grundlegend in der Lehrerbildung erkannt. Aus Sicht der Experten würde eine gemeinsame Schule der sechs- bis vierzehn Jährigen einerseits eine gemeinsame Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer und andererseits ein gemeinsames Dienst- und Besoldungsrecht erfordern. Die fachliche Ausbildung müsste an die veränderten Differenzierungsformen angepasst werden. Dieser Meinung dürften auch die dafür zuständigen Politiker sein, sie ließen ein neues Konzept für die Lehrerbildung erarbeiten. Daraus geht hervor, dass eine Vereinheitlichung der Ausbildung auf Basis eines Bachelorstudiums in Form eines drei Phasen-Modells eine wichtige Intervention für die nächste Zukunft wäre. Die Lehrinhalte sollten aus Sicht der befragten Experten an die neue Situation adaptiert werden, Inhalte der Methodik, Didaktik und Pädagogik sollten durch Persönlichkeitsbildung, Eignungsüberprüfung und Erweiterung der sozial-kommunikativen Kompetenz ergänzt werden.

Generell kritisieren die befragten Experten bei der bestehenden universitären Lehrerbildung den fehlenden Praxisbezug, während sie bei der Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen die fachliche Kompetenz als unzureichend beschreiben.

In ihrem Endbericht fordert die Zukunftskommission (2005) außerdem die Einrichtung regionaler Unterstützungssysteme für Schulen und Lehrer. Dies wird auch von den Experten gefordert.

Die Ergebnisse vergangener PISA-Studien haben eine Qualitätsdebatte ausgelöst. Schulqualität ist in hohem Maße von der Qualität der Lehre, der Schulpartnerschaft, der zur Verfügung stehenden Ressourcen und qualitätssichernden Maßnahmen abhängig. Die Interviewpartner sehen die Steigerung und Sicherung der Qualität nicht ausschließlich im Zusammenhang mit einem Gesamtschulmodell, obwohl ihre Vorschläge damit besser harmonieren als mit dem derzeitigen Schulsystem. Generell kritisieren sie einen fehlenden Qualitätsrahmen und fehlende Instrumente zur Evaluierung und weisen auf den damit verbundenen Kostenaufwand hin. Die Erkenntnisse aus

der Befragung bezüglich Qualität lassen einen notwendigen Schulentwicklungsprozess deutlich erkennen.

Die im Schuljahr 2011/12 erstmals an den österreichischen Sekundarstufen I erhobenen Bildungsstandards sollen Auskunft über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geben und stellen somit einen wichtigen Schritt bezüglich Qualitätssicherung dar.

Neben konkreten Veränderungsvorstellungen der Expertinnen und Experten wurden auch Visionen in dieser Arbeit berücksichtigt. Diese Visionen weisen Parallelen zu Theorien bereits erwähnter Bildungswissenschaftler auf.

Neuhoff (2008) sieht alle Heranwachsenden, je nach ihren Fähigkeiten und Wünschen, an der Bildung beteiligt. Heimbach-Steins (2009) hebt die Persönlichkeitsbildung hervor um die Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen für ein selbstverantwortliches Leben zu ermöglichen und Lebenslanges Lernen zu fördern. Oelkers' (2008) Vorstellungen umfassen eine Bildungsgerechtigkeit, in der nicht nur alle Kinder eine Schule besuchen, sondern möglichst auch einen Abschluss haben. Bei Meyer-Dohm (1998) stehen das Lebenslange Lernen und die Formung des Einzelnen im Vordergrund.

Neben persönlichkeitsbildenden Aspekten, wie eben genannt, äußerten die Experten auch sehr konkrete Veränderungsvorstellungen. In der Zukunft sehen sie positive Auswirkungen auf Schüler und Schulqualität durch ganztägige Betreuungsformen. Zukünftige Schulsysteme sollten nicht nur mehr Praxisorientierung im Unterricht und eine qualitativ hohe Vermittlung der Grundkompetenzen aufweisen, sondern sich auch öffnen für andere Berufsgruppen, wie Sozialarbeiter, Psychologen und Erzieher, um diese in den Bildungsprozess einzubeziehen. Um zur Systementwicklung beizutragen, sollte sich die Qualität der Lehre und der Lehrenden verändern, die Arbeitszeiten der Lehrer genau geregelt werden und die Lehrerausbildung reformiert werden. Schule sollte ein Ort sein, an dem sich alle am Bildungsprozess beteiligten wohl fühlen können. Dies fordert auch Veränderungen in der Ausstattung der Lernumgebung und der Errichtung von Lebensräumen, in denen Schule bzw. Lernen stattfindet, d.h. Umbau, Neubau und Umgestaltung von Schulgebäuden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass im bisherigen Schulsystem großer Veränderungsbedarf besteht. Die Befragung der Experten hat ergeben, dass die Einführung eines Gesamtschulmodells eine mögliche Lösung für die Probleme im Bildungssystem wäre, aber sicher nicht der einzige Lösungsansatz ist.

Durch die Ergebnisse konnten klarere Erkenntnisse über mögliche Auswirkungen und klarere Vorstellungen über notwendige Voraussetzungen gewonnen werden.

Eine Umsetzung hängt wesentlich von schulpolitischen und ökonomischen Strukturen ab, die Verantwortung dafür liegt bei den politischen Entscheidungsträgern.

5. Literaturverzeichnis

ACHS, Oskar: Österreich Dokumentationen. Das österreichische Bildungswesen. - Wien: Bundeskanzleramt, Typographische Anstalt, 1990

ACHS, Oskar; **OLECHOWSKI**, Richard; **WEIDINGER**, Walter: Bildung oder Ausbildung? 8. Glöckel- Symposion. - Wien: öbv & hpt, 2000

ASCHENBRENNER, Susanne: Fort- und Weiterbildung von Lehrer und Lehrerinnen der berufsbildenden höheren Schulen im Wald- und Weinviertel im Schuljahr 2008/2009. - Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit, 2010

BACHER, Johann: Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreich. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. - In: SWS-Rundschau, 45.Jg. (2005), Heft 1, S. 37-62

BAUER, Sonja: Die Gesamtschuldebatte im historischen Kontext am Beispiel von Condorcet und Oestreich. Ein Vergleich der derzeitigen Argumente zur Einführung der Gesamtschule mit historischen Schriften. - Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit, 2009

BEER; Franz: Beziehungen zwischen Intelligenz, Schulleistung und Milieu bei Hauptschülern. - Wien: unveröffentlichte Dissertation, 1960

BENNER, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. - Weinheim: Juventa, 1990

BENNER, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 3., erweiterte Auflage. - Weinheim: Juventa, 2003

BENNER, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven. - Paderborn: Schöningh, 2007

BÖNSCH, Manfred: Grundlagen der Schulpädagogik Band 54: Gesamtschule. Die Schule mit Zukunft mit einem historischen Hintergrund. - Baltmannsweiler: Schneider, 2006

BORTZ, Jürgen; **DÖRING**, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarbeitete Auflage. - Heidelberg: Springer, 2006

BRÄU, Karin; **SCHWERDT**, Ulrich: Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. - Münster: LIT, 2005

BREIT, Simone; **SCHREINER**, Claudia: Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung.- In: **HAIDER**, Günter; **SCHREINER**, Claudia (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. - Wien: Böhlau, 2006

BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION UND ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS:

<http://www.bifie.at/evaluation-modularen-oberstufe-most> (13.07.2011)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR:
Kenndaten des Österreichischen Schulwesens 2002. - Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung VII/9a, Dezember 2002

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR:
SCHULRECHT – INFO. Voneinander lernen. Ratgeber zur Integration. -Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2000

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR:

Bildungsstandards, 2008, Online:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>

(14.11.2008)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR:

Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler (Endbericht der ZK), 2005, Online:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf (20.02.2012)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR:

GRÜNBUCH Migration und Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme, 2008, Online:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18181/ek_gruenbuchmigmob.pdf

(01.03.2012)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR:

Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen 2009, Online:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf (12.02.2012)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR;

BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG:

LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht, 2010, Online:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf (10.02.2012)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR: :

Die Neue Mittelschule Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung, 2012, Online: www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2012/20120301.xml (03.03.2012)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR:

Links zur Neuen Mittelschule, 2005, Online:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/mp.xml> (18.05.2010)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17584/eb.pdf> (10.08.2011)
<http://www.neuemittelschule.at/hintergrundinformationen.html> (10.08.2011)
http://www.neuemittelschule.at/aus_dem_schulleben.html (10.02.2012)
http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/flyer.pdf
(10.02.2012)
http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder.pdf
(18.05.2010)

CZASCH, Regina: Integration behinderter Kinder in die Regelschule auf der Sekundarstufe I. - Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit, 1995

EDER, Ferdinand; **MAYR**, Johannes: Die Primadonna, das Aschenputtel und die Unschuld vom Lande: Vergleichende Befunde zu den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. - In: **EDER**, Ferdinand; **GROGGER**, Günther; **MAYR**, Johannes: Sekundarstufe I: Probleme – Parxis – Perspektiven. - Innsbruck: Studien, 2001

ERLER, Ingolf: Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. - Wien: Mandelbaum, 2007

FEND, Helmut: Theorie der Schule. - München / Wien: Urban & Schwarzenberg, 1980

FURCH, Elisabeth: Transitionen – Bildungsbarrieren für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. - In: Erziehung und Unterricht, 156.Jg. (2006), Heft 3/4, S. 330-337

GRUBER, Heinz: Entwicklung und Perspektiven der Schulintegration in Österreich. - In: Severinski (Hrsg.), Horn: Kaiser, 1995

GRUBER, Karl Heinz: Das Bildungswesen in Österreich. - Wien: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, 1990

GRUBER, Karl Heinz: Die Sekundarstufe I- ein bildungspolitisches Tabu. In: **EDER**, Ferdinand; **GROGGER**, Günther; **MAYR**, Johannes: Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven. - Innsbruck: Studien, 2001

HARAZD, Bea: Die Bildungsentscheidung: Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit. - Münster: Waxmann, 1. Auflage 2007

HEIMBACH-STEINS, Marianne: Bildungsgerechtigkeit - interdisziplinäre Perspektiven. - Bielefeld: Bertelsmann, 2009

HUMBOLDT, Wilhelm von; **MENZE**, Clemens (Hrsg.): Bildung und Sprache. - Paderborn: Schöningh, 1959

HUMBOLDT, Wilhelm von; **LEITZMANN**, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften. 13 : Abt. 1, Werke ; 13. Nachträge. - preußische Akademie der Wissenschaften Berlin: Behr, 1920

KAST, Fritz: „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben. – bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählung). - In: Erziehung und Unterricht, 156.Jg. (2006), Heft 3/4, S. 236-263

KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. – Weinheim / Basel: Beltz, 6. Auflage 2007

KLAFKI, Wolfgang; **KOCH-PRIEWE**, Barbara; **STÜBIG**, Heinz; **HENDRICKS**, Wilfried: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. – Weinheim / Basel: Beltz, 2002

KÜHN, Rolf: Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. - Göttingen/ Zürich/ Toronto: Verlag für Psychologie: 1983

LANDESSCHULRAT FÜR OBERÖSTERREICH (LSR OÖ):
Prognoseverfahren für die AHS Eignung, 2005, Online:
http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/SID-FB9BC048-7305BD85/ooe/hs.xsl/36294_DEU_HTML.htm#SubEnzenhofer752005
(28.02.2012)

MENSCHENRECHTSKONVENTION: Artikel 26, 1948, Online:
<http://quellen.geschichte-schweiz.ch/allgemeine-erklarung-menschenrechte-uno-1948.html> (19.03.2008)

MEUSER, Michael; **NAGEL**, Ulrike: Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: **FRIEBERTSHÄUSER**, Barbara; **PRENGEL**, Hannelore: Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. - Weinheim und München: Juventa, 2003, S. 481-491

MEUSER, Michael; **NAGEL**, Ulrike: Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: **FRIEBERTSHÄUSER**, Barbara; **PRENGEL**, Hannelore: Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. - Weinheim und München: Juventa, 2010, S. 457-471

MEYER-DOHM, Peter: Reformansätze und Entwicklungsstrategien der Schulsysteme im internationalen Vergleich. In: **SCHURIG**, Cornelia: Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich. 2. Dokumentation zu Symposium und Festakt. - Gütersloh: Bertelsmann, 1998, S.15-22

NAGY, Gertrud: Die Wirklichkeit der städtischen Hauptschule. Untersuchung über die spezifische Zusammensetzung der SchülerInnengruppen als leistungsrelevante Determinante an städtischen Hauptschulen im Bundesland Salzburg, 2006, Online:

<http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d45/HSDissertation06.pdf> (15.03.2012)

NEUHOFF, Katja: Chancengleichheit und Beteiligungsgerechtigkeit als Sozialethische Leitidee für die Organisation des Bildungssektors. In:

DABROWSKI, Martin und **WOLF**, Judith (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit. - Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2008

OELKERS, Jürgen: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. - Weinheim: Beltz, 2003

OELKERS, Jürgen: Bildung neu denken. Vortrag im Rahmen der Reihe „Weiterdenken. Von der Antike zur Moderne“ am 2. April 2008 in der Universität Zürich. Online:

http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/298/316_BildungFakultaet.pdf
(26.04.2010)

OLECHOWSKI, Richard; **PERSY**, Elisabeth: Frühe schulische Auslese, Frankfurt/Wien: Lang, 1993

OLECHOWSKI, Richard (2005): Vermeidung einer frühen Selektion – Gemeinsame Sekundarstufe I. - In: Erziehung und Unterricht, 155.Jg. (2005), Heft 5/6, S. 906-919

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPEMENT (OECD): Bildung auf einen Blick 2007 OECD Indikatoren, Centre for Educational Research and Innovation, Online:

<http://www.oecd-ilibrary.org/> (12.02.2011)

PERSY, Elisabeth: Die Zukunft der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen. - Frankfurt/Main: Lang, 1997

PETRI, Gottfried: Evaluation der Schulversuche in Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen, Teil 1. - Graz: Österreichischer Bundesverlag, 1979

PETRI, Gottfried: Evaluation der Schulversuche in Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen, Teil 2. - Graz: Österreichischer Bundesverlag, 1984

PISA 2009 ERGEBNISSE: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern. Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II), 2001, Online: <http://www.oecd-library.org/docserver/download/fulltext/9810085e.pdf?expires=1330567064&id=d&accname=ocid75017653&checksum=ECCAA1E0AE03D1A90EAE95556EABCAA> (29.02.2012)

POSCH, Klaus: Was bleibt von den Bildungsparadigmen? - In: **PRISCHNIG**, Manfred; **LENZ**, Werner; **HAUSER**, Werner: Schriften zum Bildungsrecht und zur Bildungspolitik, Band 9: Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven. - Wien: Verlag Österreich, 2005

PRENNER, Monika: Wie Wissenschaft sich Wissen schafft. Chronik und Hymne auf die Forschung zur PflichtschullehrerInnenausbildung in vier Bildern. In: **RAUSCHER**, Erwin [Hrsg.]: Festschrift zur Gründung der PH NÖ. - Baden: Pädag. Hochsch. Niederösterreich, 2007

RATZKI, Anne: Chancen der Vielfalt. Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. - In: Boller/ Rosowski/ Stroot (Hrsg.), Weinheim / Basel: Beltz, 2007

SAUER, Joachim; **GAMSJÄGER**, Erich: Ist Schulerfolg vorhersagbar? - Göttingen: Hogrefe, 1996

SEEL, Helmut; **SCHEIPL**, Josef: Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. - Graz: Leykam, 2004

SEEL, Helmut: Die Entwicklung der Sekundarstufe I des österreichischen Schulsystems in der Zweiten Republik. In: **EDER**, Ferdinand; **GROGGER**, Günther; **MAYR**, Johannes: Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven. - Innsbruck: Studien, 2001

SCHMIDT, Christiane: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: **FRIEBERTSHÄUSER**, Barbara/ **PRENGEL**, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden. - Weinheim / München: Juventa, 2003, S. 544-568

SCHUCHART, Claudia; **WEISHAUPT**, Horst: Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. (2004), Heft 6, S. 882-900

SCHULORGANISATIONSGESETZ: SchOG § 40 Absatz 1, Online:
http://www.jusline.at/40_Aufnahmsvoraussetzungen_SchOG.html (12.03.2012)

SPECHT, Werner: Zwischenbilanz des Modellversuchs „Neue Mittelschule“. Erste Ergebnisse einer Befragung der Schulleiter/innen nach einem Jahr NMS-Graz: Bifie, 2009

SPENGER, Jörg: Ingenkamp reloaded. Eine empirische Untersuchung über Prognose und Realisierung von Schulerfolg. - Baden: Badener Vordrucke, 2006

STADTSCHULRAT FÜR WIEN (SSR Wien): Die Wiener Pflichtschule. Entwicklungsperspektiven, Trends, Prognosen. Online:
<http://193.171.252.18/www.lehrerweb.at/allg/schulent/seplan/index.html>
(29.02.2012)

STATISTIK AUSTRIA. DIE INFORMATIONSMANAGER: Bildungsstatistik, 2008, Online:
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/publdetail?id=5&listid=5&detail=461 (31.07.2008)

STATISTIK AUSTRIA. DIE INFORMATIONSMANAGER: Schulen, Schulbesuch, 2011, Online:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (24.2.2012)

STRICKER, Adolf: Die Entwicklung der LehrerInnenbildung in Niederösterreich. In: **RAUSCHER**, Erwin [Hrsg.]: Festschrift zur Gründung der PH NÖ. - Baden: Pädag. Hochsch. Niederösterreich, 2007

SUBNER, Christian: Das Experteninterview in der Bildungsforschung. - Marburg: unveröffentlichte Hausarbeit, 2005, Online:
<http://www.christiansussner.de/Texte/experteninterviews.pdf> (17.08.2010)

THONHAUSER, Josef: Determinanten unterschiedlicher Bildungswünsche. - Wien: PGV, 1977

THONHAUSER, Josef: Intelligenztestleistung der Schüler, Sozialstatus der Eltern und örtliche Entfernung von der Schule als Determinanten der Schullaufbahnentscheidungen. In: **OLECHOWSKI**, Richard; **PERSY**, Elisabeth: Frühe schulische Auslese. - Frankfurt / Wien: 1993

THONHAUSER, Josef; **EDER**, Ferdinand: Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. - In: Erziehung und Unterricht, 156.Jg. (2006), Heft 3/4, S. 275-293

ULLRICH, Peter: Das explorative ExpertInneninterview. In: **ENGARTNER**, Tim; **KURING**, Diana; **TEUBE**, Thorsten: Die Transformation des Politischen. - Berlin: dietz, 2006, Online:
http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Manuskripte_66.pdf (10.08.2011)

VAN SCHERPFENBERG, Norman: Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit- zwei ökonomisch unzureichende Ansätze. In: **HEIMBACH-STEINS**, Marianne: Bildungsgerechtigkeit - interdisziplinäre Perspektiven. - Bielefeld: Bertelsmann, 2009

VIERLINGER, Rupert: Steckbrief Gesamtschule. - Wien: Böhlau, 2009

WEIDINGER, Walter: Wieso „Haupt“- Schule? Zur Situation der Sekundarstufe I in Ballungszentren. - Wien: öbv&htp, 2000

WEISS, Hilde: Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. - Wiesbaden: GWV, 2007

WIESBAUER, Alexander: Regoinale Bildungschancen. Eine Analyse des zentral-peripheren Bildungsgefälles in Österreich. In: **ERLER**, Ingolf: Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. - Wien: Mandelbaum, 2007, S.202-216

6. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 S.35, Online:

Statistik Austria: <http://www.statistik.at/>

[web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html)

(12.2.2012)

7. Abkürzungen

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
HS	Hauptschule
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

8. Anhang

8.1 Kurzzusammenfassung

Die Ausgangssituation für diese Arbeit stellt die problematische Lage der österreichischen Mittelstufe und die kontroversielle Diskussion, die um diese geführt wird, dar. Die österreichische Schullandschaft ist von wenigen Reformen geprägt, die teilweise noch aus der Mitte des vergangenen Jahrhunderts stammen. Jedoch trägt damals wie heute die kontroverse Haltung auf politischer Ebene zur Stagnation der Bildungspolitik bei. Durch die Komplexität dieser Situation ergibt sich jedoch kein einfaches Lösungsmodell, welches für die Mittelstufe übernommen werden könnte. Vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den bestehenden Strukturen und deren mögliche Auswirkungen auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler. Die Autorin der Diplomarbeit versucht nicht Partei für das eine oder andere Modell zu ergreifen sondern konzentriert sich darauf, angenommene Vor- und Nachteile des bestehenden Systems darzulegen. Es soll versucht werden, Methoden und Erkenntnisse aufzuzeigen, die möglicherweise zu Lösungsansätzen der bestehenden Probleme beitragen könnten. Mittels hermeneutischer Methode wird eine Situationsanalyse der unterschiedlichen Problemfelder durchgeführt, wobei bestehende Schulstrukturen in Österreich beschrieben werden. Der Begriff der Schulbildung- hier wird ausgehend von Humboldts Schulplänen eine Begriffsbestimmung versucht - wird in Verbindung mit den Aufgaben von Schule im 21. Jahrhundert gebracht.

Die Diplomarbeit legt ein weiteres Hauptaugenmerk auf die Zusammensetzung der Lerngruppen und deren Auswirkungen auf die Schülerleistungen. Es geht um die Frage der Differenzierungsmöglichkeiten und wie sich diese strukturell abbilden lassen – durch Gliederung, durch innere Differenzierung, durch andere Strukturmomente. Im Anschluss daran werden mittels qualitativer Experteninterviews nach Meuser und Nagel, die im ersten Teil gewonnen Erkenntnisse mit Blick auf die Wahrnehmung der Problemstellung durch Expertinnen und Experten überprüft, um mit deren Hilfe den Bogen zur aktuellen Diskussion über das Pro und Kontra der Einführung einer gemeinsamen Schule für die Sekundarstufe I in Österreich spannen zu können.

8.2 Abstract

The current, problematic situation of the “Lower Secondary Education Level” in Austria and the accompanying controversy were the impetus for the topic of this diploma thesis. An obstinate resistance to educational reform, which partially originated in the last century, characterizes the Austrian school system. Political obstacles that have hardly changed for decades seem to paralyze any progress in the educational policy.

Therefore, the complexity of the situation does not allow any immediate, comprehensive solution model applicable to the education level concerned (ISCED2). Hence, the thesis deals with the existing structures and their possible ramifications for the respective student body. The thesis intends to avoid preferring one model over the other, but rather it aims to present the presumed advantages or disadvantages of the established system.

This is an attempt to demonstrate different methods and insights that could provide solutions to the existing problems.

A hermeneutic analysis of the numerous problem areas is carried out in addition to an outline of the current Austrian school system. The term education – here an attempt at a definition according to Humboldt’s educational plans – is considered in the context of the tasks and necessities of a school system in the 21st century.

The thesis also focuses on the configuration of the different learning groups and the consequences of this on the performance of the pupils. This leads to the issue of differentiation and how structural analysis may be addressed - through structuring, inner differentiation, or other structural means.

Hereafter, based on the results of qualitative expert interviews (according to a method defined by Meuser and Nagel) the knowledge acquired in the first part of the thesis is validated. This should consequently make a contribution to the current discussion about the pros and cons of implementing an integrated comprehensive school for the lower secondary level of Austrian’s schools.

8.3 Übersicht über die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Synonym	Geschlecht	Beruf	Dienstjahre im Schulbereich
S1	männlich	Bezirksschulinspektor für Pflichtschulen	29 (davon 13 als BSI)
S2	männlich	AHS- Direktor	25 (21 Lehrer, 4 Direktor)
S3	männlich	Landesschulinspektor für AHS	28
S4	männlich	Funktionsträger des Schulsystems in Führungsposition	44
S5	weiblich	HS- Direktorin	35
S6	weiblich	AHS- Direktorin in Ruhestand	36 (17 Lehrerin, 19 Direktorin)

8.4 Auswertungstabelle

Hauptkategorie	Unterkategorie
Wissen über europäische Schulsysteme	Erkenntnisse durch literarisches Studium
	S1: praktische erfahrung nicht wirklich. ich hab' also nie an einer gesamtschule unterrichtet. literatur gelesen,[...] (S1Z8-9)
	Erkenntnisse durch Besuch an Gesamtschulen
	S3: von studienreisen mit dem ministerium kenne ich die niederlande, kenne ich schweden, kenne ich schottland, kenne ich irland und einige deutsche bundesländer. (S3Z14-16)
	S5: ich war vor ein paar jahren auf einer leiterfortbildung in dänemark. (S5Z14-15)
	S6: [...] das finnische, war auch mehrmals in finnland (S6Z43)
	Erkenntnisse durch andere Erfahrungen
S1: nicht aus der praxis sondern aus der theorie. vertraut ist mir das finnische modell ein bisschen das südtiroler modell der klein strukturierten schulen und das deutsche modell.(S1Z13-15)	
das französische ist mir halbwegs geläufig, da meine frau französisch unterrichtet und die war lang genug drüben. das finnische natürlich weil das ziemlich breit getreten wurde, abgesehen davon habe ich eine kollegin hier aus finnland die	

Wissen über europäische Schulsysteme	<p>S2: bei mir musik unterrichtet. ja, das deutsche system weil wir bekannte in deutschland haben, das englische system, das ist auch über den unterricht halbwegs bekannt und das amerikanische, das ich sozusagen über meine verwandten kennen gelernt habe. (S2Z27-35)</p> <p>S2: also ich habe ja jetzt die kolleginnen und kollegen da und die unterrichten/ die kollegen von der kms unterrichten bei uns genauso wie die ahs lehrer. (S2Z142-144)</p>
	<p>S5: ein bisschen das deutsche schulmodell [...] in ansätzen das finnische modell.(S5Z16-18)</p>
	<p>S6: wir hatten allerdings an meiner ehemaligen schule, also die, die ich geleitet habe, hatten wir 4 jahre lang eine gesamtschulklasse, ja also eine kms, heißt das in wiedental der schulversuch. also wir haben eine kooperation, die gibt's noch immer mit einer hauptschule kms, jetzt sind's neue mittelschule im sechzigsten bezirk. in der nähe von der kagaasse und da haben wir 4 jahre lang eine klasse als ja, wenn sie wollen, als gesamtschulklasse geführt und zwar auch inklusiv also auch mit kindern mit behinderungen. (S6Z22-29)</p>
	<p>S6: schweden, england, [...] ich kenn ganz gut südtirol, deutschland [...] also nordrhein westfalen und hamburg (S6Z48-51)</p>
Vor- und Nachteile des Österreichischen Systems im Vergleich mit den anderen Systemen	<p>Vorteile des Österreichischen Schulsystems</p>
	<p>S4: der große vorteil des österreichischen schulsystems liegt im differenzierten schulwesen. dies wird auch im länderbericht der oecd (mckenzie, wolter) hervorgehoben, da das differenzierte schulsystem auf die begabungen und neigungen des einzelnen schülers besonders rücksicht nimmt. (S4Z12-16)</p>
	<p>S6: österreich hat zum beispiel im vergleich zu den usa also wenn man jetzt das schulsystem als ganzes betrachtet ein ganz gutes mittelfeld es gelingt uns einen breiten teil gut zu qualifizieren. (S6Z59-62)</p>
	<p>S6: also so besonders viele vorteile vom österreichischen schulsystem, wenn man viel herumkommt, fallen einem nicht ein, weil es stagniert, ja. es zu einer bestimmten zeit war es sicher nicht schlecht, aber es ist stecken geblieben. (S6Z87-91)</p>
	<p>Nachteile des Österreichischen Schulsystems</p>
<p>S1: [...]die zuteilung oder die bildungsentscheidung relativ früh gefällt wird. (S1Z52-53)</p> <p>S1: dass wir zwei verschieden ausgebildete lehrer haben. jetzt auf der pädagogischen hochschule oder auf der universitären ausbildung zwei rechtliche grundlagen haben also dienstrechtliche grundlagen haben. (S1Z61-63)</p>	

<p>Vor- und Nachteile des Österreichischen Systems im Vergleich mit den anderen Systemen</p>	<p>S2: die vorteile (der anderen schulsysteme ANMERKUNG der Verfasserin) sind teilweise, dass sie sich ein bisschen länger zeit lassen für die grundfertigkeiten, d.h. mehr schüler haben die chancen andere grundfertigkeiten zu erreichen. und der große vorteil ist aber auch, dass sozusagen die soziale segregation nicht mitkommt, und das wissen wir ganz einfach, das weiß jeder lehrer, der in nicht heterogenen</p> <p>S2: klassen unterrichtet und das habe ich eigentlich immer gemacht mehr oder weniger, merkt also, dass schwächere schüler ganz einfach mitgenommen werden können durch bessere schüler. (S2Z40-47)</p>
	<p>S3: die frühere differenzierung in österreich ist sicher dahingehend ein problem, dass die kriterien für diese differenzierung, sprich für den übertritt von einer vierten klasse volksschule in eine hauptschule bzw. in eine ahs, nicht wirklich geregelt sind [...] es gibt diskrepanzen im gefälle stadt- land, diskrepanzen in der person der volksschullehrerin, die für die noten verantwortlich ist, diskrepanzen in die richtung, dass die verschiedenen schulen auch in den verschiedenen bundesländern verschiedene aufnahmekriterien doch gewichten. insofern ist die zurzeit gehandhabte praxis des übertrittes von der primärstufe in die sekundärstufe sicher problematisch. (S3Z36-46)</p> <p>S3: die verschiedenen schulen auch in den verschiedenen bundesländern verschiedene aufnahmekriterien doch gewichten. insofern ist die zurzeit gehandhabte praxis des übertrittes von der primärstufe in die sekundärstufe sicher problematisch. (S3Z36-46)</p>
	<p>S4: kritisch wird in diesem länderbericht jedoch der hohe budgetäre einsatz im vergleich zum output vermerkt. (S4Z17-18)</p>
	<p>S5: also, wenn ich jetzt das dänische schulsystem hernehme, da ist der große unterschied der mir aufgefallen ist, ist dass die architektur ein teil des schulsystems ist. das heißt, die schulen werden wirklich nach den bedürfnissen gebaut. (S5Z22-25)</p> <p>S5: mit ganz vielen freiräumen, was natürlich auch den unterricht verändert. also ganz helle schulen, viel im freien draußen, ja. (S5Z27-28)</p>
	<p>S6: also nachteile sehe ich eigentlich viele. (S6Z64-65)</p> <p>S6: das sehe ich als großen nachteil in österreich, dass alles so durch und durch geregelt und bürokratisiert ist und man durchblickt das überhaupt nicht mehr. (S6Z67-70)</p> <p>S6: genauso sind es die gebäude also da tut sich auch viel zu wenig, ja. die gebäude kann man jetzt nicht alle neu bauen ja also gang, klassenzimmer, das ist natürlich der ausdruck von einem bestimmten unterricht ja frontalunterricht. (S6Z80-84)</p>
	<p>S6: genauso sind es die gebäude also da tut sich auch viel zu wenig, ja. die gebäude kann man jetzt nicht alle neu bauen ja also gang, klassenzimmer, das ist natürlich der ausdruck von einem bestimmten unterricht ja frontalunterricht. (S6Z80-84)</p>

Voraussetzungen um ein Gesamtschulmodell aus einem europäischen Land übernehmen zu können	Übernehmen eines europäischen Schulmodells
	S6: ich denke mir natürlich hat jedes land seine eigene tradition, ja. daher kann man jetzt nicht sagen wir übernehmen das schwedische oder das finnische system. sondern wir können schauen, was ist dort gut, was funktioniert gut. (S6Z95-98)
	Voraussetzung Finanzierung
	S2: es müsste der wille vorhanden sein genau so viel geld für die bildung auszugeben zusätzlich wie für die österreichischen banken oder für die hypo alpe adria gesponsert hat. ich meine dann ist schon einiges möglich, wobei, es heißt jetzt nicht dass die lehrer mehr gezahlt kriegen sollten, ich bräuchte natürlich etwas mehr lehrer. (S2Z76-80)
	S3: die zweite hürde die ich noch sehe liegt im lehrerdienstrecht und im lehrerbesoldungsrecht, dass es hier also unterschiedliche vorgangsweisen gibt. (S3Z76-78)
	Voraussetzung Ausbildung
	S1: [...] aufgrund der struktur in österreich sicherlich einige reformmaßnahmen geben müsste z.b. lehrerausbildung. (S1Z54-55)
	S2: das argument stimmt ja durchaus, das die elternvereinsvertreter gehabt haben, wir haben momentan keine lehrer. wie soll ich flächendeckend, nicht einmal für die hauptschulen möglich, eine neue mittelschule einführen, wo ich deutlich mehr lehrer brauche, wenn keine da sind. (S2Z95-99)
	S3: die für mich eigentlich entscheidende hürde ist das fehlen einer ganztagsbetreuung der schüler. diese fördermaßnahmen und auch fordermaßnahmen sozusagen sind sicher nicht in einem schulsystem möglich wo die schülerinnen und schüler aber auch die lehrerinnen und lehrer um 13.00 uhr das schulgebäude verlassen. (S3Z78-83)
	S4: sinnvoll wäre eine flächendeckende einföhrung von ganztägigen schulformen (wahlmöglichkeit muss gegeben sein) (S4Z21-22)
	S6: ganztägige betreuung [...] (S6Z100)
	Voraussetzung politische Entscheidungen
	S1: es ist eine politische entscheidung keine pädagogische entscheidung, (S1Z58-59)
	S2: [...] ich meine es müsste der politische wille logischerweise vorhanden sein. (S2Z75-76)
	S2: und das geht wie gesagt nur, wenn man politisch am selben strang zieht, also 3 parteien sollten sich einigen. (S2Z521-522)
eine der voraussetzungen wäre, dass dieses modell um jetzt auch ein bisschen die aktuelle	

<p>Voraussetzungen um ein Gesamtschulmodell aus einem europäischen Land übernehmen zu können</p>	<p>S3: schulpolitik aufzugreifen, für alle bundesländer zunächst einmal verpflichtend ist. also hier in unserem kleinen land österreich auch noch neun schulsysteme anzudenken halte ich also für äußerst kontraproduktiv, das ist voraussetzung. (S3Z72-76)</p>
	<p>S6: und das problem ist auch dass es in österreich so schwierig ist sachbezogen schulpolitik zu machen. (S6Z104-105)</p>
	<p>Voraussetzung Gebäude</p>
	<p>S2: ich habe mit meiner finnischen kollegin wieder geredet, schulbauten z.b. wie die finnischen schulbauten beieinander sind, da ist vieles möglich,ist vieles drinnen wenn sozusagen an einem strang gezogen wird. (S2Z81-83)</p>
	<p>S3: [...] schulgebäude. natürlich müsste dann auch die entsprechende infrastruktur geboten sein, um den kindern, aber auch den lehrenden ein entsprechendes umfeld zu bieten, damit also nachmittag nicht nur eine fortsetzung des vormittagsunterrichtes gegeben ist [...] (S3Z84-87)</p>
	<p>S5: die architektur [...] die schulen werden wirklich nach den bedürfnissen gebaut (S5Z22-24) [...] viel im freien draußen (S5Z27)</p>
<p>Zusammensetzung von Lerngruppen</p>	<p>Homogene Lerngruppen</p>
	<p>S1: weil wir von der tradition her [...] in äußeren differenzierungsformen denken. und denken, dass wir dadurch homogenen lerngruppen schaffen können. (S1Z71-73)</p>
	<p>S1: der denkansatz den ich da jetzt sehe ist, dass der lehrer geglaubt hat, er kann mit der gruppenzugehörigkeit auch seine pädagogik und die methodik- didaktik steuern. (S1Z81-83)</p>
	<p>S2: die lehrer, die davon träumen, dass sie homogene lerngruppen haben lasse ich gerne weiter träumen. (S2Z115-116)</p>
	<p>S3: sobald sie zwei kinder vor sich haben, gibt es keine homogene lerngruppe mehr, d.h. wir arbeiten in jedem fall wenn wir nicht einzelunterricht haben, mit der inhomogenen, heterogenen lerngruppen. (S3Z101-103)</p>
	<p>S5: es gibt keine homogene lerngruppe. es sind alles heterogene auch wenn sie scheinbar homogen sind. ich weiß nicht, wenn sie damit die leistungsgruppen ansprechen, die sind trotzdem heterogen. (S5Z48-50)</p>
	<p>S6: also von homogenen lerngruppen halte ich überhaupt nichts. (S6Z118)</p>
	<p>Heterogene Lerngruppen</p>
	<p>deshalb bin ich eher ein verfechter der heterogenen gruppen, die aber differenzierungsformen vorsehen muss (S1Z84-85)</p>

Zusammensetzung von Lerngruppen	S1: nicht die gruppe ist das wesentliche, der zielpunkt, sondern der einzelne, das individuum (S1Z 88-89)
	S2: [...] die heterogene lerngruppe kann sehr unterschiedlich sein, aber wenn z.b. irgendein lehrer glaubt, nur weil er aus der volksschule lauter sehr gut kinder kriegt, deshalb ist es eine homogene lerngruppe, ich mein', der muss dann auch mal aufwachen, weil das spielt sich nicht ab. (S2Z116-120)
	S2: ich kann, wenn ich heterogene gruppen habe, schüler durchmischen tue, kann ich in summe mehr erreichen. (S2Z477-479)
	S3: ich sage aus meiner erfahrung, dass die österreichischen lehrerinnen und lehrer nicht oder lange zeit nicht, es wird jetzt besser, ausgebildet wurden, sei es auf den universitäten aber zum teil auch auf den pädagogischen hochschulen, um im umgang mit diesen heterogenen gruppen firm zu sein. dazu bräuchte man sicher auch eine aufstockung des lehrpersonales sowie das in den skandinavischen ländern oder auch im anglo-amerikanischen raum üblich ist [...] (S3Z104-110)
	S4: heterogene lerngruppen erfordern einen verstärkten lehreinsatz (mind. zwei lehrer pro gruppe) (S4Z25-26)
	S6: ich kann jetzt natürlich nicht einfach sagen wir tun jetzt alle zusammen und das war´s, ja. aber gut organisierte durchdachte heterogene lerngruppen, jahrgangsübergreifend in der aber auch einzelförderung und lernen möglich ist. (S6Z120-124)
Veränderungsbedarf bei der Lehrerausbildung	Abhängig von den Veränderungen der Sekundarstufe 1
	ausbildung zusammen führen (S1Z104)
	S1: art modulsystem geben, indem grundpädagogik eventuell einmal vermittelt wird. und dann je nach schulart zusätzliche qualifikationen erworben werden, wie zusatzqualifikation volksschule oder sekundarstufe I. (S1Z105-108)
S2: die ausbildung müsste logischerweise gemeinsam erfolgen. also ich habe ja jetzt kolleginnen und kollegen von der kms die unterrichten bei uns genauso wie die ahs lehrer. sie kriegen weniger bezahlt. (S2Z141-145)	
S2: wenn die ausbildung gemeinsam erfolgt dann kann die bezahlung nicht unterschiedlich sein (S2Z148-150)	
S2: vor 20, 25 jahren da gab es auch so ein upgradeing d.h. die pflichtschullehrer konnten sich über zusatzkurse an den damals pädagogischen instituten, konnten sie sich sozusagen	

Veränderungsbedarf bei der Lehrerbildung	weiterbilden und hatten dann sozusagen auch das upgrade um auch besser bezahlt zu werden. auch das könnte man machen (S2Z152-156)
	S6: an der uni oder an einer hochschule [...] ausgebildet werden bzw. muss man halt die jetztig bestehenden organisationen zusammen führen in einer übergangsphase,[...](S6Z136-138)
	S6: [...] eine ausbildung für diese supportleute gibt wie sozialarbeiter. also nicht irgendein sozialarbeiter, sondern die müssten dann auch eine schulsozialarbeiterausbildung machen. (S6Z142-145)
	Unabhängig von den Systemveränderungen
	[...] weil in der jetzigen ausbildungsform sehr stark das lehren im vordergrund steht, also der lehrer als vortragender, der den lernprozess leitet (S1Z118-120)
	S1: die lehrerrolle als solches müsste sich ändern in dem mehr vom lehren weggegangen wird hin zum lernbegleiter, lerncoach. (S1Z127-128)
	S2: was mir aufgefallen ist, dass an der universitären ausbildung in geographie und geschichte damals, das ist ja auch ein paar jahre schon wieder her, pädagogik ein bisschen gefehlt hat. nämlich als kriterium sozusagen, dass man den zukünftigen
	S2: lehrern klar gemacht hat, pass auf du kannst dich nicht hineinstellen so wie du das erlebt hast vor 10 jahren oder 5 jahren, dass du nur frontalunterricht halten tust und dann gehst du wieder und die schüler kannst ignorieren. (S2Z174-180)
	S2: [...] was ich sehe bei den pflichtschullehrern- und innen das da ganz einfach die wissenschaftliche ausbildung fehlt. (S2Z183-185) [...] nur geprüfte lehrer und lehrerinnen eingesetzt werden. es sollte aber dann sozusagen jeder eine grundwissenschaftliche ausbildung haben. das wäre das beste überhaupt und man kann dann das französische system nehmen wo alle sozusagen einmal unterrichten können, die schüler bis 15. (S2Z203-207)
S3: [...] dass ich mich entscheiden muss, unterrichte ich ein fach oder unterrichte ich kinder. wir haben heute noch sehr stark die prägung, vor allem in den höheren schulen auf den fachexperten, der nebenbei eine fachdidaktische oder eine pädagogische ausbildung macht. (S3Z124-127)	
S3: [...] paradigmwechsel stattfinden das es zumindest eine gleichberechtigung oder ein	

Veränderungsbedarf bei der Lehrerbildung	<p>gleichberechtigtes nebeneinander von fachausbildung und von pädagogischer ausbildung gibt, wobei ich wirklich für den höheren bereich feststellen und festhalten möchte, dass ohne fundierte fachliche ausbildung und fachdidaktische ausbildung jede pädagogik eigentlich auch zu hinterfragen ist. (S3Z129-134) die lehrerinnen und lehrer stehen viel zu spät vor der klasse. (S3Z143)</p> <p>S3: [...] man müsste quasi diese angehenden lehrerinnen und lehrer in eine situation bringen, da müsste man sich überlegen wie das möglich ist, wo sie wirklich eins zu eins sehen was später auf sie zukommt. (S3Z154- 157)</p>
	<p>S4: unabhängig vom schulsystem wäre eine einheitliche lehrerbildung für den primarbereich und sekundarbereich I dringendst erforderlich. (S4Z29-30)</p>
	<p>S5: schon in der didaktik glaube ich hinken wir auch hinten nach. arbeitsmethoden, lernmethoden, so dieses tägliche handwerkszeug, glaube ich, was man als lehrer braucht. (S5Z56-58)</p>
	<p>S5: [...] fachliche ausbildung durchaus in ordnung[...] (S5Z59)</p>
	<p>S5: ich denke, dass wir eine gemeinsame ausbildung aller lehrenden unbedingt brauchen. (S5Z60-61)</p>
	<p>S6: das muss sehr viel praxisbezogener werden (S6Z161)</p> <p>S6: ich bin eigentlich für zugangsbeschränkungen für die lehrerbildung, [...] nicht im sinne von einer knockoutprüfung oder so, sondern indem man eben bestimmte fähigkeiten auch testet (S6Z161-164)</p> <p>erstens im zugang, in der auswahl und die inhalte sehr viel mehr konkretes, pädagogik, didaktik, methodik. (S6Z167-168)</p>
Schlüsselfunktionen von Schule	<p>Wissensstand über die Schlüsselfunktionen der Schule</p>
	<p>S1: da muss ich nachdenken oder nachfragen, was schlüsselfunktionen der schule sind? (S1Z151-152)</p>
	<p>S2: es kommt drauf an, was sie als schlüsselfunktionen definieren? (S2Z248)</p>
	<p>S6: schlüsselfunktionen wie? (S6Z183)</p>
	<p>Funktionen von Schule heute</p> <p>S1: die einfachen kognitiven also lesen, rechnen, schreiben. sicherlich eine soziale funktion, gesellschaftliche, kulturelle funktion und kulturelle</p>

Schlüsselfunktionen von Schule		werte zu vermitteln. ja, in letzter zeit immer stärker die erzieherische aufgabe (S1Z202-204)
	S2:	momentan beschäftigen wir uns hauptsächlich darauf, dass auszubessern was vorher passiert ist. also bei uns bringt das, wenn ich sage ahs oder mittelstufe, dass wir hier defizite ausgleichen. (S2Z407-410)
	S2:	die aufgabe prinzipiell sollte darin liegen, defizite auszugleichen und denjenigen die von haus aus schlechtere voraussetzungen haben sozusagen zu helfen, auch mehr zu erreichen. (S2Z424-428)
	S2:	da gehört das lesen gefördert, da gehören bestimmte kulturelle eigenschaften gefördert (S2Z433-434)
	S2:	ein konzept der individualisierung, dass ich sage okay, begabte fördern, schwache fördern, ohne dem geht es sicherlich nicht. (S2Z447-449)
	S3:	[...] schule als wesentlicher gesellschaftlicher faktor. gesellschaftlicher faktor in dem sinn, die gesellschaft für die nächsten im weitesten sinn des wortes, da kommt also auch wirtschaft, usw., kultur mit hinein für
S3:	die nächsten jahre und jahrzehnte verantwortungsvoll zu prägen. schule hat sicher auch eine verantwortung indirekt was jetzt das verhalten der jungen leute betrifft. ich meine das jetzt weniger in richtung auf die von mir vorher angesprochenen softskills, sprich soziale kompetenz usw., sondern ich meine das eher in die richtung dem jungen menschen auch eine perspektive zu geben (S3Z218-223)	
S6:	die schule hat nicht sehr viel andere funktionen als immer. bilden, ausbilden und zwar unter bildung meine ich jetzt nicht nur wissensvermittlung sondern soziale bildung, bilden, ausbilden, kulturwissen, weitergeben, kompetenzen vermitteln die man heute braucht. (S6Z199-203)	
S6:	[...] brauchen wir speziell heute, wie finde ich mich im globalen dorf zurecht, wie kann ich emails schreiben [...] (S6Z208-209)	
Einflussfaktoren auf den Schulerfolg	Elternhaus	
	S1:	die förderung und die unterstützung vom elternhaus, also wieweit wird er zuhause unterstützt. (S1Z230-232)
	S2:	das schwierigste, sag ich durchaus dazu in der integration sind in dem sinn nicht die kinder sondern wenn es über die eltern laufen muss. wenn also die eltern ganz einfach die forderungen nicht befolgen. also das ist so das typische bildungsferne schichten. da ich sage immer nur

Einflussfaktoren auf den Schulerfolg	<p>S2: okay, früher sind halt unsere „hacklereltern“ nicht zum sprechtag gegangen, weil wozu da zu den lehrern gehen. jetzt sind diese unteren sozialen schichten die halt deutsch geredet haben ausgetauscht worden, durch soziale schichten die halt nicht mehr deutsch reden. die einstellung zur schule ist gleich geblieben. genauso wie es zu meiner zeit gegeben hat, eltern die gesagt haben, okay nein, mein kind soll etwas besseres machen, obwohl ich schlechter verdiene. der soll ins gymnasium gehen und soll vielleicht studieren können. (S2Z291-302)</p> <p>S2: motivation, unterstützung, förderung. und ich meine, das merkt man schon auch, dass also die schüler die von zuhause verstärkt unterstützt werden, besser sind. S2Z492-495)</p>
	<p>S4: aktive mitarbeit des elternhauses (S4Z42) S4: gut funktionierende schulpartnerschaft (S4Z42-43)</p>
	<p>S5: ich glaube es ist so allgemein das elternhaus, so das interesse im elternhaus. (S5Z88-89)</p>
	<p>S6: das soziale milieu darf man einfach nicht unterschätzen. (S6Z217)</p>
	<p>Intelligenz/ Begabung</p>
	<p>S1: kognitive voraussetzungen, begabungen, fähigkeiten, schwerpunkte, wenn man's einmal so sagt, etwas was der einzelne mitbekommt. (S1Z219-221)</p>
	<p>S2: [...] angeborene intelligenz. ich mein' es gibt halt intelligente und weniger intelligente [...] (S2Z490-491)</p>
	<p>Qualität der Lehre (Methoden, Ausbildungsstand der Lehrer, Atmosphäre)</p>
	<p>S2: [...]sicherlich geschickte lehrer und lehrerinnen [...] (S2Z489-490)</p>
	<p>S3: ich glaube, dass der entscheidende faktor noch immer der lehrer, die lehrerin ist. die motivation, dass engagement, die autorität, das vorbild auch im fachwissen, glaube ich, kann durch nichts ersetzt werden. (S3Z245-248)</p>
	<p>S4: guter unterricht (S4Z42)</p>
	<p>S5: natürlich macht auch die lehrerpersönlichkeit etwas aus. (S5Z97)</p>
	<p>S6: wie ich motiviere [...] jemand die freude am lernen, erwecken braucht man es nicht, die kleinen kinder haben es eh ja, bewahren. aber da sind wir wieder beim guten lehrer, ja. (S6Z225-229)</p>
	<p>Ressourcen (Klassenschülerhöchstzahl, Lernumgebung, genügend Lehrer,...)</p>
	<p>S2: nein, ich meine, das argument stimmt ja durchaus, das die elternvereinsvertreter gehabt haben, wir haben momentan keine lehrer. wie soll ich flächendeckend, nicht einmal für die hauptschulen möglich, eine neue mittelschule</p>

Einflussfaktoren auf den Schulerfolg	einführen, wo ich deutlich mehr lehrer brauche, wenn keine da sind. (S2Z95-99)
	S3: natürlich gehört das umfeld dazu, sprich klassengröße, sprich schulgebäude, sprich unterrichtsmittel usw. und sofort. (S3Z253-255)
	S5: so das gebäude, das drumherum macht sicher auch was aus, also die architektur ist glaube ich auch so eine art erfolgsteil. (S5Z97-99)
	Umwelt (Konsumverhalten, Internet, ...) allgemeine Überlastung (Überlernen, Überforderung, Sport, Musik,...)
	S3: da orte ich doch in österreich ein sehr laxes zugehen auf die bereitschaft leistungen zu bringen. das leistungsreservoir auch abzurufen. das ist glaube ich auch ein gesellschaftliches phänomen, wofür die jugendlichen eigentlich gar nichts so sehr können. sie leben in einer gesellschaft, auch in einer mediengesellschaft wo ihnen das immer wieder als cool, unter anführungszeichen, verkauft wird, wenn man ein schulabbrecher ist. (S3Z275-282)
	S5: der schulerfolg, ich glaube die peer group macht viel aus. (S5Z96)
	Integration S2: ich würde aber nicht sagen, dass wirklich allen kindern in der inklusion optimal geholfen werden kann. das ist meine persönliche meinung. weil, abgesehen davon ist es sowieso praktisch nicht möglich, weil momentan haben wir sowieso einen derartigen mangel an sonderschullehrern. (S2Z320-324) aber so wie beim danial, der ist vollautist, ist hoch intelligent, der war vorher an einer hauptschule, den haben sie dort total fertig gemacht. wir haben sozusagen eine betreuung für ihn bekommen, das ist ein guter schüler, aber alleine hilflos. und ein lehrer der 25 schüler hat und den dazu aus, dann kannst den unterricht schmeißen. ich kann natürlich groß über inklusion reden, nur wenn ich das personal nicht habe, dann vergiss es. (S2Z345-351) S2: eine integration von behinderten kindern mit augenmaß wo ich sagen kann okay, es bringt was. (S2Z356-357)
Auswirkungen einer veränderten Sekundarstufe I auf den Schulerfolg	Auswirkungen einer veränderten Sekundarstufe I
S1: aber sozusagen den förderungscharakter mehr in den vordergrund stellt als den selektionsgedanken in den vordergrund stellt, dann würde ich davon ausgehen, dass der schüler kontinuierlich zu einer bestimmten leistung geführt werden kann. (S1Z262-266)	
	ich glaube schon. (S2Z509)

Auswirkungen einer veränderte Sekundarstufe I auf den Schulerfolg	<p>S2: ich kann ja nur das 3teilige system machen wie in deutschland, hauptschule, realschule, gymnasium. dann wird es sicherlich nicht besser. ich vermute schon und zwar wenn ich wirklich eine durchmischung erreichen würde. d.h. wenn ich wirklich sage okay, ich kann manche gettoschulen auflassen, das gibt es zwar nicht, offiziell, aber natürlich gibt es schulen mit S2: einem sehr hohen anteil an nicht deutscher muttersprache und sozial gesehen problemfällen oder schichten. (S2Z511-517)</p>
	<p>S3: wenn man etwas ändern will in der qualität, soweit qualität messbar ist, das nur als nebensatz, dann müsste man hier, da sind ja die standards und in weiterer folge auch die standardisierte reifeprüfung ein richtiger und wichtiger schritt dazu, müsste man hier sicher eine vereinheitlichung und eine vergleichbarkeit sozusagen der qulität, der schulqualität als basis nehmen (S3Z305-310)</p>
	<p>S4: die organisationsform hat keine primäre auswirkung auf den schulerfolg sondern die unterrichtsgestaltung. (S4Z46-47)</p>
	<p>S5: vielleicht ist es am ehesten messbar an der sozialkompetenz. (S5Z113-114)</p> <p>vielleicht das man mehr spitzen zusammen bringt, das könnte sein. wenn man sich mehr an den talenten der schülern orientiert und sie dort mehr fordert. das könnte schon sein theorie. (S5Z116-119)</p>
	<p>S6: es wird sich positiv verändern, wenn eine gemeinsame schule so organisiert ist wie ich es zuerst gesagt habe, also jahrgangsübergreifend mit starker individualförderung, mit supportsystemen ganztägig geführt. (S6Z246-249)</p>
	<p>Qualitätsbegriff</p> <p>S1: [...] der qualitätsbegriff ist natürlich sehr groß zu fassen und sehr unterschiedlich zu fassen. (S1Z275-276)</p> <p>wie will ich jetzt die schulqualität definieren? (S2Z567)</p> <p>S2: wie sich die lehrer wohl fühlen, wie sich die schüler wohl fühlen? (S2Z569)</p> <p>wie der output ist unter umständen. die schulqualität ist eine vielfältige angelegenheit. (S2Z571-572)</p> <p>Auswirkungen eines veränderten Schulmodelles auf die Schulqualität</p> <p>wahrscheinlich wenn sie die gesamtschule einführen würden, weil ich meine, da gibt's ein</p>

Verbesserung der Schulqualität durch ein verändertes Schulmodells	<p>S2: paar die irgendwie panik haben, das weiß ich immer wieder. ich bin auch als direktor eher wie ich gesagt habe, ich probiere das, waren manche ein bisschen sehr skeptisch und auch von den kollegen her sehr skeptisch. manche direktorenkollegen sagten du traust dich das? das würde ich auch gern machen und mit meinem lehrkörper geht das schlichtweg nicht. ich habe mir gedacht ich probiere es halt, und es ist auch gut gegangen bei der abstimmung. (S2Z578- 585)</p>
	<p>S3: wenn man etwas ändern will in der qualität, soweit qualität messbar ist, das nur als nebensatz, dann müsste man hier, da sind ja die standards und in weiterer folge auch die standardisierte reifeprüfung ein richtiger und wichtiger schritt dazu, müsste man hier sicher eine vereinheitlichung und eine vergleichbarkeit sozusagen der qualität, der schulqualität als basis nehmen. (S3Z305-310)</p>
	<p>S6: also eine so beschriebene schule, ja auf jeden fall. also erstens mal glaube ich wirklich dass da die leistungen wirklich besser wären insgesamt, aber vor allem würden die sozialen benachteiligungen die in österreich ganz ausgeprägt sind, sicher reduziert werden, ja. (S6Z252-255)</p>
	<p>Auswirkungen eines veränderten Schulmodelles auf die Schulpartnerschaft</p>
	<p>S1: [...] z.b. das thema schulpartnerschaft heraus und da könnte ich mir vorstellen, dass gerade eine schule die auf schulpartnerschaft viel wert legt,</p>
	<p>S1: durch eine qualitätsverbesserung auch in dieser hinsicht bringen kann. d.h. wie binde ich eltern in die entscheidungsprozesse ein, wie bringen sie die meinung ins systeme ein, wie kann ich eltern in den unterrichtsprozess miteinbeziehen usw. (S1Z279-284)</p>
	<p>S2: von elternseite her, weiß ich es eben aus eigener erfahrung auch, wo ich also sage, meine kinder sollen was lernen, sie sollen gute noten haben, sie sollen alles schaffen, hat bei mir auch funktioniert, hat auch bei meinen kindern funktioniert. ich möchte angehört werden, wenn es probleme gibt, möchte ich mit den lehrern sprechen können, ich möchte mit der direktion sprechen können, ich möchte informiert werden usw. (S2Z591-596)</p>
	<p>Auswirkungen auf die Lehrerschaft</p>
	<p>S2: schulqualität von lehrerseite her hängt von faktoren ab, ich meine, ob das jetzt ist wie agiert die direktion, wie viel freiraum habe ich, wie viel direktiven habe ich, wie schaut mein arbeitsplatz aus, welche unterstützung habe ich wenn ich</p>

Verbesserung der Schulqualität durch ein verändertes Schulmodells	<p>schwierige kinder habe usw.. (S2Z586-589)</p>
	<p>S4: dafür brauchen wir persönliche flexibilität der lehrerinnen und der schülerinnen, aber auch mehr flexibilität im schulalltag und das bekenntnis, die lehrerinnen arbeiten zu lassen. (S4Z100-102)</p>
	<p>S5: also das glaube ich schon, weil sich eine veränderung ganz sicher auch in der gestaltung des unterrichtes nieder schlägt. (S5Z124-125)</p>
	<p>S5: und wenn ich jetzt noch einmal das modell neue mittelschule her nehme, wo lehrer dann gefordert sind in teams zu arbeiten, das glaube ich, hätte schon eine große auswirkung. weil lehrer, egal wie alt sie jetzt sind, zum großteil einzelkämpfer sind und keine teamplayer. (S5Z125-129)</p>
	<p>Aussagen zur Qualitätssicherung</p>
	<p>S1: dass die verantwortung direkt an der schule ist und dass man auf der anderen seite, sozusagen um das noch mal zu skizzieren, einen qualitätsrahmenschaftt und in diesem rahmen können sich schulen selber bewegen. sie legen sich selber ziele fest, versuchen die umzusetzen, versuchen sie zu evaluieren, versuchen daraus neue zielsetzungen zu gewinnen usw. und gleichzeitig müsste man den schulen gewisse wie sage ich das nochmal, begleiter und moderatoren zur verfügung stellen. (S1Z311-318)</p>
	<p>S2: also das ist von den leistungen her sozusagen diese qualitätssicherung. für mich in meiner schule ist qualitätssicherung ist auch, dass ich sehr viel kontakt mit den eltern habe, d.h. die eltern, was weiß ich, wenn es probleme gibt können sie kommen. ich schaue, dass ich relativ viel hospitiere,[...] (S2Z636-640)</p> <p>S2: wir haben die standardisierte matura, gott sei dank, mit allen nachteilen die sie mit sich bringt, ist es auch eine form der qualitätssicherung. (S2Z643-645)</p>
	<p>S2: wenn hingegen ein kollegen mit einem anderen kollegen teamteaching macht z.b. oder dort hospitiert dann sieht er, ah ha der sowieso kann das, der macht das so und so, dann geht er das vielleicht ausprobieren. d.h. über learning bei doing über das kennen lernen anderer situationen in einer stressfreien umgebung vielleicht bring ich mehr weiter und ich bringe mehr kolleginnen und kollegen zum reflektieren. (S2Z665-671)</p>
	<p>S3: da möchte ich drei ebene einziehen. die erste ebene ist natürlich der lehrer, der den unterrichtsertrag eigentlich ja in jeder minute, in jeder stunde sichern müsste, jetzt nicht durch irgendwelche maßnahmen sondern alleine durch sein pädagogisches wirken. die ebene der schulleitungen, die also hier ganz wichtige und</p>

<p>Verbesserung der Schulqualität durch ein verändertes Schulmodells</p>	<p>noch mehr wichtige funktionen haben sollten um diese sicherung des unterrichtsertrages durchzuführen und die dritte ebene und da bin ich jetzt bei meinem eigentlichen metier, das ist also die schulaufsicht. die ja im internationalen vergleich auch eine sonderrolle einnimmt. wenn man europäische aber auch außereuropäische modelle der schulaufsicht vergleicht, dann haben wir in österreich ein system, dass auf qualitätssicherung bis jetzt zumindest kaum rücksicht nimmt, man müsste also hier eine ganz klare trennung nehmen auch zwischen schulinspektion, schulentwicklung, evaluation usw. und sofort. (S3Z324-337)</p> <p>S3: eltern schicken ihre kinder in die schule damit hier qualität passiert, damit hier ein qualitätsvoller unterricht passiert (S3Z352-353) in unserer modernen gesellschaft ist sicher auch die öffentlichkeit wo bildungspolitische themen zur zeit sehr en vogue sind, wo eigentlich hier, ich sag einmal, auch von leuten schulpolitische</p> <p>S3: maßnahmen eingefordert werden, die nicht alle interna des schulwesens und des bildungswesens kennen, sondern auch hier sehr oft, ich sage jetzt einmal, schielend auf die quote, schielend auf die, auf die leserschaft versuchen, mit schlagzeilen ja, furore zu machen. noch einmal, ich möchte der öffentlichkeit nicht absprechen, eine gewisse aufsichtswirkung auch auf das schulsystem zu haben, aber die wirklich qualitätsvolle beurteilung von qualität, evaluation usw. und sofort, auch im sinne einer weiterentwicklung der schule kann nur von den fachleuten durchgeführt werden. (S3Z360-371)</p> <p>S4: um die qualität der bildung in österreich weiter zu steigern und nachhaltig zu sichern, müssen die öffentlichen bildungsausgaben des bundes insgesamt angehoben werden. die neue bundesregierung hat ein klares bekenntnis zur anhebung der öffentlichen bildungsausgaben abgegeben! (S4Z106-110)</p> <p>S4: lehrerausbildung, unterrichtsgestaltung, schulpartnerschaft, klare zielvorgaben (standards) (S4Z52-53)</p> <p>S5: ich glaube schon dass wir auch eine kultur der evaluierung brauchen. wir evaluieren uns scheinbar und dann nur intern. (S5Z131-133)</p> <p>S6: überprüfungen im sinne von feedback und dann anregung zum nachdenken oder anlass zum nachdenken wie mache ich es besser. (S6Z262- 263)</p> <p>S6: [...] welche maßnahmen kann ich setzen und das geht meines erachtens nur in einem dezentralen</p>
---	--

	autonomen schulstandort. (S6Z269-271)
Vorstellungen Visionen zur Veränderung des österreichischen Bildungssystems	konkrete Vorstellungen
	<p>S1: also meine vision ist auf jeden fall eine gemeinsame schule in der das lernen und das individuum im vordergrund steht. (S1Z324-325)</p> <p>wovor ich warnen würde, ist eine gemeinsame schule zu schaffen, in der jeder mit dem gleichen zur selben zeit konfrontiert wird. (S1Z334-336)</p> <p>S1: ganztageschule, das ist ein ganz, ganz wesentlicher punkt für mich. ich glaub', schule sollte ein lern- und lebensort sein und die schüler sollten sich, und auch lehrer sollten sich länger in der schule aufhalten. eine gemeinsame zeit miteinander verbringen so bis 15.00- 16.00 uhr und dann das lernen abgehakt haben und die schule verlassen und nachhause gehen.(S1Z377-382)</p>
	<p>S2: ich stelle mir vor, kindergartenspflicht ab dem 3. lebensjahr, die volksschule kann man durchaus gleich lassen, das ist durchaus eine form der gesamtschule wo glaube ich, nicht so schlecht gearbeitet wird, wo ganz gut gearbeitet wird und wo die ressourcen da sind. dann würde ich mir vorstellen eine mittelstufe die aber auch die jetzige 5. klasse umfasst, also 5 jahre gemeinsam, mittlere reife, ob das dann wirklich notwendig ist, ist eine andere geschichte. aber das polytechnikum abschaffen damit, das halte ich für mich persönlich für eine sackgasse, weil ich mit leuten geredet habe aus dem polytechnikum, die dort unterrichten, die sind arm (S2Z686-696)</p>
	<p>S3: schule sollte sich zu einem ort entwickeln, wo kinder gerne lernen, wo lehrer gerne unterrichten. wo beide ein gemeinsames ziel haben, wo der lehrer nicht das ziel vorgeben muss.(S3Z374-376)</p> <p>[...] hier ein großer nachholbedarf in der lehrer-lehrerinnenaus- und fortbildung nötig ist, wobei ich ausdrücklich die fortbildung betone. (S3Z403-404)</p>
	<p>S4: ich wünsche mir – erstens - ein bildungssystem, das wertorientiert ist. das ist kein zurückfallen in alte ideologische muster – aber: bildung darf sich nicht auf die vermittlung von wissen und funktionalen fähigkeiten beschränken. (S4Z61-63)</p> <p>S4: verwirklichen wir ein bildungssystem das praxisbezogen ist [...] (S4Z83)</p> <p>S4: aber deshalb darf die bildungsphase nicht von lebenswirklichkeit abgekoppelt sein – es gilt einfach dem lernen lernen vermehrt augenmerk zu schenken. es gilt sich auf das wesentliche zu konzentrieren und allen ein breites grundwissen zu vermitteln, [...] (S4Z93-96)</p> <p>S4: bildung verlangt ein neues projektorientiertes und</p>

<p>Vorstellungen</p> <p>Visionen zur</p> <p>Veränderung des</p> <p>österreichischen</p> <p>Bildungssystems</p>	interdisziplinäres lernen (S4Z98-99)
	<p>S5: wenn ich mir jetzt aus der sicht des schülers mir das anschau, dann denke ich schon, dass man mit den unterrichtsformen, mit den arbeitstechniken was verändern kann, dass man noch mehr in selbsttätiges arbeiten geht, eigenverantwortliches arbeiten und jetzt nicht nur weil es die wirtschaft braucht, sondern weil ich glaube, dass man es für die persönlichkeitsbildung braucht. (S5Z147-152)</p> <p>S5: ich glaube auch, dass wir so fix vorgegebene arbeitszeiten für lehrer brauchen werden, dass man sagt anwesenheit von bis. (S5Z155-157)</p>
	Weitgreifende Visionen
	<p>S1: was ich mir sozusagen auch als vision für ein österreichisches schulsystem vorstellen könnte, wobei es natürlich sehr speziell pädagogisch ist. sie haben versucht, dem schüler gewisse verantwortung für das lernen zu übergeben, d.h. also lernprozesse finden in der schule statt, das war eine ganztagschule. das ist auch ein thema, das mich sehr bewegt. es war eine ganztagschule und die schüler haben also nicht nur unterricht besucht, sondern haben auch lernzeit in der schule gehabt. und solche lernprozesse direkt haben vor ort stattgefunden und jeder schüler hat sich einen lehrer seiner wahl als lernbegleiter- lerncoach gesucht. der lerncoach hat versucht mit dem schüler in regelmäßigen abständen sich zusammen zu setzen und über das lernen des einzelnen schülers zu sprechen. (S1Z353-363)</p>
	<p>S2: dann würde ich mir vorstellen eine mittelstufe die aber auch die jetzige 5. klasse umfasst[...] (S2Z690-691)</p> <p>dann hätte ich sozusagen ein jahr länger zeit, sozusagen, für die wichtigen und grundlegenden dinge, könnte z.b. ein jahr mehr englisch an die kinder heranbringen, wäre auch eine möglichkeit und nach, was wir jetzt in der 5.- 6.-7.-8 in der ahs haben, könnte man dann auch für die htl's</p> <p>S2: nehmen, ja. eine stärkere spezialisierung in einem modulsystem. dass ich sage okay, es hat jeder sein grundmodul mathematik, ich muss mir halt definieren was brauch ich in den grundmodul drin fürs studium, beispielsweise statistik gehört dringend dazu, usw.. gute schüler können sich dann unter umständen ein bisschen gezielter vorbereiten, wobei natürlich dann auch die studienrichtungen vorgeben müssten, okay, was brauche ich dann eigentlich dazu. also wenn</p> <p>S2: jemand das studieren will, was gehört zu diesen kursen dazu, wo sind die zu absolvieren bei einer matura. die reifeprüfung selbst würde ich schon lassen[...] (S2Z702-715)</p>

8.5 Lebenslauf

Persönliches:

Barbara Zänglein geb. Hintersteiner
geboren am 21.01.1978 in Scheibbs
derzeit wohnhaft in Dalian, China, verheiratet

Ausbildung:

1984- 1988	Volksschule, Gaming
1988- 1990	Schihauptschule, Lilienfeld
1990- 1992	Hauptschule, Gaming
1992- 1996	Bundesoberstufen Realgymnasium, Scheibbs
1996- 1998	4 Semester Psychologiestudium an der Universität Wien
1998- 2001	Ausbildung zur Hauptschullehrerin für Englisch und Biologie an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese, Wien 21
04- 07/ 2000	ERASMUS- Programm an der Universität Nottingham
Seit 2004	Pädagogikstudium an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und Heilpädagogik und Integrative Pädagogik

Beruflicher Werdegang:

2001- 2002	Sprachassistentin in Cheltenham, England
2002- 2006	Hauptschullehrerin in Lunz/ See
2006- 2007	Hauptschullehrerin in Tulln
2007- 2011	Hauptschullehrerin in Ybbs/ Donau
Seit 2011	Auslandsaufenthalt in Dalian, China