

Bildung sucht Dialog!

Dieser
vierte
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
zum
Dialog
um
Fragen
zur

- Menschlichkeit in der Schule,
- Vielheit der Fächer und Einheit der Bildung,
- dialogischen Führungskultur,
- Ethik als Unterrichtsgegenstand.

Er
will
alle
Lehrer/innen
und
an
Bildung
interessierten
Bürger/innen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-4-7



Erwin Rauscher (Hg.) Unterricht als Dialog

Pädagogik für Nieder-
österreich — **Band 4**

Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 4



Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 4



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – Jänner 2011
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Paul Gerin GmbH & Co KG, 2120 Wolkersdorf, Wienerfeldstraße 9

ISBN 978-3-9519897-4-7

Jörg Spenger

Aspekte des Schulwechsels von der Grundstufe in die Sekundarstufe I

Der Beitrag beschäftigt sich mit Druckpunkten und Optimierungsmöglichkeiten des Schulsystems. Es wird auf die Übertrittspädagogik, auf die (Un-)Möglichkeit einer fairen (Leistungs-)Beurteilung an der ersten schulischen Schnittstelle, auf die Problematik einer validen Prognose von Schulerfolg mit zehn Jahren und auf außerschulische Einflüsse auf den Schulwechsel eingegangen. Weiters wird analysiert, welche Probleme und Chancenungleichheiten dabei auftreten können. Abschließend werden auch mögliche Lösungsansätze diskutiert.

Lisa hat mit Schuljahresbeginn von der Volksschule ins Gymnasium gewechselt. Bislang geht es ihr dort recht gut und ihre Eltern haben noch keine Umstellungsschwierigkeiten bemerkt. Eher im Gegenteil, bisher geht sie gerne in die weiterführende Schule und freut sich auf jeden neuen Schultag. Damit liegt sie eigentlich ganz im Trend, wenn man den Ergebnissen einer steirischen Studie¹ zum „Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I“ glaubt. Denn dort geht grosso modo hervor, dass Kinder im Großen und Ganzen gar nicht so sehr unter dem Wechsel von der Primar- in die Sekundarschule ‚leiden‘, wie man eigentlich annehmen könnte bzw. wie manchmal behauptet wird. Auf die Ergebnisse dieser sehr groß angelegten Studie, die in 78 Klassen der fünften Schulstufe an 40 Schulstandorten durchgeführt wurde (Stichprobe: 1839 Schüler/innen, 1784 Eltern und 604 Lehrer/innen), wird deshalb auch unten näher Bezug genommen. Weiters sollen aber noch andere, wichtige Aspekte des Übertritts in die Sekundarstufe I in den Blick genommen werden: So werden neben der Diskussion potentieller entwicklungs- und gehirpsychologischer Veränderungen in diesem Alter auch die Problematik einer fairen Beurteilung und Selektion am Ende der Grundschule und die Voraussage(un)möglichkeit von Schulerfolg auf der Sekundarschule ins Zentrum der Überlegungen gestellt. Außerdem werden mögliche außerschulische Einflüsse auf das Übertrittsverhalten und gewisse Chancenungleichheiten beim Schulwechsel analysiert. Abschließend möchte ich auch einige Lösungsansätze in den Diskurs einbringen, die zwar zum Teil gar nicht mehr so neu sind, die es aber immer wieder verdienen, ins Gedächtnis gerufen zu werden, da sie erstens nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben und zweitens ob ihres Alters ein gutes Indiz dafür sind, wie beharrungsresistent die österreichische Schulentwicklung in manchen Bereichen ist.

1 Veränderungen in der ‚neuen‘ Schule

Gibt es wirklich einen ‚Sekundarstufenschock‘, wie von manchen behauptet wird, oder schaffen

die Kinder den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule relativ problemlos? Dieser Frage wird in der Folge nachgegangen. Zunächst sollen allerdings die markantesten Veränderungen für die Kinder an der Nahtstelle der Volksschule zur Sekundarstufe I kurz analysiert werden. Die folgende Aufzählung erhebt keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, möchte allerdings die wesentlichsten Aspekte darstellen:

- ❖ Viele Sozialbeziehungen enden, es kommt zu einer Zäsur im Klassengefüge, neue Beziehungen müssen erst aufgebaut werden.
- ❖ Das intensive Lehrer-Schüler-Verhältnis wird ersetzt durch das Fachlehrer-System (d.h. es bleibt weniger Zeit für Einzelne).
- ❖ Es gibt einen neuen Lernrahmen mit klaren Zeitfenstern, dadurch sind auch weniger individuelle Pausen möglich.
- ❖ Es kommt zu einem relativ raschen Lehrerwechsel und schnell wechselnden, sachlichen Aufgabenstellungen.
- ❖ Die Kinder sind mit einer Veränderung der Lehr- und Lernformen bzw. neuen (z.T. aber auch gleichförmigeren) Unterrichtsmethoden konfrontiert.
- ❖ Die i. d. R. aktive Rolle in der Volksschule wird nicht selten transformiert in eine eher passiv-rezeptive Zuhörer-Rolle.
- ❖ Das Lerntempo ist weniger individuell ausgerichtet, sondern eher am Durchschnitt orientiert.
- ❖ Die Aufgabenstellungen sind abstrakter und weniger im Erfahrungsbereich der Kinder angesiedelt.
- ❖ Neue Formen der Leistungsüberprüfung treten hinzu, z.B. mündliche Prüfungen.
- ❖ Es gibt häufigere Leistungsfeststellungen.
- ❖ Der Leistungs- und Notendruck wächst generell.
- ❖ Speziell Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind sofort „unter Beobachtung gestellt“ (Einstufungszeitraum), die dafür ausschlaggebend ist, in welche Leistungsgruppe man aufgenommen wird.
- ❖ Die Notenskala wird breiter ausgeschöpft. Dadurch gibt es oftmals erste Misserfolgserlebnisse.
- ❖ Von den Kindern wird mehr Selbstorganisation und Selbstständigkeit verlangt.
- ❖ Verhaltensnoten kommen hinzu.

Das alles muss erst einmal verkraftet und gemeistert werden. Die Kinder ‚packen‘ das aber offensichtlich ganz gut, wie die folgenden empirischen Befunde zeigen.

2 Schulübertritt an der Nahtstelle aus Sicht der Betroffenen

Eva Reitbauer und Tina Hascher erforschen in einer interessanten Längsschnittstudie (2009) mittels Fragebögen und narrativen Interviews die Rekonstruktion des Übergangs von der Volksschule in die Sekundarstufe I aus Sicht der Schüler/innen.² Was die Erwartungen der Kinder von der neuen Schule betrifft, orteten Reitbauer und Hascher einen gewissen ‚Übergangsoptimismus‘: Die meisten Kinder freuen sich auf den Schulwechsel und sind bereit, sich den Herausforderungen zu stellen. Nach dem Wechsel werden die nunmehr größere Freiheit und Eigenverantwortung sehr geschätzt. Als belastend werden insbesondere die

Leistungsanforderungen gesehen. Insgesamt fielen die Ergebnisse der Befragungen äußerst positiv aus. Die Autorinnen schließen daraus, dass die Lehrkräfte besonders in den ersten Klassen der Sekundarschulen um einen sanften Einstieg bemüht sind. Ein Grund könnte natürlich auch ein gewisser ‚Novitätseffekt‘ sein: Die Befragungen nach dem Übertritt fanden relativ früh im Schuljahr statt, sodass die Kinder möglicherweise noch ganz von den neuen Kontexten und (Rahmen-)Bedingungen fasziniert waren (eigene Spinde, Schulbüfett, große Aula, Bibliothek, Angebot an attraktiven unverbindlichen Übungen, abwechslungsreiches Programm durch das Fachlehrersystem u.v.m.). Interessant wäre in diesem Zusammenhang eine Follow-up-Studie nach zwei bis drei Schuljahren oder etwa eine retrospektive Erhebung am Ende der Sekundarstufe I.

Zu ähnlich überraschend positiven Befunden wie Eva Reitbauer und Tina Hascher kommen Günther Grogger und Elisabeth Stanzel-Tischler in ihrer empirischen Untersuchung (2002) bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften auf der fünften Schulstufe.³ Sie ist eine der umfangreichsten Studien zur Thematik, die in Österreich bisher durchgeführt wurden, und verdient es deshalb, breiter rezipiert zu werden. Vor allem liefert sie einige brisante Daten, über die sich ein eingehender Diskurs durchaus lohnt. Außerdem lassen sich die meisten Aspekte der ‚Nahtstellenproblematik‘ daran festmachen. In der Folge sollen deshalb interessante Details vorgestellt werden.

2.1 Schulfreude, Schularbeitenangst und Belastung durch die neue Schule

Kinder der AHS zeigen deutlich mehr Schulfreude als Kinder aus Hauptschulen und Realschulen.⁴ Die HS-Kinder fühlen sich deutlich stärker (subjektiv) belastet und haben signifikant mehr Schularbeitenangst (in allen drei Schularbeitsgegenständen). AHS-Schüler/innen geben an, zeitlich und arbeitsmäßig stärker belastet zu sein als Kinder der anderen Schularten (z.B. hätten sie mehr Arbeit am Wochenende). Außerdem werden von den Gymnasialkindern die z.T. deutlich längeren Schulwege als belastend erlebt. Hauptschüler/innen finden es häufiger als sehr anstrengend, in allen Unterrichtsgegenständen aufpassen zu müssen, verstehen öfter im Unterricht verwendete Begriffe nicht, haben eher Probleme damit, ihre Hausaufgaben ohne fremde Hilfe gut zu erledigen, können sich schwerer an das Fachlehrersystem gewöhnen und müssen – ihren Angaben zufolge – von ihren Eltern häufiger zum Lernen angehalten werden. Als mögliche Ursachen dieser Unterschiede wurden vom Autorenteam u.a. die unterschiedliche Leistungsfähigkeit, die Statusunsicherheit im leistungsdifferenzierten Unterricht und auch die Schichtzugehörigkeit angeführt.

2.2 Die neue Schule in den Augen der Schüler/innen und Eltern

Die positiven Antworten dominieren eindeutig. Die räumlichen Gegebenheiten werden von den Kindern deutlich häufiger als von deren Eltern gelobt. Letztere sind allerdings mit dem Unterricht insgesamt sehr zufrieden, obwohl AHS-Eltern deutlich stärker unzufrieden sind als Eltern aus anderen Schultypen. Insbesondere beklagen sich die Gymnasialeltern über den Frontalunterricht, die schlechtere Aufbereitung einiger Fächer und die ungenügende Vorbereitung ihrer Kinder auf Tests. Interessant ist allerdings, dass AHS-Schüler/innen häufiger gern in die Schule gehen als ihre Hauptschul- und Realschul-Kolleginnen und -Kollegen. Das deckt sich mit der größeren Schulfreude der AHS-Unterstufen-Kinder. Fast alle Schüler/innen finden übrigens zum Zeitpunkt der Befragung die vermittelten Inhalte interessant und geben an, dass die Freude am Schulbesuch auf der fünften Schulstufe (noch) nicht geringer als

auf der vierten. Das Interesse wird sogar als eher größer, die Langeweile als etwas geringer eingeschätzt. Laut ihren Angaben fühlen sich die Schüler/innen bereits nach zwei Monaten sozial gut in die Klassengemeinschaft eingebunden. Von Umstellungsschwierigkeiten berichten die befragten Gymnasialkinder seltener als Hauptschüler/innen.

2.3 Vorbereitung auf den Übertritt durch die Volksschule

Insgesamt geben viele Befragte aller Schularten an, dass sie in der Volksschule gut auf ihre neue Schule vorbereitet wurden (nur 17% fühlten sich nicht gut vorbereitet, besonders in Englisch). AHS- und RS-Kinder hätten sich zur besseren Vorbereitung auf die neue Schule deutlich höhere Anforderungen in der Volksschule gewünscht (z.B. mehr Lernen, mehr Hausaufgaben und eine strengere Notengebung). Die Eltern schätzten die Vorbereitung in Mathematik als die beste ein, Deutsch wurde am häufigsten kritisiert (z.B. zu wenig Training in Rechtschreibung und im Verfassen von Texten). 83% der Schüler/innen fühlen sich gut auf die weiterführende Schule vorbereitet – ein hoher Wert, der von den Volksschulpädagoginnen und -pädagogen durchaus als Kompliment betrachtet werden darf.

2.4 Übertrittsschwierigkeiten und Hilfestellungen zu ihrer Bewältigung

Kinder aus dem Gymnasium geben signifikant seltener Belastungen beim Übertritt an als solche aus der Hauptschule, auch die Eltern der HS-Kinder nehmen diese Belastungen deutlich stärker wahr als Gymnasialeltern. 15% aller Befragten haben Umstellungsschwierigkeiten, wobei Hauptschüler/innen besonders die neue soziale Situation ansprechen, AHS-Schüler/innen insbesondere die Leistungsanforderungen. Auch das deckt sich mit den Befunden von Reitbauer und Hascher. Weitere Problembereiche sind die Anrede ‚Sie‘ statt ‚Du‘, der Berufstitel der Lehrkräfte, die räumlichen Gegebenheiten, das Fachlehrersystem, der Stundenplan und die Leistungsgruppen. Hilfe kommt am ehesten von Eltern. Diese sprechen am häufigsten Schwierigkeiten in Verbindung mit dem Lernen bzw. dem Erbringen von Leistungen an. Nicht wirklich überraschend ist das Ergebnis, dass Eltern von Knaben mehr unterstützen als jene von Mädchen.

Auch Eltern haben Ängste vor dem Schulübertritt. Diese unterscheiden sich in Abhängigkeit vom Schultyp und von der eigenen Schulbildung: Eltern von Kindern, die im nächsten Schuljahr eine Hauptschule besuchen werden, haben signifikant höhere Ängste als solche, deren Kinder in eine gymnasiale Unterstufe gehen werden. Und Eltern mit höherer (eigener) Schulbildung weisen eine signifikant geringere Angst auf als solche mit einer niedrigeren Bildung.⁵

2.5 Wahrnehmungen in Verbindung mit dem Leistungsgruppensystem

9 von 10 Kindern aus der Hauptschule sind mit ihrer Einstufung in die jeweiligen Leistungsgruppen zufrieden, Kinder der unteren Leistungsgruppen geben erwartungsgemäß an, eher unzufrieden zu sein. Als Ursachen für die Unzufriedenheit nennen sie u.a. den Wunsch aufgestuft zu werden, dass sie andere Erwartungen hinsichtlich der Einstufung hatten, dass sie in der Volksschule bessere Leistungen erbrachten, die Kritik von Eltern, die Trennung von Freundinnen und Freunden bzw. Lehrerinnen und Lehrern, ein negatives Selbstbild, hohe Leistungsanforderungen. Dennoch ist die überwältigende Mehrheit der Betroffenen mit ihrer Einstufung zufrieden, was durchaus überrascht. Und: Auch 93% der Eltern sind mit der Ersteinstufung ihrer Kinder zufrieden. Aus Sicht der Lehrkräfte verlief die Einstufung für die Kinder ebenfalls zufriedenstellend: Fast alle Lehrerinnen und Lehrer, die die Ersteinstufungen bereits vollzogen hatten,

geben an, dass die Kinder mit ihren Einstufungen im Großen und Ganzen zufrieden waren. Mehr als die Hälfte der Lehrer/innen bemerken aber, dass die Schüler/innen während der Beobachtungsphase stark belastet sind, besonders durch hohe Leistungsanforderungen und viele Prüfungen bzw. den Druck von Seiten der Eltern. Auch viele Kinder nehmen in dieser Phase ein stärkeres Belastungsgefühl wahr, und das unabhängig von Zeugnisnoten auf der vierten Schulstufe. Gott sei Dank fällt dieser Druck zumindest für jene Kinder aus der Volksschule mittlerweile weg, die aufgrund des Grundschulzeugnisses oder aufgrund einer Aufnahmeprüfung die Berechtigung zum Besuch der AHS haben. Eine Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes (insbesondere § 31b) machte das möglich.⁶

2.6 Schulwechsel aus der Sicht der Lehrkräfte und Maßnahmen zur dessen Erleichterung

Nach Meinung der befragten AHS- und HS-Lehrkräfte kommen fast alle Schüler/innen der fünften Schulstufe mit dem Fachlehrersystem und den neuen Anforderungen gut zurecht (besonders die AHS-Lehrpersonen waren hier sehr optimistisch). Ca. 2/3 von ihnen nehmen jedoch Schularbeitenangst wahr – übrigens deutlich stärker als die Schüler/innen und deren Eltern selbst ... Fast alle Lehrer/innen geben an, dass sie im Falle von Schwierigkeiten eines Kindes im Zusammenhang mit dem Schulwechsel individuellen Kontakt zu seinen Eltern suchen würden, und sind der Meinung, dass die Unterstützung des Kindes durch die Eltern in der Situation des Schulwechsels besonders wichtig ist. Die Lehrkräfte selbst weisen darauf hin, dass sie zur Erleichterung des Schulwechsels für die Kinder zunächst spielerisch mit den neuen Lerninhalten umgehen, dass sie am Beginn genauere Anweisungen bei den Arbeitsaufträgen geben, dass sie erst langsam das Arbeitstempo steigern, dass sie auf langsamere Schüler/innen Rücksicht nehmen, dass sie verstärkt durch Lob und Anerkennung motivieren, dass sie den Unterricht abwechslungsreich, lustbetont und altersgemäß erteilen und dass insbesondere die Kommunikation und die Sozialkontakte durch ‚Kennenlern-Projekte‘ und dgl. fördern. Auch dies stützt die oben angesprochene Vermutung von Reitbauer und Hascher, dass es die Lehrer/innen der Sekundarschulen zunächst langsam angehen – was durchaus positiv zu werten ist.⁷

2.7 Einschätzungen seitens der Lehrkräfte hinsichtlich der Vorbereitung der Schüler/innen auf die neue Schule

Bei 75% der Deutsch- und Englisch-Lehrpersonen wurden die Erwartungen hinsichtlich des in der Volksschule erworbenen Wissens erfüllt. Bei Mathematik-Lehrkräften betrug die Zufriedenheit sogar 90%. Das ist durchaus bemerkenswert und steht so ganz im Gegensatz zu oftmals alltäglich geäußerten Klagen. Übrigens: Gymnasial-Lehrkräfte sahen ihre Erwartungen stärker erfüllt als die Lehrkräfte der anderen Schularten. Wenn Mängel geäußert wurden, dann war es, dass wichtige Grundfertigkeiten fehlen, dass die Kinder zu viel Detailwissen, aber zu wenig gesichertes Basiswissen haben. Das ist eine Rückmeldung, die man nicht selten von Sekundarschullehrkräften hört, und sie wird da und dort durchaus berechtigt sein. Ich vertrete ebenfalls die Position, dass es eine der Hauptaufgaben der Grundschule sein muss, wie es auch im allgemeinen Bildungsziel der Volksschule gefordert wird, grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen zu entwickeln und zu vermitteln, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken (einschließlich eines kindgerechten Umganges mit modernen Kommunikations- und Informationstechnologien),

einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie einer breiten Entfaltung im musisch-technischen und im körperlich-sportlichen Bereich dienen.⁸ Jegliche Profilierungs- und Selbstverwirklichungstendenzen seitens der Lehrkräfte, die diesem Ziel nicht dienen, lehne ich entschieden ab. Manchmal gewinnt man nämlich leider den Eindruck, dass bei so manchen Projekten und Initiativen, so wichtig sie auch sind, auf das eigentliche Lernen und Üben, Festigen und Wiederholen vergessen wird. Aber nur dadurch können gemäß den Erkenntnisse der Lernpsychologie, und zwar der alten und der neuen (Ebbinghaus und Spitzer lassen gleichermaßen grüßen!), Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch die modern gewordenen ‚Kompetenzen‘ nachhaltig erworben werden.

Interessant ist allerdings, dass (insbesondere in Englisch) bei den Mängeln eine Reihe von Punkten beklagt wurden, die eigentlich gar nicht im Lehrplan der Volksschule zu finden sind (weil nicht sinnvoll und deshalb nicht erlaubt!) bzw. nur sehr untergeordnete Bedeutung haben (z.B. das „Fehlen eines Schriftbildes“ bzw. von „grammatikalischen Strukturen“ im Englisch-Unterricht) bzw. solche Dinge bemängelt wurden, die eigentlich im Volksschullehrplan explizit vorgeschrieben sind (z.B. „Wissen ist nur im spielerischen Kontext verfügbar – kann nicht auf neue Themen übertragen werden“ – wieder im Englisch-Unterricht). Hier wäre es angezeigt, dass sich die Sekundarschullehrkräfte eingehender mit den Lehrplänen der Volksschule auseinandersetzen, um keine falschen Erwartungen zu hegen. Ebenfalls nicht verkehrt wäre es allerdings, wenn auch die Volksschullehrerinnen und -lehrer einen Blick in die Sekundarstufen-Lehrpläne werfen, damit sie keine falschen Vorstellungen von dem haben, was die Kinder „nachher“ erwartet. Denn auch in diese Richtungen gibt es durchaus häufig Fehlwahrnehmungen und -interpretationen. Dennoch: 75 bis 90% aller befragten Sekundarschullehrkräfte waren mit der Vorbereitung der Kinder zufrieden, vergessen wir das nicht! Man kann das Glas also immer halb voll oder halb leer sehen – in diesem Fall ist es zumindest zu $\frac{3}{4}$ voll ...

2.8 Kontakte zwischen Lehrpersonen der Sekundarstufe und der Grundschule

Nur etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte erachten einen Informationsaustausch mit den Kolleginnen und Kollegen aus der Volksschule als wichtig, wobei die HS-Lehrer/innen dies signifikant deutlicher artikulieren als die AHS-Lehrpersonen: Ein enttäuschender Wert, zumal jeder Austausch nur förderlich sein kann. Wenn man den tatsächlichen Kontakt betrachtet, wächst die Enttäuschung: Lehrkräfte aus der Hauptschule geben zu 16% an, dass es schon diesbezügliche Kontakte gab, jene aus der AHS gar nur zu 6%. Hier ist viel ‚Luft nach oben‘. Über die Gründe des mangelnden Kontakts kann nur spekuliert werden.

Wichtig wäre der Kontakt z.B. dort, wo es darum geht, mehr Informationen über besondere Begabungsschwerpunkte bzw. Handicaps der Kinder zu erhalten; auch Informationen über Verhaltensprobleme erscheinen in dieser Hinsicht nicht unwesentlich, zumal es in der Volksschule keine Verhaltensnoten gibt und nicht immer die Religionsnote als Indikator für Fehlverhalten dienen sollte ... Und: Jeder Austausch kann auch als ‚vertrauensbildende‘ Maßnahme betrachtet werden. Also: „Übers Reden kommen d`Leut z`samm“, das ist nach wie vor der Appell an all jene, die einem möglichen Kontakt zwischen den einzelnen Schularten und -typen skeptisch gegenüberstehen. Nur über die Verbindung der Schulen schafft man die Verbindung der Menschen und ermöglicht allen Beteiligten vielleicht einen stressfreieren, harmonischeren und auch zufriedenen Schulübertritt. So ein Dialog kann auch eigene Vorurteile und festgefahrene Einstellungen auf ihren Wahrheitsgehalt ‚abklopfen‘

helfen und vielleicht zu einem besseren gegenseitigen Verständnis führen. Es wäre höchst an der Zeit, diese interschulische Kommunikation aktiv zu betreiben, auch wenn das heißt, sich mit seinen eigenen und anderen Meinungen auseinanderzusetzen – was manchmal gar nicht so leicht fällt, wenn das weiter heißt, potentielle Standesdünkel abzulegen bzw. – was noch abschreckender sein mag – sich etwa an Nachmittagen, an Wochenenden oder gar in den Ferien zu gemeinsamen Teamsitzungen zusammenzufinden – und das nicht nur einmal, sondern regelmäßig, standardmäßig sozusagen! All jene, die das jetzt schon machen, seien von dieser Kritik selbstverständlich ausgenommen! All jene, die es nicht machen, mögen jederzeit Kontakt mit dem Autor aufnehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der bei weitem überwiegende Teil der Schüler/innen den Übertritt in die neue Schule gut meistert. Viele Kinder sehen den Schulwechsel wohl eher nicht als kritische Phase, sondern als Möglichkeit der Bewährung in einer neuen Situation. Das gilt aber – wie immer nur für den Durchschnitt – und der kann gelegentlich ‚ein Hund‘ sein, wie man in Österreich oft sagt, verdeckt er doch den Blick auch auf konstatierte Schwierigkeiten: Diese betreffen vor allem die Kinder aus der Hauptschule, die durchwegs größere Probleme äußern. Freilich hat das wohl bei einigen mit dem familiären Background zu tun (wie wir noch öfters sehen werden) – möglicherweise aber auch mit dem Leistungsgruppensystem, das im Vergleich zum Gymnasium durchaus Druck erzeugt: Denn während man sich in der Hauptschule permanent bewähren muss, um nicht abgestuft zu werden, kann man sich in der AHS durchaus einige Nicht genügend im Laufe des Schuljahres ‚leisten‘, ohne Angst haben zu müssen, den Lernverband gleich verlassen zu müssen – Durchhänger werden also in der AHS-Unterstufe nicht gleich so rigoros ‚bestraft‘ wie gelegentlich in der Hauptschule. Das soll nicht heißen, dass die ‚bösen‘ Hauptschullehrer/innen gleich ein Kind bei einer schlechten Note abstufen. Die überwältigende Mehrheit wird dem Kind mehrere Chancen geben, das ändert aber nichts an der Angst des Kindes, beim nächsten Versagen dann doch aus seiner gewohnten Lernumgebung gerissen zu werden.⁹

3 Entwicklungs- und gehirpsychologische Aspekte

Wenn man das Alter des Schulübertritts entwicklungspsychologisch näher betrachtet, dann zeigt sich, dass sich die Kinder zu dieser Zeit in einer noch relativ stabilen Phase befinden, egal welches entwicklungspsychologische Konzept man hernimmt: Die meisten Theorien zur späten Kindheit umfassen den Zeitraum vom sechsten bis etwa zum zwölften Lebensjahr. Folgende wesentlichen Mindest-Kompetenzen sollten in dieser Zeit jedenfalls entwickelt werden: Fähigkeit zu sozialer Kooperation und zum Spielen und Arbeiten im Team, Selbstbewusstsein, Erwerb der Kulturtechniken.

Dem amerikanischen Psychologen Lawrence Kohlberg zufolge sind die Kinder, was ihre moralische Entwicklung betrifft, im Alter von zehn Jahren in der „Good-boy-nice-girl“-Phase: Das bedeutet, dass sie oft folgender Prämisse folgen: Gut ist es, eine gute (nette) Rolle zu spielen, sich um andere zu kümmern, sich Freundinnen und Freunden gegenüber loyal zu verhalten, zuverlässig zu sein, bereit zu sein Regeln einzuhalten und Erwartungen anderer gerecht zu werden.

Beim großen österreichischen Psychoanalytiker Sigmund Freud fallen in diese Zeit die sogenannte ‚Latenzperiode‘ und der Beginn der ‚genitalen Phase‘. In der Latenzphase kommt

es zu einer scheinbaren Unterbrechung der sexuellen Entwicklung, sexuelle Erregungen werden abgewehrt und verdrängt, Spielkameradinnen und -kameraden werden vor allem beim eigenen Geschlecht gesucht. Erst in der genitalen Phase (um das elfte/zwölfte Lebensjahr) kommt es langsam wieder zu einem Aufkeimen der Sexualität und des Ödipuskonflikts bzw. zu einer vorsichtigen Hinwendung zum anderen Geschlecht; die beschleunigte körperliche Reifung geht allerdings einher mit einer verzögerten emotionalen Reifung.

Bei Erik H. Erikson und seinem Konzept der „Psychosozialen Krisen“ fällt die Zeit um das zehnte Lebensjahr in eine Phase, die er „Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl“ nennt. Hier kommt es, ähnlich wie bei Freud, zu einem vorläufigen Abschluss der sexuellen Entwicklung, was mehr Freiheit für die übrige Welt bedeutet: Das Kind entwickelt einen Werksinn, es lernt, fleißig zu sein, gewinnt Anerkennung durch das Herstellen von Dingen und durch Fleiß. Der Erfolg gibt ein Bestätigungsgefühl, der Misserfolg führt zu einem Minderwertigkeitsgefühl. Mögliche – unangemessene – (Spät-)Folgen einer ‚schlechten‘ Bewältigung dieser Phase können sein: Arbeitsversessenheit oder Arbeitsscheu, übertriebenes Pflichtgefühl oder ständige Versagensangst.

Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget stellt eines der bedeutendsten Modelle auf, wenn es darum geht, die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben. Für ihn sind die Kinder um das zehnte Lebensjahr in der sogenannten Stufe des „konkret-operativen Denkens“ bzw. des kritischen Realismus. Das Kind ist hier bereits in der Lage, gedanklich mit konkreten Objekten oder ihren Vorstellungen zu operieren. Das Denken beschränkt sich allerdings noch auf konkret-anschauliche Inhalte und Erfahrungen, d.h. die Abstraktionsfähigkeit ist noch nicht entwickelt. Das Denken geschieht eher intuitiv und ist von der konkreten Wahrnehmung beeinflusst. Erst mit elf, zwölf Jahren erreichen sie die Stufe des formalen Denkens bzw. der formalen Operationen. Das ist jene bedeutsame Phase, in der die Kinder entwicklungsmäßig bzw. gehirpsychologisch in der Lage sind, komplexere Aufgabenstellungen zu lösen. Die Fähigkeit zum logischen Denken, zum Abstrahieren, zum Ziehen von Schlussfolgerungen, zum Verstehen von Grammatik und höherer Mathematik bildet sich heraus.

Diese Erkenntnis ist wohl die wichtigste im Zusammenhang mit der Selektion um das zehnte Lebensjahr (bzw. in der Regel eigentlich mit dem neunten Lebensjahr): Man kann frühestens mit zwölf Jahren überhaupt erkennen, wozu ein Kind intellektuell in der Lage ist bzw. in Hinkunft in der Lage sein wird. Mit zehn Jahren ist es jedenfalls aus entwicklungs- und neuropsychologischer Sicht noch zu früh, um den zukünftigen Bildungsweg zuverlässig abschätzen zu können – schlicht, weil man in diesem Alter noch nicht sagen kann, welche Kompetenzen ein Kind in welchem Ausmaß überhaupt beherrschen wird. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist es lange schon wissenschaftlicher Common Sense, dass eine Trennung der Kinder in unterschiedlich anspruchsvolle Schultypen, wie Hauptschule und AHS, wenn sie denn überhaupt sinnvoll ist, mit zehn Jahren jedenfalls zu früh kommt.¹⁰

Und die Erfahrung beweist ja diese Unmöglichkeit, mit zehn Jahren zuverlässig voraussagen zu können, wie ein Kind sich intelligenzmäßig weiter entwickeln wird, täglich aufs Neue: Würden alle Prognose von Volksschullehrerinnen und -lehrern richtig sein, dann würde es keine so große Zahl an Nachhilfestunden, Nachprüfungen, Repetentinnen und Repetenten, Rückwechsler/innen aus dem Gymnasium in die Hauptschule geben, und alle, die mit zehn Jahren als AHS-reif eingestuft werden und in das Gymnasium wechseln, würden die Matura schaffen (was meist das Ziel ist). Die ‚Erfolgs-Realität‘ ist leider eine andere.

Fest steht, dass sich erst um das zwölfte Lebensjahr herum¹¹ mit dem Beginn der Pubertät markante Veränderungen aus entwicklungs- und gehirnphysiologischer Sicht ereignen. Es kommt, wie viele wohl aus eigener – oft leidvoller – Erfahrung mit sich selbst bzw. mit ihren Kindern wissen, zu einer Reihe von auffälligen Entwicklungen. Die bedeutsamste und deutlichste ist wohl der körperliche Wandel: Wachstum setzt ein, mitunter disproportional, sekundäre Geschlechtsmerkmale bilden sich markant aus, die Kinder werden geschlechtsreif, es kommt zu hormonelle Veränderungen. Stimmbruch, Menstruation u.a. versetzen den jungen Menschen gehörig unter Stress. Sozial gesehen, wird die Peer Group noch bedeutsamer, als sie es ohnehin schon ist, Leitbilder und Ideale werden außerhalb der Familie gesucht, der Loslösungsprozess beginnt. Dazu kommt noch bzw. gehört es eigentlich zwangsläufig, dass Protest (etwa in Sprache und Kleidung) und abweichendes Verhalten auftreten. Dies ist verbunden mit einer emotionalen Labilität, die oft ein Gefühlschaos auslöst, verstärkt noch durch Erfahrungen der ersten Liebe. Ziel dieses mehr oder weniger schwierigen Selbstfindungsprozesses ist es, die körperliche, emotionale und soziale Selbstständigkeit zu erlangen. Eltern können dabei, auch wenn sie vordergründig oft nicht dieses Gefühl haben und selbst nicht selten Frustrationen aushalten müssen, wichtige Aufgaben übernehmen: Sie bieten sich einerseits als Reibebaum an, andererseits als starke Eiche, an die man sich im Bedarfsfall anlehnen kann. Dieser beiden Funktionen sollten sich die Eltern auch bewusst sein, sollten wissen, dass abweichendes Verhalten bis zu einem gewissen Grad völlig normal und gesund ist, sie sollten andererseits öfters als bisher nachgeben, aber dennoch klare Grenzen setzen und sie auch sanktionieren (d.h. Spielraum innerhalb gewisser Regeln gewähren und das auch deutlich kommunizieren – etwa was mögliche Ausgehzeiten betrifft), sie sollten die Jugendlichen nicht bloßstellen, sollten nicht jugendlicher sein wollen als der/die Pubertierende selbst, sollten Interesse für die Kinder haben, ihnen etwas zutrauen, sollten nicht nachtragend sein und die Kommunikation und den Dialog bzw. die Bereitschaft dazu unter allen Umständen aufrecht erhalten. Denn gerade in dieser Zeit des Erwachsen-Werdens brauchen die Kinder die Eltern mehr als alle Beteiligten glauben und zugeben würden. Die Eltern sollten also nicht selbst trotzig, beleidigt und enttäuscht wegen der vielleicht ungewohnten Verhaltensänderungen sein, sondern Stabilität und Sicherheit in einer ohnehin für die Jugendlichen schwierigen Zeit vermitteln. Das Wichtigste ist wohl, dass sich die Erwachsenen einen gewissen Humor bewahren, dann kann man meist viele Zurückweisungen und Enttäuschungen gut aushalten.

Hilfreich ist, wenn man weiß, was sich in dieser Phase des Übergangs vom Kind zum jungen Erwachsenen im Gehirn des Heranwachsenden ‚abspielt‘. Man kann sich das durchaus wie eine große Baustelle vorstellen. Jay Giedd et al¹² machen sehr genau MRT-Analysen, insbesondere vergleichen sie das jugendliche und das erwachsene Gehirn und stellen fest: Ein Wachstumsschub verschiedener Areale setzt in der Pubertät ein. Neue Verbindungen zwischen den Nervenzellen werden geknüpft, andere verschwinden, es kommt zu einem Umbau der Strukturen in Teilen der Großhirnrinde. Besondere Veränderungen erfolgen im Stirnhirn: Funktionen zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben (vgl. Piaget!) entwickeln sich, zielgerichtetes vorausschauende Handeln wird langsam möglich, ebenso wie moralische Bewertung und die Kontrolle der Emotionen. Beim jugendlichen Gehirn baut sich die Myelinscheide (=schützende Isolierung um die Nervenleitungen) nur langsam auf, die Nerven „liegen“ im wahrsten Sinne des Wortes ‚blank‘, es kommt zu einer langsameren und unterschiedlichen Informationsverarbeitung. Mögliche und typische Folgen sind: Launen, falsche Deutung von Emotionen anderer, Vergesslichkeit, Lernschwächen.

Wenn man weiß, dass sich das alles fast zwangsläufig ergibt, kann man vielleicht als

Erwachsener wieder ruhiger schlafen, im Wissen: Das veränderte Verhalten des noch vor kurzem so lieben, braven, angepassten Kindes (siehe Kohlberg!) hat nichts mit Bösartigkeit oder Faulheit zu tun, sondern es kann quasi selbst nichts dafür... Vielleicht macht einen das auch wieder entspannter, was sich sicherlich günstig auf die Beziehungsqualität mit den Jugendlichen und letztlich auch auf deren Verhalten auswirkt.

Es spricht deshalb vieles aus psychologischer Sicht dafür, eine Bildungsentscheidung nicht schon mit zehn, sondern frühestens mit zwölf Jahren bzw. noch später zu treffen. Zur mangelnden Möglichkeit, zukünftige Entwicklungen mit dem zehnten Jahr abschätzen zu können, kommt noch die Unmöglichkeit einer fairen Beurteilung, die allerdings die Basis für gerechte Selektion sein müsste.

4 Die Problematik der (fairen) Beurteilung

Grundsätzlich basiert unser Schulsystem auf dem Prinzip, dass aufgrund von Leistungsbeurteilung bzw. Noten für die Schüler/innen Berechtigungen vergeben oder verwehrt werden, die es ihnen ermöglichen, entweder in eine höhere Schulstufe aufzusteigen bzw. eine bestimmte Schulart zu besuchen – oder eben auch nicht. Die zentralen Bestimmungen zur Leistungsbeurteilung und ihre Implikationen finden sich z.B. im Schulorganisationsgesetz (SCHOG), im Schulunterrichtsgesetz (SCHUG) bzw. in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO). All diese Bestimmungen fußen auf der Annahme, dass Lehrer/innen kompetent genug sind, die Kinder fair und möglichst objektiv zu beurteilen, damit es keine Benachteiligungen gibt. Leider hat die Praxis gezeigt, dass dem (allzu oft) nicht so ist. Besonders die so häufig angewandten sozialen Bezugsnormen bzw. klasseninternen Maßstäbe sind es, die das Berechtigungswesen eigentlich ad absurdum führen, und es wurde schon vielfach belegt, dass Leistungsbeurteilung und Noten eine äußerst subjektive Angelegenheit sind und für gleiche Leistungen durchaus nicht immer gleiche Noten bzw. Berechtigungen vergeben werden.¹³

Es seien exemplarisch die Ergebnisse einer Metaanalyse der vom ehemaligen BMBWK eingesetzten ‚Zukunftskommission‘ zitiert, die sich eingehend mit dem österreichischen Schulsystem und seinen Stärken und Schwächen auseinandergesetzt hat: *„Große Unterschiede zwischen AHS-Klassen ergaben auch Untersuchungen zur Verteilung mathematischer Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I, die Unterschiede zwischen den Durchschnittswerten einzelner AHS-Klassen betragen mehr als eine Standardabweichung. Andererseits wurden Hauptschulklassen gefunden, deren mathematische Kompetenz im Durchschnitt – gemessen über alle drei Leistungsgruppen! – über dem Niveau einzelner AHS-Klassen lag. Ähnlich große Unterschiede ergaben nachträgliche Analysen zur Verteilung der Leistungen in der TIMSS-Untersuchung am Ende der Sekundarstufe I. Die besten und die schlechtesten AHS-Klassen unterscheiden sich, selbst wenn man „Ausreißer“ nicht berücksichtigt, um mehr als eine Standardabweichung“*¹⁴. Schon vor ein paar Jahren konnte man ähnliche Unterschiede für den Gegenstand Englisch nachweisen.¹⁵ Dabei zeigte sich, dass es viele Kinder in zweiten oder sogar dritten Leistungsgruppen der Hauptschule gibt, die bessere Leistungen erzielen (gemessen mit standardisierten Testverfahren) als nicht wenige Gymnasialkinder. Es gibt also jede Menge an Überschneidungen in der Leistungsfähigkeit zwischen AHS-Klassen und allen drei (!) Leistungsgruppen der Hauptschule. Ein Schluss, der daraus gezogen werden kann, ist jener, dass für bestimmte Berechtigungen unterschiedliche Anforderungen verlangt werden und unterschiedliche Leistungen erbracht werden müssen. Eder u.a. führen dazu aus: *„Die*

oben berichteten Ergebnisse sowie Analysen mit nationalen und internationalen Datensätzen, in denen Schulleistungen getestet wurden, erhellen zunehmend mehr, dass je nach regionaler Situation für gleiche Berechtigungen ganz unterschiedliche Leistungen und unterschiedliche Voraussetzungen erforderlich sind. SchülerInnen in ländlichen Hauptschulen brauchen bis zu 10 Intelligenzpunkte mehr als HauptschülerInnen in städtischen Ballungsgebieten, um in die erste Leistungsgruppe aufgenommen zu werden und damit all jene Berechtigungen zu erhalten, die mit deren Besuch verbunden sind. Auf der anderen Seite finden wir im Extremfall AHS-Klassen, deren Durchschnittsleistung in Mathematik und den Naturwissenschaften¹⁶ niedriger liegen als die Durchschnittsleistungen von 2. Leistungsgruppen ländlicher Hauptschulen. Solche Ergebnisse verweisen auf große Differenzen in den Bildungschancen zwischen Stadt und Land, ebenso wie zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Sozialschichten. Für gleiche Berechtigungen, z.B. für den aufnahmeprüfungsfreien Zugang zu weiterführenden Schulen, sind zum Teil völlig verschiedene Leistungen erforderlich. Diese Ungleichheiten begünstigen in Summe Kinder aus Großstädten und aus höheren soziokulturellen Milieus".¹⁷

Dass die Leistungsbeurteilung Chancenungleichheiten und Ungerechtigkeiten produziert, ist allerdings keine neue Erkenntnis: Generell wird die Problematik der (fairen) Leistungsbeurteilung bzw. Notengebung nicht erst seit Ingenkamps Standardwerk „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (1971) diskutiert. Und eigentlich ist es auch nicht erst seit damals erziehungswissenschaftliches Allgemeingut, dass Leistungsbeurteilung und Noten weder objektiv, noch reliabel, noch valide und schon gar nicht vergleichbar sind.¹⁸ Die simple Ursache dafür ist wohl die, dass Lehrer/innen auch Menschen sind und ihre individuellen Vorerfahrungen, Erwartungen, Wahrnehmungen und Ansprüche haben. Sie sind nicht standardisierte Menschen, die immer alles ohne Emotionen betrachten (können). Der Mensch lebt einfach von seinen Gefühlen, seinen Emotionen, seinen Höhen und Tiefen und auch seinen Stärken und Unzulänglichkeiten – und das ist gut so! Vielfach sind die Beurteilungen und Entscheidungen von Lehrkräften aber genau deshalb – zumeist unbewussten – Mechanismen unterworfen, die sie beeinflussen und eine objektive Beurteilung erschweren bzw. gar verunmöglichen. Gerd Mietzel beschreibt etwa in einem Kapitel seines Buches „Psychologie in Unterricht und Erziehung“¹⁹ die sozialpsychologischen Aspekte des Lehrens und Lernens und dort in einem bemerkenswerten Abschnitt die gegenseitigen Wahrnehmungen bzw. „Erwartungseffekte im Klassenzimmer“. Hier geht ganz klar hervor, dass die Einschätzung eines Schülers bzw. einer Schülerin kaum jemals objektiv sein kann, weil sie vielfältigen Einflüssen unterworfen ist, die viel mit den handelnden Personen und ihrem Umfeld zu tun haben. Da geht es darum, dass wir in unserem Urteil beeinflusst sind von so banalen Dingen wie dem Geschlecht des Kindes, seinem Namen, seinem Aussehen, seiner ethnischen und sozialen Herkunft, seinem Verhalten, seinen bisherigen Leistungen u.v.m. Im Grunde können die Schüler/innen gar nicht fair und objektiv gesehen und auch beurteilt werden, weil vieles die Einschätzung beeinträchtigt. Deshalb sind Noten auch immer subjektive Gutachten, so sehr man sich auch um Objektivität bemüht. Die Leistungsbeurteilung ist dadurch aber zutiefst ungerecht, insbesondere dann, wenn sie mit gewissen Berechtigungen verbunden ist. Zahlreiche Autorinnen und Autoren haben aus diesem Grund die Beurteilungspraxis bzw. die Berechtigungsfunktion von Leistungsbeurteilung, die ja in Zeugnisnoten ausgedrückt wird, vehement kritisiert.

Das Problem der mangelnden Vergleichbarkeit von Noten gilt nicht nur für Sekundarschulen, sondern auch für Primarschulen. In einer Re-Analyse von Daten eines sehr interessanten Forschungsprojektes von Heinisch (2005)²⁰ konnte der Autor selbst die Divergenzen zwischen

den vergebenen Noten und den tatsächlichen Schulleistungen im Gegenstand Deutsch in mehreren der getesteten Volksschulen aufzeigen: Es gab Klassen, in denen die Kinder für eine bestimmte Leistung durchschnittlich ein Gut bekamen, und Klassen, in denen sie für ein und dieselbe Leistung ein Befriedigend erhielten. Nun mag das auf den ersten Blick als normal und nicht weiter dramatisch erscheinen, wenn man allerdings bedenkt, dass der Sprung von Gut auf Befriedigend genau jene magische Grenze markiert, an der AHS-Berechtigungen vergeben oder eben nicht vergeben werden, sieht die Sache wohl wieder ein wenig anders aus. Vereinfacht gesagt, hängt es dann wohl eher vom Zufall oder Glück ab, in welcher Klasse man sitzt und welche Berechtigung man für eine gewisse Leistung erhält.

An anderer Stelle wurde deshalb versucht, die Ergebnisse der einschlägigen Befunde zur Thematik so zusammenzufassen: *„Es steht aufgrund der Daten eindeutig fest, dass das Abschneiden im Zeugnis von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse/Gruppe abhängig ist und nicht nach objektiven Kriterien erfolgt. Dort, wo die Kinder ‚besser‘ sind, wird mehr verlangt, dort, wo sie schlechter sind, wird das Anspruchsniveau gesenkt; die Noten bleiben im Prinzip aber ähnlich. D.h. es gibt nicht nur Hinweise darauf, dass gruppeninterne Maßstäbe angelegt werden, sondern man kann sie auch als existent erachten. Außerdem wird der Beurteilung die soziale Bezugsnorm übergestülpt. Gerade das schafft aber Ungerechtigkeiten.“*²¹

5 Zur Voraussage(un)möglichkeit von Schulerfolg in der Sekundarschule

Man stelle sich vor, Volksschullehrer/in zu sein und in der vierten Klasse einem Kind bzw. seinen Eltern raten zu müssen, in welche Schule das Kind weiter gehen soll. Woran orientiert man sich? Was ist HS- oder AHS-Niveau? Wie kann man wissen, was von den Kindern in den einzelnen Schulen verlangt wird? Wie schätzt man ab, wie sich der Knabe oder das Mädchen dort bewähren wird? Vor all diesen sehr schwer zu beantwortenden Fragen stehen zehntausende Volksschulpädagoginnen und -pädagogen auf der vierten Schulstufe alljährlich, man mutet ihnen damit viel zu – nämlich Hellseherin oder Hellseher zu spielen. Diese Überzeugung des Autors speist sich aus grundsätzlichen Überlegungen und aus harten, empirischen Daten. Zur ersten Frage: Woran orientieren sich die Volksschullehrerinnen? Natürlich an der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder, an den Beobachtungen während der vergangenen vier Jahre, werden manche sagen. Recht so. Oft liegen Volksschullehrer/innen gar nicht so schlecht mit ihren Urteilen, nicht selten hauen sie aber auch kräftig daneben. Nicht gerade klein ist die Zahl jener Kinder, denen ein falscher Rat gegeben wurde, der sie in weiterer Folge (quasi in der falschen Schule) entweder über- oder unterforderte. Nicht selten müssen jene, denen Gymnasialniveau attestiert wurde, schon bald wieder die AHS abbrechen und in die Hauptschule rückwechseln und nicht selten fadensingen sich Kinder, denen die Hauptschule angeraten wurde, in eben dieser – ohne dass die Lehrkräfte das oft merken. Und diese Unzulänglichkeit in der Vorhersage des zukünftigen Sekundarschulerfolgs ist leicht erklärt. Volksschullehrer/innen wissen in der Regel eigentlich nicht genau, was die Kinder in der zukünftigen Schule erwartet: Sie selbst sind schon vor langer Zeit in *ein* Gymnasium gegangen, wenn überhaupt, haben dort einige *wenige* Lehrer/innen kennengelernt und wissen nicht, wie Lehren und Lernen bei *anderen* Lehrkräften, in *anderen* Klassen, an *anderen* Schulen und nun, *Jahrzehnte später*, abläuft.

Im Grunde genommen gibt es ja auch ‚das‘ AHS-Niveau gar nicht, zu unterschiedlich sind auch die Anforderungen in den einzelnen Klassen und in einzelnen Gegenständen²² (sogar am selben Schulstandort), oft in Abhängigkeit von der Lehrerpersönlichkeit. Im Grunde ist also AHS-Niveau oder aber auch Hauptschul-Niveau – sarkastisch gesagt – das, wofür die Lehrer/innen es halten. Problematisch ist nur, dass davon Bildungsempfehlungen abhängig gemacht werden.

Angesichts der angestellten Überlegungen verwundert es auch nicht, dass der Vorhersagewert von Zensuren bzw. Lehrerurteilen auch von wissenschaftlicher Seite stets als kritisch erachtet wurde. Denn in den letzten Jahrzehnten wurde mehrfach empirisch nachgewiesen, dass der Prognosewert von Noten, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen oder Tests äußerst gering ist.²³ Hanisch kommt in einer Analyse zum Schluss, dass die Fähigkeitsunterschiede von Kindern über die Zeit hinweg nicht (ausreichend) stabil sind, als dass dies eine Prognose über zukünftige Entwicklungen rechtfertigen würde.²⁴ Spenger konnte in einer Untersuchung²⁵ nachweisen, dass es kaum hohe Korrelationen zwischen den Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht am Ende der Volksschule und den Noten aus Deutsch, Mathematik und ausgewählten Realienfächern am Ende der achten Schulstufe gibt. D.h. die jeweiligen Primarschulnoten sind nur ganz schwache Prädiktoren für den Sekundarschulerfolg in den entsprechenden Gegenständen. Das ist auch nicht wirklich überraschend, wenn man Befunde von Piaget und anderen Entwicklungspsychologen bedenkt, dass etwa bei Kindern im zehnten Lebensjahr die kognitiven, sozialen, moralischen, emotionalen und andere Entwicklungen noch lange nicht abgeschlossen sind, und so ein zuverlässiges Urteil und eine sinnvolle Beratung zu diesem Zeitpunkt über die weitere Karriere mehr als fragwürdig und kaum möglich erscheinen.

Außerdem sollte man immer von einem pädagogischen Optimismus ausgehen, der dem Kind die potentielle Weiterentwicklung zutraut und sie im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung vielleicht sogar geschehen macht. Man kann ja – wie man weiß – durch entsprechende Förderung Kinder – vereinfacht gesagt – auch ‚begaben‘. Thonhauser spricht in diesem Zusammenhang vom ‚medizinischen‘ versus dem ‚ökologischen‘ Modell, wobei das erste eher den Standpunkt vertritt, dass das Kind Träger bestimmter Merkmale und Eigenschaften ist, die ihm durch die Geburt (relativ unveränderlich) vorgegeben sind, während das zweite eher die Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten sieht und in der Veränderung von Lernbedingungen ein Erfolgsrezept zu erkennen glaubt: Nicht das Kind ist quasi begabt oder nicht begabt, sondern es liegt vielmehr an den zu adaptierenden Lernbedingungen, die die jeweiligen Potentiale zu entwickeln helfen.²⁶ Würde man dem medizinischen Modell anhängen, das oft von Erb- bzw. Anlagetheoretikern vertreten wird, und einem ‚pädagogischen Pessimismus‘ das Wort reden, dann stellt sich die Frage, welche Rolle Erziehung und (Aus-)Bildung dann überhaupt noch spielen. Dann wären ja der Mensch und sein Weg mit der Geburt quasi fix vorgegeben, determiniert und nur mehr bedingt entwicklungsfähig. Dann könnte man zu Recht von einer ‚Ohnmacht der Erziehung‘ sprechen. In der Erziehungswissenschaft hat sich allerdings längst schon das ökologische Modell durchgesetzt, das davon ausgeht, dass der Mensch durchaus nach der Geburt noch veränderbar ist und dass Erziehungsmaßnahmen sinnvoll und wirksam sind. Dieser Standpunkt wird grundsätzlich von den so genannten Milieu- bzw. Umwelttheoretikern vertreten, die manchmal auch über das Ziel hinausschießen und von einer ‚Allmacht der Erziehung‘ ausgehen.²⁷ So weit sollte man dann auch nicht gehen. Denn natürlich ist die Bedeutung der Gene in manchen Bereichen nicht zu unterschätzen, natürlich sind dem Menschen auch vererbte Grenzen gesetzt. Allgemein wird man aber

richtig liegen, wenn man von einem Wechselspiel aus Anlage, Umwelt und auch der aktiven Selbststeuerung des Menschen ausgeht.²⁸

Olechowski spricht in diesem Zusammenhang vom „dynamischen Begabungsbegriff“, wonach die Begabung von Kindern mit der Geburt nicht fix und determiniert vorgegeben ist, sondern im Grunde durch Training – innerhalb eines gewissen Rahmens – deutlich veränderbar sei. In einem seiner zahlreichen Abhandlungen zur Thematik kommt er deshalb zum folgenden Schluss, der für die Übertrittsauslese wieder relevant ist: *„Es gibt kein Verfahren, weder einen standardisierten Test (Schulleistungs-, Begabungs- oder Intelligenztest) noch einen informellen Test, der die Begabung bzw. die Intelligenz eines Kindes 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 Notwendigkeiten 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.“*²⁹

Wenn man nicht einmal die aktuelle Leistungsfähigkeit eines Kindes genau bestimmen kann und die zukünftigen Bedingungen des Lernens nicht kennt, ist dann tatsächlich eine Prognose sinnvoll, wie man sie Volksschullehrerinnen und -lehrern zumutet? Zwar gibt es vereinzelt auch Studien³⁰, die postulieren, dass Volksschulprognosen für die AHS etwa zu 94% stimmen (im vorliegenden Fall zumindest für die Leistungen am Ende des ersten Semesters der fünften Schulstufe), doch stehen sie, leider muss man sagen, einer erdrückender Zahl gegenteiliger Gutachten und Untersuchungen gegenüber.

Natürlich konnten verschiedene bildungspolitische Maßnahmen (z.B. Prognoseverfahren, Handreichungen zur Schullaufbahnberatung etc.) seitens des Unterrichtsministeriums³¹ zumindest ein Bewusstsein für die Problematik schaffen und Lehrer/innen sehr für die Konsequenzen ihrer Entscheidungen und vor allem für das Prozedere bei den Elternberatungsgesprächen sensibilisieren, doch an der Tatsache, dass es immer wieder eine relativ hohe Zahl an Fehlurteilen geben wird und die prognostische Gültigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerurteile sehr gering ist, können auch diese gut gemeinten und tatsächlich unterstützenden Maßnahmen kaum etwas ändern. Solange es eine individuelle, wenig vergleichbare Beurteilungspraxis gibt (die ja nicht grundsätzlich abgelehnt werden soll, sondern erst dann fragwürdig ist, wenn damit Berechtigungen vergeben werden), wird es wohl immer Benachteiligungen für Schüler/innen geben.

Auch die derzeit besonders aktuellen Bildungsstandards können dieses Problem nicht lösen. Da sie einerseits ja nicht als Beurteilungsinstrumente oder gar zum Zwecke eines Schulrankings eingesetzt werden, sondern primär ein Instrument des Systemmonitorings und der Qualitätsentwicklung sind, sie andererseits auch nur einen kleinen Ausschnitt dessen erfassen und messen können, was tatsächlich an Schulen gelehrt und gelernt werden soll, sind auch sie (derzeit) für objektivere Berechtigungsvergaben gänzlich ungeeignet. Zentrale Testungen zum Zwecke der Leistungsbeurteilung, der Berechtigungsvergabe und auch des Schulrankings, wie sie etwa in Großbritannien praktiziert werden, verfolgen ganz

andere Zielsetzungen und werden auch gänzlich anders konstruiert und administriert als die österreichischen Bildungsstandards, die ja auch ein Hilfsmittel für die Lehrer/innen sein sollen, um Anhaltspunkte dafür zu bekommen, wo sie in ausgewählten Kompetenzen mit ihren Schülerinnen und Schülern stehen und wo sie gegebenenfalls noch nachjustieren können bzw. sollten.

Es wäre auch fatal, wenn man tatsächlich Lehrerinnen und Lehrern, die ja die Kinder doch relativ gut kennen, die Möglichkeit der Leistungsbeurteilung, also der Einschätzung und Bewertung der erbrachten Schülerleistung, nimmt und nur zentral ‚veranstaltete‘ Leistungsfeststellungen vornimmt, die extrem auf testbare (meist kognitive) Kompetenzen und Fertigkeiten referieren. Die Möglichkeit, aus der reinen (eher objektiven) Leistungsfeststellung eine Leistungsbeurteilung vorzunehmen, sollte man unseren Lehrerinnen und Lehrern keinesfalls nehmen. Erst dann ist es ihnen nämlich möglich, z.B. Anstrengungsbereitschaft oder deutliche individuelle Verbesserungen oder Verschlechterungen von Schülerinnen und Schülern (im Sinne einer individuellen Bezugsnorm) zu berücksichtigen und in die Note einfließen zu lassen. Hier soll also durchaus der gängigen (subjektiven) Beurteilungspraxis, wenn sie verantwortungsvoll und kompetent gemacht wird, nachdrücklich das Wort geredet werden! Sie birgt eigentlich unendlich viele Vorzüge und Chancen im Vergleich zu ‚Zentraltestungen‘. Um der mangelnden Vergleichbarkeit von Noten allerdings etwas die Brisanz zu nehmen, bedarf es aber wahrscheinlich enormer Anstrengung seitens der Lehreraus- und -fortbildung, jedenfalls aber einer ernsthaften Diskussion des schulischen Berechtigungswesens.

Abschließend noch ein interessanter Befund aus der oben schon zitierten steirischen Studie zum Schulübertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I: Die Lehrkräfte an Sekundarschulen selbst trauen den Urteilen ihrer Kolleginnen und Kollegen an den Primarschulen nicht so recht. Nur etwa die Hälfte der Lehrer/innen der Sekundarstufe I sieht in den Noten des Zeugnisses der vierten Klasse Volksschule einen guten Indikator für die Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder.³²

6 (Außerschulische) Einflüsse auf das Übertrittsverhalten und Chancenungleichheiten beim Schulwechsel

Eine Vielzahl von Studien³³ belegt, dass neben den allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten eines Schülers oder einer Schülerin auch dessen/deren regionale und soziale Herkunft, insbesondere der Sozialstatus der Eltern, die Nationalität und Muttersprache, aber auch der Wohnort der Familie, nicht nur für Schullaufbahnentscheidungen, sondern auch für den Erfolg/Misserfolg im (weiteren) Verlauf von Schulkarrieren eine wesentliche Rolle spielen. Es sind also nicht nur die Leistungsfähigkeit und die gezeigten Leistungen, die bei der Frage, welche weiterführende Schule man besucht, eine Rolle spielen. In der Folge sollen die wichtigsten dieser zusätzlichen Wirkfaktoren angesprochen werden.

Es zeigt sich, dass die Entscheidung, ob ein Kind nach der vierten Klasse Volksschule in eine Hauptschule oder in eine AHS wechselt, wesentlich davon abhängt, wo das Kind aufwächst. In urbanen Gebieten ist die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, um ein Vielfaches größer als in ländlichen, einfach, weil dort das entsprechende Schulangebot wesentlich breiter vorhanden ist.³⁴ Zwischen 1994 und 2005 stieg die Zahl jener Schülerinnen und Schüler, die eine AHS-Berechtigung seitens der Volksschule erhielten, zwar um ca. 6%. Nutznießer dieser

Entwicklung waren aber vor allem die Kinder in Ballungsräumen.³⁵ Dieser Trend setzte sich bis heute fort. Ob die Kinder gescheiter wurden, ob die Volksschullehrkräfte milder wurden oder ob der Druck seitens der Eltern aufgrund einer gestiegenen Bildungsaspiration bzw. anderer Gründe auf sie wuchs, diese Berechtigungen zu vergeben, wie vielfach berichtet wird, darüber kann nur spekuliert werden.

Zur Verteilung der Schülerströme auf die Schultypen ist Folgendes festzuhalten: Zwar besuchten im Jahr 2008/2009 noch immer knapp über 60% der österreichischen Unterstufenschüler/innen die Hauptschule und nur etwa ein Drittel die AHS³⁶, doch wie sagte einmal Albert Einstein sinngemäß: Mit der Statistik ist das so eine Sache; wenn man mit dem linken Fuß im Eiswasser steht und mit dem rechten im siedend heißen Wasser, ist es im Durchschnitt immer noch relativ angenehm. D.h. der Mittelwert verdeckt da ganz gehörig einige regionale Druckpunkte, etwa die Tatsache, dass in einigen Wiener Bezirken und auch in anderen Ballungszentren die Hauptschule schon zur vielzitierten ‚Restschule‘ verkommen ist. So gibt es etwa Schulbezirke, in denen nicht einmal 1% der Kinder eine gymnasiale Unterstufe besuchen, während es in anderen über 70% sind.³⁷ Sind die Kinder im Kärntner Bezirk Hermagor wirklich weniger intelligent als etwa jene in Wien Hietzing? Sind die Kinder in Wiener Neustadt wirklich intelligenter als jene in Hollenthon in der Buckligen Welt? Wohl kaum. Die unterschiedlichen Schulbesuchsquoten liegen nicht an der Leistungsfähigkeit der Kinder, sondern vielmehr am (mangelnden) Schulangebot vor Ort. Es ist richtig: Noch immer die überwiegende Mehrheit der Maturantinnen und Maturanten kommt über die Hauptschule zur Matura. Diese (noch) relativ hohe Quote an Schülerinnen und Schülern, die ihren Weg aus der Hauptschule zur Reifeprüfung machen, hat aber allein mit dem fehlenden Angebot an AHS-Standorten zu tun. Würde man neben jeder Hauptschule ein Gymnasium bauen, sähe die Welt wohl ein wenig anders aus.

Das sei nun kein Vorwurf. Es ja auch verständlich, nachvollziehbar und recht und billig, dass Eltern ihren Kinder die best- und höchstmögliche Bildung angediehen lassen möchten. Übrigens schicken sogar viele Hauptschullehrer/innen ihre Kinder in das Gymnasium, obwohl sie eigentlich ihre eigene Bildungseinrichtung favorisieren müssten – und das wird schon seine Gründe haben. In diesem Zusammenhang ist aber explizit darauf hinzuweisen, dass die Hauptschule dadurch nicht schlecht geredet werden soll. Denn die Hauptschulen leisten ganz ausgezeichnete Arbeit, das sieht man an den vielen tollen Ergebnissen, die etwa die – oben schon referierten – Befunde zeigen. Dieser Schultyp ist nach wie vor der Träger der Volksbildung und statistisch gesehen noch immer die ‚Haupt-Schule‘ auf der Sekundarstufe I. Jedoch führt gerade diese hohe Leistungsfähigkeit vieler Hauptschulen zu einer systembedingten Benachteiligung ihrer Schüler/innen: Es gibt viele Kinder aus zweiten oder gar dritten Leistungsgruppen, die deutlich bessere Ergebnisse erzielen und leistungsfähiger sind als Kinder aus Gymnasialklassen, jedoch allein durch den Umstand, dass sie in einer niedrigeren Leistungsgruppe sitzen, spätestens beim Übertritt in die Sekundarstufe II berechtigungsmäßig benachteiligt sind. Für Schüler/innen aus dem Gymnasium reicht es dann etwa, positiv zu sein (bzw. spielt z.B. ein Nicht genügend in Latein beim Wechsel in eine HTL oder HLA auch keine Rolle), um ohne Schwierigkeit eine zur Matura führende Oberstufe besuchen zu können, während Hauptschüler/innen sich zumindest in allen leistungsdifferenzierten Gegenständen in der zweiten Leistungsgruppe befinden müssen und dort keine schlechtere Note als Gut erhalten dürfen. Viele Kinder mit Befriedigend oder Genügend, die objektiv besser sind als so manche AHS-Schülerinnen und -Schüler, sind somit gezwungen, wollen sie eine Oberstufe mit Maturaabschluss besuchen, eine Aufnahmeprüfungen zu absolvieren. Gerecht? Es geht

also bei der Schulwahl am Ende der Volksschule nicht nur um die Unterstufe, sondern auch bereits um die Chancen für die Oberstufe, und hier haben derzeit Hauptschulkinder bei gleicher (vor allem mittlerer) Leistungsfähigkeit die ‚schlechteren‘ Karten. Und das wissen die Eltern. Man ‚boxt‘ dann sein Kind mit allen (Geld-)Mitteln und auch Frustrationen durch die gymnasiale Unterstufe, damit es einfach mit vierzehn die besseren Karten beim weiteren Schulweg hat – wer kann es den Erziehungsberechtigten verdenken?

Dazu kommt noch eine weitere Ungerechtigkeit: Daten aus PISA und PIRLS belegen, dass in kleineren Gemeinden, also in Landvolksschulen, nicht nur höhere Ansprüche an die Leistungen der Schüler/innen für eine AHS-Anmeldung gestellt werden, sondern dass es dort auch eine Tendenz zu strengerer Beurteilung gibt.³⁸ Es ist also für Kinder aus solchen Schulen schwieriger, eine AHS-Berechtigung zu erhalten, als für Kinder in städtischen Gebieten. Selbes gilt wohl analog auch für die Berechtigungen, die am Ende der Sekundarstufe I vergeben werden. Ein Stadtkind hat es also – plakativ gesagt – in dieser Hinsicht leichter als ein Landkind, und zwar sowohl in der Volksschule als auch in der weiterführenden Schule. Nun ist es wohl richtig, dass die Hauptschul-Absolventinnen und -Absolventen ja nicht in einer Bildungsackgasse landen, sondern immer noch den Weg über die berufsbildenden Schulen gehen können, um zur Reifeprüfung zu gelangen, und viele tun das auch, aber sie haben es eben vergleichsweise schwieriger als ihre AHS-Kolleginnen und Kollegen. Und so kommt es auch dazu, dass aus der Hauptschule viel weniger Kinder in die die AHS-Oberstufe oder auch in Berufsbildende Höhere Schulen wechseln, als prozentuell eigentlich möglich wäre. Die AHS-Unterstufe ist hier anteilmäßig deutlich überproportional vertreten.³⁹

Wenn man ein differenziertes Schulsystem auf der Sekundarstufe I befürwortet, was allerdings von allen bekannten Bildungswissenschaftlern und Forschern abgelehnt wird, zumindest was die Trennung mit dem zehnten Lebensjahr betrifft, dann sollte man auch für eine entsprechende Selektion sorgen – auch wenn diese natürlich nie 100%ig fair sein wird. Dann sollten nicht in manchen Regionen (fast) alle Kinder in eine Schulart gehen, da sonst die Intentionen der äußeren Differenzierung pervertiert werden, was ohnehin derzeit de facto der Fall ist, da am Land die Hauptschule die ‚geheime Gesamtschule‘ ist und in der Stadt das Gymnasium.

Neben den regionalen Chancenungleichheiten ist schon vielfach nachgewiesen worden, dass Kinder aus benachteiligten Milieus (insbesondere aus sozial schwachen Familien und Familien mit Migrationshintergrund) vergleichsweise wenig Chancen haben, an der höheren Bildung zu partizipieren.⁴⁰ Es zeigt sich in aller Regelmäßigkeit, dass z.B. Kinder mit Migrationshintergrund und nicht-deutscher Muttersprache in der höheren Bildung (beginnend mit dem Gymnasium) deutlich unterrepräsentiert sind⁴¹ und dass Kinder von Eltern mit höherer Schulbildung und mit Berufen mit höherem Sozialprestige bei der höheren Schulbildung überrepräsentiert sind.⁴² Das hat einerseits sicherlich mit den limitierten Möglichkeiten der Herkunftsfamilie zu tun, was etwa sprachliche und/oder schulische Fördermöglichkeiten (z.B. eigenes Wissen, Vorhandensein von anregenden und unterstützenden Lernumgebungen) betrifft, andererseits fehlt es Kindern aus solchen Familien auch an Vorbildern und an der entsprechenden Bildungsaspiration: Eltern, die selbst eine höhere Bildung genossen haben bzw. in sozial angesehenen Berufen tätig sind, haben selbst das Bestreben, ihren Kindern zumindest dasselbe Bildungs- und Berufsniveau angedeihen zu lassen, wie sie es selbst genossen haben. Das zeigen alle Daten eindrücklich: Die Bildungsaspiration steigt mit der Ausbildungshöhe der Eltern.⁴³ Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen ist dieser Wunsch zwar oftmals nicht abzusprechen, doch fehlt es ihnen einerseits an den Möglichkeiten (auch finanziell – man denke

an den teuren Nachhilfeunterricht), nicht selten aber auch am Selbstvertrauen und der Überzeugung, dass ‚mein Kind es schaffen kann‘. Besonders solche Familien sind bei vorhandener Leistungsfähigkeit der Kinder auf den Rat und Zuspruch der Volksschullehrkräfte angewiesen und sollten motiviert werden, ihren Sprösslingen die mögliche höhere Ausbildung nicht zu verwehren. Was aber passiert in der Praxis? Die Empfehlung für die Sekundarstufe I sind leider tendenziell schichtabhängig⁴⁴: D.h. Volksschullehrer/innen empfehlen umso eher Kinder für das Gymnasium, je höher die soziale Schicht der Herkunftsfamilie ist – und das oft bei gleicher Kompetenz der Kinder. Was auch immer die Ursache dafür ist und ob es sich dabei um wohlgemeinte Empfehlungen handelt, wovon ich einmal ausgehen möchte, lässt sich nicht sagen; jedoch sollten angesichts dieser Tatsache Volksschulpädagoginnen und -pädagogen durchaus ihre Beratungspraxis reflektieren und überlegen, ob nicht gerade Kinder und Eltern aus sozial schwachen Familien dieses Zureden, diesen Optimismus im Sinne, „Du kannst es schaffen“, „Ihr Kind ist dazu imstande“, mehr brauchen als Kinder von Eltern, die ohnehin selbst von hoher Bildungsaspiration beseelt sind. Besonders schwierig und herausfordernd – auch für die gesamte Bildungspolitik – sind natürlich familiäre Kontexte, in denen der Bildung allgemein bzw. etwa jener der Mädchen im Besonderen keine so hohe oder gar untergeordnete Bedeutung zukommt.

Einen interessanten und sehr provokanten Aspekt in die Diskussion bringt auch der deutsche Soziologe und Politologe Bruno Preisendörfer, selbst aus einem bildungsfernen Elternhaus, in seinem lesenswerten Buch „Das Bildungsprivileg – Warum Chancengleichheit unerwünscht ist“ ein. Der Klappentext ist aufschlussreich: *„Dass bildungsferne Kinder im heutigen Schulsystem benachteiligt sind, ist keine neue Erkenntnis. Wohl aber, dass dieser Zustand beabsichtigt ist. Mit Verve und bissiger Ironie entlarvt Bruno Preisendörfer die Sonntagsreden des Bürgertums über Bildung für alle als das, was sie sind: bloße Besitzstandswahrung ihres Bildungsprivilegs für den eigenen Nachwuchs. Denn wo neue Kinder hinzukommen, ist für andere kein Platz mehr – egal ob im Gymnasium, an der Universität oder bei der Karriere.“*⁴⁵ Preisendörfer vertritt also die gewagte These, dass eine echte Chancengleichheit für alle Kinder, insbesondere aus der so genannten Unterschicht, seitens der Mittel- und Oberschicht⁴⁶ gar nicht gewünscht wird, damit die Chancenvorteile für die eigenen Kinder nicht verringert werden. Man hat schon von seinem Milieu, von seiner Sozialisation, speziell von der Sprache u.a. her gewisse Vorteile gegenüber bildungsfernen Schichten, Preisendörfer nennt sie Biffs, und möchte sie gegenüber diesen verteidigen. Am besten mit einer sehr frühzeitigen Trennung der Kinder in unterschiedliche Schultypen. Der Autor begibt sich dabei natürlich auf ein sehr emotionalisiertes Terrain und legt sich damit nicht nur mit einer sehr breiten, sondern auch sehr mächtigen Bevölkerungsgruppe an, versteht es aber geschickt, die oft nur gedachten, aber selbstverständlich nie so ausgesprochenen Motive und Mechanismen zu analysieren und zu benennen. Freilich können noch so schlüssige Argumentationen nicht den Beweis erbringen, dass diese Intentionen in der Mittel- und Oberschicht tatsächlich großflächig vorhanden sind, jedoch erscheinen viele seiner Argumente durchaus nachvollziehbar. Man könnte sie natürlich auch für ungerechtfertigte, ja sogar boshafte Unterstellungen halten. Eine Diskussion verdienen sie sich allemal.

Betrachtet man abschließend all die referierten Erkenntnisse über außerschulische Einflüsse auf das Übertrittsverhalten an der Nahtstelle Volksschule-Sekundarstufe I, verwundert es nicht, wenn es aufgrund unseres differenzierten Schulangebots zu einer stetigen Tradierung des gesellschaftlichen Status quo kommt. Zwar haben alle Bürgerinnen und Bürger theoretisch die gleichen Möglichkeiten und Chancen, über das Leistungsprinzip, einen gesellschaftlichen

Aufstieg zu erlangen, aber de facto stimmt Schelskys Einschätzung von der Schule als „zentrale soziale Dirigierugsstelle für Berufs- und Lebenschancen“¹⁴⁷ fast ausschließlich nur für Kinder aus begünstigten sozialen, zumindest mittelschichtorientierten Milieus. Bildung und gesellschaftliche Stellung werden in dem Sinne auch weiterhin ‚vererbt‘, nur wesentlich subtiler als früher; die scheinbar leistungsgerechte Schule ‚versteckt‘ nur die Benachteiligungen besser. Michael Sertl formuliert das in Anlehnung an Heid wie folgt: „Weiters ist zum Leistungsprinzip noch anzumerken, dass es nur teilweise eine Ablöse des Vererbungsprinzips darstellt. Dieses ‚neue‘ Verteilungsprinzip bevorzugt weiterhin jene, die bereits im ‚alten‘ System privilegiert waren, und verändert die vorhandene Verteilung von Chancen und Ressourcen nicht von Grund auf. Denn die schulischen Leistungsanforderungen sind mittel- und oberschichtorientiert formuliert, sodass es den Kindern dieser Sozialschichten scheinbar naturgegeben (ihrer ‚Begabung‘ entsprechend) leicht fällt, sie zu erfüllen, während Kinder aus unteren Schichten dafür große Anstrengungen unternehmen müssen. Diese haben sich zu ‚bewähren‘, während jenen der Erfolg ‚in den Schoß fällt‘. Das Leistungsprinzip sorgt also nicht dafür, dass die Chancen und Ressourcen ‚von Grund auf neu‘ verteilt werden, vielmehr rechtfertigt es die gegebene (Ungleich-)Verteilung.“¹⁴⁸

7 Diskussion von Optimierungsansätzen

Nach Beleuchtung problematischer Aspekte des Schulübertritts an der Nahtstelle Grundschule – Sekundarstufe I, sollen in der Folge Lösungs- bzw. Verbesserungsansätze diskutiert werden. Manche davon sind durchaus realistisch, einige sogar schon in Umsetzung begriffen, andere muten derzeit noch utopisch an, wenn man bedenkt, dass für bestimmte Reformen ein breiter politischer Konsens notwendig ist, um die entsprechenden gesetzlichen Maßnahmen durchzusetzen. Dennoch sollen an dieser Stelle einige Bereiche mit dringendem Handlungsbedarf inklusive Weiterentwicklungsvorschläge – wieder einmal – genannt sein, um den Diskurs weiter zu befördern.

7.1 Objektivierung der Leistungsbeurteilung und der Selektion

Die Aussagekraft des Volksschulzeugnisses ist hinsichtlich seiner prognostischen Validität sehr reduziert. Außerdem sind die Noten weder objektiv noch reliabel noch valide und schon gar nicht vergleichbar, was gerade die Berechtigungs- bzw. Selektionsfunktion des Zeugnisses als sehr problematisch erscheinen lässt. Zudem bietet Leistungsbeurteilung in Form von Noten einen relativ geringen Informationsgehalt bezüglich des Lern- und Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler. Natürlich soll deshalb nicht auf Leistungsbeurteilung verzichtet werden, denn die Kritik an Noten bedeutet noch nicht, dass man sich einer ‚Kuschelpädagogik‘ verschreibt und von den Kindern keine Leistung mehr verlangt – das wird manchmal ja gleich unterstellt. Und: Noten sind ja per se nicht schlecht, ebenso wie Portfolios per se nicht gut sind – es kommt halt immer auf den kompetenten, professionellen Umgang mit diesen Beurteilungsinstrumenten an. Nur wird jedenfalls im Sinne einer größeren Transparenz vorgeschlagen, Noten zumindest mit Formen alternativer Leistungsbeurteilung, wie etwa Portfolios, KDLs, Verbale Beurteilung, Pensenbücher, Lernfortschrittsdokumentationen u.dgl. zu ergänzen.

Was die Berechtigungsfunktion des Volksschulzeugnisses betrifft, ist eine größere Objektivierung

des Berechtigungswesens zu fordern. Ein erster Schritt dazu wären z.B. zunächst die kritische Reflexion der eigenen Beurteilungspraxis und schulinterne Absprachen am Standort über Anforderungen, Beurteilungsformen und Kriterien der Beurteilung, um soziale Bezugsnormen wenigstens an einer Schule nicht allzu wirksam werden zu lassen. Weiters wird an den ‚Key Stages‘ des Schulsystems, also an den selektionsrelevanten Nahtstellen, die Kombination mehrerer Verfahren zur besseren Objektivierung der Selektionsentscheidungen vorgeschlagen, wie etwa neben dem Lehrerurteil auch objektive externe Testungen oder aber auch eingehende pädagogisch-psychologische Diagnostik. Zusätzlich wären Aufnahmeprüfungen an weiterführenden Schulen vorstellbar, nicht als alleinige Maßnahme, denn dabei gibt es oft Geeignete, die – etwa aufgrund einer (schlechten) Tagesverfassung – durchfallen, aber in Ergänzung zu den oben genannten Maßnahmen wäre das durchaus überlegenswert.⁴⁹ Am besten erfolgen solche Aufnahmeverfahren schultypenübergreifend – was wieder ein starkes Argument für eine noch intensivere Zusammenarbeit über die Nahtstellen hinweg wäre. Das brächte eine deutliche Verbesserung des sehr unbefriedigenden Status quo. Natürlich kosten all diese Maßnahmen sehr viel Geld und werden dennoch nicht die 100%ig faire Auslese bewerkstelligen, jedoch ist es diesen finanziellen und administrativen Aufwand wohl Wert, wenn man den jährlichen Verlust an Humankapital und -ressourcen gegenrechnet, der durch falsche Prognosen und Ratschläge bzw. unzulängliche Selektionsentscheidungen verloren geht. Vermutlich wäre das im schlechtesten Fall ein Nullsummenspiel. Dieser Aufwand wäre kein Verlustgeschäft, sondern volkswirtschaftlich äußerst gewinnbringend. Selbstverständlich muss angesichts der erdrückenden Faktenlage zur problematischen frühen Selektion mit zehn Jahren aus bildungswissenschaftlicher Sicht ganz klar gefordert werden, den Selektionszeitpunkt zumindest um zwei Jahre hinauszuschieben. Piaget hat uns gelehrt, dass das der früheste Zeitpunkt ist, an dem eine Prognose – wenn überhaupt – halbwegs Sinn macht, da dann gewisse geistige Operationen erst möglich sind. Diese Diskussion sollte aber jedenfalls emotionslos und evidence-basiert erfolgen, wenn dies angesichts des nach wie vor sehr weltanschaulich dominierten Diskurses möglich ist. Hier ist aber glücklicherweise in den letzten Jahren vieles in Bewegung geraten und auch die Einsicht eingekehrt, dass eine so frühe Selektion eher Nachteile bringt als Vorteile⁵⁰.

7.2 Leistungsgerechtigkeit und Berechtigungen

Hauptschüler/innen sind den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten leistungsmäßig ebenbürtig. Selbstverständlich gilt das nicht für alle Schulen, Klassen und auch nicht für alle Lehrkräfte, denn die Leistungen der Kinder hängen natürlich auch von der Zusammensetzung der jeweiligen Schülerpopulation, d.h. ihrer Leistungsfähigkeit, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und natürlich auch von der entsprechenden Lehrerleistung ab. Aber grundsätzlich kann man sagen, dass es zwischen einzelnen Gymnasialklassen und ganzen AHS-Standorten oftmals ebenso große Leistungsunterschiede gibt wie zwischen Hauptschul- und Gymnasialklassen. Jedenfalls überschneiden sich die Leistungen zwischen Gymnasialklassen und allen (!) Leistungsgruppen der Hauptschule ‚bunt‘. Problematisch ist, dass für gleiche Leistungen nun nicht nur nicht gleiche Noten, sondern auch unterschiedliche Berechtigungen vergeben werden. Das ist nicht einzusehen. Alle Schüler/innen mit gleicher Leistungsfähigkeit sollten dieselben Chancen bekommen. Deshalb wird nun nicht mehr – wie an anderer Stelle⁵¹ - vorgeschlagen, die Berechtigung zum Besuch einer zur Matura führenden Sekundarstufe II zumindest auf die zweite Leistungsgruppe der Hauptschule auszudehnen, sondern sogar einen Schritt weitergegangen: Es würde nach den derzeit ungerechten Verhältnissen und Selektionsmechanismen viel

gerechter werden, wenn man gleich die Berechtigungen auf die gesamte Hauptschule ausdehnt. Also: Alle Hauptschulkinder, die diese positiv abschließen, sollen ebenso in den Genuss einer Oberstufenberechtigung, insbesondere für Berufsbildende Höhere Schulen, kommen wie die AHS-Schüler/innen.⁵² Man müsste dazu lediglich z.B. den § 68, Abs. 1 SchOG ändern, der dann kurz so lauten könnte: *„Voraussetzung für die Aufnahme in eine Berufsbildende Höhere Schule ist der erfolgreiche Abschluss der 4. Klasse der Hauptschule.“* Dann hätte man viele Probleme mit einer Schlag gelöst: Man bräuchte über die ungerechte Selektion nicht mehr diskutieren, die Kinder müssen sich ohnehin in der Oberstufe bewähren, es gäbe de facto keine Selektion mit zehn Jahren mehr. Die Schüler/innen hätten nicht mehr den Druck, in die AHS gehen zu müssen, die Eltern nicht mehr so das Bestreben, ihnen das unter allen Umständen zu ermöglichen (z.B. durch extrem teure Nachhilfestunden) und die Volksschullehrkräfte hätten nicht mehr so den Druck seitens der Erziehungsberechtigten, unbedingt AHS-Berechtigungen vergeben zu müssen.⁵³ Sie hätten nur den Druck, gut unterrichten zu müssen, um den Kindern ein möglichst gutes Rüstzeug für den weiteren Bildungs- und Lebensweg mitzugeben. Weiters könnten alle derzeit bestehenden Schulformen – in all ihrer Buntheit – unverändert weiter existieren, mit ganz klaren ‚Job descriptions‘ – wie bisher: Hier die Hauptschule mit der Aufgabe, *„in einem vierjährigen Bildungsgang eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln sowie den Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für das Berufsleben und zum Übertritt in mittlere Schulen oder in höhere Schulen zu befähigen.“*⁵⁴ Dort das Gymnasium, mit der Aufgabe, *„den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Universitätsreife zu führen.“*⁵⁵

Damit würde man eigentlich ‚Waffengleichheit‘ unter den Schulstandorten und Schultypen schaffen, es ginge wirklich nur mehr um die Leistungen.⁵⁶ Die Fähigeren setzen sich durch. Klarerweise müsste man sich dann überlegen, wie man die Schülerströme insofern bündelt, als dann wahrscheinlich die Kapazitäten vieler Oberstufenschulen gesprengt werden könnten. Abgesehen davon, dass der relativ dramatische Schülerrückgang seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts ohnehin die Lage entscheidend entschärft hat und auch weiter entschärft, müsste man dann einfach objektive, standardisierte und an Bildungsstandards orientierte Aufnahmeverfahren anstreben, wieder unter Umständen verbunden mit dem Lehrerurteil aus der Sekundarstufe I und auch mit pädagogisch-psychologischen Testungen (etwa um Begabungs- und Neigungsprofile zu erkennen). Klarerweise würde selbst das nicht eine 100%ig korrekte Auslese ermöglichen⁵⁷, die wird es ohnehin nie geben, aber es würde die Wahrscheinlichkeit drastisch erhöhen, die Selektion eher nach Begabung als nach anderen Kriterien zu bewerkstelligen.

Natürlich wäre eine Einmaltestung auch problematisch, aber es spricht ja nichts dagegen, den Kandidatinnen und Kandidaten 2-3 Antrittsmöglichkeiten zu geben. Jedenfalls könnte man die Schülerströme damit sehr „intelligent“ steuern und diese Vorgangsweise würde m.E. die ganze „Angelegenheit“ nicht nur fairer, sondern auch effizienter und bedürfnisorientierter machen. Die Schule könnte sich wieder primär auf die ureigenste Aufgabe konzentrieren, nämlich die Bildung der jungen Menschen.

7.3 Zur Verbindung der Schulen

Ein großes Manko ist derzeit – wie die Befunde zeigen – noch immer die Kommunikation über die Nahtstellengrenzen hinweg. Obwohl: Eigentlich ist ein Manko derzeit oftmals sogar noch

die Kommunikation über die eigene Klassentüre hinaus. Es wäre jedenfalls für alle Beteiligten äußerst sinnvoll und auch unterstützend, wenn es zu einem intensiveren Austausch über die Schultypen hinweg käme. Übertrittsentscheidungen mit zehn oder vierzehn (also an den aktuellen ‚Key Stages‘) wären dadurch definitiv leichter und treffsicherer möglich. Das muss aber zunächst einmal in Gang gebracht werden. Deshalb wäre es in der Anfangsphase besonders sinnvoll, wenn man seitens der Schulbehörden hier unterstützend mithilft, etwa in Form von Schulversuchen. Jedenfalls sollten vermehrt institutionalisierte Gelegenheiten geschaffen werden, bei denen sich die Lehrkräfte der unterschiedlichen Schulen und Schularten in einem angemessenen Rahmen entsprechend und vor allem regelmäßig austauschen. Themen gäbe es – neben der Leistungsbeurteilung – viele. Beginnen könnte man z.B. bei mehr gegenseitiger Information, was denn in den einzelnen Schulen wie unterrichtet wird, was denn wie verlangt wird und was denn eigentlich in den Lehrplänen und methodisch-didaktischen Grundsätzen der anderen Schularten steht. Das würde durchaus das eine oder andere Aha-Erlebnis auslösen. Zusätzlich wären natürlich den Kolleginnen und Kollegen interschulische Hospitationen und sogar Lehreraustausch bzw. Teamteaching nicht nur zu ermöglichen (Freistellungen etwa oder Studententausch müssen unbürokratisch möglich sein!), man könnte sie im Sinne einer professionellen Übergangspädagogik vorschreiben.

7.4 Unterstützungs- und außerschulische Maßnahmen

Wenn auch empirische Daten nahelegen, dass allein die Senkung der Klassenschülerzahlen noch nicht eine automatische Verbesserung der Schulqualität mit sich bringt⁵⁸, so ist diese Maßnahme sicher eine wichtige Voraussetzung für besseren Unterricht. Denn je weniger Kinder pro Klasse unterrichtet werden, desto individueller kann auf die unterschiedlichen Bedürfnisse derselben eingegangen werden, desto einfacher wird Differenzierung. Das ist eigentlich eine triviale Erkenntnis. Deshalb wäre natürlich eine dauerhafte und flächendeckende Senkung der Klassenschülerzahl auf höchstens 25, noch besser 20, in allen Schularten und auf allen Schulstufen nicht nur wünschenswert, sondern eine entscheidende Maßnahme zur Qualitätssicherung. Selbstverständlich müssen auch die Rahmenbedingungen (z.B. räumliche und materielle Voraussetzungen) bzw. insbesondere die Bereitschaft und die Kompetenz zu innerer Differenzierung- und Individualisierung vorhanden sein. Denn ist Letzteres nicht gegeben, ist es eigentlich egal, wie viele Kinder in der Klasse sitzen: Frontalunterricht und Vortrag kann man vor 20 genau so gut oder schlecht machen wie vor 200. Das verweist auch auf die Lehreraus- und -fortbildung⁵⁹ (sowohl an der Universität als auch an den Pädagogischen Hochschulen). Hier müssen sehr konkrete, praktikable und praxistaugliche Möglichkeiten vermittelt werden, wie man in einer Gruppe von 20 bis 30 Kindern kompetent vorgeht, um möglichst viele von ihnen treffsicher zu erreichen. Sicherlich haben dabei die Institutionen der Lehrerbildung, insbesondere die Universitäten, hier noch ein wenig Aufholbedarf, das gebe ich offen zu, auch wenn die Bemühungen ganz in diese Richtung gehen. An der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich werden zu diesem Thema sehr viele Fortbildungsveranstaltungen und Lehrgänge angeboten und auch in der Erstausbildung hat dieser Bereich in den Curricula einen großen Stellenwert⁶⁰: So widmen sich alle Studiengänge in verschiedensten Modulen interdisziplinär dem Bereich ‚Heterogenität und Differenzierung‘. Man kann sogar behaupten, dass dies einen Ausbildungsschwerpunkt und ein durchgängiges Prinzip von Beginn an darstellt.

Aber auch die Nahtstellenproblematik wird aktiv in der Aus- und Fortbildung angegangen.

Ein ganz aktuelles Beispiel war etwa das hochinteressante Symposium ‚Übertrittspädagogik – Nahtstellenbewusstsein und Elternbegleitung‘ am 5. Juli 2010 an der PH NÖ. Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Bereichen widmeten sich in Impulsreferaten und Workshops dem Thema. In Zukunft sind verstärkt Schwerpunkte in der Lehrerfortbildung geplant, um die Kollegenschaft noch mehr für die Thematik zu sensibilisieren. In der Erstausbildung hat die Übertrittspädagogik ohnehin einen hohen Stellenwert. Insbesondere wird das implizit durch viele gemeinsame Veranstaltungen von Volks-, Hauptschul- und Sonderschulstudierenden erreicht (im Sinne eines täglichen „Learning by doing“) und explizit durch ausgewiesene Lehrveranstaltungen und Module im Curriculum, beispielsweise im Modul 6.2 der VS- und HS-Ausbildung. In der Sonderschulbildung ist dieser Inklusionsgedanke ohnehin von zentraler Bedeutung.

Aber nicht nur die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl und die Behandlung der Übertrittspädagogik bzw. des Themenbereichs ‚Individualisierung und Differenzierung‘ in der Lehrerbildung sind es, die wichtige Maßnahmen darstellen, ganz konkret gehört dazu auch, noch mehr als bisher Unterstützungssysteme für förder- und forderbedürftige Kinder in den Schulalltag zu bringen. Vom Schwerstbehinderten bis zum ‚Schwerstbegabten‘ sollte also das Spektrum der Förderung reichen und hier wäre ein erster wichtiger Schritt eine drastische, spürbare Aufstockung des Personals der Schulpsychologie oder aber auch von Beratungslehrkräften.⁶¹ Die derzeitigen Betreuungsverhältnisse sind österreichweit schlicht und ergreifend ungenügend, auch wenn beispielsweise das Land Niederösterreich hier in den letzten Jahren sehr viel getan hat, um Expertinnen und Experten bzw. Unterstützungsmaßnahmen in die Schule zu bringen bzw. Schulentwicklung voranzutreiben: Man denke etwa an die Vorreiterrolle bei der Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen und beim Niederösterreichischen Schulmodell, man denke an die vielen Initiativen des Referats für Begabungs- und Begabtenförderung beim Landesschulrat für Niederösterreich, man denke an die Einrichtung einer Fachstelle für Gewaltprävention, an die Ausweitung der Schulsozialarbeit und vieles mehr.

Was die Chancengleichheit von Kindern aus benachteiligten Milieus betrifft, wäre ein Bündel an Maßnahmen wichtig, die sich nicht nur auf die Schulpolitik beschränken dürfen; sie müssen ebenso Anliegen der Familien- und Sozialpolitik sein. Es geht einfach darum, die unterschiedliche gesellschaftliche Bildungsbeteiligung, insbesondere durch sozialpädagogische Maßnahmen, zu heben. Dazu gehört zweifelsfrei als eine erste Initiative eine kompetente und ressourcenmäßig nicht zu knappe sprachliche Förderung von Kindern in der Unterrichtssprache – und zwar nicht nur von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, sofern sie des Deutschen unzureichend mächtig sind, sondern sehr wohl auch von Kindern mit deutscher Muttersprache, die milieu- bzw. herkunftsbedingte Sprachdefizite aufweisen.

Wahrscheinlich wird es aber mit dem bereits eingeführten, verpflichtenden Kindergartenjahr nicht getan sein. So wichtig und begrüßenswert diese Maßnahme der vorschulischen Bildung auch ist, wird sie aus sprachwissenschaftlicher Sicht sicher nicht ausreichen, um die betroffenen Kindern mit den Kompetenzen auszustatten, die sie chancenmäßig den Kindern aus eher begünstigten familiären Kontexten gleichstellt. Dazu gehört nämlich eine gezielte, kompetente Sprachförderung nicht nur in den Kindergärten, sondern sicherlich auch in den Herkunftsfamilien. Diesbezügliche Projekte wären sehr zu unterstützen und finanziell zu fördern.

Selbstverständlich muss es auch zu einer Hebung der Bildungsaspiration (noch) bildungsferner Schichten kommen, etwa durch Aufklärungsarbeit und Anreizsysteme. Hier sind – wie schon

oben ausgeführt – ganz immanent auch die Lehrkräfte vor Ort gefordert, um quasi an der Basis die Eltern zu motivieren, ihren Kindern – bei vorliegender Begabung – eine höhere Schulbildung zu ermöglichen. Sicherlich ist auch an eine noch intensivere Ausweitung der schulischen Tagesbetreuung zu denken, um die Familien finanziell, zeitmäßig und kompetenzmäßig zu unterstützen – denn gerade in den benachteiligten Settings fehlt es oft an Geld, Zeit, an der Vorbildung und nicht selten auch an den intellektuellen Möglichkeiten, um die eigenen Kinder entsprechend zu fördern.

8 Wer eine Vision hat, braucht keinen Arzt, sondern Mut und Ausdauer

Es wird an dieser Stelle klar, wie kosten- und ressourcenintensiv diese Unterstützungsmaßnahmen eigentlich sind, jedoch muss man dieses Ziel als ein gesellschaftlich wünschenswertes und langfristiges sehen. Es macht sich sicher auch bezahlt! Alle Expertinnen und Experten sind sich einig, dass jeder Euro, der in Bildung investiert wird, später vielfach zurückkommt. Es bleibt zu hoffen, dass die Verantwortlichen – gerade in wirtschaftlich schweren Zeiten – über den Mut und auch die Ausdauer verfügen, dieses Projekt anzugehen und auch durchzuhalten. Es bedarf nämlich eines breiten gesellschaftspolitischen Konsenses und auch großer Anstrengung auf breiter Front, unser Schulsystem voranzubringen und weiterzuentwickeln. Auch wenn der ehemalige deutsche Bundeskanzler Helmut Schmidt einmal sinngemäß gesagt haben soll, dass jeder, der eine Vision hat, zum Arzt gehen sollte, bedarf es einer großen Vision, um die angesprochenen Defizite und Chancenungleichheiten in unserem Schulsystem zu beseitigen. Gerade jetzt in schwierigen Zeiten wäre die Zeit reif für Visionäre.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Elisabeth Stanzel-Tischler/Günther Grogger: ZSE-Report 61, Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002, Graz 2002.
- 2 Vgl. Eva Reitbauer/Tina Hascher: „Die neue Schule ist schon gut“. Rekonstruktion des Übergangs von der Volksschule in die Sekundarstufe I aus Sicht der SchülerInnen, in: Erziehung & Unterricht, 7-8/2009, S.815-826
- 3 Unter Umständen aus denselben Gründen wie Reitbauer/Hascher: Die quantitative Befragung der Sekundarstufen-Schüler/innen wurde nämlich bereits zwei Monate nach Schulbeginn durchgeführt.
- 4 Es wurde ebenfalls der steirische Schulversuch ‚Realschule‘ mitevaluert. In diesem Aufsatz wird allerdings primär auf den Unterschied zwischen AHS-Schülerinnen und -Schülern und jenen aus Hauptschulen eingegangen.
- 5 Vgl. Petra Peherstorfer: Elternängste bezogen auf den Schulübertritt Grundschule – weiterführende Schule, in: Erziehung & Unterricht, 3-4/2006, S.347–354.
- 6 Vgl. SchUG 1986, in: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml#31b [27. 7. 2010]
- 7 Die Hoffnung stirbt zuletzt, dass sich diese genannten pädagogischen Maßnahmen nicht nur auf die Anfangsphase beziehen, sondern ein durchgängiges Prinzip des Unterrichts sind.
- 8 Vgl. Lehrplan der Volksschule, S.1, in: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp_vs_erster_teil.pdf [27. 7. 2010].
- 9 Zum Glück gehen immer mehr Hauptschulstandorte dazu über, innere Differenzierungsmodelle anstatt äußere Differenzierung zu erproben; insbesondere bei den Schulversuchen zur Neuen Mittelschule ist das ein erfreuliches, wichtiges (Organisations-)Merkmal vieler Schulversuchskonzepte. Und: Ich lade Kolleginnen und Kollegen, die nach wie vor die Leistungsgruppen unhinterfragt verteidigen, gerne einmal zu einer ausführlichen Diskussion ein. Leider kann ich im Rahmen dieses Artikels meine Argumente nicht weiter ausführen. Aber glauben Sie mir, dass ich gute Gründe für eine innere Differenzierung anstelle des Leistungsgruppensystems habe, obwohl auch Letzteres in mancher Hinsicht seine Vorteile hat, das will ich nicht abstreiten!
- 10 Es gibt keinen seriösen Wissenschaftler, der diese Trennung ab dem zehnten Lebensjahr befürworten würde

- sollten Sie einen kennen, ersuche ich Sie um diesbezügliche Information! Langsam setzt sich Gott sei Dank diese Erkenntnis auch unabhängig von der jeweiligen politischen Gesinnung über alle Lager hinweg durch.
- 11 Abweichungen bestätigen natürlich immer wieder die Regel.
 - 12 Vgl. Jay Giedd et al: Adolescence, Brain Development and Legal Culpability, in: <http://www.abanet.org/crimjust/juvjus/Adolescence.pdf> [29. 7. 2010].
 - 13 Vgl. dazu z.B. Karlheinz Ingenkamp/Urban Lissmann: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim/Basel 2008.
 - 14 Ferdinand Eder u.a.: Das Reformkonzept der Zukunftskommission, Wien 2003, S.15.
 - 15 Vgl. Jörg Spenger: Leistungsvergleich zwischen HauptschülerInnen und GymnasiastInnen am Beispiel des Fachgegenstandes Englisch. Oder: Eine Untersuchung der Selektionsmechanismen auf der Sekundarstufe I, Baden 2001.
 - 16 ... und auch in anderen Gegenständen (Anm. d. Verf.).
 - 17 Ferdinand Eder u.a.: Das Reformkonzept der Zukunftskommission, Wien 2003, S.15.
 - 18 Vgl. dazu z.B. die zwar schon etwas ältere, aber ausgezeichnete und immer noch aktuelle Analyse von Karin Rieder: Problematik der Notengebung, in: Richard Olechowski/Karin Rieder (Hrsg.): Motivieren ohne Noten, Wien 1990, S.16–55.
 - 19 Vgl. Gerd Mietzel: Psychologie in Unterricht und Erziehung, Göttingen 1993.
 - 20 Gerda Heinisch: Lesen, ein mächtiges Werkzeug der Sprache. Auswirkungen der Leseintensität auf die schriftliche Sprachkompetenz, Baden 2005.
 - 21 Jörg Spenger: Leistungsvergleich zwischen HauptschülerInnen und GymnasiastInnen am Beispiel des Fachgegenstandes Englisch. Oder: Eine Untersuchung der Selektionsmechanismen auf der Sekundarstufe I, Baden 2001, S.37f.
 - 22 Ferdinand Eder testete 2002 mit TIMSS-Aufgaben eine große Zahl an AHS-Klassen im Gegenstand Mathematik – einem Fach, dem man gemeinhin noch die größte Vergleichbarkeit und Objektivität zuschreibt – und verglich die besten und die schlechtesten Gruppen miteinander: Sie lagen im Schnitt fast 30%-Punkte auseinander; aber siehe da: Die Notenverteilung war in beiden Klassen dieselbe. Was ist jetzt also AHS-Niveau? Jenes der stärkeren oder jenes der schwächeren Klassen?
 - 23 Vgl. z.B. Karlheinz Ingenkamp/Urban Lissmann: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim und Basel 2008.
 - 24 Günter Hanisch: Selektion für Zehnjährige, in: NÖ Lehrerstimme, 4/1992, S.5–7.
 - 25 Vgl. Jörg Spenger: Ingenkamp reloaded. Eine empirische Untersuchung über Prognose und Realisierung von Schulerfolg, Baden 2001.
 - 26 Vgl. Josef Thonhauser: Probleme der Leistungsbeurteilung und Empfehlungen zu ihrer Lösung in der neueren Fachliteratur, in: Erziehung & Unterricht, 9/1993, S.490–497.
 - 27 Vgl. Hermann Hobmair (Hrsg.): Pädagogik, Troisdorf 2008, S.58
 - 28 Vgl. Werner Stangl: Erbanlagen und Entwicklungsumwelt, in: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/Entwicklungsmodelle.shtml#Erbanlagen%20und%20Entwicklungsumwe> [29. 7. 2010].
 - 29 Richard Olechowski/Elisabeth Persy (Hrsg.): Frühe schulische Auslese, Frankfurt am Main 1993, S.23
 - 30 Vgl. LSR für Oberösterreich (Hrsg.): Prognoseverfahren für die AHS-Eignung, in: <http://www.lsr-ooe.gv.at/intro/pras/default.htm> [09. 3. 2006].
 - 31 Vgl. BMUKK (Hrsg.): Bildungsberatungsinformationen der Schulpsychologie – Bildungsberatung, in: http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/Schulpsychologie_Bildung4844.xml [28. 7. 2010].
 - 32 Vgl. Elisabeth Stanzel-Tischler/Günther Grogger: ZSE-Report 61, Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002, Graz 2002.
 - 33 Vgl. z.B. die Ausführungen dazu in diversen Ausgaben von Erziehung & Unterricht, wie z.B. 3-4/2006 oder 7-8/2008 oder frühere, ausgezeichnete Metaanalysen, wie etwa in: Richard Olechowski/Elisabeth Persy (Hrsg.): Frühe schulische Auslese, Frankfurt am Main 1993.
 - 34 Vgl. Jörg Spenger: Ingenkamp reloaded. Eine empirische Untersuchung über Prognose und Realisierung von Schulerfolg, Baden 2001, S.38–40
 - 35 Vgl. Josef Thonhauser/Johannes Eder: Bildungsaspiration, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I, in: Erziehung & Unterricht, 3-4/2006, S.280–281.
 - 36 Vgl. Statistik Austria (Hrsg.): Schüler/innen insgesamt im Schuljahr 2008/2009, in: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/020961.html [29. 7. 2010].
 - 37 Vgl. Fritz Kast: „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben...“ – Bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums, in: Erziehung & Unterricht, 3-4/2006, S.255.
 - 38 Vgl. Josef Thonhauser/Martin Pointinger: Der Übergang in die Sekundarstufe I unter dem Aspekt der

- Chancengleichheit im Bildungssystem, in: *Erziehung & Unterricht* 7-8/2008, S.524.
- 39 Vgl. Statistik Austria (Hrsg.): Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Schuljahr 2008/09 nach dem Geschlecht, in: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029958.html [30. 7. 2010].
- 40 Vgl. z.B. *Erziehung & Unterricht*, 7-8/2008.
- 41 Vgl. Gabriele Khan-Svik: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – soziale und schulische Benachteiligungen, in: *Erziehung und Unterricht*, 7-8/2008, S.560-575.
- 42 Vgl. z.B. Martin Spielauer u.a.: *Familie und Ausbildung*, Wien 2003.
- 43 Vgl. Norbert Lachmayr/Kurt Kremzar: Bildungswahl auf Grund sozialer Herkunft – ein Zwischenfazit, in: *Erziehung & Unterricht*, 7-8/2008, S.554.
- 44 Vgl. Karlheinz Ingenkamp: Prognosemöglichkeiten für den Erfolg in der Mittelstufe, in: Richard Olechowski/Elisabeth Persy (Hrsg.): *Frühe schulische Auslese*, Frankfurt am Main 1993, S.73.
- 45 Bruno Preisendörfer: *Das Bildungsprivileg – Warum Chancengleichheit unerwünscht ist*, Frankfurt am Main 2008.
- 46 Der Schichtbegriff ist wissenschaftlich gesehen eigentlich längst schon überholt, da er zu verallgemeinernd, stigmatisierend ist und in einer sehr heterogenen und mobilen Welt durchaus keine Berechtigung mehr hat – man spricht heute deshalb oft von sogenannten sozialen Milieus oder auch (mit einem noch reversibleren Fokus) von Lebenslagen. Dennoch wird der Schichtbegriff hier verwendet, weil er immer noch ganz brauchbare Bilder im Kopf von dem erzeugt, was man meint.
- 47 Vgl. Helmut Schelsky: *Schule und Erziehung in der industrialisierten Gesellschaft*, Würzburg 1961, S.17.
- 48 Michael Sertl: Vom „Bildungsprivileg“ über die „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ zur sozialen „Restschule“ – Soziologische Aspekte der Mittelstufenproblematik, in: Walter Weidinger (Hrsg.): *Wieso „Haupt“-Schule? Zur Situation der Sekundarstufe I in Ballungszentren*, Wien 2000, S.84.
- 49 Man könnte ja zusätzlich auch überlegen, dass die Kinder z.B. bis zu dreimal zu einer solchen Prüfung antreten können, damit es eben nicht von der jeweiligen Tagesverfassung abhängt, ob man es schafft oder nicht.
- 50 Z.B. wird in allen Schulversuchsbeschreibungen zur Neuen Mittelschule, d.h. in allen Bundesländern, die spätere Selektion als Ziel angesprochen.
- 51 Vgl. Jörg Spenger: *Ingenkamp reloaded. Eine empirische Untersuchung über Prognose und Realisierung von Schulerfolg*, Baden 2001, S.49.
- 52 Leistungsgruppen wären somit eigentlich auch obsolet, würden sich dann aber jedenfalls nicht mehr so strukturell benachteiligend auswirken, sollten aber aus pädagogischen Gründen ohnehin durch moderne Formen innerer Differenzierung ersetzt werden.
- 53 Eines ist klar: Das oftmalige Bevorzugen der AHS seitens der Eltern, insbesondere in Ballungsräumen, geschieht nicht nur aufgrund der Tatsache, dass es die Kinder mit vierzehn einmal leichter haben sollen, in eine zur Matura führende Oberstufe zu gelangen. Selbstverständlich sind auch andere Motive dafür verantwortlich, z.B. die Angst vor verhaltensauffälligen Kindern, vor schwachen Kindern, vor Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache und Kindern aus benachteiligten sozialen Milieus. Diese Gruppen möchte man dem eigenen Nachwuchs tunlichst ersparen. Das darf man nicht beschönigen und die (Mittel- und Oberschicht-)Eltern sind in dieser Hinsicht durchaus auch zu verstehen. Aber das ist hauptsächlich ein Problem in urbanen Gebieten, in Ballungsräumen. Für viele Hauptschulen Österreichs, für die überwiegende Mehrheit jedenfalls, sind diese Schwierigkeiten oftmals vernachlässigbar.
- 54 SchOG 1962, § 15, Abs. 1, in: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#15 [30. 7. 2010].
- 55 SchOG 1962, § 34, Abs. 1, ebd.
- 56 Selbstverständlich wäre damit die Problematik der subjektiven Beurteilung und der mangelnden Vergleichbarkeit von Noten nicht gelöst, jedoch würden sich diese Mechanismen nicht von vornherein benachteiligend auswirken.
- 57 Vgl. Karlheinz Ingenkamp: Der Prognosewert von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg, in: Richard Olechowski/Elisabeth Persy (Hg.): *Frühe schulische Auslese*, Frankfurt am Main 1993, S.68–85.
- 58 Herbert Altrichter u.a.: *Unterricht in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl*, in: www.bifie.at/buch/773/c/3 [7. 8. 2010].
- 59 Nicht alles kann die Lehrerbildung lösen, ebenso wie man ein gesellschaftliches Problem nicht löst, indem man einfach ein neues Unterrichtsprinzip formuliert und meint, es wird dann ohnehin umgesetzt und alles wird besser. Selbstverständlich brauchen Lehrer/innen nicht nur das Wissen um die Differenzierung, sondern auch die Rahmenbedingungen müssen gegeben sein: Entsprechend große Klassenräume, Ausweichräume, funktionale Möbel, ausreichend Materialien und menschliche Ressourcen in Form von Team-Lehrkräften. Man kann nicht Individualisierung verlangen und dann das einzelne Individuum, nämlich den Lehrer und die Lehrerin, allein lassen. Das ist oft auch der Kritikpunkt seitens der Lehrerschaft: Man verlangt etwas von ihr und lässt sie dann machen, lässt sie dann im Regen stehen...ohne ihre Situation zu verbessern. So geht es auch nicht! In manchen

Klassen und unter manchen Bedingungen ist einfach der Frontalunterricht nicht nur die beste, sondern oft die einzig mögliche Unterrichtsform, das sollten all jene bedenken, die ständig von unzureichendem Unterricht seitens der Lehrer/innen sprechen.

60 Vgl. Curricula zu den Bachelorstudien, in: <http://www.ph-noe.ac.at/bachelorstudien.html> [30. 7. 2010].

61 Das ist eigentlich einer der Hauptgründe für den Erfolg des vielzitierten Finnlands. Dort kommt das Geld in Form von üppigen Unterstützungssystemen tatsächlich in den Klassen an, während es bei uns in der Bürokratie versandet, wie schon mehrfach nachgewiesen wurde.

*Jörg Spenger, Mag. Dr., HOL,
Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher, Leiter
der Studienabteilung an der PH NÖ, Lektor am Institut für
Bildungswissenschaft der Universität Wien, Trainer in der
Führungskräfte- Und Lehrerausbildung des Bundesministe-
riums für Inneres*