



Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Reformoptionen für das österreichische Schulwesen

**Internationaler Strukturvergleich und notwendige
Reformen aus Sicht der Unternehmen**

**Kurt Schmid
Helmut Hafner**

ibw-Forschungsbericht Nr. 161

Impressum

ibw-Forschungsbericht Nr. 161

Wien, 2011

ISBN 978-3-902742-34-6

Medieninhaber und Herausgeber:

ibw

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

(Geschäftsführer: Mag. Thomas Mayr)

Rainergasse 38 | 1050 Wien

T: +43 1 545 16 71-0

F: +43 1 545 16 71-22

info@ibw.at

www.ibw.at

ZVR-Nr.: 863473670

Kontakt:

schmid@ibw.at

Diese Studie wurde im Auftrag der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) erstellt.

Inhaltsverzeichnis

1	Executive Summary	1
2	Ausgangslage - Studienziele	9
3	Der Pflichtschulbereich im internationalen Vergleich & Reformoptionen zum österreichischen Pflichtschulsystem	11
3.1	Der Pflichtschulbereich im internationalen Vergleich	11
3.1.1.	Exkurs I: Die Übertrittsvoraussetzungen in die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich	15
3.1.2.	Exkurs II: Die Übertrittsvoraussetzungen in die Sekundarstufe I in Österreich	17
3.2	Effekte früher Differenzierung und Herausforderungen für das österreichische Pflichtschulsystem	19
3.3	Ergebnisse der Unternehmensbefragung zu Reformoptionen für den Pflichtschulbereich	25
4	Der Übergang von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem – ein internationaler Vergleich	31
4.1	Die Sekundarstufe II im internationalen Vergleich	31
4.2	Schnittstellenmodi	39
4.2.1.	Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I bzw. der Pflichtschulzeit	43
4.2.2.	Landesweite standardisierte Tests im Pflichtschulbereich	49
4.2.3.	Detailanalyse der Schnittstelle in Ländern mit einem ausgebauten Lehrlingssystem	52
4.3	Rolle und Organisation der Berufs- und Bildungsinformation in den Vergleichsstaaten	56
5	Reformansätze zum Übergang von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem für Österreich	60
5.1	Die neunte Schulstufe in Österreich	60
5.1.1.	Details zu den Aufnahmevoraussetzungen in den Schulformen der Sekundarstufe II	64
5.2	Problemfelder am Übergang von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem	66
5.3	Reformoptionen für Österreich aus Unternehmenssicht	72
5.3.1.	Ergebnisse der qualitativen Unternehmensbefragung	72
5.3.2.	Ergebnisse der quantitativen Unternehmensbefragung	87
5.3.3.	Modellvorschläge	96
6	Problemfeld Schulverwaltung & Reformoptionen für Österreich	112
6.1	Österreichs Schulgovernance im internationalen Vergleich	112
6.2	Reformoptionen aus Unternehmenssicht	116
7	Literaturverzeichnis	120
8	Anhang A	124
8.1	Der Unternehmensfragebogen	124
8.2	Hintergrundinformationen zur ibw-Unternehmensbefragung 2010	133
9	Anhang B	135

1 Executive Summary

Vor dem Hintergrund der trotz hoher Bildungsausgaben nur durchschnittlichen Schülerleistungen am Ende der Pflichtschulzeit (Stichwort PISA) und der oftmals nicht ausreichenden Einstiegsqualifikationen in die Lehre, hoher Umstiegs- sowie Dropout-Quoten in der Sekundarstufe II und der im aktuellen Regierungsprogramm avisierten Reform der 9. Schulstufe stellt sich die Frage nach notwendigen Reformen im österreichischen Schulwesen. Neben Fragen der Ausgestaltung im Pflichtschulbereich (Stichworte innere Differenzierung, Ganztagschule/Nachmittagsbetreuung) und der Schulverwaltung (Stichworte Schulautonomie, Abschlankung der Verwaltungsstrukturen, offener Lehrerarbeitsmarkt, neue Schulaufsicht) betrifft dies vor allem auch den Übergang von der Pflichtschule in den weiterführenden Schulbereich. Eine wichtige Reformoption betrifft dabei die „Mittlere Reife“ – mithin ein Bildungsabschluss, der am Ende der Pflichtschulzeit erworben wird.

Die vorliegende Studie gibt einen internationalen Überblick über die systemischen Ausgestaltungsformen des Pflichtschulbereichs, der Sekundarstufe II sowie des Übergangs von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem. Darüber hinaus werden die wesentlichen Problemfelder in diesen Segmenten für Österreich dargestellt. Zusätzlich wurden auch die Meinungen/Ansichten der österreichischen Unternehmen zu möglichen Reformoptionen anhand einer eigenen österreichweiten repräsentativen Unternehmensbefragung (N = 904) erhoben. Die Hauptergebnisse der Studie werden am nachstehenden Dreigestirn Strukturen – Herausforderungen – Reformoptionen skizzenartig dargestellt.

Internationaler Strukturvergleich

- In den meisten Ländern ist die **Pflichtschule als „Gesamtschulsystem“** gestaltet – Österreich gehört dagegen zu den wenigen Ländern mit einer frühen äußeren Differenzierung in unterschiedliche Schultypen. Außer in Österreich werden nur noch in Deutschland, in der Slowakei und in Ungarn Schüler/innen schon im 10. Lebensjahr vor die Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg gestellt.
- Aufgrund der weit verbreiteten Gesamtschulsettings wird nur in wenigen Staaten ein Abschlusszeugnis des Primarbereichs zum Übertritt in die Sekundarstufe I verlangt. Wo dieses erforderlich ist, fußt es zumeist nicht auf externen Leistungsbeurteilungen sondern wird von den Schulen des Primarbereichs vergeben. Auch Aufnahmeprüfungen durch Schulen der Sekundarstufe I werden nur vereinzelt angewendet.
- Der Übertritt in eine Schulform der Sekundarstufe I hängt in Österreich grundsätzlich davon ab, dass die 4. Klasse Volksschule erfolgreich abgeschlossen wurde. Für den Besuch der AHS-Unterstufe kommt außerdem den Zeugnisnoten eine entscheidende Bedeutung bei.
- Im internationalen Vergleich gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen in der **Sekundarstufe II**. Zum einen betrifft dies wie viele unterschiedliche Ausbildungsformen („Schultypen“) angeboten werden – zum andern wie stark berufliche Erstausbildung dabei eine Rolle spielt. Auch die Formen, in denen berufliche Erstausbildung bereitgestellt wird, unterscheiden sich zwischen vollschulischer beruflicher Ausbildung und Lehrlingssystemen. Die Palette reicht von Ländern, in denen alle bzw. fast alle Jugend-

lichen auf der Sekundarstufe II eine allgemeinbildende Schule besuchen (Neuseeland, USA, Kanada etc.), über Länder, in denen jeweils rund die Hälfte der Jugendlichen eine allgemeinbildende Schule bzw. eine berufsbildende Ausbildungsform durchlaufen (bspw. in Spanien, Frankreich, Polen, Dänemark etc.), bis zu Ländern mit einem niedrigen Anteil an Schüler/innen in allgemeinbildenden Schulen, dafür aber hohen Anteilen in berufsbildenden Formen (wie Österreich, Tschechische Republik, Slowakische Republik, Belgien, Niederlande usw.). Österreich hat in diesem Ländervergleich den höchsten Anteil an Jugendlichen in berufsbildenden Ausbildungsformen.

- In den meisten Ländern setzt die Sekundarstufe II unmittelbar nach dem Ende der Pflichtschulzeit ein. Aber auch der Beginn der Sekundarstufe II schon während der Pflichtschulzeit (wie in Österreich) ist durchaus üblich.
- Zumeist sind die **Jugendlichen bei Beginn der Sekundarstufe II zwischen 15 und 16 Jahre** alt (in 18 Ländern sind sie 15 Jahre und in 12 Ländern 16 Jahre alt). In fünf Ländern sind die Jugendlichen sogar noch älter. Zu einem vergleichsweise frühen Lebensalter – nämlich mit 14 Jahren – beginnt die Sekundarstufe II in 6 Staaten (darunter Österreich). Im internationalen Vergleich gehört also **Österreich zur Gruppe der Länder mit dem jüngsten Einstiegsalter in die Sekundarstufe II.**
- Wie lange dauert nun die **Phase vom Einstieg in den Primarbereich bis zum Beginn der Sekundarstufe II**? Es handelt sich dabei nämlich im wesentlichen um die Dauer jener Bildungszeit, in der die allgemeinbildenden grundlegenden Kompetenzen erworben werden. Diese Zeitspanne beträgt in der **überwiegenden Mehrheit der Länder entweder neun oder zehn Jahre**, in sechs Ländern ist sie sogar noch länger als 10 Jahre. **In nur fünf der 41 Vergleichsländer ist sie mit acht Jahre kürzer – Österreich gehört zu dieser Gruppe.** Von Interesse ist dabei auch, dass in allen Ländern (bis auf Belgien), die bei PISA 2006 signifikant besser abgeschnitten haben als Österreich, die Dauer dieser im Wesentlichen auf die Vermittlung von allgemeinbildenden Grundkompetenzen abzielende Schulzeit um ein bis zwei Jahre länger ist als in Österreich.
- Im internationalen Vergleich liegen die **typischen Abschlussalter** der österreichischen Sekundarstufe II (16 Jahre in den Fachschulen bis 19 Jahre in der BHS) am unteren Ende der Bandbreite (in den meisten Ländern sind Sekundarstufe II Absolvent/innen zwischen 18 und 20 Jahre alt – in einigen Ländern gibt es Ausbildungsformen die sogar erst mit 21./22. Lebensalter abgeschlossen werden).
- Im internationalen Vergleich gibt es eine komplexe Situation was die **Abschlusszeugnisse am Ende der Sekundarstufe I** betrifft. Dies hängt damit zusammen, ob die Abschlusszeugnisse auf Abschlussprüfungen, den Jahresleistungen oder einer Kombination aus diesen beiden basieren. Eine weitere Differenzierung betrifft die Form der Abschlussprüfungen – ob es sich um eine mündliche und/oder schriftliche Prüfung handelt und wer diese ausarbeitet (die Schule oder eine externe Stelle/Behörde). Als dritte Ebene gibt es Länderunterschiede in Bezug auf wer die Zeugnisnoten erteilt: Von der Lehrer der Schule und/oder eine externe Stelle. Es zeigt sich, dass **Abschlussprüfungen** in vielen europäischen Ländern ein durchaus probates Mittel zur Feststellung der Schülerleistungen sind. Interessant ist dabei, dass in diesen Ländern die Abschlussprüfung zumeist in Kombination mit den Jahresleistungen der Schüler/innen das Abschlusszeugnis ergibt, in nur drei Ländern basiert dagegen das Abschlusszeugnis ausschließlich auf der Abschlussprüfung. Ein derartiges Bewertungssystem hat auch Einfluss auf die Rolle der Lehrer/innen: Sie sind dann zumeist nicht mehr die aus-

schließliche/alleinige notengebende Instanz, sondern die Notenvergabe des Abschlusszeugnisses richtet sich entweder an zentral vorgegebenen Kriterien aus oder aber die Note der Abschlussprüfung wird als Gewichtungsfaktor in das Ergebnis des Abschlusszeugnisses mit eingebunden.

- Eine relativ neue Entwicklung im Bereich der Leistungs- bzw. Kompetenzüberprüfung von Schüler/innen sind **standardisierte landesweite Tests**. Traditionell fußt die Schülerbewertung auf den von Lehrer/innen getroffenen formativen Bewertungen (d.h. laufende Überprüfung/Evaluierung) und der summativen Bewertung der Jahresleistungen der Schüler/innen. Einige Länder haben aber schon sehr früh standardisierte landesweite Tests zur Lenkung der Schülerströme geschaffen: Island (1946), Nordirland und Portugal (1947), Schottland (1962), Luxemburg (1968), Niederlande (1970) sowie Malta und Dänemark (1975). Erst mit dem gestiegenen Interesse am Outcome der Bildungssysteme, der Schulen und auch der individuellen Schüler/innen ab etwa den 1990er Jahren kam es zur Etablierung landesweiter standardisierter Tests. Etwa 30 Länder verwenden heute landesweite Tests. In rund der Hälfte der europäischen Länder haben landesweite standardisierte Tests auch einen Bezug zur weiteren Bildungskarriere der Schüler/innen. Dies aber zumeist nur in Verbindung mit der „traditionellen“ Bewertung der Schüler/innen durch die Lehrer. Sie bringen damit ein Element der Objektivierung und Vergleichbarkeit von Schülerleistungen in die Abschlusszeugnisse der Sekundarstufe I ein¹.
- Im Gegensatz zu diesen Entwicklungen gibt es in **Österreich** bislang keine landesweite zentrale Leistungsüberprüfung am Ende der Pflichtschulzeit bzw. der 8. Schulstufe – das Abschlusszeugnis wird ausschließlich auf Basis der Jahresleistungen der Schüler/innen vergeben. Ab 2012 werden aber die Bildungsstandards systematisch überprüft werden. Diese sind jedoch vor allem als ein Werkzeug zur Selbstevaluation und zur Information für Entscheidungsträger konzipiert. Derzeit sind Standards in der vierten und achten Schulstufe geplant. Auf die Noten der Schüler werden sie keinen Einfluss haben. Die Zeugnisnoten sowie die besuchte Schulform in der Sekundarstufe I (Hauptschule, AHS-Unterstufe) spielen daher nach wie vor und auch zukünftig eine nicht unwesentliche Rolle – insbesondere für den Übertritt in die maturaführenden Schulformen der Sekundarstufe II (AHS und BHS). Diese Struktur der Aufnahmevoraussetzungen bewirkt eine Sortierung der leistungsschwächeren Schüler/innen in Richtung polytechnische Schulen, berufsbildende mittlere Schulen bzw. der Lehrlingsausbildung. Zudem kann für die Zeugnisnoten am Ende der Sekundarstufe I der analoge Befund wie am Ende der Volksschulzeit gezogen werden: Sie stellen keinen verlässlichen Standard dar. Darüber hinaus gibt es empirische Hinweise, dass in den unteren Leistungsgruppen der Hauptschulen viele Schüler/innen systematisch benachteiligt werden. Demnach würden *„zahlreiche Schüler/innen aus der 2. und 3. Leistungsgruppe im Falle einer Testung die Zugangsberechtigung erwerben, nicht wenige aus der AHS und der 1. Leistungsgruppe würden sie nicht erhalten.“* (EDER 2002).
- Es stellt sich die Frage, wie ein objektiveres Kriterium der Schülerleistungen ausgestaltet sein könnte, damit es verlässlicher die Kompetenzen der Schüler/innen am Ende der

¹ In nur zwei Ländern beeinflussen die Testergebnisse direkt den konkreten weiteren Bildungsweg: In Polen und Rumänien bedeuten schlechte Testergebnisse, dass der/die Schüler/in in keine „matura-führende“ bzw. allgemeinbildende höhere Schule übertreten darf. Zukünftig wird in der Slowakei der Test auch eine derartige Funktion haben.

Sekundarstufe I misst. Aus dem internationalen Vergleich zur Schnittstelle lässt sich durchaus der Schluss ziehen, dass in Österreich – wie in vielen anderen Ländern auch – standardisierte landesweite Tests als Objektivierungskriterium der Abschlusszeugnisse der Sekundarstufe I herangezogen werden könnten/sollten.

Herausforderungen für das österreichische Erstausbildungssystem

- Ein wichtiges Thema im **Pflichtschulbereich** ist die **frühe äußere Differenzierung**: Zwar ist eine längere gemeinsame Schulzeit per se noch kein Garant für bessere Schülerleistungen. Allerdings werden in allen Ländern, die bei PISA 2006 signifikant besser abgeschnitten haben als Österreich, Jugendliche deutlich länger gemeinsam unterrichtet.
- Frühe äußere Differenzierung geht mit deutlich höheren Leistungsunterschieden zwischen den Schüler/innen einher: Dies hängt offenbar damit zusammen, dass in diesen Systemen der sozio-ökonomische Hintergrund der Eltern stärker auf die Schülerleistungen einwirkt. Bildungssystemen mit einer längeren gemeinsamen Dauer der Schuljahre im Pflichtschulbereich gelingt es dagegen oftmals besser, in dieser Hinsicht kompensatorisch zu wirken. So gehört Österreich (mit Deutschland und Belgien) zu jenen Staaten, in denen die Schülerleistungen besonders stark vom sozialen Hintergrund abhängen bzw. mit diesem korrelieren.
- Den Zeugnisnoten am Ende der Volksschule kommt im österreichischen System der frühen äußeren Differenzierung eine überaus wichtige Lenkungsfunction zu. Wie jedoch etliche wissenschaftliche Befunde zeigen, stellt die österreichische **Praxis der schulischen Notengebung keinen verlässlichen Standard** dar. Zwar unterscheiden sich bspw. erwartungsgemäß im Durchschnitt die Schüler/innen mit verschiedenen Deutschnoten in ihrer Testleistung voneinander. Es sind aber zugleich die großen Überlappungen in der Leseleistung bei unterschiedlichen Noten auffallend: Der Überlappungsbereich bei benachbarten Noten liegt bei 70% und mehr. Und selbst zwischen den Noten Sehr Gut und Nicht Genügend lassen sich Überlappungsbereiche feststellen: Die 20% schlechtesten Schüler/innen mit der Deutschnote Sehr Gut haben dieselbe Testleistung erzielt wie die besten Schüler/innen mit einem Nicht Genügend.
- Österreich hat auch einen vergleichsweise hohen Anteil von **Risikoschüler/innen** (als Risikogruppe gelten Schüler/innen auf Kompetenzstufe 1 und darunter) in den PISA-Testdimensionen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Demnach gehört in Österreich fast jede/r dritte Schüler/in zur Risikogruppe. In anderen Ländern (insbesondere bei den PISA-„Top-Performern“) ist diese Risikogruppe deutlich kleiner (insbesondere in Finnland trifft dies auf nicht einmal 10% der Schüler/innen zu). Stellt man den Anteilen an Risikoschüler/innen die Dauer der gemeinsamen Schuljahre gegenüber, dann zeigt sich kein einfacher Zusammenhang. Alle Länder, die einen deutlich niedrigeren Anteil an Risikoschüler/innen haben, beschulen ihre Pflichtschüler/innen aber länger gemeinsam, als dies in Österreich der Fall ist.
- Auch das Abschneiden der **Schüler/innen mit Migrationshintergrund** deutet auf manifeste Verbesserungspotenziale hin: Österreich und Deutschland sind die einzigen Ländern, in denen Schüler/innen der zweiten Generation gleich schlecht abschneiden als Schüler/innen der ersten Generation (in Deutschland schneidet die zweite Generation sogar deutlich schlechter ab als die erste Generation).

- Die Kompetenzdefizite der Schüler/innen am Ende der Pflichtschule haben beträchtliche Auswirkungen hinsichtlich ihres weiteren Bildungsweges. So zeigt sich, dass **leistungsschwächere Schüler/innen primär in den polytechnischen Schulen, der Lehre und den berufsbildenden mittleren Schulen** anzutreffen sind. Dieses Bild korrespondiert mit Ergebnissen von Lehrbetriebsbefragung, wonach 70% der Lehrbetriebe angeben, dass sie häufig oder manchmal Schwierigkeiten haben, geeignete Lehrlinge zu finden.
- Es stellt sich auch generell die Frage, ob die polytechnische Schule ihre systemisch angedachte Brückenfunktion als Mittlerin zwischen der 8. Schulstufe und dem Einstieg in die Lehrlingsausbildung auf der 10. Schulstufe erfüllt. An der Vorbildungsverteilung der Lehrlinge sieht man, dass die „klassische“ Zulieferfunktion der polytechnischen Schulen für „nur“ rund 40% der Lehranfänger/innen zutrifft². Die **„Umgehung der polytechnischen Schule“** – also die Ableistung der Schulpflicht in den ersten Klassen der BMHS (berufsbildenden mittleren und höheren Schulen) – ist für viele spätere Lehranfänger/-innen Realität.
- Problematisch ist auch, dass offensichtlich **viele Jugendliche nach der 9. Schulstufe ihre Bildungskarriere unter- bzw. abbrechen**. Laut Schätzungen der Statistik Austria betraf dies im Schuljahr 2006/07 15% der Jugendlichen mit deutscher und fast 30% der Jugendlichen mit nicht deutscher Umgangssprache, die keinen positiven Abschluss der 9. Schulstufe aufweisen können. Ein beträchtliches Potenzial wird somit nicht ausgeschöpft. Und nur etwa zwei Drittel der Einsteiger/innen in eine maturaführende Schule schaffen auch tatsächlich die Matura.
- Grundsätzlich ist die Konzeption der Schnittstelle zu hinterfragen: So absolviert die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen ihre Schulpflicht in den ersten Klassen des weiterführenden Bildungswesens (Sekundarstufe II). Diese historisch gewachsene Anomalie bewirkt, dass die meisten Schüler/innen schon während der Pflichtschulzeit (konkret im letzten Jahr ihrer Schulpflicht) ihre weiterführende Bildungswahl treffen müssen. Diese Schulwahl geschieht oftmals in Hinblick auf eine danach folgende Lehrberufswahl. Hier wäre eine klare „Trennlinie“ zwischen dem Pflichtschulbereich und dem weiterführenden Bildungswesen anzustreben. D.h. konkret, dass die Entscheidung für eine Ausbildungsvariante der Sekundarstufe II erst nach Absolvierung der Pflichtschulzeit getroffen wird. Unterstützende Funktion könnte in dieser Hinsicht auch einem Bildungsabschluss „mittlere Reife“ zukommen (inklusive einer gewissen Orientierungsfunktion für die Bildungswahl in der Sekundarstufe II).
- Für Österreich von besonderem Interesse ist insbesondere die **Ausgestaltung der Schnittstelle in jenen Ländern, die ebenfalls über ein ausgebautes Lehrlings-system verfügen**. Vergleicht man diese Länder, dann fällt sofort eine „Besonderheit“ Österreichs auf: **Die Sekundarstufe I endet in der 8. Schulstufe – in den anderen Ländern dauert sie dagegen bis in die 9. Schulstufe (Schweiz, Dänemark) oder bis in die 10. Schulstufe (Deutschland)** und somit erfolgt der Übertritt in die Sekundarstufe II in diesen Ländern um ein bis zwei Jahre später als in Österreich. Korrespondierend dazu sind in den Vergleichsstaaten die Bildungsgänge in der Sekundarstufe II oftmals um ein Jahr kürzer als in Österreich. Ein zweites Spezifikum Österreichs ist die öster-

² Rund 30% der Lehranfänger/innen sind Umsteiger/innen aus einer Variante der vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II (ABMHS). Die restlichen 20% der Lehranfänger/innen kommen aus der Hauptschule.

reichische **polytechnische Schule mit ihrer Brückenkopffunktion**. Da die Sekundarstufe I in Österreich mit der achten Schulstufe endet, der Einstieg in die Lehrausbildung aber erst auf der zehnten Schulstufe ansetzt, müssen die Jugendlichen ein Jahr in einer anderen Schulform „verbringen“. Idealtypisch wurde dafür die polytechnische Schule „konstruiert“, die auch relevante Vorqualifizierungen für den späteren Lehreintritt leisten soll. In den Vergleichsländern schließen dagegen die vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II sowie die Lehre direkt an das Ende der Sekundarstufe I an. In all diesen Ländern gibt es keine speziellen Aufnahmevoraussetzungen für die Lehre: Üblicherweise muss lediglich die Pflichtschulzeit absolviert worden sein, Noten oder andere Prüfungsergebnisse spielen dagegen keine Rolle. Im Gegensatz dazu ist die Aufnahme in eine allgemein- oder berufsbildende höhere Schulform mit einem erreichten Notenniveau verknüpft. In Deutschland ist dies die „mittlere Reife“.

- Aktuelle Studien belegen eindeutig die **Ineffizienz des österreichischen Systems der Schulgovernance**. Um mit der OECD zu sprechen: *„Als generelles Fazit ergibt sich: „Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens ist in Österreich unvorteilhaft für alle Arten der Effizienz.“* Österreich verfügt demnach im internationalen Vergleich über ein föderalistisch geprägtes und vergleichsweise bürokratisches, stark reguliertes, hierarchisches und input-gesteuertes Modell der Schulverwaltung. In erfolgreichen PISA-Ländern (Finnland, Kanada, Neuseeland, Niederlande, Großbritannien und andere) sind bereits vor Jahren umfassende Reformen eingeleitet worden, mit denen die traditionelle bürokratische Steuerung von Schulsystemen durch neue, dezentrale Formen der Schulgovernance ersetzt wurden. Diese Länder zeichnen sich durch ein hohes Ausmaß von Entscheidungskompetenzen und Verantwortung in personeller, finanzieller und curricularer Hinsicht direkt auf der Schulebene („Schulautonomie“) und/oder bei lokalen Behörden aus. Die Devolution von Kompetenzen wurde in diesen Ländern flankiert durch die Einführung umfassender Evaluierungssysteme.
- Alle OECD-Länder, die im Rahmen von PISA besser als Österreich abgeschnitten haben, erreichen die guten Schülerleistungen mit wesentlich geringeren Bildungsausgaben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach Optimierungs- und Innovationspotenzialen im österreichischen Schulgovernance-System. Einen entsprechenden Vorschlag hat das ibw für den Managementclub erarbeitet.
- Die österreichische Schulverwaltung in ihrer derzeitigen Form hat demnach negative Auswirkungen hinsichtlich der Verwaltungseffizienz (nicht zuletzt auf der Ausgabenseite) sowie der Schülerleistungen.

Reformoptionen für das österreichische Erstausbildungssystem

Aus den bislang dargestellten Befunden und der ibw-Unternehmensbefragung können folgende Reformoptionen abgeleitet werden:

Für den **Pflichtschulbereich** ortet die überwiegende Mehrheit der österreichischen Unternehmen einen beträchtlichen Reformbedarf. Primärer Ansatzpunkt ist demnach eine stärkere Individualisierung des Unterrichts, der zudem durch kleinere Klassen und mehr Lehrer- und Betreuungspersonal, aber auch durch einen Ausbau der Nachmittagsbetreuung/Ganztagschule möglich gemacht werden sollte. Zudem ist die Mehrheit der Unternehmer dafür, dass durch zentrale Tests regelmäßig die Leistungen der Schüler/innen überprüft werden. Für knapp zwei Drittel der Unternehmen wären darüber hinaus auch noch die Einführung einer

Gesamtschule und das Abschaffen des Sitzenbleibens in der Pflichtschule überlegenswerte Reformoptionen. Dezidiert abgelehnt werden dagegen das Abschaffen von Schulnoten, ein Volksschulbeginn ab dem 5. Lebensjahr sowie eine Verlängerung der Pflichtschulzeit bzw. eine Neuaufteilung der Pflichtschulzeit zwischen der Volksschule und der Sekundarstufe I.

Bezüglich der vielen Schulen – vor allem in Großstädten – mit hohen Anteilen an Schüler/innen mit Migrationshintergrund plädiert die Mehrheit der Unternehmen für eine gewisse anteilmäßige Höchstgrenze dieser Schülergruppe pro Schulklasse. Pädagogisch von Interesse ist zudem, dass sich die Unternehmen überwiegend für einen Unterricht dieser Schülergruppe im Klassenverbund und keinesfalls in eigenen Klassen aussprechen. Zudem wird der Ausbau des Erstsprachenerwerbs (u.a. am Beginn der Volksschule) und der verstärkte Einsatz von Stützlehrer/innen sowie von Lehrer/innen mit Migrationshintergrund angeregt.

Zur **Schnittstelle zwischen Pflichtschule und weiterführendem Bildungssystem** der Sekundarstufe II wurden mittels Unternehmensbefragung folgende Reformoptionen identifiziert:

- **Ausbau der verpflichtenden Bildungs- und Berufsinformation bzw. -beratung** schon während der Pflichtschulzeit. Mehr Unternehmen sprechen sich dafür aus, dass diese Information und Beratung gegen Ende der Pflichtschulzeit und nicht am Beginn der Sekundarstufe II erfolgen sollte – wobei eine eigene Orientierungsstufe durchaus auf breite Zustimmung trifft.
- Mehrheitlich sind die österreichischen Unternehmen der Meinung, dass die **Entscheidung für den weiteren Bildungsweg mit 14 Jahren zu früh** ist.
- Sollte der Übergang in die Sekundarstufe II derart neu gestaltet werden, dass der Übergang später erfolgt, hat dies auch Auswirkungen auf die Schuldauer bzw. Dauer der Lehrlingsausbildung. Entweder sind die Schüler/innen und Lehrlinge um ein Jahr älter als bisher oder die Ausbildungsdauern müssten um ein Jahr verkürzt werden. Etliche Betriebe äußerten sich zu dieser Frage nicht. Unter jenen mit dezidierten Präferenzen zeichnet sich eine **Mehrheit gegen eine Verkürzung der Ausbildungsdauern** ab. Vielmehr würde in Kauf genommen werden, dass dann die Absolvent/innen im Vergleich zur aktuellen Situation um ein Jahr älter sind.
- Tendenziell mehrheitlich zustimmend äußerten sich die Unternehmen hinsichtlich einer allfälligen **Etablierung einer von allen Schüler/innen am Ende der Pflichtschule abzulegenden einheitlichen Abschlussprüfung – einer kompetenzorientierten „mittleren Reife“**. Auch dass man nur mit einem positiven Prüfungsergebnis aus diesem Test in das weiterführende Bildungssystem (maturaführende Schulen, Fachschulen, Lehre) aufsteigen können sollte wird von der Mehrheit der Betriebe befürwortet bzw. zumindest für überlegenswert gehalten.
- Der Übertritt in das weiterführende Bildungssystem könnte auch derart gestaltet werden, dass die aufnehmende Schule sich die Schüler/innen selbst aussuchen kann. Auch dieser Option kann die Mehrheit der Unternehmen etwas abgewinnen. Für Befürworter einer derartigen Struktur wäre die vorgeschlagene kompetenzorientierte mittlere Reife das wichtigste Aufnahmekriterium. Zur Frage, ob die Schule (zusätzlich) selbst ihre eigenen Aufnahmekriterien gestalten kann oder ob diese für die jeweilige Schulform

gleich gestaltet sein sollten, teilen sich die Unternehmen in zwei etwa gleich große „Lager“ von Befürwortern und Gegnern auf.

Verglichen mit den Reformoptionen im Pflichtschulbereich sowie zum Übergang von der Pflichtschule in die Sekundarstufe II werden von den Unternehmen bezüglich der **notwendigen Reformen im österreichischen Schulgovernancesystem** deutlich einheitlichere Positionen vertreten. Auf einer generellen Systemebene sprechen sie sich **für einen deutlichen Ausbau der Schulautonomie – insbesondere was die Lehrerrekutierung betrifft – verbunden mit regelmäßigen Outcomeüberprüfungen durch einheitliche Tests** aus. Auch beim Anstellungsverhältnis der Lehrer/innen werden drastische Umbrüche gefordert: Eine **Vereinheitlichung des Lehrerdienst- und -besoldungsrechts**, das entweder die Umwandlung in ein Privatangestelltenverhältnis oder zumindest ein alle Lehrer/innen betreffendes Vertragsbedienstetenverhältnis beinhaltet. Alle Lehrer/innen sollten demnach auch nur einen Arbeitgeber haben (mehrheitlich wird für den Bund plädiert). Weitere wichtige Reformschritte betreffen Kündigungs- und Versetzungsregelungen analog dem Privatangestelltenrecht, eine **längeren Anwesenheit an der Schule** sowie **Änderungen beim Lehrergehalt** (Neudiskussion und Straffung der Zulagenregelungen, Koppelung der Gehaltsvorrückungen an die Lehrerweiterbildung sowie Einführung leistungsbezogener Gehaltselemente).

2 Ausgangslage – Studienziele

Vor dem Hintergrund der trotz hoher Bildungsausgaben nur durchschnittlichen Schülerleistungen am Ende der Pflichtschulzeit (Stichwort PISA³) und der oftmals nicht ausreichenden Einstiegsqualifikationen in die Lehre, hoher Umstiegs- sowie Dropout-Quoten in der Sekundarstufe II und der im aktuellen Regierungsprogramm avisierten Reform der 9. Schulstufe stellt sich die Frage nach notwendigen Reformen im österreichischen Schulwesen. Neben Fragen der Ausgestaltung im Pflichtschulbereich (Stichworte innere Differenzierung, Ganztagschule/Nachmittagsbetreuung) und der Schulverwaltung (Stichworte Schulautonomie, Abschlankung der Verwaltungsstrukturen, offener Lehrerarbeitsmarkt, neue Schulaufsicht) betrifft dies vor allem auch den Übergang von der Pflichtschule in den weiterführenden Schulbereich. Eine wichtige Reformoption betrifft dabei die „Mittlere Reife“ – ein Bildungsabschluss, der am Ende der Pflichtschulzeit erworben wird.

Der Veränderungsbedarf im österreichischen Erstausbildungssystem lässt sich anhand vielfältiger empirischer Befunde belegen und nach folgenden Handlungsfeldern grob gliedern:

Handlungsfeld 1: Schülerleistungen am Ende der Pflichtschulzeit: Österreichs mäßiges Abschneiden bei internationalen Schüler Leistungsvergleichen wie PISA

Handlungsfeld 2: Die Schnittstellenproblematik des Übergangs zwischen Pflichtschule und weiterführendem Bildungswesen – Reformoption „mittlere Reife“

Handlungsfeld 3: Ineffizienzen der österreichischen Schulverwaltung und fehlgeleitete Anreizmechanismen aufgrund einer bürokratisch organisierten Schulgovernance

Diese Handlungsfelder werden in den folgenden Kapiteln näher skizziert, wobei u.a auch auf bislang vorhandene Studien und Expertisen Bezug genommen wird. Darüber hinaus werden die Meinungen/Ansichten der österreichischen Unternehmen zu möglichen Reformoptionen erhoben. Mithin soll ein umfangreiches und differenziertes Bild der aus Unternehmenssicht notwendigen Reformen im österreichischen Schulwesen gezeichnet werden. In der Studie wird auch dargestellt, wie der Pflichtschulbereich, die Sekundarstufe II, die Schnittstelle zwischen Pflichtschule und weiterführendem Bildungswesen sowie die Schulgovernance-systeme im internationalen Vergleich ausgestaltet sind und welche Reformoptionen sich daraus für Österreich ableiten lassen.

Die Studie strukturiert sich entlang der folgenden Kapitel:

- Der Pflichtschulbereich im internationalen Vergleich und Reformoptionen zum österreichischen Pflichtschulsystem
- Der Übergang von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem – ein internationaler Vergleich
- Reformansätze zum Übergang von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem für Österreich
- Problemfeld Schulverwaltung und Reformoptionen zur österreichischen Schulverwaltung

³ PISA (Programme for International Student Assessment): internationale Schülerleistungsstudie der 15-/16-Jährigen in den Testdomänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften

Methodische Vorbemerkungen

Die Studie wendet einen breiten Methoden-Mix an. Neben qualitativen Expert/innen-Interviews (zur Erarbeitung von Reformoptionen für die Schnittstelle zwischen der Pflichtschule und dem weiterführenden Bildungssystem auf der Sekundarstufe II) und einer ausführlichen Literaturrecherche zur Ausgestaltung dieser Schnittstelle im internationalen Vergleich wurde auch eine eigene Unternehmensbefragung durchgeführt. Welche Meinungen/Ansichten zu den diversen Reformoptionen haben die österreichischen Unternehmen bzw. wo orten diese primären Reformbedarf? Die Unternehmensbefragung hatte zudem das Ziel, die Einstellungen der Unternehmen zu diversen Reformoptionen im Bereich der Pflichtschule, der Schnittstelle zum weiterführenden Bildungssystem (Sekundarstufe II) sowie zur österreichischen Schulverwaltung zu erheben.

Unternehmensbefragung:

Die Befragung ist als repräsentative Zufallsauswahl aus allen österreichischen Unternehmen der Privatwirtschaft konzipiert. Die Unternehmensbefragung wurde im Jänner 2010 durchgeführt. Sie ist als schriftliche Befragung konzipiert, wobei 6.700 Unternehmen angeschrieben und um ihre Befragungsteilnahme gebeten wurden. Die Unternehmen wurden zufällig (insbesondere im Sinne der Unternehmensgröße und der Branchenzugehörigkeit) ausgewählt. Für die empirische Auswertung konnten insgesamt 904 Fragebögen herangezogen werden. Der Rücklauf betrug daher 13,5%.

Insgesamt haben über 900 Unternehmen an der Befragung teilgenommen. Nach Datenkontrolle liegen 904 vollständig beantwortete Fragebögen vor. Aufgrund der geringen Fallzahlen und Hochrechnungsschwierigkeiten wurden Unternehmen der Land- und Forstwirtschaft sowie des öffentlichen Sektors nicht berücksichtigt. Die ibw-Unternehmensbefragung steht daher **repräsentativ für die Unternehmen der Privatwirtschaft**.

Der Vergleich der Stichprobe nach den Kategorien Beschäftigtengrößenklassen sowie Branche mit der Grundgesamtheit (anhand der Leistungs- und Strukturhebung 2007) zeigt eine gewisse Verzerrung nach Branchen und Unternehmensgröße (Unterreportierung der Klein(st)betriebe bis 9 Beschäftigte und Überreportierung der Großbetriebe ab 250 Beschäftigten) an. Um die Repräsentativität der Ergebnisse zu gewährleisten, wurde die Stichprobe für die Analyse entsprechend den Proportionalitäten in der Grundgesamtheit (Leistungs- und Strukturhebung 2007) gewichtet. Die in dieser Studie präsentierten Ergebnisse basieren auf dieser **Gewichtung**.

3 Der Pflichtschulbereich im internationalen Vergleich und Reformoptionen zum österreichischen Pflichtschulsystem

Ein wesentliches Handlungsfeld für Bildungsreformen kann im österreichischen Pflichtschulsystem festgemacht werden. Dies zeigt sich nicht zuletzt am mittelmäßigen Abschneiden Österreichs bei internationalen Schülerleistungstests (PISA, PIRLS). Dieses Kapitel skizziert die unterschiedlichen Strukturen in diesem Bereich sowie deren Implikationen für die Schülerleistungen und welche Meinungen von den Unternehmen zu diversen Reformoptionen vertreten werden.

3.1 Der Pflichtschulbereich im internationalen Vergleich

Die Ausgestaltung des Pflichtschulbereichs lässt sich anhand zweier Dimensionen charakterisieren: Zum einen danach, ob es eine institutionelle Trennung zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich gibt, und zum zweiten, ob in der Sekundarstufe I unterschiedliche Schulformen bestehen. Die Vergleichsstaaten lassen sich dazu folgendermaßen gruppieren (vgl. dazu auch die Abbildungen 1 und 2):

- **Einheitliche Schullaufbahn bis zum Ende des Sekundarbereichs I – „Gesamtschulsysteme“**

In diesen Systemen folgen alle Kinder bis zum Ende der Pflichtschulzeit (zumeist bis zum Alter von 14 oder 15 Jahren) einer einheitlichen Schullaufbahn. In 33 von 45 Vergleichsländern (also in rund 75% der Länder) ist der Pflichtschulbereich derart organisiert. Gesamtschulsysteme stellen somit die international am weitesten verbreitete Form der Organisation des Pflichtschulbereichs dar.

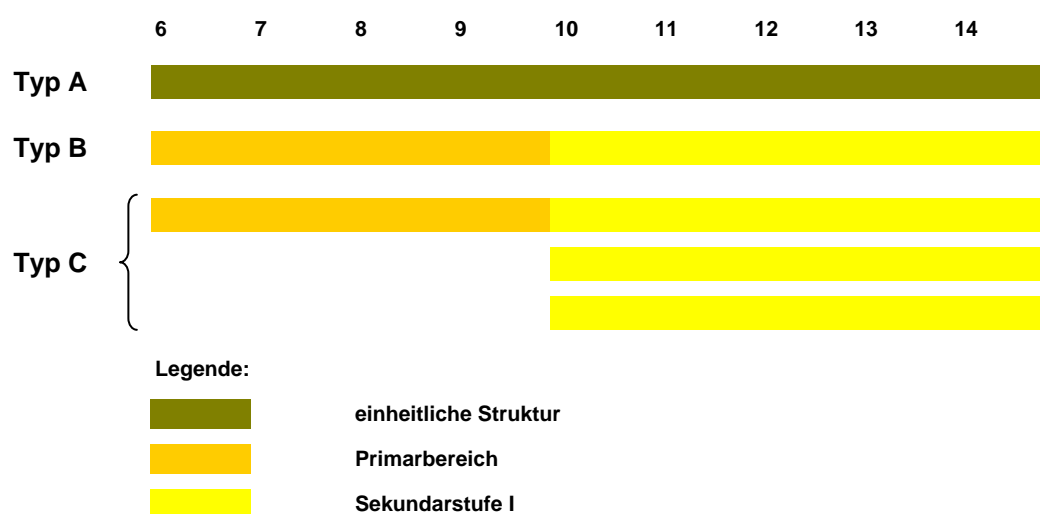
In etlichen Staaten wird dieser Unterricht im Rahmen einer einheitlichen durchgehenden Struktur organisiert (Typ A in Abbildungen 1 und 2), die die gesamte Bildung im Rahmen der Schulpflicht abdeckt und bei der nicht zwischen Primarbereich und Sekundarbereich I unterschieden wird (Typ B in Abbildungen 1 und 2).

- **Prinzip der institutionalisierten Leistungsdifferenzierung – frühe äußere Differenzierung**

Es gibt aber nach wie vor auch Länder, in der sich die Kinder zu Beginn des Sekundarbereichs I für einen bestimmten Zweig oder eine bestimmte Schulart entscheiden müssen (bzw. wo diese von den Schulen festgelegt wird) – Typ C in Abbildungen 1 und 2. Dazu zählen neben Österreich auch noch Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg und die Niederlande. In diesen Staaten ist die Sekundarbildung für alle Schüler allgemeinbildend ausgerichtet, jedoch stellen die Schulen des Sekundarbereichs I unterschiedliche Leistungsanforderungen an ihre Schüler/innen und verteilen diese in Schulen mit höheren Anforderungen und Schulen mit Grundanforderungen.

Eine gewisse Mischform zwischen den Idealtypen A und C ist in der Tschechischen Republik, Lettland, Ungarn und in der Slowakei gegeben – vgl. dazu die Anmerkungen zur Abbildung 2.

Abb. 1: Idealtypische Strukturen im Pflichtschulbereich



Quelle: ibw-Darstellung

Anmerkung: Diese Typen stellen nur die idealtypischen Strukturen nach den Dimensionen institutioneller Trennung zwischen Primarbereich und Sekundarstufe I sowie frühe äußere Differenzierung dar – keinesfalls sind damit Aussagen zur konkreten Länge der Pflichtschulzeit, der konkreten Länge des Primarbereichs sowie der Sekundarstufe I und der Anzahl unterschiedlicher Schulformen in der Sekundarstufe I im Typ C verbunden.

Abb. 2: Länderübersicht: Kategorisierung der Struktur des Pflichtschulbereichs

	keine äußere Differenzierung in Sekundarstufe I	äußere Differenzierung in Sekundarstufe I
Keine Trennung zwischen Primar- & Sekundarbereich	Typ A: Bulgarien, Dänemark, Estland , Finnland , Island, Kroatien, Norwegen, Portugal, Russland, Schweden , Serbien, Slowenien, Türkei	
Trennung zwischen Primar- & Sekundarbereich	Typ B: Australien , Belgien , Frankreich, Griechenland, Hong Kong , Irland , Italien, Japan, Kanada , Korea , Litauen, Macao, Malta, Neuseeland , Polen , Rumänien, Schweiz, Spanien, UK, USA, Zypern	Typ C: Deutschland, Lettland*, Liechtenstein , Luxemburg, Niederlande , Österreich, Slowakei*, Tschech. Rep.*, Ungarn*

Quelle: EURYDICE 2009, ibw-Internetrecherche für die außereuropäischen Länder, ibw-Zuordnungen

Anmerkungen zur Abbildung 2:

Fett formatiert: Länder, die bei PISA 2006 in der Testdomäne Lesen statistisch signifikant besser abgeschnitten haben als Österreich.

* Eine gewisse Mischform zwischen den Idealtypen A und C ist in der Tschechischen Republik, Lettland, Ungarn und in der Slowakei gegeben: Hier ist die Pflichtschulbildung bis zum Alter von 14 oder 15 Jahren in einer einheitlichen Struktur organisiert, allerdings können die Schüler ab dem Alter von 10 oder 11 Jahren an bestimmten Schnittstellen ihrer schulischen Laufbahn auch an separate Sekundarschulen überwechseln, die den Sekundarbereich I und II abdecken. In diesen Ländern müssen jene Schüler, die ihre Schulbildung nicht in der durchgehenden Pflichtschule fortsetzen, sondern an eine Sekundarschule überwechseln möchten, eine von der Sekundarschule festgelegte Prüfung ablegen (EURYDICE 2009). Aufgrund dieser Möglichkeit zwischen unterschiedlichen Schulformen zu wählen, wurden diese Länder dem Idealtyp C zugeordnet.

Ein hinlänglich bekanntes Strukturmerkmal des österreichischen Pflichtschulsystems ist seine sehr frühe äußere Differenzierung in unterschiedliche Schultypen. Außer in Österreich müssen nur noch in Deutschland, in der Slowakei und in Ungarn Schüler/innen schon im 10. Lebensjahr eine Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg treffen (vgl. Tabelle 1). Auch in Tschechien und Liechtenstein erfolgt die äußere Differenzierung mit 11 Jahren sehr früh. In Belgien, den Niederlanden und Luxemburg erfolgt sie mit dem 12. sowie in Lettland mit dem 13. Lebensjahr. In allen anderen OECD-Ländern setzt die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems mit 14 Jahren oder noch später ein.

Diese Darstellung verzerrt jedoch etwas das Bild, da das typische **Alter bei der Einschulung** divergiert⁴. So beginnt in drei Viertel von 41 Vergleichsländern die Pflichtschulzeit üblicherweise mit dem 6. Lebensjahr. Das restliche Viertel teilt sich zu gleichen Teilen auf in Länder mit einem Schuleinstiegsalter von fünf Jahren (Ungarn, Niederlande, Luxemburg [4 Jahre], Vereinigtes Königreich und Lettland) bzw. mit sieben Jahren (Finnland, Schweden, Bulgarien, Estland, Litauen und Serbien).

Aussagekräftiger ist daher die Darstellung nach der **Anzahl der gemeinsamen Schuljahre**, während der die Kinder in einer gemeinsamen Schulform für alle unterrichtet werden (vgl. Tabelle 2). Aber auch nach dieser Darstellung zeigt sich, dass Österreich neben Deutschland und neuerdings einigen osteuropäischen Ländern zu den wenigen Staaten gehört, die eine sehr frühe externe Differenzierung im Pflichtschulbereich (auf der Sekundarstufe I) aufweisen. Nirgendwo anders wird so früh differenziert wie in diesen Ländern.

In der überwiegenden Zahl der Vergleichsländer beträgt die **Dauer der Pflichtschulzeit** zwischen neun und zehn Jahren und dauert üblicherweise bis zum Alter von 15 oder 16 Jahren. Von den 41 Vergleichsstaaten haben nur drei Länder (Italien, Serbien, Türkei) mit acht Jahren eine kürzere Pflichtschulzeit. In acht Ländern beträgt die Pflichtschulzeit mehr als zehn Jahre: Ungarn, Luxemburg, Niederlande, Vereinigtes Königreich, USA (in einigen Bundesstaaten), Lettland, Kroatien und Russland.

⁴ Laut EURYDICE 2009 erfolgt die Teilnahme an der Vorschulerziehung in den meisten europäischen Staaten auf freiwilliger Basis, d. h. es steht im Ermessen der Eltern, ob sie ihr Kind an einer Einrichtung im Elementarbereich anmelden oder nicht.

Tabelle 1: Alter der Schüler/innen bei der ersten Aufteilung im Schulsystem

10	11	12	13	14	15	16
Deutschland	Liechtenstein	Belgien	Lettland	Bulgarien	Frankreich	Australien
Österreich	Tschechien	Niederlande		Italien	Griechenland	Dänemark
Slowakei		Luxemburg		Korea	Hong Kong	Estland
Ungarn		Schweiz		Kroatien	Irland	Finnland
				Litauen	Japan	Großbritannien
				Rumänien	Macao	Island
				Türkei	Neuseeland	Kanada
					Portugal	Norwegen
					Russland	Polen
					Serbien	Schweden
					Slowenien	Spanien
						USA

Tabelle 2: Anzahl der gemeinsamen Schuljahre

4	5	6	7	8	9	10	11
Deutschland	Liechtenstein	Belgien	Bulgarien	Italien	Estland	Australien	Großbritannien
Österreich	Tschechien	Schweiz	Litauen	Korea	Finnland	Dänemark	
Slowakei	Ungarn		Niederlande	Kroatien	Frankreich	Island	
				Lettland	Griechenland	Kanada	
				Luxemburg	Hong Kong	Norwegen	
				Rumänien	Irland	Polen	
				Serbien	Japan	Spanien	
				Türkei	Macao	USA	
					Neuseeland		
					Portugal		
					Russland		
					Schweden		
					Slowenien		

Quelle für beide Tabellen: EURYDICE 2010, WÖßMANN (2008) nach OECD (2004) sowie ibw-Internetrecherche

3.1.1. Exkurs I: Die Übertrittsvoraussetzungen in die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich

Wie EURYDICE (2009b) festhält, haben je nach Aufbau und Struktur des Bildungssystems die Leistungen der Schüler/innen Auswirkungen auf den Übertritt vom Primar- in den Sekundarbereich. In dieser Hinsicht lassen sich die Staaten in drei große Gruppen einteilen (vgl. dazu auch die Abbildung 3 für die europäischen Länder).

Beim Idealtyp A (Gesamtschulsysteme mit einheitlicher durchgehender Struktur, d.h. keiner Trennung in Primar- und Sekundarbereich) erfolgt der Übergang zumeist nahtlos: Die Zulassung zur nächsten Jahrgangsstufe hängt nur davon ab, ob die Schüler/innen die Leistungsanforderungen des vorherigen Schuljahres erfüllt haben.

Ein anderer Schnittstellenmodus ist typisch in jenen Ländern, die zwar auch ein Gesamtschulsystem aufweisen, in denen jedoch Primarbereich und Sekundarstufe I gesonderte Bildungsstufen darstellen (Idealtyp B): Hier ist entweder der erfolgreiche Abschluss der Primarstufe (bspw. auch durch ein Abschlusszeugnis der Primarstufe) oder das erforderliche Alter (in Frankreich und UK) das Übergangskriterium. In praktisch allen diesen Staaten sind die Schulen für die Ausstellung des Abschlusszeugnisses allein verantwortlich, eine externe Aufsicht ist nicht vorgesehen.

In Ländern mit einer frühen äußeren Differenzierung (Idealtyp C) reicht der erfolgreiche Abschluss der Primarstufe zumeist nicht für den Übertritt aus – zusätzlich ist die Schülerleistung am Ende der Primarstufe ein wichtiges Kriterium für die Zuordnung zu den unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe. Diese Leistungsfeststellung kann durch eine Klassen-/Schulkonferenz (bspw. in Deutschland⁵, Luxemburg), durch externe Tests (Niederlande⁶, Polen, Belgien nl.) oder wie in Österreich durch das schulische Abschlusszeugnis in Verbindung mit den erzielten Noten in ausgewählten Unterrichtsfächern erfolgen (vgl. dazu die näheren Ausführungen im Exkurs II, S/17f).

In einigen Ländern haben Schulen des Sekundarbereichs I auch die Möglichkeit, Aufnahmeprüfungen durchzuführen, so bspw. in der Tschechischen Republik, Ungarn und der Slowakei für jene Schüler, die ihre Schulbildung nicht in der durchgehenden Pflichtschule fortsetzen, sondern an eine Sekundarschule überwechseln möchten, oder in Nordirland und in einigen Gebieten Englands zum Übertritt in die sogenannten Selective Schools. In Österreich ist eine Aufnahmeprüfung für jene Schüler möglich, die die formalen Übertrittskriterien in die AHS-Unterstufe nicht erfüllen.

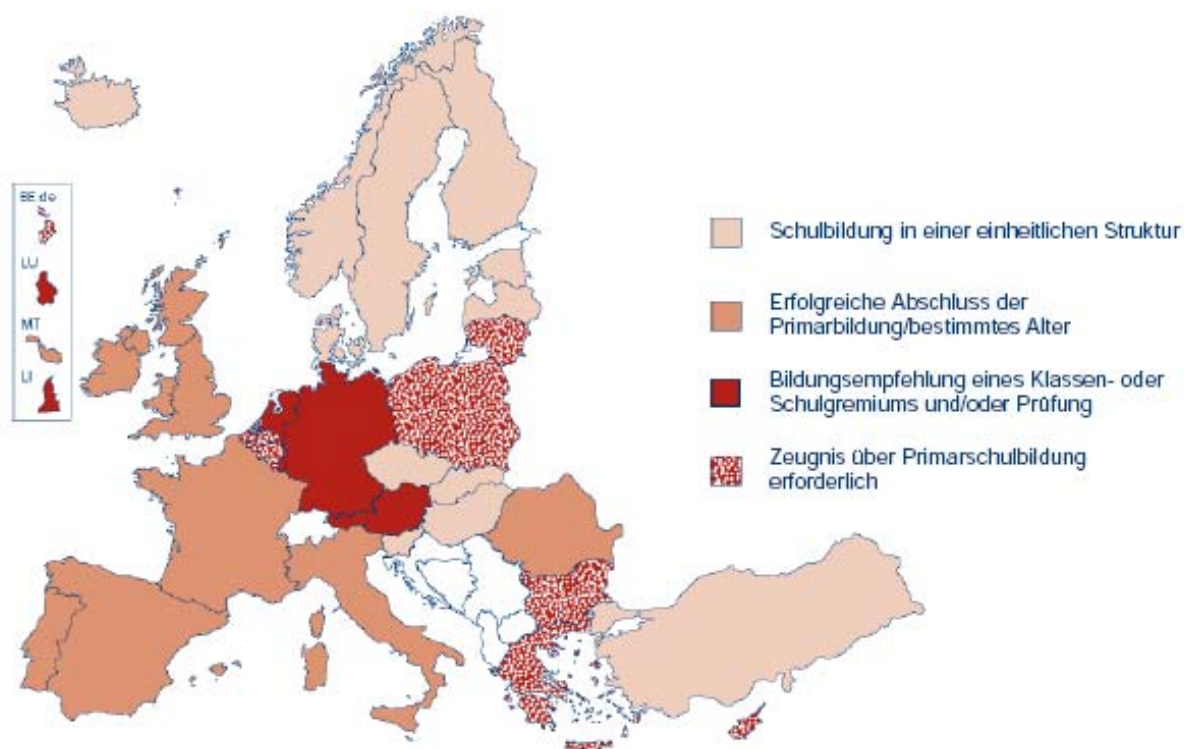
Als Fazit zu den Übergangsvoraussetzungen in die Sekundarstufe I ergibt sich, dass nur in wenigen Staaten ein Abschlusszeugnis des Primarbereichs verlangt wird. Wo dieses

⁵ Grundschulempfehlung mit einer eingehenden Beratung der Eltern ist die Grundlage für die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn. Die endgültige Entscheidung wird je nach Bundesland dann entweder von den Eltern oder von der aufnehmenden Schule oder in Einzelfällen von der Schulaufsicht getroffen.

⁶ Der Abschlussbericht der Primarschule basiert u.a. auf der Beurteilung der Leistungen des/r Schülers/in in der letzten Jahrgangsstufe des basisonderwijs, die in der Regel anhand von zentral durchgeführten, nicht obligatorischen Tests gemessen werden. Anhand des Tests lässt sich der Leistungsstand der Schüler/innen ermitteln und die Auswahl der differenzierten Sekundarbildung treffen.

erforderlich ist, fußt es zumeist nicht auf externen Leistungsbeurteilungen sondern wird von den Schulen des Primarbereichs vergeben. Auch Aufnahmeprüfungen durch Schulen der Sekundarstufe I werden nur vereinzelt angewendet.

Abb. 3: Zugangsvoraussetzungen für den Sekundarbereich I (ISCED 2) öffentliche Schulen und staatlich geförderte Privatschulen, 2006/07



Quelle: EURYDICE 2009b

Anmerkungen:

Belgien: Schüler, die das Abschlusszeugnis der Primarbildung nach Abschluss der 6. Jahrgangsstufe des Primarbereichs nicht erworben haben, bzw. 12 Jahre oder älter sind, können ins erste Jahr des Sekundarbereichs I aufgenommen werden, in der sie dieses Zeugnis noch erwerben können.

Belgien (BE nl): Das Abschlusszeugnis des Primarbereichs wird aufgrund einer standardisierten externen Prüfung bei Abschluss der Bildungsstufe erteilt. Seit dem Schuljahr 2008/09 kann dieses Abschlusszeugnis ausschließlich über die externe Prüfung erworben werden.

Ungarn: Wählen die Schüler eine Schule aufgrund des Einzugsbereichs oder ihres speziellen Lehrplans aus, kann die Schule Aufnahmekriterien festlegen.

Malta: Die Aufnahme an verschiedenen öffentlich geförderten kirchlichen Schulen des Sekundarbereichs erfolgt u. a. mittels einer landesweiten Prüfung, der Common Entrance Examination. Schüler, die ihren Bildungsweg an einem Junior Lyceum fortsetzen möchten, müssen eine spezielle Aufnahmeprüfung für diese Schulform bestehen. Die Abschaffung der Aufnahmeprüfung für das Junior Lyceum ist jedoch für das Schuljahr 2010/11 geplant.

Polen: Am Ende des Primarbereichs sind die Schüler verpflichtet, eine externe Prüfung abzulegen, die jedoch eher eine diagnostische als eine selektive Funktion hat. Die Teilnahme an dieser Prüfung ist – unabhängig von den erzielten Ergebnissen – zum Abschluss des Primarbereichs und zur Aufnahme in den Sekundarbereich I Pflicht.

Vereinigtes Königreich (ENG/NIR): In Nordirland und in einigen Gebieten Englands gibt es sogenannte Selective Schools, an denen die Aufnahme über eine Auswahlprüfung erfolgt. In Nordirland wird dieses System verändert und die letzten zentral organisierten Aufnahmeprüfungen für die Sekundarschulen wurden 2008 für das Schuljahr 2009 abgehalten.

3.1.2. Exkurs II: Die Übertrittsvoraussetzungen in die Sekundarstufe I in Österreich

Wie schon dargestellt gehört Österreich zur Gruppe jener Länder, in denen am Ende des Primarbereichs die Entscheidung für die Schulwahl in der Sekundarstufe I getroffen werden muss – zudem erfolgt diese Entscheidung im internationalen Vergleich zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Schullaufbahn.

Der Übertritt in eine Schulform der Sekundarstufe I hängt zum einen davon ab, dass die 4. Klasse Volksschule erfolgreich abgeschlossen wurde. Für den Besuch der AHS-Unterstufe kommt zudem den Zeugnisnoten eine entscheidende Bedeutung zu:

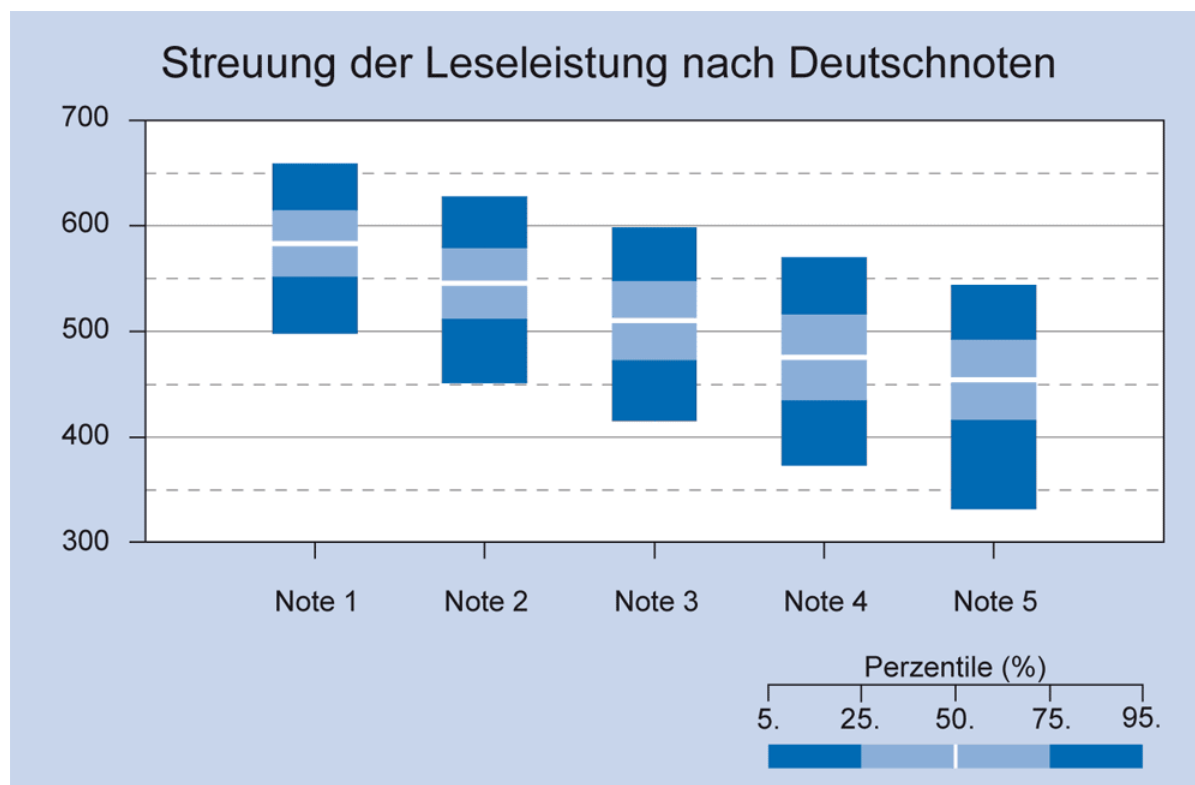
- Für den Übertritt von der Volksschule in eine Schulform der Sekundarstufe I ist der erfolgreiche Abschluss der 4. Schulstufe der Volksschule Voraussetzung. Für den Übertritt in Sonderformen der Hauptschule (bspw. "Musikhauptschule", "Sporthauptschule") sowie der Mittelschule (bspw. Mittelschule mit musikalischem oder sportlichem Schwerpunkt) ist zudem eine Eignungsprüfung abzulegen.
- Für den Übertritt in eine AHS-Unterstufe kommen den Zeugnisnoten eine entscheidende Rolle zu: Zusätzlich zum positiven Abschluss der 4. Klasse der Volksschule muss die Beurteilung in Deutsch/Lesen und Mathematik „Sehr gut“ oder „Gut“ sein. Bei einem „Befriedigend“ in diesen Fächern tritt die Zeugnisklausel über die AHS-Reife in Kraft (die Schulkonferenz der Volksschule stellt dabei die AHS-Eignung fest⁷) oder es erfolgt eine Aufnahmeprüfung. Können nicht alle Schüler/innen aufgenommen werden, so erfolgt eine Reihung nach dem Abschlusszeugnis der 4. Klasse Volksschule.
- Tritt ein Volksschulkind, dem im Zeugnis die AHS-Reife attestiert wurde, in eine Hauptschule über, dann wird dieses Kind – ohne Beobachtungszeitraum – in die höchste Leistungsgruppe der Hauptschule eingestuft.

Den **Zeugnisnoten** (hier am Ende der Volksschule) kommt also im österreichischen System der frühen äußeren Differenzierung eine **überaus wichtige Lenkungsfunktion** zu. Damit stellt sich aber gleichzeitig die Frage nach der Aussagekraft dieser schulischen Notenvergabe⁸. D.h., was sagen sie über die tatsächlichen Leistungen der Schüler/innen aus? Wie anhand der internationalen Lesestudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2006 gezeigt werden kann, stellt die österreichische **Praxis der schulischen Notengebung keinen verlässlichen Standard** dar: Wie Abbildung 4 verdeutlicht, unterscheiden sich zwar erwartungsgemäß im Durchschnitt die Schüler/innen mit verschiedenen Deutschnoten in ihrer Testleistung voneinander. Es sind aber zugleich die großen Überlappungen in der Leseleistung bei unterschiedlichen Noten auffallend: Der Überlappungsbereich bei benachbarten Noten liegt bei 70% und mehr. Selbst zwischen den Noten Sehr Gut und Nicht Genügend lassen sich Überlappungsbereiche feststellen: Die 20% schlechtesten Schüler/innen mit der Deutschnote Sehr Gut haben dieselbe Testleistung erzielt wie die besten Schüler/innen mit einem Nicht Genügend (WALLNER-PASCHON 2009).

⁷ Die entsprechende Stelle im Schulorganisationsgesetz (SchOG) §40 Abs. 1 lautet: „...sofern die Schulkonferenz der Volksschule feststellt, dass der Schüler auf Grund seiner sonstigen Leistungen mit großer Wahrscheinlichkeit den Anforderungen der allgemeinbildenden höheren Schule genügen wird.“

⁸ Im folgenden wird nur auf einige „problematische“ Aspekte von Schulnoten eingegangen. Einen Überblick über die kritische Forschungslage zu Schulnoten gibt GLABONIAT (2006).

Abb. 4: Durchschnittliche Lesekompetenz nach Deutschnoten in der 4. Klasse (PIRLS 2006): Österreichwerte



Quelle: WALLNER-PASCHON (2009)

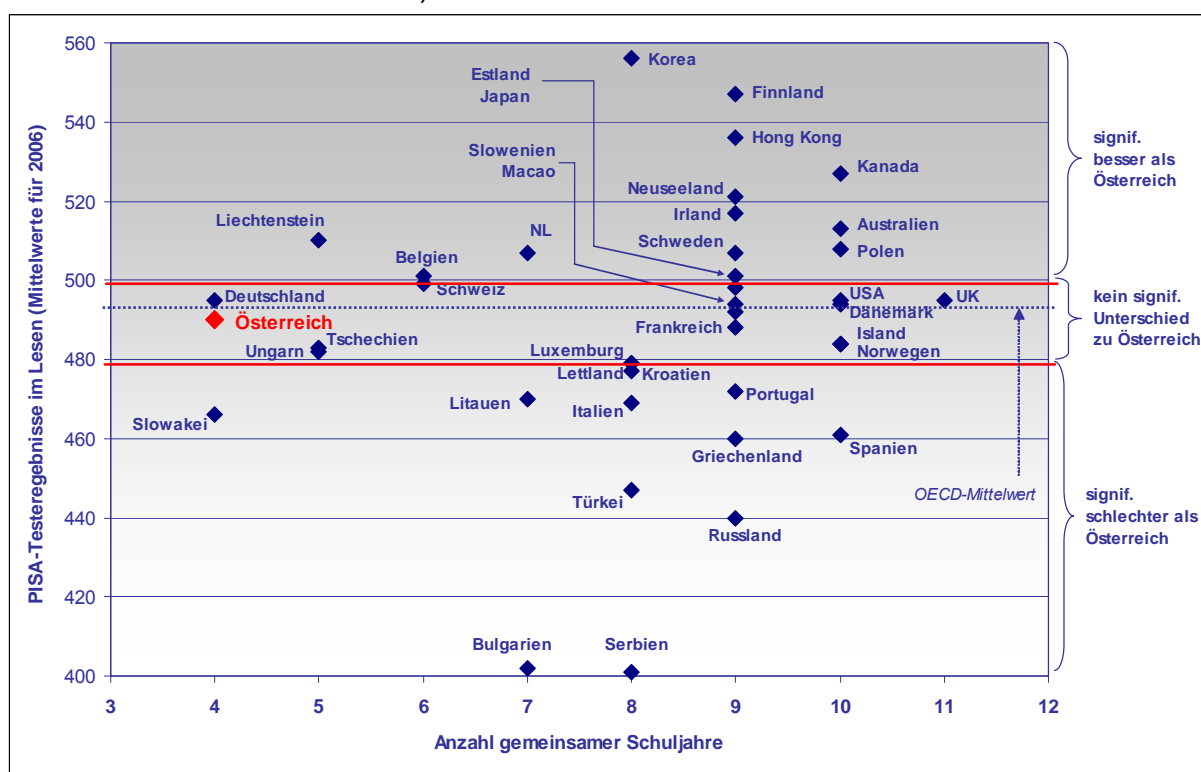
Bei der Notengebung orientieren sich die Lehrer nach der Analyse der Autorin "vornehmlich" am Niveau der Klasse und nicht am erreichten Leistungsniveau. Die Folge davon ist, dass in Klassen mit vielen leistungsstarken Schüler/innen insgesamt strenger – in Klassen mit vielen leistungsschwachen Schüler/innen dagegen milder benotet wird⁹. Auch auf einen weiteren wichtigen Aspekt bei der Notengebung weist die Autorin hin: „Die Einstellung der Grundschullehrer/innen zur Selektions- und Allokationsfunktion der Noten, und wie sie damit umgehen, könnte unterschiedlich sein. Hört man sich in der Lehrerschaft der Volksschule um, finden sich – ohne an dieser Stelle den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – unterschiedliche Einstellungen und Vorgehensweisen: Es gibt Lehrer/innen, die grundsätzlich nur die Noten Sehr Gut und Gut geben, da sie sich der gravierenden Folgen auf die Schullaufbahn bewusst sind und diese nicht mittragen wollen. Andere wiederum sehen die Möglichkeit der Selektion als wichtige Aufgabe, um beispielsweise einer möglichen Überforderung der Schüler/innen in der Sekundarstufe I entgegenzuwirken, und schöpfen das Notenspektrum von 1 bis 5 vollständig aus oder beschränken sich dabei lediglich auf den Zahlenraum 1 bis 3. An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass es zur Beurteilungspraxis in Österreich und zur Einstellung der österreichischen Lehrer/innen keine Daten gibt und hier ein Mangel an wissenschaftlich gesicherten Befunden herrscht.“

⁹ So haben in "schwachen" Klassen die Spitzenschüler eine um zehn Prozent höhere Chance, ein Sehr gut zu bekommen; gleichzeitig gibt es in "starken" Klassen mehr Spitzenschüler mit der Note Befriedigend. Laut Studie besteht "sogar zwischen den Leseleistungen von Kindern mit Sehr gut (schwache Klasse) ein breiter Überlappungsbereich mit der Leseleistung von Kindern mit Genügend (beste Klassen)".

3.2 Effekte früher Differenzierung und Herausforderungen für das österreichische Pflichtschulsystem

Über die Effekte einer frühen äußeren Differenzierung hinsichtlich der Schülerleistungen besteht in der Forschungscommunity weitgehende Einigkeit: Etliche Autoren (bspw. WÖRMANN 2008) konnten empirisch zeigen, dass sich anhand internationaler Schülerleistungs- und Leistungsvergleiche (PISA, TIMMS¹⁰) **keine Leistungsunterschiede nach der Dauer der gemeinsamen Schuljahre feststellen lassen, wenn man die durchschnittlichen Schülerleistungen als Kriterium heranzieht**. Dieses Ergebnis ist plausibel, wenn man sich – wie in Abbildung 5 – vor Augen führt, dass insbesondere die unterschiedlichen Testergebnisse jener Länder mit einer hohen Anzahl gemeinsamer Schuljahre breit streuen. Eine längere gemeinsame Schulzeit ist somit per se noch kein Garant für bessere Schülerleistungen. **In allen Ländern, die bei PISA 2006 signifikant besser abgeschnitten haben als Österreich, werden Jugendliche aber deutlich länger gemeinsam unterrichtet:** in Irland 6 Jahre – in allen anderen Ländern 8 Jahre und mehr.

Abb. 5: Dauer der gemeinsamen Schuljahre und PISA-Testergebnisse im Lesen (Mittelwerte des Jahres 2006)



Quellen: PISA 2006; EURYDICE 2010, ibw-Internetrecherchen; ibw-Auswertungen

Anmerkung:

Der OECD-Mittelwert beim Lesen liegt bei 492 Kompetenzpunkten.

UK: Im Vereinigten Königreich gehen die meisten Jugendlichen in eine Gesamtschule (comprehensive schools). In England und in Nordirland gibt es auch einen zweiten Schultyp (grammar schools), der

¹⁰ TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study): diese internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie untersucht Schüler/innen aus drei Altersgruppen, die sich in jeweils unterschiedlichen Phasen ihrer Bildungslaufbahn befinden (Grundschule, Sekundarstufe I und II).

aber nur in Nordirland von Bedeutung ist. In Wales und in Schottland gibt es ausschließlich Gesamtschulen. Üblicherweise gehen Kinder im Vereinigten Königreich ab dem 5. Lebensjahr in eine Schule. In Deutschland dauert der gemeinsame Unterricht in Berlin und Brandenburg 6 Jahre.

In der Schweiz dauert der gemeinsame Unterricht in 2 Kantonen (Basel-Stadt, Waadt) nur vier Jahre bzw. in 4 Kantonen fünf Jahre (es gibt insgesamt 26 Kantone in der Schweiz).

In Italien wird die Primarstufe (7 Schulstufen) künftig als einheitlicher, zusammenhängender Bildungsgang gestaltet, an dessen Ende eine staatliche Abschlussprüfung steht. Die Sekundarstufe umfasst weitere fünf Jahre und ist in vier Bildungsgänge unterteilt: klassische Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, gewerblich-technische Sekundarbildung, künstlerische und musikalische Sekundarbildung. In den ersten zwei Jahren wird es den Schülern gestattet sein, von einem Bildungsgang in einen anderen zu wechseln.

In Frankreich besuchen Jugendliche bis zum 15. Lebensjahr eine für alle gemeinsame obligatorische Schule. In den letzten beiden Jahre in der Gesamtschule („Collège“) gibt es jedoch eine äußere Differenzierung zur Orientierung auf weiterführende Schullaufbahnen.

In Ungarn, der Tschechischen Republik und in der Slowakischen Republik gab es während der realsozialistischen Ära ein Gesamtschulsystem. Nach der Wende 1989 wurde mit der Etablierung von Gymnasien eine äußere Differenzierung in der Sekundarstufe I eingeführt.

Es kommt also anscheinend auf die konkrete „Ausgestaltung“ der Gesamtschulsysteme (innere Differenzierung – individualisierter Unterricht etc.) in der Sekundarstufe I an, ob gute Schülerleistungen erreicht werden. Gleichzeitig scheint es so zu sein, dass in Ländern mit einer frühen äußeren Differenzierung diese kontraproduktive Effekte nicht nur auf Ebene der Schülerleistungen, der Motivation, der Leistungsbereitschaft sowie des Selbstbildes der Schüler/innen sondern ganz generell auch hinsichtlich der Unterrichtspraxis und des Lernalltags in den Schulen zeitigt.

Was sich aber an den empirischen Daten zeigt, ist dass **frühe äußere Differenzierung mit deutlich höheren Leistungsunterschieden zwischen den Schüler/innen einhergeht**¹¹ (vgl. dazu WÖßMANN 2008). Dies hängt offenbar damit zusammen, dass in diesen Systemen der sozio-ökonomische Hintergrund der Eltern stärker auf die Schülerleistungen einwirkt/durchschlägt¹². Bildungssystemen mit einer längeren gemeinsamen Dauer der Schuljahre im Pflichtschulbereich gelingt es dagegen oftmals offenbar besser, in dieser Hinsicht kompensatorisch zu wirken. So gehört Österreich (mit Deutschland und Belgien) zu jenen Staaten, in denen die Schülerleistungen besonders stark vom sozialen Hintergrund abhängen bzw. mit diesem korrelieren. Kern der Argumentationslinien und wissenschaftlichen

¹¹ Ein von der EU-Kommission in Auftrag gegebene Studie des Danish Technological Institute untersuchte auf Basis der drei großen internationalen Schüler Leistungsvergleichsstudien PISA, TIMSS und PIRLS die Einflussfaktoren guter Schülerleistungen. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass es zwar keinen klaren statistischen Zusammenhang zwischen dem Grad der Differenzierung des Schulsystems und den durchschnittlichen Schülerleistungen gebe. Eine klare Verbindung existiere aber sehr wohl zwischen Differenzierung und der Ungleichheit der Schülerleistungen: Je differenzierter das Schulsystem, umso größere Unterschiede gibt es zwischen den Leistungen der stärksten und der schwächsten Schüler und desto stärker der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler auf ihre Leistungen.

Auf Basis dieses Ergebnisses haben die EU-Bildungsminister Ende 2006 Schlussfolgerungen verabschiedet, wonach *„es negative Auswirkungen auf die Leistungen benachteiligter Schüler haben kann, wenn die Schüler in zu frühem Alter je nach ihren Fähigkeiten auf gesonderte Schulen unterschiedlicher Art verteilt werden“*.

¹² In Finnland, Kanada, Schweden, Norwegen und Polen erklärt der sozioökonomische Hintergrund der Schüler/innen und der Schulen bspw. weniger als 10% der Leistungsunterschiede zwischen den Schulen. In stark differenzierenden Systemen wie in Österreich 35%, in Belgien und Deutschland über 40%. PISA 2003 zeigt zudem, dass der sozioökonomische Unterschied auf Schulebene einen größeren Einfluss hat als auf Schülerebene. Dieser Effekt ist in Österreich, Deutschland und Belgien besonders groß (Quelle: PISA 2004, S/433 und BURTSCHER o.J.).

Untersuchungen zu diesem Thema ist der entscheidende Einfluss der Eltern im Zuge der frühen Schulwahlentscheidung am Ende der Grundstufe. Praktisch alle empirischen Studien¹³ zeigen, dass dabei vielfältige und stark von der sozialen Position abhängige bzw. damit korrelierende Motive der Eltern (Statuserhalt, Bildungsaspiration, Investitionskalküle etc.) einfließen und erst in zweiter Linie das Entwicklungspotenzial des Kindes¹⁴. Auch Übergangsempfehlungen seitens der Schule mildern diesen Effekt in der Regel nicht¹⁵. Das Argument für ein Gesamtschulsystem ist dann folgelogisch: Ohne frühe äußere Differenzierung können keine „falschen“ Schulwahlentscheidungen getroffen werden¹⁶.

Diese Heterogenität der Schülerleistungen zeitigt aber nicht nur aus der individuellen Schülerperspektive negative Konsequenzen. Sie hat auch beträchtliche Auswirkungen hinsichtlich der weiteren Bildungswege. So sind leistungsschwächere Schüler/innen primär in den polytechnischen Schulen, der Lehre und den berufsbildenden mittleren Schulen anzutreffen. Dies stellt insbesondere Lehrbetriebe vor die Schwierigkeit, aus einem genügend großen Pool an geeigneten Lehrstellenbewerber/innen ihre Auswahl treffen zu können und hat somit negative Konsequenzen für die Aufnahmebereitschaft der Unternehmen, was in Folge Zweifel an der Sicherung des zukünftigen Fachkräftenachwuchses aufwirft.

Wann ist nun der **„optimale“ Zeitpunkt für eine äußere Differenzierung**? Laut einem EU Kommissionspapier (2006) ist der optimale Zeitpunkt **am Beginn der Sekundarstufe II** (*„...differentiation is most effective at the upper secondary levels. Differentiation of students into particular academic tracks creates wastages if undertaken too early (e.g. at secondary level) or too late (e.g. at university level). The most appropriate time to differentiate is at upper secondary level.“* (ibed. S. 20). Für Österreich würde dies bedeuten, dass die frühe äußere Differenzierung im Pflichtschulbereich zu überdenken wäre. Der Zeitpunkt der Differenzierung in der Sekundarstufe II ist dagegen demzufolge grundsätzlich zeitlich „optimal“ positioniert (vgl. dazu auch die näheren Ausführungen ab S/39).

Für Österreich von besonderer Bedeutung ist dabei auch das **Ausmaß der Risikogruppe**. Das sind jene Schüler/innen, die in zumindest einem der drei Kompetenzfelder (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) nur eine besonders geringe Kompetenz vorweisen können (als Risikogruppe gelten Schüler/innen auf Kompetenzstufe 1 und darunter). Wie SCHMICH (2009a) zeigt, korrelieren die Leistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft hoch miteinander (zwischen $r = 0.77$ und $r = 0.83$). Jugendliche mit hohen

¹³ Ganz gleich ob es sich um Modelle „rationaler“ Schulwahl oder eher soziologisch inspirierte Ansätze handelt (einen kurz gefassten Überblick über die verschiedenen Theorieansätze gibt KRISTEN 1998).

¹⁴ Für Österreich vgl. dazu die folgenden Studien: SPIELAUER et al. (2002 und 2003), SCHWARZ et al. (2002), BACHER (2003, 2005), SCHLÖGL und LACHMAYR (2004), LACHMAYR (2005), BAUER (2005), RADINGER (2005), LASSNIGG und VOGTENHUBER (2009). Etliche Studien verdeutlichen auch den Einfluss der regionalen Schulangebotsstruktur sowie die kompensatorische Funktion der berufsbildenden Schulen in der Sekundarstufe II in Bezug auf eine Verminderung des Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrundes bei der Bildungs-/Schulwahlwahl.

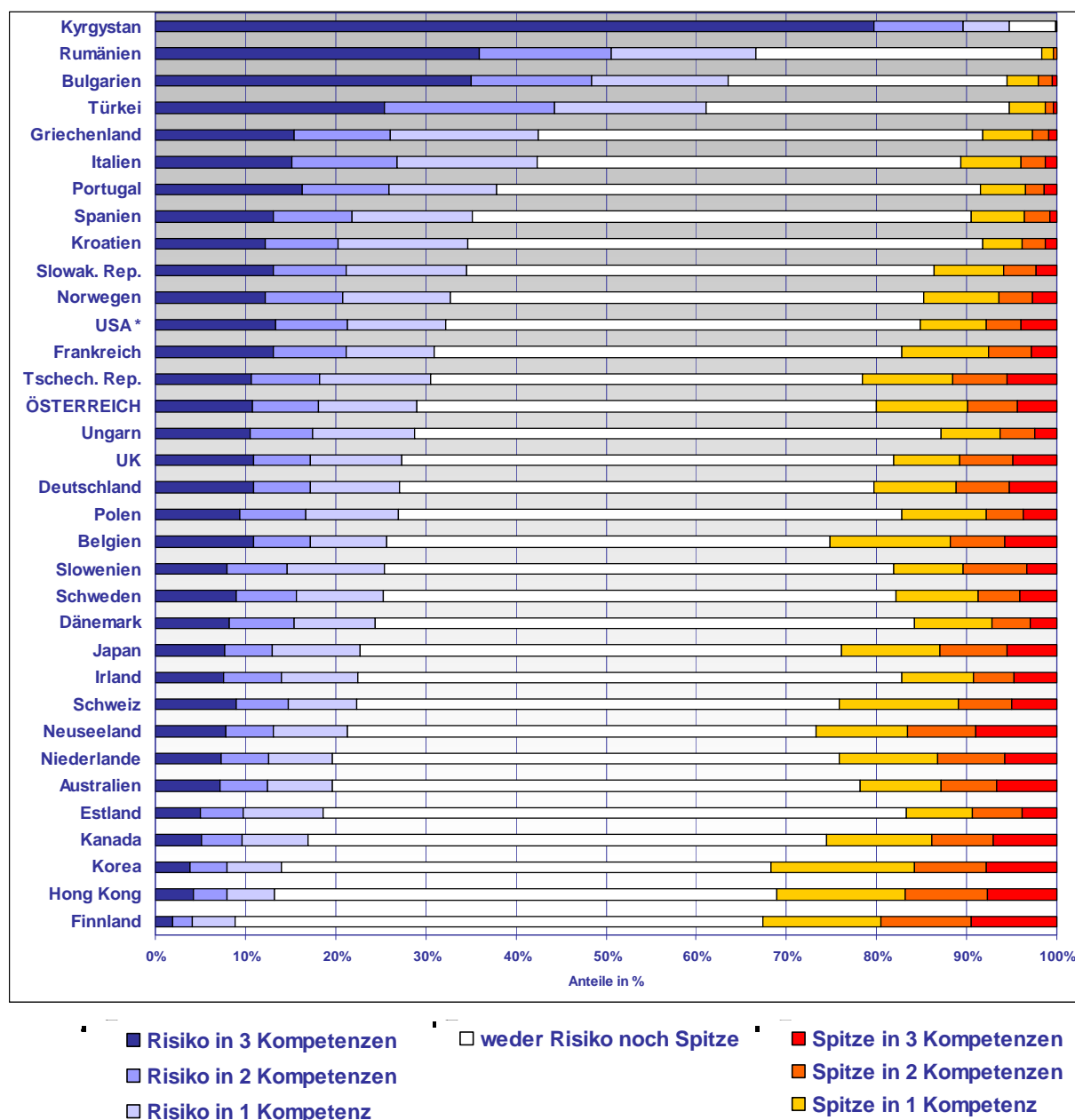
¹⁵ Viele Studien zeigen, dass bei der Abschätzung der Entwicklungspotentiale der Schüler die Lehrer implizit schichtabhängig bewerten. Als Beispiel sei nur ein Ergebnis der deutschen IGLU-Studie (Internationale Grundschulleseuntersuchung) angeführt: Kinder mit ein- und derselben Leseleistung wurden für ganz unterschiedliche Schulformen empfohlen (Bos et al 2003).

¹⁶ Dies bedeutet nicht, dass durch Gesamtschulsysteme alle sozialen Einflussvariablen hinsichtlich der Schülerleistungen kompensiert werden könnten. Trotzdem ist es offensichtlich doch so, dass es manchen Gesamtschulsystemen besser gelingt, den Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die Schülerleistungen zu reduzieren (und dies bei durchgängig besseren Schülerleistungen).

Kompetenzen in einem Bereich erreichen demnach meistens auch in anderen Bereichen ein hohes Leistungsniveau. Und Schüler/innen, die in einer Grundkompetenz zur Gruppe der Risikoschüler/innen gehören, haben auch in anderen Bereichen Schwächen. Abbildung 6 zeigt auf Basis der PISA-2006-Daten, wie groß die Anteile an Schüler/innen mit Ein- bzw. Mehrfachzugehörigkeit zu einer Risiko- oder Spitzengruppe sind (eine analoge Darstellung mit allen bei PISA 2006 teilnehmenden Länder ist im Anhang als Abbildung B-1 angeführt).

Abb. 6: Ein- und Mehrfachzugehörigkeit von 15-/16-jährigen Schüler/innen zur Risiko- und Spitzengruppe (PISA 2006) – ausgewählte Länder

Rangreihung nach dem Anteil der Zugehörigkeit zur Risikogruppe



Quelle: OCED PISA 2006 Datensatz, ibw-Auswertungen

Anmerkung: USA: Daten aus PISA 2003

Demnach gehört in Österreich **fast jeder dritte Schüler** zur Risikogruppe. In anderen Ländern (insbesondere bei den PISA-„Top-Performern“) ist diese Risikogruppe deutlich kleiner (insbesondere in Finnland trifft dies auf nicht einmal 10% der Schüler/innen zu). Gerade diese Risikogruppe ist es aber, die insbesondere bei der Lehrstellensuche beträchtliche Probleme hat (vgl. dazu auch Kapitel 5.2). Stellt man den Anteilen an Risikoschüler/innen die Dauer der gemeinsamen Schuljahre gegenüber, dann zeigt sich kein einfacher Zusammenhang. Alle Länder, die einen deutlich niedrigeren Anteil an Risikoschüler/innen haben, beschulen ihre Pflichtschüler/innen aber länger gemeinsam als dies in Österreich der Fall ist (vgl. Abbildung B-2 in Anhang B).

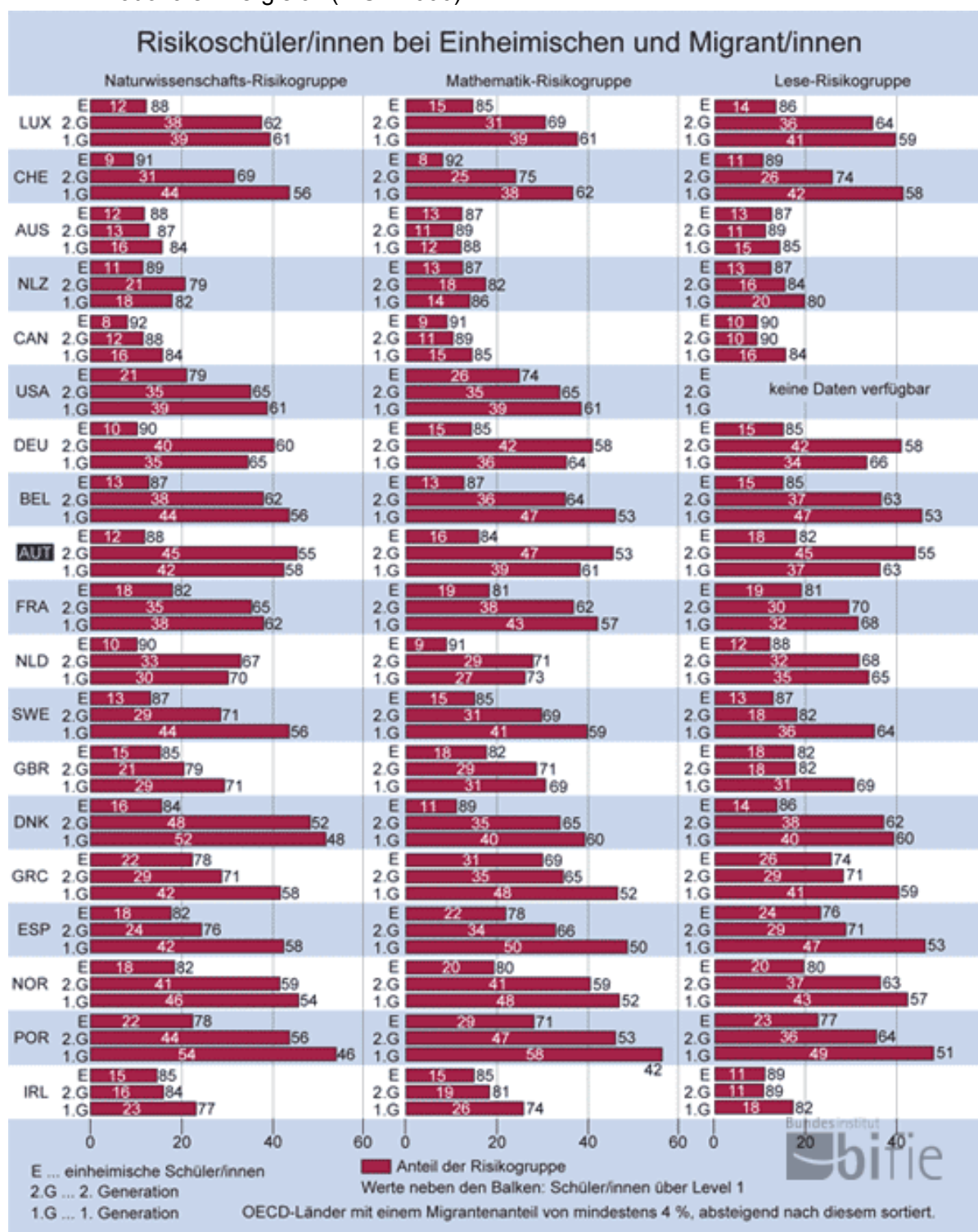
Auch das Abschneiden der **Schüler/innen mit Migrationshintergrund** ist in Österreich offensichtlich ein Problemfeld. Wir gehören mit Deutschland zu den einzigen Ländern, in denen Schüler/innen der zweiten Generation gleich schlecht abschneiden als Schüler/innen der ersten Generation (in Deutschland schneidet die zweite Generation sogar deutlich schlechter ab als die erste Generation). Dieser Befund wirft weitreichende Fragen hinsichtlich des Beitrags des österreichischen Bildungswesens zur Integration von Jugendlichen mit einem migrantischen Background auf.

BREIT (2009) zufolge zeigt schon der Vergleich der Mittelwerte, *„dass Einheimische im Schnitt deutlich bessere Leistungen erbringen als Schüler/innen mit Migrationshintergrund – und das nicht nur in Lesen, sondern auch in Mathematik und besonders in Naturwissenschaft. Erneut wurde für Österreich dokumentiert, dass es für die Kompetenzen von Jugendlichen keinen Vorteil bringt, wenn sie schon ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich absolviert haben: Die zweite Generation zeigt in Österreich sogar eine signifikant geringere Leseleistung als neu Zugewanderte (1. Generation).“* Und weiter: *„Besonders markant sind die Unterschiede, wenn man die Größe der Risikogruppe unter den Einheimischen mit jener unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vergleicht. Migrant/innen der ersten Generation haben eine Risikogruppe von mindestens 37%, jene der zweiten Generation sogar von rund 45%. Demnach mangelt es besonders vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Basiskompetenzen, die sie einerseits für weitere Lernprozesse (z. B. in der Berufsausbildung), andererseits für eine aktive Lebensgestaltung brauchen würden. Auf Grund dieser fehlenden Kompetenzen könnte sich der Übertritt in die Arbeitswelt problematisch gestalten.“* (vgl. dazu Abbildung 7).

Im internationalen Vergleich ist auch auffallend, dass im Lesen Länder wie Kanada, Neuseeland, Irland und Australien nicht nur die insgesamt höchste mittlere Leistung erreichen – in diesen Ländern ist die Lese-Kompetenz von Einheimischen und Zugewanderten auch (annähernd) gleich. Mit einer mittleren Leistungsdifferenz von 61 Punkten schneiden in Österreich Schüler/innen mit Migrationshintergrund deutlich schlechter ab als Einheimische – am größten ist die Differenz beim Lesen in Belgien (91 Punkte) und in Deutschland (77 Punkte). (BREIT 2009).

Wie WROBLEWSKI (2006) anhand der Daten aus PISA 2000 zeigt, bleibt in Österreich ein signifikanter Einfluss des Migrationshintergrundes bestehen, auch wenn für den sozio-ökonomischen Hintergrund im Elternhaus korrigiert wird. Dies trifft insbesondere für Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache zu. Verstärkt wird dieser Effekt durch die Konzentration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf jene Schultypen, die ein niedrigeres Leistungsniveau aufweisen.

Abb. 7: Risikoschüler/innen unter einheimischen Schüler/innen und Migrant/innen im internationalen Vergleich (PISA 2006)



Quelle: SCHMICH (2009b)

Die aggregierte Sichtweise auf die Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund verdeckt aber beträchtliche Unterschiede innerhalb der Gruppe. Aufgrund der Stichprobengröße sind differenziertere Auswertungen nach unterschiedlichen Migrationshintergründen in den internationalen Schülerleistungsvergleichen nicht möglich. Wie bspw. SCHMID (2004b) anhand der Staatsbürgerschaft der Schüler/innen in der Sekundarstufe I für Österreich zeigt,

gehen Schüler/innen aus der Türkei, (Ex-)Jugoslawiens bzw. aus der Residualkategorie der „sonstigen“ überwiegend in eine Hauptschule (bzw. eine Sonderschule). Zwischen den Schüler/innen mit einer österreichischen Staatsbürgerschaft und jenen aus einem osteuropäischen Land sind hinsichtlich der Schulwahl in der Sekundarstufe I praktisch keine Unterschiede feststellbar. Einen deutlich höheren Anteil an AHS-Unterstufenschüler/innen haben dagegen Schüler/innen mit einer EU- bzw. OECD-Staatsbürgerschaft. Bei der Bewertung des Einflussfaktors „Migrationshintergrund“ ist demnach immer auch die ausgeprägte Heterogenität dieser Gruppe mit zu reflektieren.

3.3 Ergebnisse der Unternehmensbefragung zu Reformoptionen für den Pflichtschulbereich

Um die aus Sicht der Unternehmer notwendigen Reformen im österreichischen Erstausbildungssystem zu erheben, wurde eine eigene Unternehmensbefragung durchgeführt. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Befragung zum Themenblock Pflichtschule präsentiert. Den Unternehmen wurde eine Fragebatterie mit diversen in der öffentlichen Diskussion immer wieder geäußerten Reformoptionen zur Verbesserung der Qualität im Pflichtschulbereich vorgelegt. Von Interesse war, wie stark sie diesen Optionen zustimmen oder diese ablehnen.

Den **höchsten Zustimmungsgrad** mit fast 70% dezidierten Befürwortern erzielte die Reformoption **„Unterricht muss viel stärker individualisiert werden – er muss somit stärker auf die Schwächen und Stärken der Schüler/innen ausgerichtet sein (bspw. durch leistungsdifferenzierte Aufgaben etc.)“**. Weitere 25% der Befragten sind der Meinung, dass diese Reformoption „eine Möglichkeit wäre“. Nur 4% der Befragten lehnen eine stärkere Individualisierung im Unterricht ab – vgl. dazu Abbildung 8.

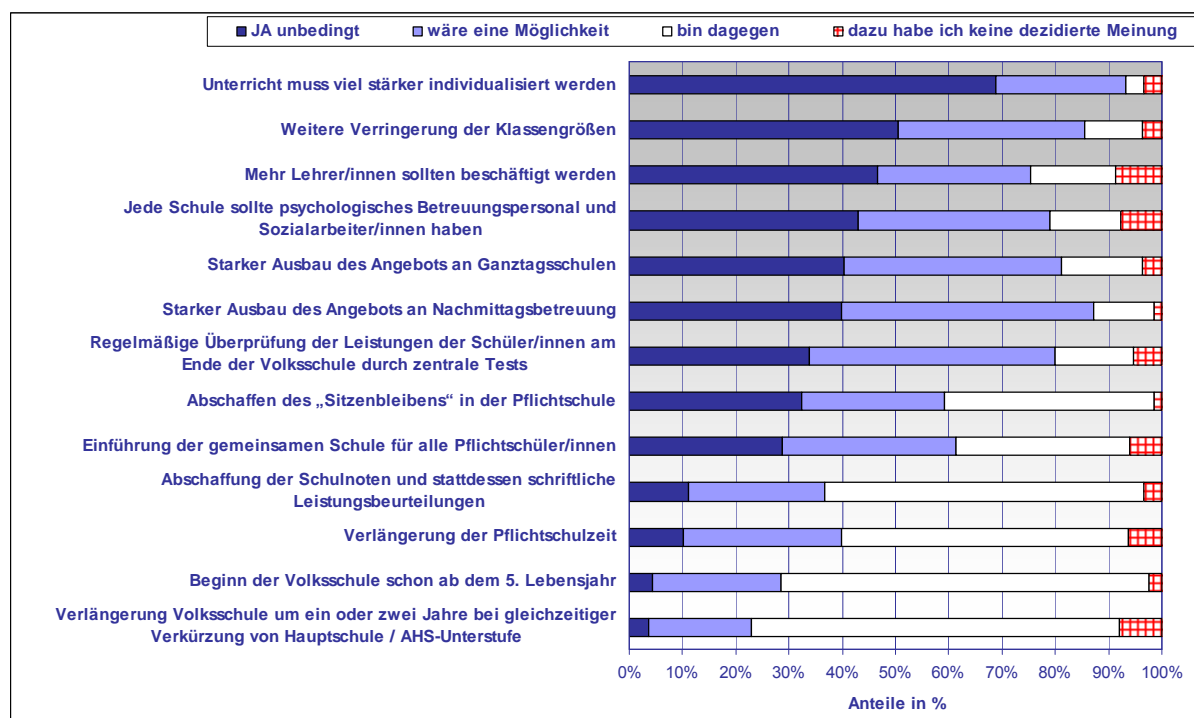
An zweiter Stelle rangieren die Reformoptionen **„weitere Verringerung der Klassengrößen“**, **„mehr Lehrer/innen sollten beschäftigt werden“**, **psychologisches Betreuungspersonal und Sozialarbeiter/innen an jeder Schule** sowie der starke **Ausbau des Angebots an Ganztagsschule bzw. der Nachmittagsbetreuung**. Diesen Optionen stimmten jeweils zwischen 50 und 60% der Befragten dezidiert zu und weitere 30 bis knapp 50% sehen darin eine überlegenswerte Möglichkeit. Lediglich zwischen 10 und 15% der Befragten lehnten diese Optionen dezidiert ab.

Für eine **„regelmäßige Überprüfung der Schülerleistungen am Ende der Volksschule durch zentrale Tests“** spricht sich ein Drittel der Befragten aus und weitere 46% halten diese für überlegenswert. 15% der Befragten sind gegen derartige Tests.

Bei zwei Reformoptionen gibt es **anteilmäßig in etwa genauso viele dezidierte Befürworter wie ablehnende Stimmen**: Dies betrifft das **„Abschaffen des Sitzenbleibens“** sowie die **„Einführung einer gemeinsamen Schule im Pflichtschulbereich“**. Zieht man aber auch jene Unternehmen in Betracht, für die diese beiden Reformoptionen eine überlegenswerte Möglichkeit wären (rund 30% der befragten Firmen), dann liegt der **Personenkreis, der diesen Reformoptionen grundsätzlich positiv bzw. offen gegenübersteht, bei rund zwei Drittel** der befragten Unternehmen.

Vier Reformoptionen werden von der Mehrheit der Unternehmen **dezidiert abgelehnt**: Es sind dies das **Abschaffen der Schulnoten**, eine **Verlängerung der Pflichtschulzeit**, ein **Beginn der Volksschule schon ab dem 5. Lebensjahr** sowie eine **Verlängerung der Volksschulzeit bei gleichzeitiger Verkürzung der Sekundarstufe I**. Zwischen einem Viertel und einem Drittel der Befragten hält diese Optionen dennoch für zumindest überlegenswert.

Abb. 8: Verteilung der Unternehmensansichten zu diversen Reformoptionen für die Pflichtschule; *Rangreihung nach dem Zustimmungsgrad*



Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Anmerkung: Die konkreten Fragestellungen der Reformoptionen sind dem Anhang A zu entnehmen.

Wie stark das Ausmaß des Reformbedarfs aus Unternehmenssicht ist, kann daran abgelesen werden, dass nur 5% der Unternehmen keiner einzigen der von uns angeführten Reformoptionen zustimmten (Kategorie „JA unbedingt“). 95% bekundeten somit in zumindest einem Feld einen Veränderungsbedarf, den sie als „unbedingt“ erforderlich ansehen, damit sich die Qualität im Pflichtschulbereich verbessert.

Die Unternehmereinschätzungen der Reformoptionen wurden auch anhand diverser Detailanalysen dahingehend ausgewertet, ob sie sich nach den Branchen, der Unternehmensgröße sowie ob das Unternehmen ein Lehrbetrieb ist unterscheiden. Auch in Bezug auf die Individualcharakteristika der befragten Personen in den Unternehmen (Geschlecht, höchster formaler Bildungsabschluss sowie ob die Person Kinder hat, die derzeit in Ausbildung sind) erfolgten entsprechende Auswertungen. Gleiches gilt auch für den Aufgabenbereich/die Verantwortlichkeit der befragten Person (Eigentümer/in bzw. Geschäftsinhaber/in, Geschäftsführer/in bzw. Manager/in, Personalverantwortliche/r, sonstiger Aufgabenbereich). Zwar können für praktisch alle diese potenziellen Einflussfaktoren Auswirkungen auf die Einschätzung der Reformoptionen gefunden werden, gleichzeitig war aber kein multivariates

statistisches Modell (Logit-Regressionen) in der Lage, mit einer entsprechenden Güte/Treffer-sicherheit die Bewertungen der Unternehmen vorherzusagen. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Unternehmensansichten nicht nur von individuellen, sozio-demo-grafischen und unternehmensstrukturellen Hintergrundvariablen sondern möglicherweise sogar stärker von weiteren (und von uns nicht erhobenen) Faktoren – wie bspw. politischen Einstellungen¹⁷ – abhängen.

Was sich jedoch zeigen lässt ist, dass die Einschätzung der Unternehmen zu Reformoptionen oftmals „gebündelt“ auftreten. Sind die abgefragten Reformoptionen also durch einige wenige (dahinterliegende) Faktoren erklärbar? Zu diesem Zweck wurde eine **Faktorenanalyse** anhand der Bewertungen der einzelnen Reformoptionen durchgeführt¹⁸.

Die Durchführung der Faktorenanalyse ergab fünf Faktoren¹⁹. Die nachstehende Auflistung präsentiert die Zusammensetzung der Faktoren anhand der zuordenbaren einzelnen Kompetenzen. Die Faktoren setzen sich aus den jeweiligen hochladenden Variablen (Faktorladung > 0,5) zusammen. Zur Kurzcharakterisierung wurde versucht, jeden Faktor mit einem prägnanten Schlagwort zu belegen:

Faktor 1: Aufstockung des Lehr- und Betreuungspersonals pro Schüler/in

Mehr Lehrer/innen sollten beschäftigt werden

Weitere Verringerung der Klassengrößen

Jede Schule sollte psychologisches Betreuungspersonal und Sozialarbeiter/innen haben

Faktor 2: „Neue“ pädagogische Ansätze in Kombination mit einem Gesamtschulsetting

Abschaffen des „Sitzenbleibens“ in der Pflichtschule

Abschaffung der Schulnoten und stattdessen schriftliche Leistungsbeurteilungen

Unterricht muss viel stärker individualisiert werden

Einführung der gemeinsamen Schule für alle Pflichtschüler/innen

¹⁷ Evidenzbasierte Informationen zum Bildungswesen spielen gerade in Österreich mit seiner traditionell stark geprägten (partei)ideologischen Sichtweise zu Themen der Bildungspolitik oftmals nur eine nachgeordnete Rolle.

¹⁸ Grundsätzlich geht die Faktorenanalyse vom statistischen Korrelationszusammenhang zwischen einzelnen Variablen aus. Die beobachtete(n) Korrelation(en) können zweifach erklärt werden:

- die Variablen bedingen einander,
- die Korrelation der Variablen lässt sich auf (einen) latente(n) Faktor(en) zurückführen.

Der Faktorenanalyse liegt der zweite Erklärungsansatz zugrunde. Mittels der Korrelationen werden die verschiedenen Variablen also einzelnen latenten Faktoren zugewiesen und gruppiert. Es handelt sich hierbei um eine Methode, die versucht, aus vielen einzelnen, miteinander korrelierten Merkmalen einige wesentliche (dahinter liegende) Faktoren zu „extrahieren“. Diese Faktoren haben für sich die Eigenschaft der Unabhängigkeit, sind also miteinander nicht korreliert.

¹⁹ Als statistisches Kriterium, um überhaupt eine Faktorenanalyse durchführen zu können, sollte die Fallzahl zumindest der dreifachen Variablenzahl entsprechen. Diese Anforderung erfüllt unser Datensatz auf der Individualdatenebene eindeutig (wir haben rund 70mal so viele Fälle wie Variablen). Somit ist es methodisch gerechtfertigt, eine Faktorenanalyse durchzuführen. Ein Test, ob sich die Ausgangsdaten für faktoranalytische Zwecke eignen, wurde anhand der Anti-Image-Korrelationsmatrix vorgenommen. Das Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium für den gesamten Datensatz beträgt 0,699 was eine gute Eignung der Daten nahelegt.

Es wurde die Hauptachsenanalyse verwendet, wobei eine Varimax-Rotation durchgeführt wurde. Die Zahl der als relevant erachteten Faktoren wurde mittels des Kaiser-Kriteriums (Eigenwerte > 1) festgesetzt. Die kumulierte Varianz beträgt 63,4%. D.h. es können rund zwei Drittel der beobachteten Streuung durch das Modell erklärt werden. Alle relevanten Statistiken zur Faktorenanalyse sind im Anhang A (Tabellen A-1 und A-2) angeführt.

Faktor 3: Ausbau der Anwesenheit der Schüler/innen am Nachmittag

Starker Ausbau des Angebots an Ganztagschulen

Starker Ausbau des Angebots an Nachmittagsbetreuung

Faktor 4: Verlängerte Schulzeiten

Verlängerung Volksschule um ein oder zwei Jahre bei gleichzeitiger Verkürzung von

Hauptschule/AHS-Unterstufe

Verlängerung der Pflichtschulzeit

Faktor 5: Setting Änderungen

Regelmäßige Überprüfung der Leistungen der Schüler/innen am Ende der Volksschule durch zentrale Tests

Beginn der Volksschule schon ab dem 5. Lebensjahr

Die von den Unternehmen getroffenen Einschätzungen zu den diversen Reformoptionen im Pflichtschulbereich hängen damit stark davon ab, wie sehr sie der Meinung sind, dass ...

- die Relation von Lehrer-(Betreuer) pro Schüler/in erhöht werden sollte
- „neue“ pädagogische Ansätze (Individualisierung und Gesamtschule) notwendig sind
- die Schüler/innen auch am Nachmittag in der Schule betreut werden sollten
- überhaupt die Pflichtschul- bzw. Volksschulzeit verlängert werden sollte
- es externe Leistungsüberprüfungen geben sollte bzw. der Schuleinstieg schon ab dem 5. Lebensjahr erfolgen sollte.

An vielen Schulstandorten – vor allem in großstädtischen Lagen – gibt es Schulen mit sehr hohen Anteilen an **Schüler/innen mit Migrationshintergrund**. Wie sollte aus Sicht der Unternehmen darauf reagiert werden?

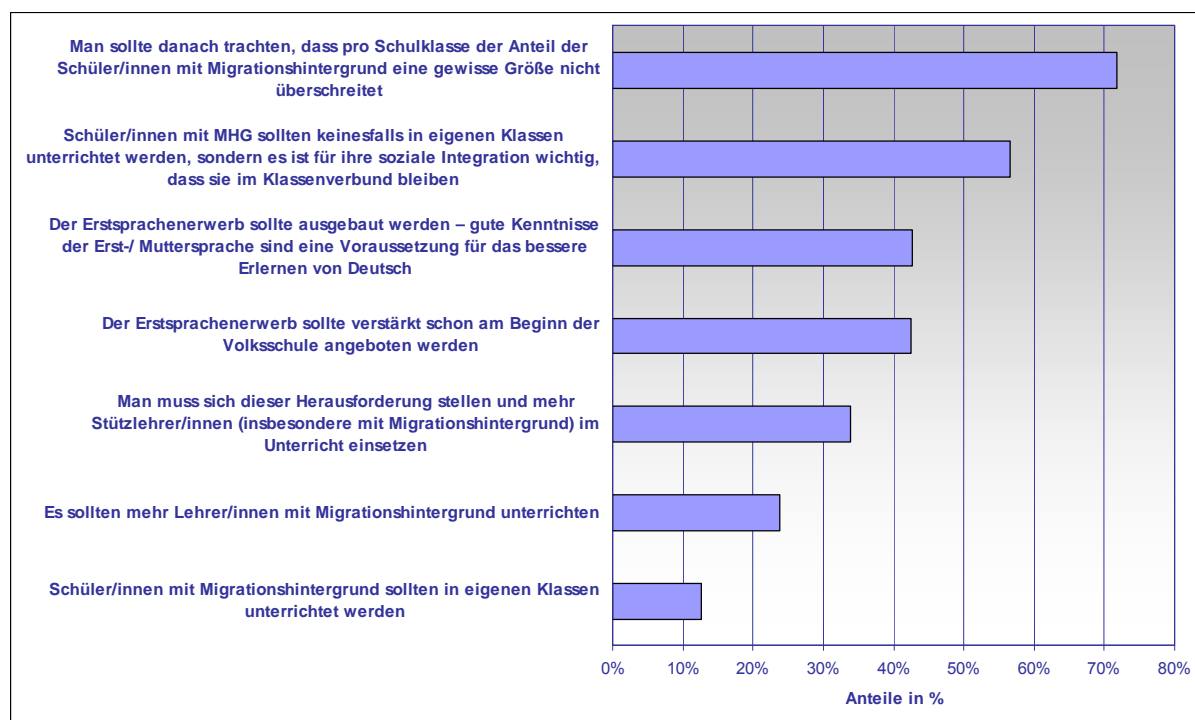
Fast drei Viertel der Unternehmen plädieren dafür, dass man danach trachten sollte, dass pro Schulklasse der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine gewisse Größe nicht überschreitet – vgl. dazu Abbildung 9.

Deutlich auch das Plädoyer der Unternehmen für einen Unterricht dieser Schülergruppe im Klassenverbund und keinesfalls in eigenen Klassen: Für erstere Option sprechen sich über 50% der Unternehmen aus – für letztere lediglich 13%.

Etwa die Hälfte der Unternehmen spricht sich dafür aus, dass der Erstsprachenerwerb ausgebaut werden sowie dass dieser schon verstärkt am Beginn der Volksschule stattfinden soll.

Zwischen einem Drittel und einem Viertel der Unternehmen sieht auch im verstärkten Einsatz von Stützlehrer/innen sowie von Lehrer/innen mit Migrationshintergrund einen wichtigen Ansatzpunkt.

Abb. 9: Anteile der Unternehmen, die diversen Optionen zustimmen

Rangreihung nach dem Zustimmungsgrad, Mehrfachantworten waren möglich

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Den Unternehmen wurde auch die Möglichkeit geboten, ihre Reformvorstellung anhand einer offenen Frage zu thematisieren. Rund ein Drittel hat diese getan. Die häufigsten Aussagen betrafen Plädoyers für (Rangreihung nach der Anzahl der Nennungen)...

- eine Umgestaltung/Verbesserung des Unterrichts (z.B. fächerübergreifender Unterricht, kleinere Klassen)
- verpflichtende Deutschkurse für Migrantenkinder
- eine bessere/häufigere Sprachförderung
- eine bessere Ausbildung der Lehrer/innen
- verbesserte/strengere Rekrutierung von Lehrer/innen
- mehr Kompetenzen/mehr Autorität für Lehrer/innen
- eine/n verpflichtende/n Kindergarten/Vorschule

Von einigen wenigen Unternehmen wurde zudem eine Verwaltungsreform, die häufigere Anwesenheit der Lehrer/innen in der Schule, mehr Leistungsanreize für Lehrer/innen und Schüler/innen, eine verstärkte/verbesserte Zusammenarbeit mit den Eltern sowie verbesserte/vermehrte Unterstützungen für Lehrer/innen angeregt.

Fazit der Unternehmensbefragung

Insgesamt ergibt sich somit das Bild, dass die überwiegende Mehrheit der österreichischen Unternehmen einen beträchtlichen Reformbedarf für den Pflichtschulbereich ortet. Primärer Ansatzpunkt ist demnach eine stärkere Individualisierung des Unterrichts, der zudem durch kleinere Klassen und mehr Lehrer- und Betreuungspersonal, aber auch durch einen Ausbau der Nachmittagsbetreuung/Ganztagsschule möglich gemacht werden sollte. Zudem ist die

Mehrheit der Unternehmer dafür, dass durch zentrale Tests regelmäßig die Leistungen der Schüler/innen überprüft werden. Für knapp zwei Drittel der Unternehmen wären darüber hinaus auch noch die Einführung einer Gesamtschule und das Abschaffen des Sitzenbleibens in der Pflichtschule überlegenswerte Reformoptionen. Deziert abgelehnt werden dagegen das Abschaffen von Schulnoten, ein Volksschulbeginn ab dem 5. Lebensjahr sowie eine Verlängerung der Pflichtschulzeit bzw. eine Neuaufteilung der Pflichtschulzeit zwischen der Volksschule und der Sekundarstufe I.

Bezüglich der in vielen Schulen – vor allem in Großstädten – mit hohen Anteilen an Schüler/innen mit Migrationshintergrund plädiert die Mehrheit der Unternehmen für eine gewisse anteilmäßige Höchstgrenze dieser Schülergruppe pro Schulklasse. Pädagogisch von Interesse ist zudem, dass sich die Unternehmen überwiegend für einen Unterricht dieser Schülergruppe im Klassenverbund und keinesfalls in eigenen Klassen aussprechen. Zudem wird der Ausbau des Erstspracherwerbs (u.a. am Beginn der Volksschule) und der verstärkte Einsatz von Stützlehrer/innen sowie von Lehrer/innen mit Migrationshintergrund angeregt.

Die Bewertung der Reformoptionen zeigt zwar einige Unterschiede nach individuellen soziodemografischen Merkmalen und unternehmensspezifische Attribute auf – diese Einflüsse können aber allfällige Unterschiede in den Bewertungen nur unzulänglich erklären. Von Bedeutung dürften insbesondere auch weitere (im Datensatz jedoch nicht erhobene) Einflussgrößen/Faktoren – wie bspw. politische bzw. weltanschauliche Einstellungen – sein.

4 Der Übergang von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem – ein internationaler Vergleich

In diesem Kapitel wird anhand eines internationalen Literaturreviews dargestellt, wie die Sekundarstufe II und insbesondere die Schnittstelle zwischen Pflichtschule und weiterführendem Bildungswesen (Sekundarstufe II) in anderen Ländern ausgestaltet ist. Besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf folgenden Aspekten:

- Wie ist die Sekundarstufe II im internationalen Vergleich strukturiert – insbesondere in Hinblick auf berufsbildende Ausbildungsformen?
- Ab welchem Lebensalter (Schulstufe) beginnt in anderen Ländern die Sekundarstufe II?
- In welchen Ländern gibt es (teil-)zentralisierte Abschlussprüfungen am Ende der Pflichtschule?
- Welche Konsequenzen hat das Abschneiden bei diesen Prüfungen für den weiteren Bildungsweg?
- Haben Schulen der Sekundarstufe II in anderen Ländern die Möglichkeit, ihre Schüler/innen selbst auszuwählen und falls ja, was sind die dabei angewandten Kriterien?
- Wer entscheidet über die Aufnahme an einer weiterführenden Schule? Bei der sogenannten terminalen Übergangslogik ist es die abgebende Schule, die Berechtigungen erteilt, in aufnehmende Bildungsgänge einzutreten (wer die Matura hat, der hat auch die Berechtigung zum Hochschulbesuch). Im elektiven Modell ist es die aufnehmende Schule, die die Kriterien festlegt, welche Schüler/innen sie aufnimmt (eine gewisse Mischform ist in jenen Systemen gegeben, die den elektiven Ansatz nicht an die jeweilige konkrete Schule delegiert haben, sondern bei denen anhand der Ergebnisse der Pflichtschulabschlussprüfungen nur gewisse Bildungsgänge gewählt werden können).
- Wie ist die Berufs-/Bildungsinformation (Educational Guidance) in den jeweiligen Staaten ausgestaltet? Haben diese Beratungen verbindlichen oder informierenden Charakter?

4.1 Die Sekundarstufe II im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen in der Sekundarstufe II. Zum einen betrifft dies wie viele unterschiedliche Ausbildungsformen („Schultypen“) angeboten werden, zum andern wie stark berufliche Erstausbildung dabei eine Rolle spielt. Auch die Formen, in denen berufliche Erstausbildung bereitgestellt wird unterscheiden sich zwischen vollschulischer beruflicher Ausbildung und Lehrlingssystemen. Ein weiterer Aspekt betrifft die Frage, zu welchem Alter (bzw. in welcher Schulstufe) die Jugendlichen ihre Entscheidung für eine Ausbildungsvariante der Sekundarstufe II treffen müssen.

Üblicherweise fällt das Ende der Pflichtschulzeit mit dem des Sekundarbereichs I zusammen. Für die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten des Sekundarbereichs II werden häufig jene Qualifikationen vorausgesetzt, wie sie am Ende der Pflichtschulzeit vorliegen sollten. Um hier Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten nicht über das Maß hinaus zu

benachteiligen, haben einige Vergleichsstaaten die Möglichkeit geschaffen, den Sekundarbereich I freiwillig um ein bis zwei Jahre zu verlängern, damit die Voraussetzungen für den Sekundarbereich II nachgeholt werden können (z.B. Dänemark).

Im Sekundarbereich II erfolgt im Allgemeinen die grundlegende Trennung in **Allgemeinbildung** und **Berufsbildung**²⁰. Beide Bereiche können sich weiter in Bildungsgänge mit höheren Anforderungen und solche mit Grundanforderungen („mittlere Qualifikationen“) unterteilen. Bildungsgänge mit höheren Anforderungen führen normalerweise zur Berechtigung für Bildungsangebote des tertiären Bereichs. Bildungsgänge, die mittlere Qualifikationen vermitteln, finden sich häufig im berufsbildenden Bereich und bereiten auf den Arbeitsmarkt vor.

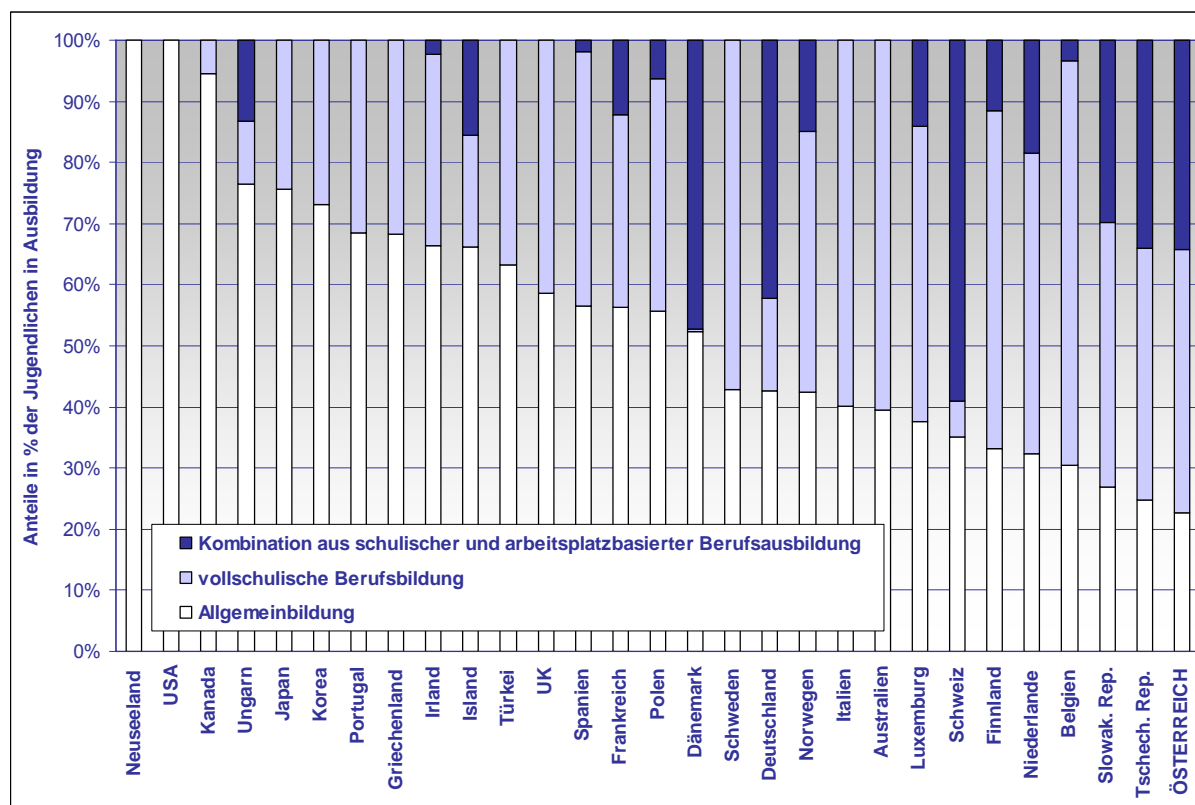
Wie stark sich die Sekundarstufe II der 30 Vergleichsländer nach der Dimension Allgemeinbildung/Berufsbildung unterscheidet verdeutlicht Abbildung 10. Die Palette reicht von Ländern, in denen alle bzw. fast alle Jugendlichen auf der Sekundarstufe II eine allgemeinbildende Schule besuchen (Neuseeland, USA, Kanada etc.) über Länder, in denen jeweils rund die Hälfte der Jugendlichen eine allgemeinbildende Schule bzw. eine berufsbildende Ausbildungsform durchlaufen (bspw. in Spanien, Frankreich, Polen, Dänemark etc.) bis zu Ländern mit einem niedrigen Anteil an Schüler/innen in allgemeinbildenden Schulen, dafür aber hohen Anteilen in berufsbildenden Formen (wie Österreich, Tschechische Republik, Slowakische Republik, Belgien, Niederlande usw.). Österreich hat in diesem Ländervergleich den höchsten Anteil an Jugendlichen in berufsbildenden Ausbildungsformen. Wie auch SCHNEEBERGER (2006) betont, zeigen sich also international große Unterschiede hinsichtlich der Lernorte und Bildungsstufen der Vermittlung berufsspezifischer Qualifikationen.

Der Vergleich des Anteils der Jugendlichen in einer Lehre ist aus datentechnischen Gründen schwierig, da die konkreten Regelungen zwischen den Ländern stark divergieren und sich somit die Frage stellt, was als Lehrlingsausbildung bezeichnet wird. Anhand der Eurostat UOE-Datenbank ist eine Lehrlingsausbildung in etwa der Hälfte der Länder überhaupt etabliert. Im Gegensatz dazu gibt es laut CEDEFOP (2010) von 25 europäischen Vergleichsländern nur in der Tschechischen Republik, in der Slowakei und in Litauen keine Lehrlingsausbildung. Die Anteile der Jugendlichen in dieser Ausbildungsschiene variiert aber sehr stark: Von Ländern mit weniger als 5% Lehrlingen (bspw. in Finnland, Griechenland, Lettland, Schweden, UK) bis zu Länder mit hohen Anteilen an Lehrlingen in der Sekundarstufe II (Schweiz, Dänemark, Deutschland, Österreich).

²⁰ In einigen Vergleichsstaaten wie Österreich, Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz und Bulgarien setzen diese Differenzierung bereits in den letzten Jahren des Sekundarbereichs I an. Dies ist aber eher die Ausnahme als die Regel.

Abb. 10: Verteilung der Jugendlichen in der Sekundarstufe II nach allgemeinbildenden, berufsvorbildenden und vollschulisch berufsbildenden Ausbildungsformen sowie der „Lehre“ (2007)

Rangreihung nach dem Anteil der Jugendlichen in allgemeinbildenden Ausbildungsformen



Quelle: ibw-Auswertungen basierend auf Eurostat, UOE-Datenbank

Anmerkung: Die UOE-Datenbank stellt keine differenzierten Informationen bereit, ob es sich bei der Kategorie „Kombination aus schulischer und arbeitsplatzbasierter Berufsausbildung“ um eine „klassische“ Lehrlingsausbildung oder um primär schulische Berufsausbildung (mit Pflichtpraktika, Werkstätten etc.) handelt. So wird bspw. für die Tschechische Republik und die Slowakei ein hoher Anteil der Sekundarstufe II Schüler/innen in dieser Ausbildungsschiene ausgewiesen – laut den Angaben von CEDEFOP (2010) gibt es dagegen in der Tschechischen Republik und der Slowakei keine Lehrlingsausbildung²¹.

Leider stellt die UOE-Datenbank von Eurostat keine differenzierteren Daten danach bereit, ob mit einer Ausbildungsform auch eine Berechtigung zum Hochschulsystem verbunden ist. Daher kann nur anhand eines anderen Datensatzes die **Anzahl unterschiedlicher Ausbildungswege** im Sinne der Dimensionen Allgemeinbildung versus Berufsbildung (und hier zusätzlich entlang der Aspekte vollschulische Ausbildung versus Lehrlingsausbildung) sowie Ausbildungswege, die zu einem Studium (an Universitäten bzw. Fachhochschulen) berechtigen oder nicht, als Indikator für den **externen Differenzierungsgrad** der Sekundar-

²¹ Die EU-Definition für Lehrlinge lautet: „Apprentices are persons in initial vocational training characterised by being executed predominantly in an enterprise rather than a vocational school or training centre. According to the definition by Cedefop it is a “Systematic, long-term training with alternating periods in a school or training centre and at the workplace; the apprentice is contractually linked to the employer and receives remuneration (wage or allowance). The employer assumes responsibility for providing the trainee with training leading to a specific occupation”.
http://ec.europa.eu/education/vocational-education/doc1149_en.htm

bereiche II der Vergleichsstaaten beurteilt werden²². Zu diesem Zweck wurde eine Skala konstruiert, auf deren einem Ende Vergleichsstaaten mit stark extern differenzierten Sekundarbereichen II und auf dem anderen Ende der Skala Länder mit geringer externer Differenzierung im Sekundarbereich II angesiedelt sind. Dabei werden jene Sekundarbereiche II als stark extern differenzierend bezeichnet, die eine Aufteilung in höhere allgemeinbildende Schulen (z.B. AHS), mittlere allgemeinbildende Schulen (z.B. Fachoberschule in Deutschland), höhere berufsbildende Schulen (z.B. HTL), mittlere berufsbildende Schulen (z.B. Fachschule) und Berufsschule/Lehre beinhalten. Gering extern differenzierte Sekundarbereich II weisen dagegen nur ein bis zwei solcher Bildungsmöglichkeiten auf.

Übersichtlich ist dies für die Vergleichsländer in Tabelle 3 dargestellt. Externe Differenzierung beschreibt demnach das Ausmaß an unterschiedlichen Ausbildungswegen. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass dies per se noch keine Aussage impliziert, wie viele diverse Möglichkeiten es gibt, Qualifikationen im Sinne von Berufsfeldern oder Einzelberufen zu erwerben. So stellt die Eurostat UOE-Datenbank keine Informationen zu den Ausbildungsinhalten/-schwerpunkten innerhalb der jeweiligen Ausbildungsformen bereit. Bspw. gibt es in Österreich alleine in der Lehrlingsausbildung rund 250 Lehrberufe und auch die berufsbildenden Schulformen haben mannigfache Ausbildungsschwerpunkte. Tendenziell ist davon auszugehen, dass Bildungssysteme mit einem Lehrlingswesen sowie hohen Anteilen vollschulischer berufsbildender Ausbildungsformen einen noch deutlicher ausgeprägten Differenzierungsgrad aufweisen, als dies durch die nachstehend getroffene Grobcharakterisierung angezeigt wird.

Die Gruppierung der Vergleichsländer anhand dieses Indikators der externen Differenzierung ergibt umfangmäßig in etwa drei gleich große Gruppen:

- Über vergleichsweise **stark extern differenzierte Sekundarbereiche II** verfügen bspw. Österreich, Deutschland, Dänemark, Finnland, die Tschechische Republik, die Slowakische Republik, Rumänien und Italien.
- Zu den Ländern mit einem **mittel extern differenzierten Sekundarbereich II** zählen bspw. Frankreich, die Niederlande, Portugal, Slowenien, Spanien und Kroatien.
- **Gering extern differenzierte Sekundarbereiche II** finden sich in vielen anglophonen Ländern (Hong Kong, USA, UK etc.) sowie in Japan, Korea, Schweden, Island und Norwegen. Oftmals gibt es in diesen Ländern auf der Sekundarstufe II keine explizite Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Sinne unterschiedlicher Schulformen. Die Grundstruktur ist ein einheitlicher Ausbildungsgang, der stark allgemeinbildend ausgerichtet ist. Zusätzlich müssen Schüler/innen oftmals berufsfeldspezifische Schwerpunkte legen oder solche werden optional angeboten. D.h. auch in derart allgemeinbildend ausgerichteten Systemen kommt es zur Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen. Für die Berufsausübung reicht dies jedoch oftmals nicht aus, so dass eine weitere Qualifizierung nach Abschluss der Schule erforderlich ist. Dies kann entweder durch ein Studium bzw. den Besuch einer anderen weiterführenden Bildungseinrichtung oder auch durch eine Weiterbildung am Arbeitsplatz geschehen.

²² Keine für einen internationalen Vergleich nutzbaren standardisierten Informationen gibt es zur Verteilung der Jugendlichen in diesen Ausbildungsformen.

Tab. 3: Differenzierung in der Sekundarstufe II

Differenzierungsgrad	Land	führt zu Universitätsberechtigung		führt zu keiner Universitätsberechtigung		
		allgemeinbildend	berufsbildend	allgemeinbildend	berufsbildend	Lehre
stark extern differenziert	Australien	x	x		x	x
	Belgien	x	x	x	x	x
	Bulgarien	x	x	x	x	
	Deutschland	x	x	x	x	x
	Dänemark	x	x	x	x	x
	Finnland	x	x		x	x
	Griechenland	x	x		x	x
	Irland	x	x	x	x	
	Italien	x	x	x	x	x
	Österreich	x	x		x	x
	Polen	x	x		x	x
	Rumänien	x	x	x	x	x
	Slowak. Rep.	x	x	x	x	
	Tschech. Rep.	x	x	x	x	
	Ungarn	x	x		x	x
mittel extern differenziert	Frankreich	x	x			x
	Kroatien	x		x		x
	Lettland	x	x	x		
	Luxemburg	x	x			x
	Malta	x	x		x	
	Niederlande	x			x	x
	Portugal	x			x	x
	Russland	x	x		x	
	Schweiz	x	x			x
	Serbien	x	x		x	
	Slowenien	x	x			x
	Spanien	x			x	x
	Türkei	x	x			x
gering extern differenziert	England/Wales	x			x	
	Estland	x	x			
	Hong Kong	x				
	Island	x			x	
	Japan	x			x	
	Kanada	x				
	Korea	x	x			
	Litauen	x		x		
	Macao	x				
	Neuseeland	x				x
	Norwegen	x				x
	Schweden	x				
	USA	x				

Quelle: ibw-Darstellung auf Basis GRIES et al. 2005 sowie ibw-Zuordnungen anhand OECD (1999) und EURYDICE (2010) und CEDEFOP (2010)

Anmerkungen zu Tabelle 3:

Die Unterscheidung zwischen Ausbildungsformen, die zu einer Universitätsberechtigung führen oder nicht ist so zu verstehen, dass hier die direkt mögliche Einmündung aufgrund des formalen Bildungsabschlusses gemeint ist. So berechtigt in Österreich bspw. ein AHS- bzw. BHS-Abschluss direkt zum Universitätseintritt, ein Lehr- oder Fachschulabschluss dagegen nicht. Über den Weg der Berufsreifeprüfung können aber Lehrabsolvent/innen eine Universitätsberechtigung erwerben. Dies ist aber in dem hier analysierten Sinne kein direkter Zugang.

Da in fast allen Ländern irgendeine Form einer Lehrlingsausbildung besteht, wurden für diesen Vergleich nur jene Staaten als Länder mit einer Lehrlingsausbildung bezeichnet, in denen der Anteil der Jugendlichen in dieser Ausbildungsform laut CEDEFOP (2010) mehr als rund 10% beträgt.

Folgende Kriterien zur Festlegung des externen Differenzierungsgrades wurden angewendet:

- sehr stark extern differenziert: mindestens 4 der 5 möglichen Ausbildungsformen sind vorhanden
- mittel extern differenziert: 3 der 5 möglichen Ausbildungsformen sind vorhanden
- gering extern differenziert: weniger als 3 der 5 möglichen Ausbildungsformen sind vorhanden

Dass das Ausmaß externer Differenzierung nicht unbedingt mit dem Anteil der Schüler/innen in allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden Zweigen zusammenhängt, verdeutlicht Abbildung 11. So durchlaufen bspw. in Ungarn und Griechenland rund 70-80% der Schüler/innen allgemeinbildende Ausbildungsschienen, obwohl beide Länder zu den Staaten mit einer stark extern differenzierten Sekundarstufe II zu zählen sind. Auf der anderen Seite ist in Ländern wie Österreich oder der Tschechischen Republik bzw. Slowakei – die ebenfalls eine stark extern differenzierte Sekundarstufe II haben – der Anteil der Schüler/innen im allgemeinbildenden Zweig sehr niedrig (20-30%).

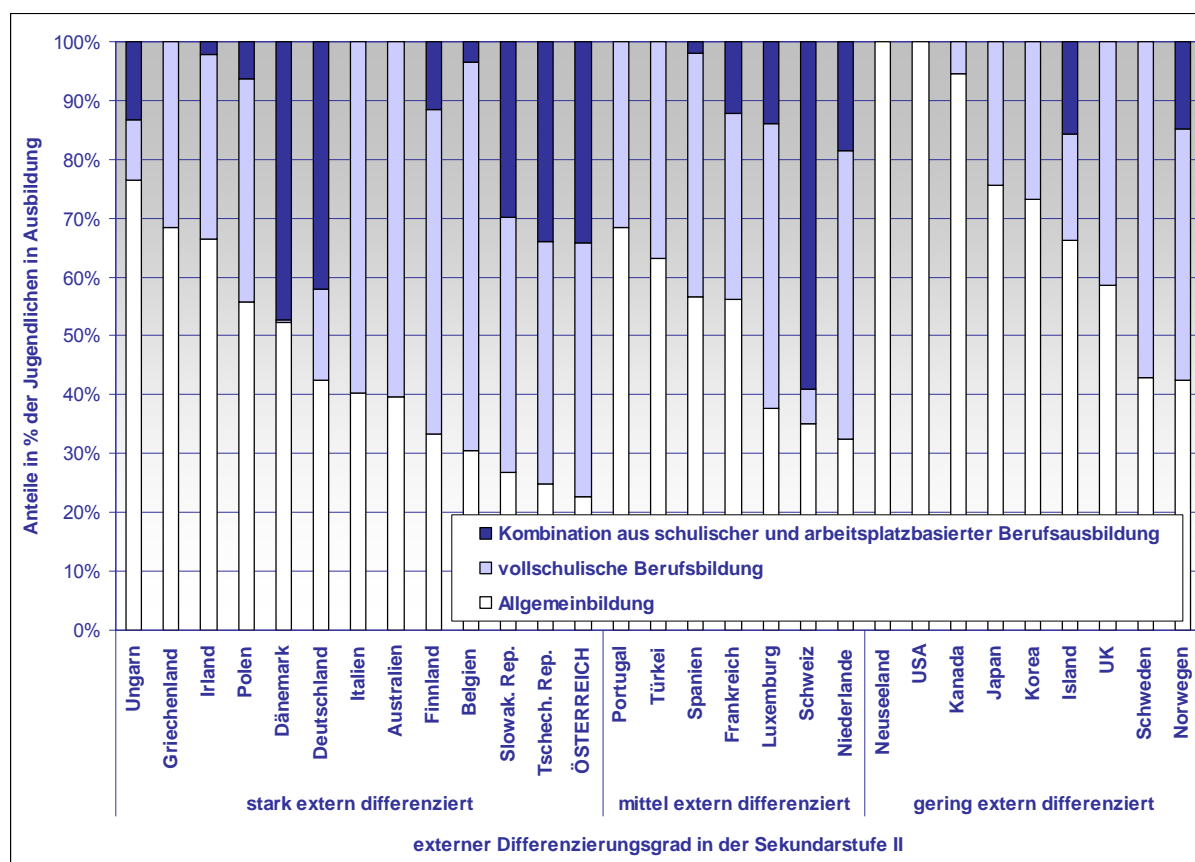
Ähnliches gilt für Staaten mit einer mittel extern differenzierten Sekundarstufe II: Hier schwankt der Anteil der Schüler/innen in der Allgemeinbildung zwischen 35% (Niederlande) bis 70% (Portugal). Sogar bei den Ländern mit einer sehr gering differenzierten Sekundarstufe II lassen sich deutliche Unterschiede ablesen: So befinden sich in Norwegen und Schweden rund 40% der Schüler/innen in der allgemeinbildenden Ausbildungsschiene – in Neuseeland und der USA sind es dagegen 100%.

Was sich an der Abbildung 11 dennoch ablesen lässt, ist dass im Mittel in der Gruppe der Länder mit gering extern differenzierten Sekundarstufe II der Anteil der Schüler/innen im allgemeinbildenden Zweig höher liegt als bei den Staaten mit einer vergleichsweise stärker extern differenzierten Sekundarstufe II²³. Tendenziell ist es also so, dass in Ländern mit einer geringen externen Differenzierung üblicherweise der Anteil der Schüler/innen, die eine allgemeinbildende Ausbildungsschiene durchlaufen, höher ist als bei den anderen Ländern.

In Ländern, die sowohl eine Lehrlingsausbildung als auch eine berufsbildende Ausbildungsschiene haben, die zu einer Hochschulberechtigung führt, liegt der Anteil der Schüler/innen die berufsbildende Variante wählen, im Schnitt bei 53%. Bei Staaten, die nur eine dieser berufsbildenden Varianten anbieten (also entweder Lehre oder berufsbildende Ausbildungsschiene haben, die zu einer Hochschulberechtigung führt) liegt der analoge Anteil bei 45% und in jenen Ländern ohne einem entsprechenden Angebot dieser beiden Ausbildungsvarianten bei 27%. Die Attraktivität der Berufsbildung (Indikator Anteil der Schüler/innen in einer berufsbildenden Ausbildungsvariante) hängt somit nicht unwesentlich davon ab, ob es eine berufsbildende Ausbildungsschiene gibt, die zu einer Hochschulberechtigung führt bzw. ob ein Lehrlingswesen etabliert ist.

²³ Der Mittelwert des Anteils der Schüler/innen in der Allgemeinbildung liegt bei den gering extern differenzierten Ländern bei 73% – die Vergleichswerte betragen bei der Gruppe der mittel extern differenzierten Staaten 50% und in den stark extern differenzierten Ländern 45%.

Abb. 11: Verteilung der Jugendlichen in der Sekundarstufe II nach allgemeinbildenden, berufsvorbildenden und vollschulisch berufsbildenden Ausbildungsformen sowie der „Lehre“ (2007) nach dem externen Differenzierungsgrad der Sekundarstufe II
Rangreihung nach dem Anteil der Schüler/innen im allgemeinbildenden Zweig



Quelle: ibw-Auswertungen basierend auf Eurostat, UOE-Datenbank

Anmerkung: Auswertungen basieren auf einer Kombination der Informationen aus der Abbildung 10 mit der Tabelle 3. Nur jene Länder konnten berücksichtigt werden, für die beide Informationen (Verteilung der Schüler/innen nach Ausbildungsformen sowie externer Differenzierungsgrad) vorlagen.

Die Ausgestaltung und Strukturiertheit der Sekundarstufe II hat zudem viele Querbeziehungen zur postsekundären nicht-tertiären Bildungsebene sowie zur Tertiärstufe. So hängt bspw. das Angebot an berufsbildenden Ausbildungsformen in der Sekundarstufe II auch davon ab, wie ausgeprägt das Postsekundar- bzw. Tertiärsystem berufsbildende Inhalte vermittelt. Die umgekehrte Schlussfolgerung bzw. Beziehung gilt gleichermaßen: Der Anteil berufsbildender Ausbildungsmöglichkeiten auf der Postsekundar-/Tertiärstufe hängt mit dem berufsbildenden Angebot der Sekundarstufe II zusammen. Beispielsweise werden in Bildungssystemen, die auf der Sekundarstufe II überwiegend allgemeinbildend ausgerichtet sind, wesentliche berufliche Qualifikationen entweder am Arbeitsmarkt, durch Weiterbildung oder im Postsekundar-/Tertiärbereich vermittelt.

Da in praktisch allen Ländern die Ausbildungsformen der Sekundarstufe II unterschiedliche Dauern haben, kann kein **typisches Abschlussalter** der Absolvent/innen festgelegt werden. Was jedoch möglich ist, ist die Bandbreite anzugeben, in der die Sekundarstufe II üblicherweise beendet wird (vgl. Tabelle 4): Im Schnitt liegt das typische Abschlussalter zwischen 18 und 19 Jahren. Die Bandbreite je nach Ausbildungsform liegt zwischen 15 und 22 Jahre.

Tab. 4: Typische Abschlussalter für Absolvent/innen der Sekundarstufe II

Differenzierungsgrad	Land	Abschlussalter	Bandbreite	Mittelwert
stark extern differenziert	Australien	17-18	16 -22	18,6
	Belgien	16-21		
	Bulgarien	19		
	Deutschland	18-19		
	Dänemark	19		
	Finnland	19-22		
	Griechenland	18-19		
	Irland	18		
	Italien	19		
	Österreich	16-19		
	Polen	18-22		
	Rumänien	17-19		
	Slowak. Rep.	17-20		
	Tschech. Rep.	17-19		
	Ungarn	16-20		
mittel extern differenziert	Frankreich	18-19	15-20	18,3
	Kroatien	18-19		
	Lettland	18-21		
	Luxemburg	18-19		
	Malta	17-21		
	Niederlande	17-20		
	Portugal	18		
	Russland	17-18		
	Schweiz	18-19		
	Serbien	17-18		
	Slowenien	18-20		
	Spanien	18		
	Türkei	15-19		
gering extern differenziert	England/Wales	17-18	15-20	18,3
	Estland	19		
	Hong Kong	18-19		
	Island	20		
	Japan	18		
	Kanada	18		
	Korea	18		
	Litauen	19-20		
	Macao	17-18		
	Neuseeland	18		
	Norwegen	18-20		
	Schweden	19		
	USA	15-18		

Quelle: ibw-Darstellung auf Basis EURYDICE (2010) und ibw-Internetrecherchen

Nach dem externen Differenzierungsgrad der Sekundarstufe II zeigen sich praktisch keine strukturellen Unterschiede im Abschlussalter²⁴. Bedenkt man, dass in Ländern mit gering extern differenzierter Sekundarstufe II in dieser zumeist überwiegend allgemeinbildende Inhalte vermittelt werden, dann ist es doch bemerkenswert, dass in diesen Staaten das

²⁴ Lediglich in stark extern differenzierten Systemen liegt die Bandbreite des Abschlussalters (16-22 Jahre) etwas über jenen der beiden anderen Gruppen (15-20 Jahre).

typische Abschlussalter nicht unter jenem der Staaten mit einem höheren Grad an externer Differenzierung (und somit einem höheren Anteil an beruflicher Qualifizierung) liegt. Im Endeffekt sind in diesen Ländern die Jugendlichen nach ihrer beruflichen Qualifizierung auf der Postsekundar-/Tertiärebene deutlich älter als Jugendliche in den beiden anderen Gruppen, die den berufsbildenden Zweig gewählt haben.

Im internationalen Vergleich liegen die typischen Abschlussalter in der österreichischen Sekundarstufe II (16 bis 19 Jahre) am unteren Ende der Bandbreite. Bezüglich einer allfälligen Verlängerung der Pflichtschule oder der Einführung einer Orientierungsphase auf einer eigenen Schulstufe zu Beginn der Sekundarstufe II (vgl. dazu das Kapitel 5.3.3. zu den Reformoptionen) – was möglicherweise zu einem erhöhten Abschlussalter der Sekundarstufe II Absolvent/innen führt – kann somit aus dem internationalen Vergleich ein Spielraum für Österreich abgeleitet werden.

4.2 Schnittstellenmodi

Wie ist nun die Schnittstelle im internationalen Vergleich zwischen Sekundarstufe I bzw. dem Ende der Pflichtschulzeit und der Sekundarstufe II ausgestaltet?

In Bezug auf die **zeitliche Abfolge** ist die Schnittstelle zwischen Pflichtschulsystem und weiterführendem Bildungssystem auf der Sekundarstufe II anhand dreier Konstellationen beschreibbar: In rund der Hälfte der 41 verglichenen Länder schließt die Sekundarstufe direkt an das Ende der Pflichtschulzeit an. In einem Drittel der Länder (darunter Österreich) muss schon vor Beendigung der Pflichtschulzeit eine Ausbildungsform der Sekundarstufe II gewählt werden – die Pflichtschulzeit endet somit in einer Schulstufe der Sekundarstufe II. In einigen wenigen Ländern erfolgt die Aufteilung nach verschiedenen Schulformen erst ein bis vier Jahre nach dem Ende der Pflichtschulzeit (Australien, Japan, Korea, USA, Liechtenstein, Litauen) – vgl. Tabelle 5. Somit **setzt die Sekundarstufe II in den meisten Ländern unmittelbar nach dem Ende der Pflichtschulzeit ein**, aber auch der Beginn der Sekundarstufe II schon während der Pflichtschulzeit ist durchaus üblich.

In fast allen Ländern mit einer durchgehenden einheitlichen Struktur für die gesamte Pflichtschulbildung (vgl. Abb. 2 im Kapitel 3.1.) setzt die Sekundarstufe II unmittelbar nach dem Ende der Pflichtschulzeit ein. Beim Idealtyp C (frühe äußere Differenzierung in der Sekundarstufe I) gibt es Länder, in denen ebenfalls der Übergang vom Pflichtschulbereich in die Sekundarstufe II unmittelbar erfolgt. In etlichen Ländern dieser Gruppe (darunter Österreich) beginnt die Sekundarstufe II aber schon vor dem Ende der Pflichtschulzeit. Beim Idealtyp B (Gesamtschulsysteme mit einer Trennung zwischen der Primar- und der Sekundarstufe) sind dagegen alle drei Übergangskonstellationen vertreten: In dieser Gruppe gibt es sowohl Länder, in denen die Sekundarstufe II unmittelbar nach, aber auch solche, in denen sie entweder vor oder nach der Pflichtschulzeit beginnt.

Tab. 5: Beginn der Sekundarstufe II: Anschluss direkt an das Ende der Pflichtschulzeit

Pflichtschulende ist ... Beginn der Sekundarstufe II				
mehr als 1 Jahr vor	1 Jahr vor	unmittelbar nach	1 Jahr nach	mehr als 1 Jahr nach
Bulgarien	Belgien	Dänemark	Litauen	Australien
Niederlande	Frankreich	Deutschland		Korea
Kroatien	Irland	Estland		USA*
Russland	Kanada*	Finnland		
Slowakei*	Liechtenstein*	Griechenland		
UK*	Macao	Hong Kong		
Ungarn	Neuseeland	Island		
	Österreich	Italien		
		Japan		
		Lettland		
		Luxemburg		
		Norwegen		
		Polen		
		Portugal		
		Rumänien		
		Schweden		
		Schweiz		
		Serbien		
		Slowenien		
		Spanien		
		Tschech. Rep.		
		Türkei		

Quelle: EURYDICE 2010 sowie ibw-Internetrecherche

Anmerkung: * In diesen Ländern setzen die Ausbildungsformen der Sekundarstufe II zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein. Daher ist keine eindeutige Aussage in Bezug auf das Ende der Pflichtschulzeit möglich.

Mit welchem Alter beginnt in den Vergleichsländern die Sekundarstufe II? **Zumeist sind die Jugendlichen bei Beginn der Sekundarstufe II zwischen 15 und 16 Jahre alt** (in 18 Ländern sind sie 15 Jahre und in 12 Ländern sind sie 16 Jahre alt) – vgl. Tabelle 6. In fünf Ländern sind die Jugendlichen sogar noch älter. Zu einem vergleichsweise frühen Lebensalter – nämlich mit 14 Jahren – beginnt die Sekundarstufe II in 6 Staaten (darunter Österreich)²⁵. Im internationalen Vergleich gehört also **Österreich zur Gruppe der Länder mit dem jüngsten Einstiegsalter in die Sekundarstufe II**. Der Grad der externen Differenzierung der Sekundarstufe II hat im Ländervergleich keinen Einfluss auf das Einstiegsalter (sowohl die Bandbreiten als auch die Mittelwerte der Einstiegsalter unterschieden sich zwischen den drei Gruppen praktisch nicht).

²⁵ In weiteren drei Ländern beginnt ein Teil der Ausbildungsformen mit vierzehn, ein anderer Teil später (bspw. in der Slowakei, Liechtenstein) oder in diesem Alter befinden sich alle Jugendlichen in einer allgemeinbildenden Ausbildungsschiene, diese wird aber formal schon der Sekundarstufe II zugerechnet (UK).

Tab. 6: Alter zu dem die Sekundarstufe II beginnt

Differenzierungsgrad	Land	„Einstiegs“alter	Bandbreite	Mittelwert
stark extern differenziert	Australien	17		
	Belgien	14		
	Bulgarien	14		
	Deutschland	16		
	Dänemark	16		
	Finnland	16		
	Griechenland	15		
	Irland	15	14 -17	15,1
	Italien	14		
	Österreich	14		
	Polen	16		
	Rumänien	16		
	Slowak. Rep.	14 (15)		
	Tschech. Rep.	15		
	Ungarn	14		
mittel extern differenziert	Frankreich	15		
	Kroatien	15		
	Lettland	16		
	Luxemburg	15		
	Malta	16		
	Niederlande	15		
	Portugal	15	14-16	15,2
	Russland	15		
	Schweiz	15		
	Serbien	15		
	Slowenien	15		
	Spanien	16		
	Türkei	14		
gering extern differenziert	England/Wales	14 (16)		
	Estland	16		
	Hong Kong	15		
	Island	16		
	Japan	15		
	Kanada	15		
	Korea	17	14-18	15,8
	Litauen	17		
	Macao	15		
	Neuseeland	15		
	Norwegen	16		
	Schweden	16		
	USA	18		

Quelle: ibw-Darstellung auf Basis EURYDICE (2010) und ibw-Internetrecherchen

Tab. 7: Dauer in den vorgelagerten Bildungssegmenten bis zum Beginn der Sekundarstufe II

Differenzierungsgrad der Sekundarstufe II	Land	Dauer Beginn der Primarstufe bis zum Beginn der Sekundarstufe II	Bandbreite (in Jahren)	Mittelwert (Jahre)
stark extern differenziert	Australien	11	7-11	9,0
	Belgien	8		
	Bulgarien	7		
	Deutschland	10		
	Dänemark	10		
	Finnland	9		
	Griechenland	9		
	Irland	9		
	Italien	8		
	Österreich	8		
	Polen	10		
	Rumänien	10		
	Slowak. Rep.	8(9)		
	Tschech. Rep.	9		
	Ungarn	9		
mittel extern differenziert	Frankreich	9	8-11	9,5
	Kroatien	9		
	Lettland	11		
	Luxemburg	11		
	Malta	11		
	Niederlande	10		
	Portugal	9		
	Russland	9		
	Schweiz	9		
	Serbien	8		
	Slowenien	9		
	Spanien	10		
	Türkei	8		
gering extern differenziert	England/Wales	9(11)	9-12	9,7
	Estland	9		
	Hong Kong	9		
	Island	10		
	Japan	9		
	Kanada	9		
	Korea	11		
	Litauen	10		
	Macao	9		
	Neuseeland	9		
	Norwegen	10		
	Schweden	9		
	USA	12		

Quelle: ibw-Darstellung auf Basis EURYDICE (2010) und ibw-Internetrecherchen

Wie lange dauert nun die **Zeitspanne zwischen dem Einstieg in den Primarbereich und dem Beginn der Sekundarstufe II**? Dieser Bereich kann im wesentlichen als die Dauer jener Bildungszeit angesehen werden, in dem die allgemeinbildenden grundlegenden

Kompetenzen erworben werden. Wie Tabelle 7 verdeutlicht, beträgt in der **überwiegenden Mehrheit der Länder** die Zeitspanne für diesen Bildungsbereich **entweder neun oder zehn Jahre. In nur fünf der 41 Vergleichsländer ist sie mit acht Jahre kürzer – Österreich gehört zu dieser Gruppe**²⁶. In sechs Länder ist sie sogar noch länger als 10 Jahre.

Von Interesse ist dabei auch, dass in allen Ländern (bis auf Belgien), die bei PISA 2006 signifikant besser abgeschnitten haben als Österreich, die Dauer dieser im Wesentlichen auf die Vermittlung von allgemeinbildenden Grundkompetenzen abzielende Schulzeit um ein bis zwei Jahre länger ist als in Österreich²⁷.

Die schon zitiert Stellungnahme der EU-Kommission zum „optimalen“ Zeitpunkt für eine äußere Differenzierung macht diesen zu Beginn der Sekundarstufe II fest. In Kombination mit den soeben präsentierten PISA-„Ergebnissen“ spricht daher einiges dafür sich zu überlegen, ob für Österreich eine 9. Schulstufe noch im Block der auf allgemeinbildende Grundkompetenzen abzielenden Schulzeit sinnvoll sein könnten. Konkret würde dies die Verlängerung der Sekundarstufe I um ein (oder ggf. sogar um zwei Jahre, d.h. auch für die 10. Schulstufe) bedeuten.

4.2.1. Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I bzw. der Pflichtschulzeit

Im internationalen Vergleich gibt es eine komplexe Situation betreffend der Abschlusszeugnisse am Ende der Sekundarstufe I. Dies hängt zum einen damit zusammen, ob die Abschlusszeugnisse auf Abschlussprüfungen, den Jahresleistungen oder einer Kombination aus diesen beiden basieren. Eine zweite Ebene betrifft die Form der Abschlussprüfungen – ob es sich um eine mündliche und/oder schriftliche Prüfung handelt und wer diese ausarbeitet (die Schule oder eine externe Stelle/Behörde). Als dritte Ebene gibt es Länderunterschiede wer die Zeugnisnoten erteilt: die Lehrer/innen der Schule und/oder eine externe Stelle.

In fast allen europäischen Staaten erhalten – wie EURYDICE (2009) feststellt – die Schüler/innen zum Abschluss des allgemeinbildenden Sekundarbereichs I (bzw. zum Abschluss der Vollzeitschulpflicht) ein Zeugnis²⁸. Nachstehende Abbildung 12 gibt einen Überblick. Die Abbildung verdeutlicht auch, dass dieses Zeugnis den Schüler/innen **oftmals (zumindest teilweise) aufgrund ihrer Ergebnisse einer Abschlussprüfung** erteilt wird: In 19 europäischen Ländern ist dies der Fall (in drei dieser Länder – Deutschland²⁹, Irland und Rumänien – wird das Abschlusszeugnis ausschließlich aufgrund dieser Abschlussprüfung vergeben). In 13 Staaten basiert dagegen das Abschlusszeugnis ausschließlich auf den Jahresleistungen der Schüler/innen (es gibt also keine Abschlussprüfungen). Österreich gehört zu dieser Gruppe.

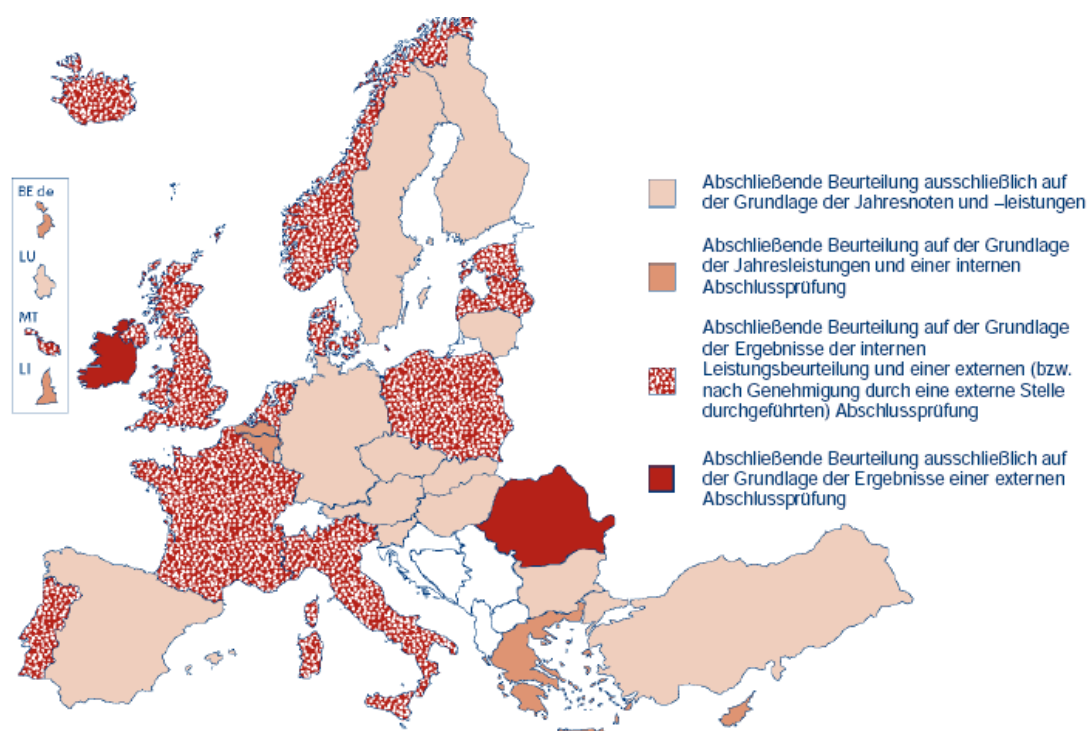
²⁶ In einem einzigen Land (Bulgarien) beträgt diese Spanne sogar nur 7 Jahre.

²⁷ Wie schon bei der Gegenüberstellung der gemeinsamen Schuljahre und den PISA-Testergebnissen gilt auch hier, dass eine längere Dauer der Allgemeinbildung per se noch kein Garant für bessere Schülerleistungen ist – man vergleiche dazu die breite Streuung der Testergebnisse in der Abbildung B-3 in Anhang B.

²⁸ Nur Schüler in den VWO- und HAVO-Bildungsgängen in den Niederlanden sowie in der Slowakei erhalten an diesem Punkt ihrer Schullaufbahn kein Zeugnis.

²⁹ In einigen Bundesländern an der Hauptschule und der Realschule. In den meisten deutschen Bundesländern basiert das Abschlusszeugnis dagegen lediglich auf den Jahresleistungen.

Abb. 12: Zeugnisse am Ende des allgemeinbildenden Sekundarbereichs I bzw. am Ende der Vollzeitschulpflicht, 2006/07



Quelle: EURYDICE 2009b

Anmerkungen:

Belgien: In der Französischen Gemeinschaft erhalten die Schüler zum Ende der zweiten Stufe der Sekundarbildung (ein Jahr nach dem Ende der Vollzeitschulpflicht) ein Zeugnis. In der Flämischen Gemeinschaft wird am Ende des Sekundarbereichs I (d. h. am Ende der ersten Stufe) ein Zeugnis ausgestellt. Im Sekundarbereich II wird ebenfalls am Ende jeder Jahrgangsstufe ein Zeugnis und am Ende der dritten Jahrgangsstufe ein Abschlusszeugnis erteilt. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft wird derzeit zum Ende der dritten Jahrgangsstufe des Sekundarbereichs (Ende der Vollzeitschulpflicht) ein Zeugnis vergeben, bis die Schlüsselkompetenzen, die bis zum Ende der zweiten Stufe des Sekundarbereichs erworben werden müssen, gesetzlich festgelegt sind.

Tschechische Republik: Bei erfolgreichem Abschluss des 9. Jahrgangs der allgemeinbildenden Schule enthält das Zeugnis einen Vermerk über den Abschluss der Grundbildung (základní vzdělání – ISCED 2A). Dieser Vermerk wurde 2005 durch das Bildungsgesetz in das Zeugnis aufgenommen.

Deutschland: In einigen Bundesländern nehmen die Schüler für den Erwerb des Hauptschul- bzw. Realschulabschlusses an einer (schriftlichen und mündlichen) Abschlussprüfung teil. Die Aufgaben für die schriftliche Prüfung werden je nach Land entweder von der Schulaufsichtsbehörde zentral gestellt oder, wenn die Prüfungsaufgaben von der jeweiligen Schule gestellt werden, von dieser Behörde nur genehmigt.

Litauen: Gegenwärtig wird das Zeugnis auf Grundlage der Jahresleistungen erteilt, die Schüler können jedoch zusätzlich einen Leistungstest über den Sekundarbereich I ablegen. Die Aufgaben, Durchführung und Bewertungskriterien werden von einer externen Stelle vorgegeben, die Endnoten jedoch von den Lehrern des Schülers vergeben.

Malta: Interne Leistungsfeststellungen finden in 11 Fächern statt. Für die Endnote werden die Ergebnisse der Praxisberichte der Schüler aus den letzten drei Jahren des Sekundarbereichs berücksichtigt. Eine Prüfungskommission führt die externe Abschlussprüfung durch.

Niederlande: Die Abbildung zeigt die Situation an den Schulen mit VMBO-Bildungsgang. Für Schüler in HAVO- und VWO-Bildungsgängen endet die Vollzeitschulpflicht im Sekundarbereich II.

Polen: Die Ergebnisse der externen Abschlussprüfung zu Ende des gimnazjum sind im Zeugnis aufgeführt und von entscheidender Bedeutung für die Aufnahme in den Sekundarbereich II.

Portugal: Die Schüler legen in allen Fächern und allen Jahrgangsstufen interne Prüfungen und im 9. Schuljahr eine externe Prüfung in Form eines landesweiten Examens in Portugiesisch und Mathematik ab.

Rumänien: Seit dem Schuljahr 2007/08 wird das Zeugnis für den Übertritt in den Sekundarbereich II (lyceum) auf der Grundlage einer internen Bewertung (die Leistungen des Schülers in den letzten 4 Schuljahren) und einer externen Prüfung erteilt. Diese neuen Prüfungen werden zentral ausgearbeitet (Nationales Zentrum für Lehrpläne und Bewertung der voruniversitären Bildung), intern verwaltet und zur Hälfte extern von Lehrern/externen Prüfern auf Schulebene benotet.

Slowenien: Es gibt eine (schriftliche) Abschlussprüfung. Sie dient hauptsächlich der Ermittlung der Kenntnisse des Schülers für den Schüler, die Eltern und Lehrer. Die schriftliche Prüfung wird von einer externen Stelle ausgearbeitet. Es wird kein Abschlusszeugnis erteilt und die Bewertung erfolgt durch externe Prüfer. Die Leistungen des Schülers bei der Abschlussprüfung werden separat im Abschlusszeugnis ausgewiesen.

Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR): Die Schüler erwerben für die einzelnen Fächer externe Abschlüsse. Diese werden von unabhängigen Einrichtungen (awarding bodies) bescheinigt, sind aber von den nationalen Behörden reguliert. Die Form der Leistungsfeststellungen ist unterschiedlich, umfasst jedoch immer extern festgelegte und benotete Komponenten entweder zum Abschluss des Bildungsgangs oder – bei Kursen in Modulform – am Ende der einzelnen Module und zum Abschluss des Kurses. In die Leistungsfeststellung können auch eine oder mehrere extern festgelegte Leistungen im Rahmen des zweijährigen Kurses einbezogen werden.

Island: Die Schüler legen keine externe Prüfung in der 10. Jahrgangsstufe zum Ende der Schulpflicht mehr ab.

Die in diesem internationalen Vergleich betrachteten außereuropäischen Länder stellen durchwegs eine „Sonderform“ dar, als in ihnen die Sekundarstufe II nicht strukturell getrennt von der Sekundarstufe I ist („Highschool-Systeme“). Die einzige Ausnahme ist Korea. Daher gibt es auch kein den europäischen Systemen vergleichbares Abschlusszeugnis der Sekundarstufe I. Die Schulstufenprogression erfolgt dabei entweder unabhängig vom Schulerfolg (bspw. Japan) oder entlang der „üblichen“ Leistungserfordernis (erfolgreicher Abschluss der jeweiligen Schulstufen als Bedingung für den Übertritt in die nächsthöhere Schulform). In einigen dieser Länder (bspw. USA, Kanada) umfasst die Pflichtschulzeit auch die Sekundarstufe II. Abschlussprüfungen (mit daran geknüpfter Hochschulberechtigung) erfolgen dann erst am Ende der Sekundarstufe II.

Tabelle 8 präsentiert die Vergabemodi aller betrachteten 40 Vergleichsländer in geraffter Form. Es zeigt sich, dass in rund der Hälfte der betrachteten Vergleichsstaaten am Ende der Pflichtschule Abschlussprüfungen durchgeführt werden (Österreich gehört nicht zu dieser Gruppe). Manche umfassen lediglich die Hauptfächer des Curriculums, andere arrangieren mehrere Haupt- und Teilprüfungen zu einer eigenen zertifizierten Abschlussform in Form eines Diploms. In der anderen Hälfte der Länder basiert das Abschlusszeugnis der Sekundarstufe I entweder nur auf der Jahresleistung der Schüler/innen oder es gibt überhaupt kein Abschlusszeugnis (überwiegend in den außereuropäischen Ländern mit Highschool-Systemen).

Tab. 8: Vergabemodi für Abschlusszeugnisse der Sekundarstufe I

ausschließlich Abschlussprüfung	Kombination aus Abschlussprüfung & Jahresleistung	ausschließlich Jahresleistung	keine Abschlusszeugnisse
Deutschland*	Belgien	Bulgarien	Australien
Irland	Dänemark	Deutschland*	Hong Kong
Rumänien	Estland	Finnland	Japan
	Frankreich	Schweiz	Kanada
	Griechenland	Litauen	Neuseeland
	Island	Luxemburg	USA
	Italien	Österreich	
	Korea	Schweden	
	Lettland	Schweiz	
	Liechtenstein	Slowak. Rep.	
	Malta	Slowenien	
	Niederlande	Spanien	
	Norwegen	Ungarn	
	Polen	Tschech. Rep.	
	Portugal	Türkei	
	UK		
	Zypern		

Quelle: EURYDICE 2009b sowie ibw-Internetrecherche für die außereuropäischen Länder

Anmerkungen:

In einigen deutschen Bundesländern basiert das Abschlusszeugnis ausschließlich auf einer Abschlussprüfung – in den meisten anderen wird dagegen ausschließlich die Jahresleistung der Schüler/innen herangezogen.

Die Detailtabelle für die europäischen Länder ist in Anhang B als Abbildung B-4 wiedergegeben.

Externe Prüfungen: In fast allen Ländern, in denen es Abschlussprüfungen gibt, werden diese zentral vorgegeben d.h. die Abschlussprüfungen werden von externen Stellen bzw. Behörden ohne Beteiligung der Schulen ausgearbeitet. In vier Ländern (in einigen deutschen Bundesländern, Italien, Slowenien und Norwegen) ist die schulinterne Durchführung kombiniert mit einer externen „Kontrolle“ in dem Sinn als die Abschlussprüfungen innerhalb der Schule ausgearbeitet und einer externen Stelle zur Genehmigung vorgelegt werden.

Modifikationen in der Durchführung: Abschlussprüfungen können schriftlich, mündlich oder in einer Kombination aus beiden stattfinden. In zehn europäischen Ländern sind die Abschlussprüfung schriftlich (Belgien, Griechenland, Frankreich, Irland, Zypern, Niederlande, Polen, Portugal, Rumänien und Liechtenstein). In den anderen Ländern handelt es sich um schriftliche und mündliche Abschlussprüfungen.

Notenvergabe der Abschlusszeugnisse: Die Zeugnisnoten der Abschlusszeugnisse werden in den meisten Ländern von den Lehrer/innen erteilt. Nur in Irland, Polen, Rumänien und UK werden diese ausschließlich von externen Prüfer/innen vergeben. Zwar erteilen in den anderen Ländern die Lehrer/innen die Abschlusszeugnisnoten, oftmals sind sie dabei aber entweder an externe Kriterien gebunden (wie in Estland, Lettland, Niederlande und Portugal) oder ihre Notengebung wird durch eine externe Note (jener der externen Abschlussprüfung) gewichtet (wie in Dänemark, Frankreich, Italien, Island, Norwegen sowie in einigen deutschen Bundesländern). Eine ausschließliche Notenvergabe durch die Lehrer/innen erfolgt in den Systemen, in denen die Notengebung ausschließlich auf den Jahresleistungen der Schüler/innen beruht (auch in Belgien, Griechenland, Zypern und

Liechtenstein – also Ländern mit einer Kombination aus externer Abschlussprüfung und Jahresleistung – vergeben ausschließlich die Lehrer/innen die Noten der Abschlusszeugnisse).

Welche **Berechtigungen** sind nun mit diesen Abschlussprüfungen bzw. -zeugnissen verknüpft?

Berechtigungen: Den meisten betreffenden Vergleichsstaaten ist gemeinsam, dass diese Abschlussprüfungen eine „Eintrittskarte“ in die weiterführenden Schulen des Sekundarbereichs II darstellen. In einigen wenigen Vergleichsstaaten wie Dänemark, Island und Slowenien stellen Abschlussprüfungen aber auch eine „Arbeitsgrundlage“ für die weitere Lebensplanung der Schüler/innen dar. In Schweden haben Abschlussprüfungen die Funktion, aus ihnen wichtige Informationen für die Steuerung des Bildungssystems zu gewinnen. Abschlussprüfungen in Schweden haben daher keine selektiven Folgen für die Schüler/innen.

Abhängigkeiten vom Prüfungserfolg: Wie bereits im vorhergehenden Punkt angeführt, ist in den meisten Vergleichsstaaten mit Abschlussprüfungen am Ende der Pflichtschulzeit eine bestandene Abschlussprüfung Voraussetzung für einen weiterführenden Schulbesuch. Das Beispiel Schwedens wurde bereits als wichtige Ausnahme genannt. Ein Nichtbestehen bedeutet für die Jugendlichen in den meisten Vergleichsstaaten in der Regel das Ende ihrer Schullaufbahn und den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt. In Deutschland können jungen Menschen im Fall eines Nichtbestehens der „mittleren Reife“ eine Lehre beginnen.

Verbindlichkeit von Abschlussprüfungen: Nicht immer sind Abschlussprüfungen verbindlich. In Slowenien haben die Schüler/innen am Ende der Pflichtschulzeit die Möglichkeit, an freiwilligen externen Leistungsbeurteilungen in Mathematik und in ihrer Muttersprache teilzunehmen. Die Ergebnisse dieser Abschlussprüfungen haben keinen Einfluss auf die Noten im Abschlusszeugnis, werden aber als Auswahlkriterium bei der Aufnahme an höhere Sekundarschulen herangezogen. Freiwillige Abschlussprüfungen sind auch aus Irland bekannt.

Leider gibt es keine vergleichenden Studien / Informationen zu den mit Abschlussprüfungen/-zeugnissen vergebenen Berechtigungen in Bezug auf den Übertritt in die Ausbildungsformen der Sekundarstufe II. Anhand einer ibw-Recherche lassen sich aber dennoch folgende Schlüsse ziehen: Notendurchschnitte haben durchaus eine Filterwirkung. Allgemeinbildende und berufsbildende Schulformen, die zu einer (Fach)Hochschulreife führen (bzw. deren Abschluss zum Einstieg in ein Fachhochschul- oder Universitätsstudium berechtigen) können üblicherweise nur von Jugendlichen besucht werden, die vergleichsweise „gute“ Notendurchschnitte haben. Für berufsbildende Ausbildungsschienen und insbesondere die Lehre sind dagegen zumeist keine Leistungserfordernisse (in Form von zu erreichenden Notendurchschnitten) erforderlich. In Ländern mit einer äußeren Differenzierung in der Sekundarstufe I spielt zudem auch die durchlaufene Schulform in der Sekundarstufe I eine Rolle: Der erfolgreiche Besuch von „Gymnasien“ berechtigt üblicherweise unabhängig vom erreichten Notendurchschnitt zum direkten Einstieg in alle Formen der Sekundarstufe II – hat man dagegen eine andere Ausbildungsform durchlaufen, dann werden zumeist die Noten-

durchschnitte als Übergangskriterium für die „maturaführenden“ Ausbildungswege herangezogen.

Diese Berechtigungsstrukturen haben aber nicht nur eine Bedeutung für die weitere Bildungslaufbahn auf individueller Ebene der Jugendlichen. Es sind damit auch Makroeffekte verbunden: Zum einen sammeln sich Jugendliche mit „schlechten“ Abschlusszeugnissen in jenen Ausbildungsformen, für die keine Leistungsanforderungen (im Sinn von Notendurchschnitten) erforderlich sind, was diese Bildungsgänge vor beträchtliche pädagogische und motivationale Herausforderungen stellt³⁰. Ein zweiter Makroeffekt betrifft die implizite tendenzielle „soziale Abwertung“ vieler berufsbildender Ausbildungsformen – und hier insbesondere auch der Lehre: Die Zugangsberechtigungsstrukturen signalisieren nämlich, dass berufliche Bildungsgänge „weniger wert sind“. Gerade in einem Erstausbildungssystem wie jenem Österreichs, in dem rund 80% der Sekundarstufe II-Schüler/innen eine berufliche Qualifizierungsschiene belegen, ist dies ein kritisch zu hinterfragender Aspekt der Berechtigungsstrukturen³¹.

Aus strukturanalytischer Sicht steht man bei der Gestaltung der Schnittstelle vor einem gewissen Dilemma:

- Gestaltet man die Übertritte auf Basis von Prüfungsergebnissen/Notendurchschnitten, dann bedeutet dies immer auch eine „soziale Abwertung“ jener Ausbildungsformen, für die keine derartigen Leistungsnachweise erforderlich sind. Zudem sammeln sich leistungsschwächere Schüler/innen in diesen Ausbildungsformen.
- Benötigt man dagegen für alle Ausbildungsformen einen Leistungsnachweis, dann stellt sich die Frage was mit jenen Jugendlichen passiert, die diesen Leistungsnachweis nicht erbringen können. Ihnen bleibt dann nur die Option des Übertritts in den Arbeitsmarkt mit den entsprechenden Einstiegsproblemen aufgrund ihrer schwachen Kenntnisse. Zudem stellen sich zumeist viele Folgewirkungen ein – bspw. was die Weiterbildungsbereitschaft bzw. -möglichkeiten betrifft.
- Benötigt man für eine Sekundarstufe-II Ausbildungsform aber überhaupt keinen Nachweis, dann tritt das Problem auf, wie eine halbwegs sinnvolle und auf die Schülerleistungen bezogene Allokation in der Sekundarstufe II – insbesondere in jenen Staaten, in denen die Sekundarstufe II stark differenziert ist – aus struktureller Sicht gewährleistet werden kann.

Ein möglicher Ansatz wäre die Etablierung einer standardisierten (teil)zentralen Abschlussprüfung am Ende der Sekundarstufe I: Eine sogenannte „mittlere Reife“³². Wird diese positiv bestanden, erwirbt man damit die Berechtigung zum Übertritt in die Ausbildungsformen der

³⁰ Gleichzeitig übernehmen damit diese Ausbildungsformen wichtige Aufgaben im Sinne der Inklusion leistungsschwacher Schüler/innen.

³¹ Wenngleich man für Österreich sagen muss, dass dieser Effekt insofern nicht so stark ausgeprägt ist, als mit den berufsbildenden höheren Schulen eine sozial sehr attraktive Ausbildungsform etabliert wurde, die den Hochschulzugang ermöglicht und mit einer qualifizierenden Berufsausbildung verbindet.

³² Das nachfolgenden Kapitel 4.2.2. verdeutlicht, dass derartige Abschlussprüfungen international zunehmend an Bedeutung gewinnen. Eine derartige standardisierte (teil)zentrale Prüfung kann auch als Teil des Abschlusszeugnisses gestaltet werden. Das Abschlusszeugnis würde sich dann aus der Kombination der Ergebnisse bei der mittleren Reifeprüfung und der Bewertung durch die Lehrer/innen zusammensetzen.

Sekundarstufe II. Möglich wäre darüber hinaus auch, dass die aufnehmenden Schulen auf Basis von Aufnahmeverfahren ihre Schüler/innen auswählen können. Wird die mittlere Reife nicht positiv bestanden, dann könnten nachholende Schulungsangebote mit speziellen Nachhilfeswerpunkten angeboten werden.

Eine weitere/zusätzliche Reformoption bestünde in der Etablierung einer Orientierungsphase (entweder gegen Ende der Sekundarstufe I oder zu Beginn der Sekundarstufe II), in der neben Ausbildungs- und Berufsinformation sowie -beratung auch individuelle Potenzialanalysen durchgeführt werden. Dadurch sollte sich auch die Ausbildungswahl in dem Sinne verbessern, als sich Jugendliche besser über ihre Interessen und Potenziale bewusst werden.

Anhand der ibw-Recherche zeigte sich auch, dass in den meisten Ländern die aufnehmenden Schulen der Sekundarstufe II keine bzw. nur sehr begrenzte Möglichkeiten haben, sich die Schüler/innen selbst auszusuchen. Beispiele für Länder, in denen Schulen eine Auswahlkompetenz in Bezug auf ihre Schüler/innen haben, sind Tschechien, UK und Japan. Dabei handelt es sich zumeist entweder um maturaführende Schulen oder aber wie in Japan um landesweite Aufnahmeprüfungen in den High Schools bzw. um ein landesweites Bewerbungsverfahren für alle Schulformen in Finnland.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass Abschlussprüfungen in vielen europäischen Ländern ein durchaus probates Mittel sind, um die Schülerleistungen festzustellen. Interessant ist dabei, dass in diesen Ländern die Abschlussprüfung zumeist erst in Kombination mit den Jahresleistungen der Schüler/innen das Abschlusszeugnis ergibt. In nur drei Ländern basiert dagegen das Abschlusszeugnis ausschließlich auf der Abschlussprüfung. Ein derartiges Bewertungssystem hat auch Einfluss auf die Rolle der Lehrer/innen: Sie sind dann zumeist nicht mehr die ausschließliche/alleinige notengegebende Instanz, sondern die Notenvergabe des Abschlusszeugnisses richtet sich entweder an zentral vorgegebene Kriterien aus oder aber die Note der Abschlussprüfung wird als Gewichtungsfaktor in die Beurteilung der Lehrer/innen mit eingebunden.

Österreich gehört dagegen zu den Ländern, in denen das Abschlusszeugnis ausschließlich auf Basis der Jahresleistungen der Schüler/innen vergeben wird. Im Sinne einer Weiterentwicklung – insbesondere auch unter den Aspekten der Transparenz und Objektivität, d.h. der Vergleichbarkeit der Schülerleistungen zwischen den Schulen – wäre die Inklusion einer standardisierten Abschlussprüfung in das Bewertungsschema für das Abschlusszeugnis sicherlich überlegenswert.

4.2.2. Landesweite standardisierte Tests im Pflichtschulbereich

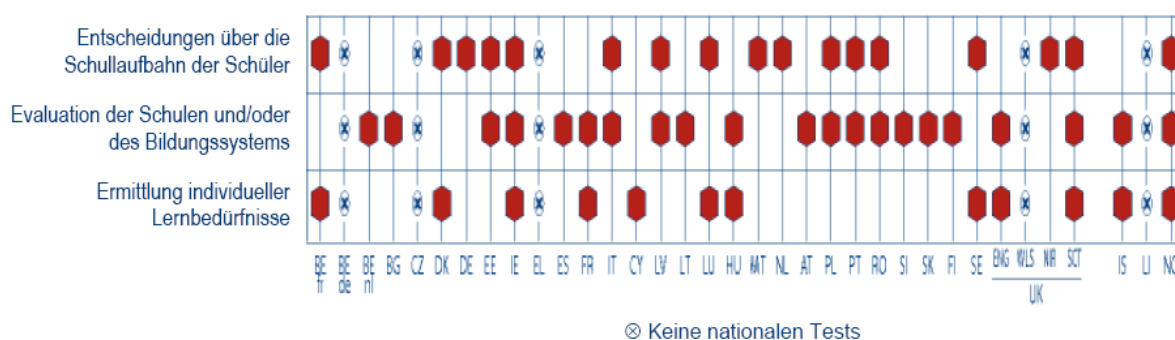
Ein relativ neue Entwicklung im Bereich der Leistungs- bzw. Kompetenzüberprüfung von Schüler/innen sind standardisierte landesweite Tests. Traditionell fußte die Schülerbewertung auf den von Lehrer/innen getroffenen formativen Bewertungen (d.h. laufende Überprüfung/Evaluierung) und der summativen Bewertung der Jahresleistungen der Schüler/innen. Einige Länder haben aber schon sehr früh standardisierte landesweite Tests zur Lenkung der Schülerströme geschaffen: Island (1946), Nordirland und Portugal (1947), Schottland (1962), Luxemburg (1968), Niederlande (1970) sowie Malta und Dänemark (1975). In den 1960er und 1970er Jahre haben weitere fünf Länder (Irland, Frankreich, Ungarn, Schweden und UK)

derartige Test etabliert, die aber primär auf Aspekte des Systemmonitoring und der Vergleichbarkeit von Schülerleistungen abzielen (daher waren sie auch als Stichprobe gestaltet).

Erst mit dem gestiegenen Interesse am Outcome der Bildungssysteme, der Schulen und auch der individuellen Schüler/innen ab etwa den 1990er Jahren kam und kommt es nach wie vor zur Etablierung landesweiter standardisierter Tests. Seitdem haben rund 20 weitere Staaten landesweite Tests eingeführt. Wichtig dabei ist die Gewährleistung der Vergleichbarkeit der Schülerleistungen durch diese Tests (vgl. dazu EURYDICE 2010, S/11f).

Als Hauptziele landesweiter standardisierter Tests können grob gesprochen drei Aspekte festgemacht werden: Monitoring von Schulen und/oder des Bildungssystems als Ganzes, Unterstützung der Lernprozesse durch Identifizierung individueller Lernbedarfe von Schüler/innen sowie Testergebnisse als Entscheidungskriterien für die weitere Bildungslaufbahn von Schüler/innen. In nachstehender Abbildung 13 sind die Zielsetzungen der in den europäischen Vergleichsländern angewandten Tests dargestellt.

Abb. 13: Hauptziele landesweiter standardisierter Tests im Pflichtschulbereich, 2008/09:



Quelle: EURYDICE 2009a

Für die in dieser Studie interessierende Fragestellung nach der Schnittstelle zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ist nachstehende Abbildung 14 aber aussagekräftiger. In ihr wird speziell auf den **Einfluss der nationalen Tests auf die Bildungslaufbahn** der Schüler/innen eingegangen. Demnach haben in rund der Hälfte der Vergleichsländer derartige Tests am Ende der Sekundarstufe I eine wichtige Lenkungsfunktion für den weiteren Bildungsweg der Jugendlichen. Der primäre Impetus ist demnach über den Einfluss, den diese Testergebnisse auf die Abschlusszeugnisse der Sekundarstufe I haben. Diese setzen sich zumeist – wie in Kapitel 4.2.1. dargestellt – aus einer Kombination mit der Bewertung der Jahresleistungen der Schüler/innen durch die Lehrer/innen zusammen. Sie bestimmen daher den Notenlevel des Abschlusszeugnisses mit.

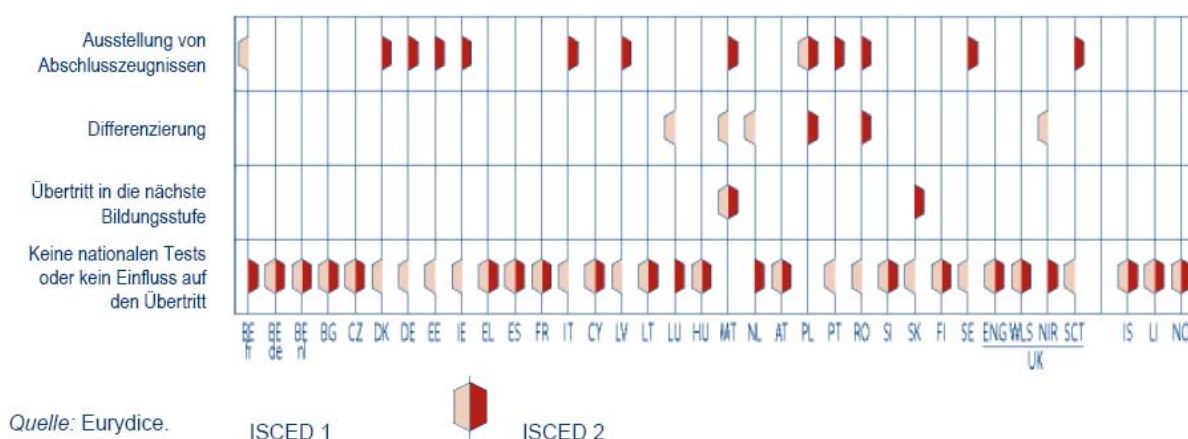
In nur zwei Ländern beeinflussen die Testergebnisse direkt den konkreten weiteren Bildungsweg: In Polen und Rumänien bedeuten schlechte Testergebnisse, dass der/die Schüler/in in keine „maturaführende“ bzw. allgemeinbildende höhere Schule übertreten darf³³. Zukünftig wird in der Slowakei der Test ebenfalls eine derartige Funktion haben.

³³ Bis 2007/08 kam auch in Island diesen Tests eine derartige „Streaming-Funktion“ zu. 2009 wurde dies aber abgeschafft und die Tests haben das Ziel, Lerndefizite von Schüler/innen sichtbar zu machen, damit das Bildungsziel erreicht werden kann.

Als Sukus lässt sich somit festhalten, dass zwar **landesweite standardisierte Tests** in rund der Hälfte der europäischen Länder **in Bezug auf die weitere Bildungskarriere der Schüler/innen an Bedeutung gewinnen**, dies aber zumeist nur in Verbindung mit der „traditionellen“ Lehrerbewertung der Schüler/innen vonstatten geht. Sie bringen damit ein **Element der Objektivierung und Vergleichbarkeit von Schülerleistungen** in die Abschlusszeugnisse der Sekundarstufe I ein.

In Österreich gibt es bislang keine Tradition landesweiter standardisierter Testung. Für die Zukunft (ab 2012) ist diese mit der Einführung der Bildungsstandards zwar geplant – Einfluss auf die Notengebung oder gar auf die Entscheidung über die Bildungslaufbahn ist dabei aber nicht vorgesehen. Die Daten aus den standardisierten Tests werden anonymisiert und dienen einem nationalen Bildungsmonitoring. Zudem sollen die Schüler/innen Einblick in ihre Ergebnisse erhalten, die Klassenlehrer/innen in jene ihrer Klassen, die Direktor/innen in jene ihrer Schulen und die Schulverwaltung in das Bundeslandergebnis erhalten.

Abb. 14: Einfluss nationaler Tests auf die Bildungslaufbahn der Schüler/innen für den Primarbereich sowie die Sekundarstufe I, 2008/09:



Quelle: EURYDICE 2009a

Anmerkungen:

Frankreich: Zum Abschluss des Sekundarbereichs I wird in mehreren Fächern eine schriftliche Prüfung mit auf nationaler Ebene standardisierten Inhalten abgelegt, auf deren Grundlage das nationale Abschlusszeugnis (brevet) ausgestellt wird. Obwohl es zentrale Verfahren für die Durchführung und Benotung dieser Prüfung gibt, kann sie nicht als ein auf nationaler Ebene standardisierter Test gelten, da bei der Benotung und Auswertung der Ergebnisse sehr unterschiedliche Verfahren zur Anwendung kommen.

Polen: Zum Abschluss der Primarschule müssen die Schüler einen externen Test absolvieren, der eher eine diagnostische denn eine selektive Funktion hat. Die Teilnahme an dem Test ist jedoch in allen Fällen eine grundlegende Voraussetzung für den Abschluss der Primarschule und die Zulassung zum Sekundarbereich I.

Slowakei: Schüler, die bei dem am Ende des Sekundarbereichs I abgelegten nationalen Test eine Erfolgsquote von 90% vorweisen, können ohne Aufnahmeprüfung zum Sekundarbereich II zugelassen werden. Der Test wird künftig eine Voraussetzung für die Zulassung zum Sekundarbereich II darstellen.

Vereinigtes Königreich (NIR): Der letzte zentral organisierte Übertrittstest zur Auswahl der Schüler für die Sekundarschulbildung wurde im November 2008 für die Aufnahme in das Schuljahr 2009/10 durchgeführt.

Island: Im Schuljahr 2007/08 wurden die Testergebnisse letztmals herangezogen, um die Abschlusszeugnisse am Ende der Pflichtschulbildung auszustellen und die Schüler der allgemeinen und beruflichen Bildung zuzuweisen.

Erläuterung:

Werden die Testergebnisse für die Ausstellung der Zeugnisse über die beim Abschluss einer bestimmten Bildungsstufe erzielten Lernergebnisse berücksichtigt, tragen sie automatisch zu der Entscheidung über den Übertritt der Schüler in die nächsthöhere Bildungsstufe bei. In der Kategorie „Übertritt in die nächste Bildungsstufe“ sind jedoch ausschließlich Tests berücksichtigt, deren Ergebnisse nicht als Grundlage für die Ausstellung von Abschlusszeugnissen herangezogen werden.

Die Häufigkeit und der Umfang dieser landesweiten Tests variiert stark zwischen den Ländern: So gibt es in Dänemark bis zu elf derartige Test während der Pflichtschulzeit, in Malta und Schottland zehn, in England sieben und in Frankreich sechs. In einigen Ländern sind es zwei (Belgien niederl., Polen, Slowenien, Finnland und geplant für Österreich) bzw. nur ein Test (Belgien franz., Deutschland, Spanien, Zypern, Niederlande, Slowakei, Nordirland). In einigen wenigen Ländern gibt es überhaupt keine derartigen Prüfungen (Belgien dt., Tschechische Republik, Griechenland, Wales und Liechtenstein). Im Schnitt über alle 30 betrachteten Länder werden die Schüler/innen während ihrer Pflichtschullaufbahn dreimal landesweit geprüft (vgl. Abbildung B-5 im Anhang).

Landesweite Prüfungen bestehen häufig lediglich aus zwei Fächern: der Unterrichtssprache und Mathematik. Einige Länder führen aber turnusmäßig Tests zu einem breiteren Spektrum an Schulfächern durch, was die Erhebung der Leistungen in einer breiteren Fächerpalette ohne signifikante Mehrbelastung für Schüler/innen und Lehrer/innen ermöglicht.

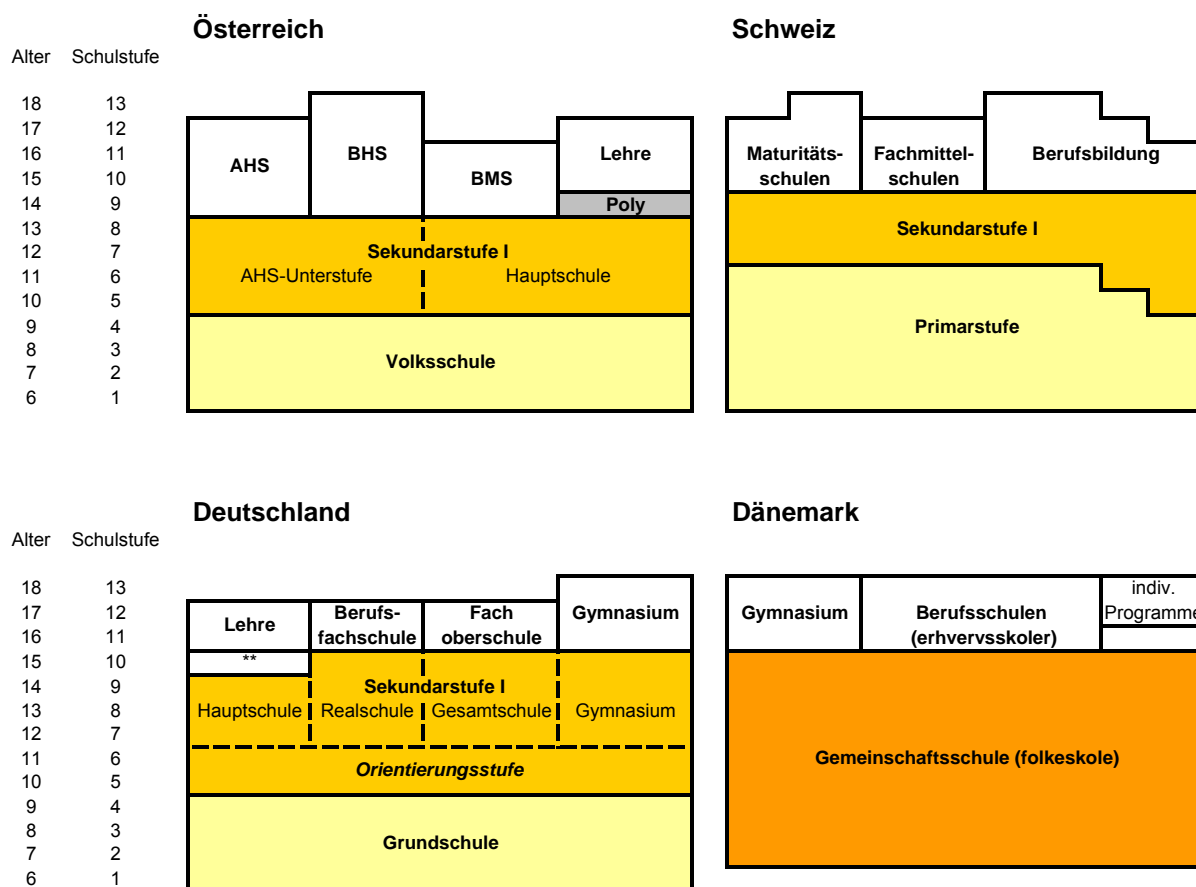
4.2.3. Detailanalyse der Schnittstelle in Ländern mit einem ausgebauten Lehrlings-system

Für Österreich von besonderem Interesse ist insbesondere die Ausgestaltung der Schnittstelle in jenen Ländern, die ebenfalls über ein ausgebautes Lehrlingssystem verfügen. Wie ist also die Schnittstelle in Deutschland, in der Schweiz und in Dänemark gestaltet?

Im Vergleich mit diesen Ländern fällt sofort eine „Besonderheit“ Österreichs auf (vgl. Abb. 15): Die Sekundarstufe I endet in der 8. Schulstufe – in den anderen Ländern dauert sie dagegen bis in die 9. (Schweiz, Dänemark³⁴) oder 10. Schulstufe (Deutschland). Somit erfolgt der Übertritt in die Sekundarstufe II in diesen Ländern um ein bis zwei Jahre später als in Österreich. Korrespondierend dazu sind in den Vergleichsstaaten die Bildungsgänge in der Sekundarstufe II oftmals um ein Jahr kürzer als in Österreich.

³⁴ In Dänemark setzt die Beschulung der Kinder um ein Jahr später ein als in den anderen Staaten. Die Gemeinschaftsschule umfasst 9 Schuljahre (in der Abbildung 15 wurde für Dänemark die Zuordnung der Schulformen nach dem Altersjahrgang und nicht nach Schulstufen getroffen).

Abb. 15: Grundstrukturen des Primarbereichs sowie der Sekundarstufe I und II in Ländern mit einem ausgebauten Lehrlingswesen
Vereinfachte Darstellung



Quelle: ibw-Darstellung

Anmerkungen:

Deutschland: ** freiwillige 10. Schulstufe oder Berufsvorbereitungsjahr³⁵ oder Berufsgrundbildungsjahr³⁶.

Dänemark: Zuordnung der Schulformen nach dem Altersjahrgang und nicht nach Schulstufen.

Ein zweites Spezifikum Österreichs ist die polytechnische Schule mit ihrer Brückenkopffunktion. Da die Sekundarstufe I in Österreich mit der achten Schulstufe endet, der Einstieg in die Lehrausbildung aber erst auf der zehnten Schulstufe ansetzt, müssen die Jugendlichen ein Jahr in einer anderen Schulform „verbringen“. Idealtypisch wurde dafür die polytechnische Schule „konstruiert“, die auch relevante Vorqualifizierungen für den späteren Lehreintritt leisten soll (zu den Problemfeldern dieser Struktur und auch der de facto begrenzten Zulieferfunktion der polytechnischen Schulen für die Lehre vgl. Kapitel 5.2. ab

³⁵ Für jene Schüler/innen, die nach der Beendigung oder dem Abbruch der Schule weder einen Ausbildungsplatz finden noch weiterführende Schulen besuchen, aber noch der Schulpflicht unterliegen.

³⁶ Bietet die Möglichkeit für Schulabgänger, die keine reguläre Lehrstelle gefunden haben, ein staatliches Ausbildungsjahr bzw. berufsvorbereitendes Jahr an einer Berufsschule zu absolvieren. Das Berufsbildungsgrundjahr gilt je nach Richtung als erstes Ausbildungsjahr (dieser Richtung) und kann entsprechend angerechnet werden.

Seite 66). In den Vergleichsländern schließen dagegen die vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II sowie die Lehre direkt an das Ende der Sekundarstufe I an³⁷.

In all diesen Ländern gibt es keine speziellen Aufnahmevoraussetzungen für die Lehre: Üblicherweise muss lediglich die Pflichtschulzeit absolviert worden sein – Noten oder andere Prüfungsergebnisse spielen dagegen keine Rolle. Im Gegensatz dazu ist die Aufnahme in eine allgemein- oder berufsbildende höhere Schulform mit einem erreichten Notenniveau verknüpft. In Deutschland ist dies die „mittlere Reife“.

Als Fazit zeigt sich somit, dass in den Vergleichsländern die Sekundarstufe I in einer höheren Schulstufe (und damit mit einem höheren Alter) abgeschlossen wird als in Österreich und dass daran die Ausbildungsformen – und insbesondere die Lehre – der Sekundarstufe II direkt anschließen.

Die mittlere Reife in Deutschland

Deutschland ist der einzige Vergleichsstaat, der eine „mittlere Reife“ anbietet. Die mittlere Reife ist ein mittlerer Schulabschluss und kann nach dem 10. Schuljahr erworben werden³⁸. Angeboten wird die mittlere Reife von allen deutschen Bundesländern – allerdings unter verschiedenen Titeln: In Nordrhein-Westfalen und Brandenburg heißt sie „Fachoberschulreife“, in Rheinland-Pfalz „Qualifizierter Sekundarabschluss I“, in Niedersachsen „Qualifizierter Sekundarabschluss I - Realschulabschluss“ und in Berlin sowie im Saarland „Mittlerer Schulabschluss“. In den meisten anderen Bundesländern wird die mittlere Reife als „Realschulabschluss“ bezeichnet. Die „Zielgruppe“ der mittleren Reife sind Schüler/innen einer Realschule, Gesamtschule, Gymnasium bzw. einer Hauptschule.

Modifikationen zum Erwerb: Grundsätzlich wird die mittlere Reife durch die erfolgreiche Ablegung einer – zumeist zentral geregelten – Prüfung erworben:

- Realschule: führt nach dem 10. Schuljahr zur mittleren Reife.
- Hauptschule: An einer Hauptschule kann die mittlere Reife erreicht werden, wenn der/die Schüler/in bei entsprechenden Noten in einen zur mittleren Reife hinführenden Sonderzweig eingestuft wird (vgl. das Beispiel Bayern).
- Gesamtschule: Die mittlere Reife kann mit dem Abschluss der 10. Klasse erreicht werden. Es wird dazu zwischen einem Abschluss mit und einem Abschluss ohne Zugangsberechtigung zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe bzw. einem Abschluss ohne Qualifikation unterschieden.
- Gymnasium: Die mittlere Reife kann nach dem 10. Schuljahr entweder durch eine Prüfung oder durch den Nachweis eines Versetzungszeugnisses in die 11. Schulstufe.
- Berufsschule: Der erfolgreiche Abschluss einer Lehre kann dann zur mittleren Reife führen, wenn an der Berufsschule weitere allgemeinbildende Unterrichtsfächer belegt werden und ein bestimmter Notendurchschnitt erreicht wird.
- Wirtschaftsfachschule: führt nach der 10. bzw. 11. Klasse zur mittleren Reife.
- Zweiter Bildungsweg: Voraussetzung ist ein positiver Hauptschulabschluss.

³⁷ Lediglich in Deutschland gibt es mit dem Berufsvorbereitungsjahr bzw. dem Berufsgrundbildungsjahr auch Ausbildungsformen, die als Brückenkopf fungieren. Dies sind aber „Sonderformen“ in dem Sinne als sie Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bzw. Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden konnten, berufsvorbereitende Ausbildungen anbieten.

³⁸ Vgl. dazu www.wikipedia.org/wiki/Mittlere_Reife

Berechtigungen: Die mittlere Reife ist Voraussetzung für den Besuch einer Schule des Sekundarbereichs II. Je nach Bundesland und Schulart ist für den Schulbesuch zusätzlich ein bestimmter Notendurchschnitt zu erbringen. Einige Bundesländer unterscheiden zwischen „normalem“ und einem „qualifizierten“ Abschluss: Für den „normalen“ Abschluss ist das Endzeugnis der 10. Schulstufe entscheidend. Ein qualifizierter Abschluss ist beispielsweise der erweiterte Sekundarabschluss I. In der Regel berechtigen ausschließlich qualifizierte Abschlüsse zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe. Die mittlere Reife ermöglicht außerdem eine mittlere Beamtenlaufbahn.

Zwei bemerkenswerte Variationen zum Erwerb der mittleren Reife finden sich in Baden-Württemberg und in Bayern:

Werkrealschule in Baden-Württemberg: Die Werkrealschule ist eine Sonderform der Hauptschule mit dem Ziel, begabten Hauptschülern in einem freiwilligen 10. Schuljahr die mittlere Reife zu ermöglichen. Nach der 7. Schulstufe erhalten Schüler mit überdurchschnittlichem Notendurchschnitt eine Empfehlung, den Zusatzunterricht in der 8. und 9. Schulstufe zu besuchen. Der Zusatzunterricht umfasst die Fächer Englisch, Deutsch und Mathematik. Zur Ergänzung ist die Wahl von künstlerischen und technisch/hauswirtschaftlichen Neigungsfächern vorgesehen. Die mündliche und schriftliche Abschlussprüfung erfolgt in Mathematik, Deutsch und Englisch sowie Wirtschaftslehre/Informatik. Mittlerweile beinhaltet die Prüfung auch die Durchführung eines Projektes³⁹.

Der Mittlere Reife-Zug in Bayern: funktioniert prinzipiell wie die Werkrealschule in Baden-Württemberg. In der 7. Schulstufe werden Hauptschüler mit überdurchschnittlichem Notendurchschnitt in so genannte M-Züge zusammengefasst ("M" steht für mittlere Reife). Diese Züge dauern bis zur zehnten Schulstufe (M10). Der Lehrplan in den M-Zügen entspricht bis zur 9. Schulstufe dem der Hauptschule. Im 10. Schuljahr werden die Hauptfächer Englisch, Deutsch und Mathematik intensiviert. Der eigentliche Realschulstoff wird ausschließlich in der 10. Jahrgangsstufe unterrichtet, um auch Um- und Quereinsteigern aus dem „konventionellen“ Bereich der Hauptschule Einstiegsmöglichkeiten in die M-Züge zu geben. Der zentrale Unterschied zu Hauptschule besteht in der Formulierung der Lernziele: Die Schüler werden bereits zu Beginn der M-Züge darauf vorbereitet, komplexere Aufgabenstellungen selbstständig zu lösen⁴⁰.

³⁹ Vgl. die Informationen auf der Webseite des badischen Kultusministeriums: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/1olgtsw1x0dpa45quce91bnpqapzfedmr/menu/1188445/> sowie Landesinstitut für Schulentwicklung 2007.

⁴⁰ Vgl. dazu die Webseite des bayerischen Kultusministeriums: <http://www.km.bayern.de/km/lehrerinfo/thema/2005/02899/index02.asp>

Ansätze zu einer mittleren Reife in Österreich

Steirischen Realschulen⁴¹

Die Realschule ist ein sechsjähriger Schultyp. Im Lehrplan ist das Kennenlernen der wichtigsten Berufsbilder, die Vorbereitung auf den Einstieg ins Berufsleben und das Erkennen der eigenen Fähigkeiten und deren Förderung enthalten. Ab der vierten Klasse können die Schüler zwischen folgenden Fachbereichen wählen: Technischer Bereich, Bereich Tourismus und Soziales, Kaufmännischer Bereich und Informationstechnischer Bereich. Nach sechs Ausbildungsjahren ist ein qualifizierender Abschluss vorgesehen. Dieser besteht aus einem Betriebspraktikum, einer Projektarbeit sowie einer schriftlichen und mündlichen Prüfung.

Fachmittelschulen Wien⁴²

Die Fachmittelschulen Wien weisen ein mehrjähriges Konzept auf. Die 9. Schulstufe basiert auf dem Lehrplan der Polytechnischen Schule. Eine freiwillige 10. Schulstufe wurde gemeinsam mit Berufsbildenden Schulen mit dem Ziel einer Berufsgrundbildung konzipiert. Neben der vorgesehenen Allgemeinbildung erhält jede Schülerin und jeder Schüler eine umfangreiche Berufsorientierung in der Dauer von 12 Wochen.

Die Schüler/innen haben bereits am Schulbeginn die Möglichkeit, ihren persönlichen Interessen entsprechend von acht (bzw. neun im 22. Bezirk) angebotenen Fachbereichen vier auszuwählen, die sie für jeweils drei Wochen durchlaufen. Die angebotenen Fachbereiche sind: Holz/Bau, Büro/Handel, Oberstufentraining, Metall, Tourismus, Elektro, Informationstechnologie und Dienstleistungen sowie Landwirtschaft/Gartengestaltung. Ergänzt werden die Fachbereiche durch berufspraktische Projekte und berufspraktische Tage.

Nach dem Kennenlernen der verschiedenen Fachbereiche in der Orientierungsphase entscheiden sich die Schüler entsprechend dem angestrebten Ausbildungsziel für einen der vier Fachbereiche als Vorbereitung auf den weiteren Bildungsweg.

Im Vergleich zu Deutschland sind mit diesen beiden Formen in Österreich keine speziellen Berechtigungen in Bezug auf die weitere Bildungslaufbahn verknüpft. Die mittlere Reife fungiert dagegen vielmehr als Signal für den Arbeits-/Lehrstellenmarkt.

4.3 Rolle und Organisation der Berufs- und Bildungsinformation in den Vergleichsstaaten

Dieses Subkapitel beinhaltet einen Abriss zur Organisation und Rolle der Berufs- und Bildungsinformation in den Schulsystemen der Vergleichsstaaten⁴³. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Positionierung der Berufs- und Bildungsinformation während der Pflichtschulzeit. Der Ausbau der Bildungssysteme hat in den letzten zehn Jahren zu einer Vielzahl an Angeboten und zu einer „neuen Unübersichtlichkeit“ in diesen Bereichen geführt. Da

⁴¹ Vgl. Die Webseite der Steirischen Realschulen <http://www.realschule.at/index.htm>.

⁴² Vgl. die Webseite der Fachmittelschulen Wien <http://www.fms-wien.eu>

⁴³ Wenn nicht anders zitiert, sind die Informationen EURYDICE 2009, Europäische Kommission 2005 sowie der Datenbank der europäischen VET-Systeme des Cedefop (www.cedefop.eu.int) entnommen.

mittlerweile der Zusammenhang zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Bildung weitgehend akzeptiert wird, haben die Vergleichsstaaten naturgemäß starkes Interesse an der Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Erwerbsbevölkerung. Der Berufs- und Bildungsberatung wird in diesem Zusammenhang eine Schlüsselstellung in der Entscheidungsfindung der jungen Menschen zugewiesen.

So gut wie alle Vergleichsstaaten bieten Formen der Berufs- und Bildungsinformation bereits während der Pflichtschulzeit an – in einem Großteil der Vergleichsstaaten sind sie sogar dazu verpflichtet⁴⁴.

Staaten wie Dänemark, Ungarn, Island, Estland, Slowenien und Finnland etablieren Formen der Vermittlung von Berufs- und Bildungsinformationen bereits zu **Beginn der Pflichtschule** und bieten diese während der gesamten Pflichtschulzeit an. In Österreich, Deutschland, der Tschechischen Republik, Griechenland, Frankreich, Irland und Italien findet eine institutionalisierte Vermittlung (d.h. in Form von Beratung, Kursen u.ä.) erst gegen **Ende der Pflichtschulzeit** statt. Das ist üblicherweise der Zeitpunkt, an dem die wichtige Entscheidung über den weiteren Berufs- und Bildungsweg getroffen werden muss.

Zu den Vertretern dieser **späten Berufs- und Bildungsinformationen** gehören auch Vergleichsstaaten, die bereits während der Pflichtschulzeit nach Schulen mit höheren und Schulen mit Grundanforderungen differenzieren (z.B. Österreich, Deutschland). Schüler/innen und ihre Erziehungsberechtigten müssen bereits zu diesem frühen Zeitpunkt weitreichende Bildungsentscheidungen treffen. Dabei ist beachtenswert, dass gerade diese Schnittstelle im Hinblick auf professionelle Berufs- und Bildungsberatung weitgehend unterversorgt ist. Die Schulleitungen geben in der Regel Empfehlungen ab, die – wie in Luxemburg – in der Frage des weiteren Schulbesuchs durchaus verbindlich sein können.

Berufs- und Bildungsinformationen werden in Form von Beratungsleistungen als eigenes Schulfach oder auch fächerübergreifend vermittelt.

Beratungsleistungen können die Schüler/innen in so gut wie allen Vergleichsstaaten in Anspruch nehmen. Im Großteil der untersuchten Schulsystemen gibt es dazu eigens ausgebildete und beauftragte Lehrer/innen. In Irland werden Beratungsleistungen hauptsächlich von eigenen Berufsberater/innen durchgeführt. In Schweden wird Bildungs- und Berufsinformation ausschließlich auf dem Weg individueller Beratung vermittelt.

In den meisten Vergleichsstaaten ist Berufs- und Bildungsinformation ein **Teil des Curriculums** und damit für die Schüler/innen in der Regel verpflichtend. Es finden sich zwei Modifikationen:

- In Slowenien, der Slowakischen Republik, Finnland und Estland werden Berufs- und Bildungsinformationen fächerübergreifend unterrichtet, meistens im Zusammenhang mit human- und allgemeinbildenden Fächern.

⁴⁴ In Zypern und Luxemburg sind die Pflichtschulen nicht dazu verpflichtet, Berufs- und Bildungsinformationen anzubieten. Luxemburg versucht Berufs- und Bildungsberatung aber durch Pilotprojekte in den Pflichtschulbereich zu etablieren. Eine bemerkenswerte Ausnahme ist Rumänien. Den entsprechenden Länderberichten zufolge befindet sich die Berufs- und Bildungsinformation in Rumänien erst in einer frühen Aufbauphase. Konkrete Beratungsangebote bzw. andere Formen der Dissemination von Berufs- und Bildungsinformationen zu den jeweiligen Zielgruppen, wie in anderen Vergleichsstaaten üblich, sind de facto nicht vorhanden. Vgl. dazu EURYDICE 2009.

- Vergleichsstaaten wie Deutschland, England, Norwegen, Griechenland, Spanien, Ungarn, Island, Polen und Portugal bündeln den Zugang zu Berufs- und Bildungsinformationen in ein eigenes Unterrichtsfach. Dieses wird regelmäßig in einem Stundenmaß von mindestens zwei Wochenstunden angeboten. Positioniert werden diese Fächer meistens im Sekundarbereich II.

In **Deutschland** wird Berufs- und Bildungsinformation unter der Bezeichnung Arbeitslehre bzw. Arbeit-Wirtschaft-Technik oder Polytechnik als Wahlpflichtfach geführt. Als Pflichtfach wird es in der Regel an Hauptschulen und in einigen Bundesländern an Gesamtschulen unterrichtet, An Realschulen ist Arbeitslehre ein Wahlpflichtfach. Arbeitslehre beginnt im 7. Schuljahr. In die zweite Hälfte der Sekundarstufe I gehören dann auch das Thema Berufsorientierung sowie ein Praktikum in einem produzierenden Betrieb. Bislang ist das Fach Arbeitslehre gegen gymnasial-humanistische Bildungsideale ausgespielt worden und verstärkt selektive Prozesse: In der Wahlpflichtform wird es von Schülern an Gesamt- und Realschulen häufig als eine Alternative zur zweiten Fremdsprache gewählt. Da eine zweite Fremdsprache jedoch Voraussetzung für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe ist, ist mit der Entscheidung über das Wahlpflichtfach in der Regel auch eine deutliche leistungsmäßige und soziale Selektion verbunden⁴⁵.

Ein weiteres Beispiel für die Verbindung von Theorie und Praxis in der Berufsberatung ist **England**. Schüler/innen werden im Alter von 11 Jahren in den Themen Beruf und Bildung unterrichtet. Ab dem 14. Lebensjahr können die Schüler/innen den Berufsalltag in betrieblichen Praxisphasen näher kennenlernen.

Hinter der Etablierung einer institutionalisierten Berufs- und Bildungsberatung im Pflichtschulbereich lassen sich grundsätzliche, oft parallel argumentierte Motive identifizieren. Einige sind im Folgenden angeführt:

- **Motiv der optimalen Entscheidung:** Dieses Motiv ist die zentrale Legitimation der Berufs- und Bildungsberatung gegenüber den Schüler/innen und findet sich bei allen Vergleichsstaaten. Beratungsleistungen, einschlägige Unterrichtsfächer u.ä. sollen Bildungs- und Berufsentscheidungen in dem Maß unterstützen, so dass der/die Schüler/in eine den persönlichen Interessen und Neigungen adäquate Entscheidung treffen kann. Das kann er/sie aber nur, wenn ausreichend Informationen zielgruppengerecht aufbereitet vorliegen. Diese Vorgehensweise soll in erster Linie auf Entscheidungssituationen an den prekären Schnittstellen in der Schullaufbahn vorbereiten. Es überrascht daher nicht, dass gerade jene Vergleichsstaaten, deren Schnittstellen besonders ausgeprägt sind, gerade an diesen Stellen die Angebote an Berufs- und Bildungsinformationen deutlich verstärken.
- **Berufs- und Bildungsinformation als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung:** Dieses Motiv findet sich häufig im Verständnis von Berufs- und Bildungsberatung der skandinavischen Länder. Beratungsleistungen, einschlägige Unterrichtsfächer u.ä. stehen dieser Perspektive zufolge in einem engen Zusammenhang mit der persönlichen und sozialen Entwicklung der Schüler/innen. Diese Auffassung sprengt den Rahmen der

⁴⁵ Vgl. dazu auch die Informationen auf Wikipedia unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Arbeitslehre> bzw. der Homepage der ArbeitslehreWIKI unter <http://www.arbeitslehre.de/wiki/Hauptseite>.

reinen Informationsbereitstellung über Berufe und Bildungsmöglichkeiten erheblich. Es überrascht daher nicht, dass gerade in den Schulsystemen der skandinavischen Länder bereits sehr früh mit der Vermittlung dieser Inhalte begonnen wird.

- **Politische Motivatoren:** Die Verringerung der Zahl der Schulabbrecher/innen, die Erhöhung des Qualifikationsniveaus, strukturelle Probleme am Arbeitsmarkt für Jugendliche u.ä. finden sich in den Zielsetzungen der Berufs- und Bildungsinformationen von Staaten wie Ungarn oder der Tschechischen Republik. Da diese Staaten in ihrer Politik an den Schnittstellen ihrer Bildungssysteme ansetzen, versuchen sie unter anderem über die Berufs- und Bildungsberatung die Berufs- und Bildungsentscheidungen junger Menschen zu optimieren.

In der ibw-Unternehmensbefragung wurden auch die Ansichten nach den Reformoptionen für die Bildungs- und Berufsberatung in Österreich erhoben. Dies diesbezüglichen Ergebnisse sind ab Seite 87 dargestellt.

5 Reformansätze zum Übergang von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem für Österreich

In diesem Kapitel wird die österreichische Situation beim Übergang in die Sekundarstufe II dargestellt. Neben sekundärstatistischen Hinweisen zum Übertrittsverhalten und den konkreten Voraussetzungen/Regelungen zur Schulwahl werden auch die hauptsächlichen Problemfelder zu Beginn der Sekundarstufe II thematisiert. Die Ansichten der Unternehmen zu Reformoptionen für die Sekundarstufe II sowie insbesondere zur Schnittstelle und die Darstellung konkreter Reformmodelle runden das Kapitel ab.

5.1 Die neunte Schulstufe in Österreich

Wie das vorige Kapitel verdeutlichte, sind im internationalen Vergleich für Österreich folgende Strukturelemente in Bezug auf die Sekundarstufe II auffallend:

- Frühes Einstiegsalter in die Sekundarstufe II
- Sekundarstufe II beginnt schon ein Jahr vor dem Ende der Pflichtschulzeit
- Einen der höchsten Anteile berufsbildender Ausbildungsformen
- Ausgeprägt extern differenziertes Angebot an Ausbildungsformen
- Ein ausgebautes Lehrlingswesen, das aber strukturell nicht direkt an das Ende der Sekundarstufe I anschließt
- Keine standardisierten landesweiten Tests als Objektivierungskriterium der Abschlusszeugnisse der Sekundarstufe I

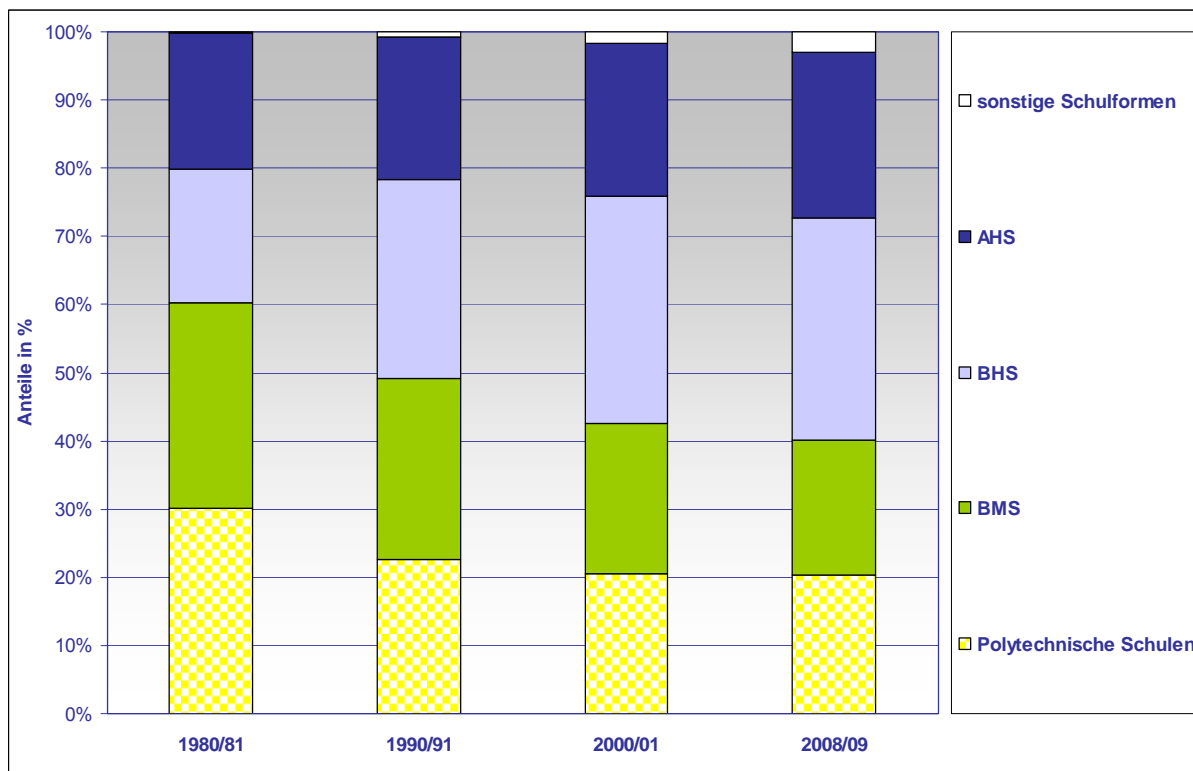
Die Struktur der österreichischen Sekundarstufe II ist seit Jahrzehnten in ihren Grundzügen unverändert geblieben. Trotzdem muss festgehalten werden, dass sich das Übertrittsverhalten der Jugendlichen zu Beginn der Sekundarstufe II im Laufe der Zeit beträchtlich verändert hat. Begannen noch 1980/81 lediglich 40% der Jugendlichen die Sekundarstufe II in einer maturaführenden Schulform, so ist dieser Anteil kontinuierlich auf gegenwärtig rund 60% angestiegen. Spiegelbildlich haben sich Anteile der Schüler/innen in einer ersten Klasse der BMS bzw. der Polytechnischen Schule entwickelt, von jeweils rund 30% zum Beobachtungsbeginn auf nunmehr rund 20% (vgl. Abbildung 16).

Die Übertritte in die Sekundarstufe II hängen dabei stark vom besuchten Schultyp der Sekundarstufe I ab (vgl. Abbildung 17): So setzt die überwiegende Mehrheit (91%) der Schüler/innen aus der AHS-Unterstufe ihre Bildungslaufbahn in einer maturaführenden Schule (AHS-Oberstufe oder BHS) der Sekundarstufe II fort⁴⁶. Die Übergänge von der Hauptschule sind dagegen deutlich breiter gestreut: Jeweils rund 28% der Hauptschüler/innen besuchen in der 9. Schulstufe eine Polytechnische Schule oder eine BHS, etwa ein Fünftel eine BMS, rund 6% eine AHS-Oberstufe sowie 9% eine Lehre⁴⁷.

⁴⁶ Laut aktuellen Daten der Statistik Austria (2010) treten 60% der AHS-Unterstufenschüler/innen in die AHS-Oberstufe ein. Und weitere 31,4% gehen in eine BHS. Die restlichen 8,6% der Schüler/innen sind Repetenten (4,1%), Übertritte in eine BMS (1,9%), eine polytechnische Schule oder andere Schulform.

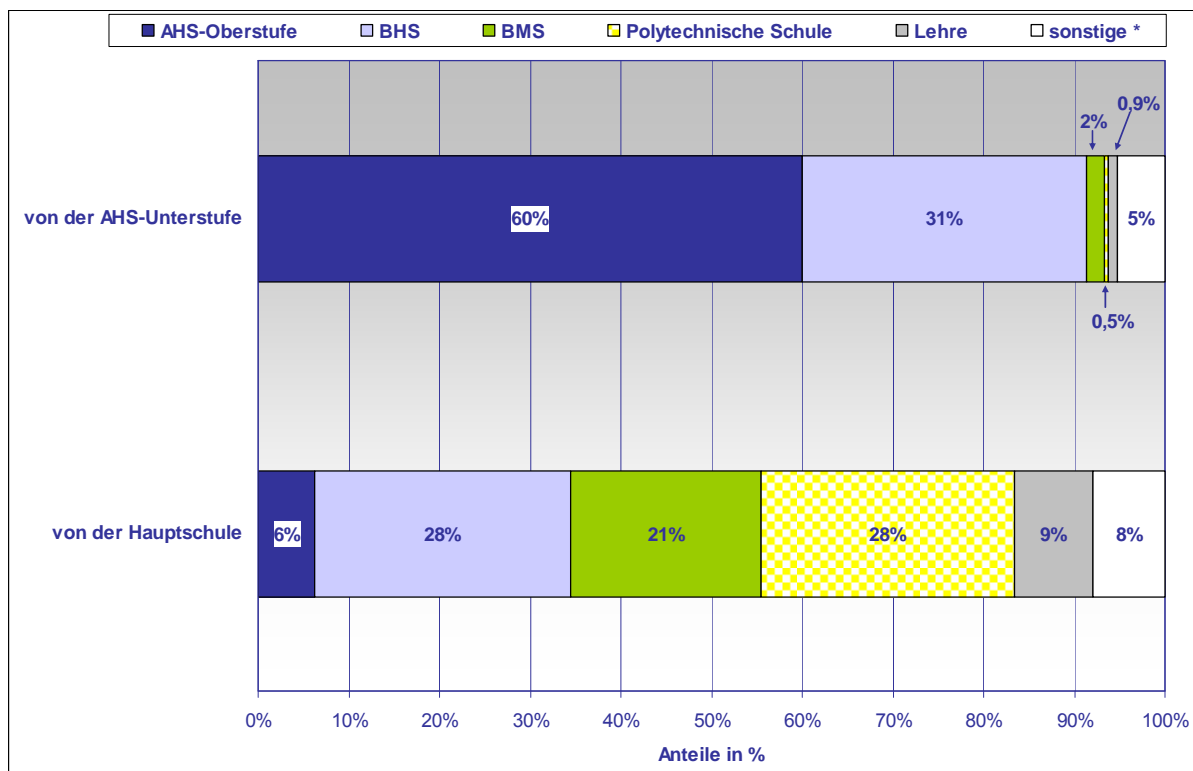
⁴⁷ Hierbei handelt es sich um Schüler/innen die während ihrer Pflichtschulzeit zumindest einmal eine Schulstufe wiederholt haben.

Abb. 16: Verteilung der Schüler/innen in der 9. Schulstufe im Zeitablauf nach Schulformen



Quelle: Statistik Austria Schulstatistik; ibw-Darstellung

Abb. 17: Übertrittsquoten aus der Sekundarstufe I in die 9. Schulstufe (Schuljahr 2008/09)



Quelle: Statistik Austria (2010); ibw-Darstellung

Anmerkung: Die Residualkategorie „sonstige“ beinhaltet überwiegend Repetenten bzw. Jugendliche ohne weitere Ausbildung.

Aus strukturanalytischer Perspektive ist im internationalen Vergleich zudem auffallend, dass für rund 40% der Jugendlichen die Sekundarstufe II nicht unmittelbar an die Sekundarstufe I anschließt, da die Lehrlingsausbildung erst ab der 10. Schulstufe beginnt. Als Brückenfunktion zwischen der 8. Schulstufe und dem Beginn der Lehrlingsausbildung fungiert die Polytechnische Schule (früher polytechnischer Lehrgang) auf der 9. Schulstufe. Diese Ausbildungsform wird aber von immer weniger Jugendlichen gewählt. Stattdessen verlaufen die tatsächlichen Bildungsströme oft über die BMS oder die BHS. LASSNIGG und STEINER (2000) zufolge liegt darin „die hauptsächliche Ursache für die hohen Drop-Out Raten der BMHS von der 9. auf die 10. Schulstufe.“

Auch die OECD (2010) stellt in ihrem Länderbericht für Österreich u.a. fest, dass die neunte Schulstufe eine strukturelle Schwachstelle im österreichischen Erstausbildungssystem darstellt (näheres dazu ab Seite 66).

Die Übertrittsvoraussetzungen in die Sekundarstufe II in Österreich

In Österreich gibt es bislang keine landesweite zentrale Leistungsüberprüfung am Ende der Pflichtschulzeit bzw. der 8. Schulstufe⁴⁸. Dagegen spielen die Zeugnisnoten sowie die besuchte Schulform in der Sekundarstufe I (Hauptschule, AHS-Unterstufe) eine nicht unwesentliche Rolle, insbesondere für den Übertritt in die maturaführenden Schulformen der Sekundarstufe II (AHS und BHS).

Bis 1995 war für die Aufnahme an eine weiterführende höhere Schule eine eigens an den jeweiligen Schulen abzulegende Aufnahmeprüfung ausschlaggebend. Seit 1996 sind dagegen der erfolgreiche Abschluss der 8. Schulstufe für AHS-Unterstufenschüler/innen bzw. die Einstufung in Leistungsgruppen und der Notenerfolg bei Hauptschüler/innen die entscheidenden Kriterien. Hauptschüler/innen der ersten Leistungsgruppen (mit positiver Beurteilung in diesen) sowie Hauptschüler/innen der zweiten Leistungsgruppen, wenn diese keine schlechtere Beurteilung als „Gut“ enthält, können in eine maturaführende Schulform der Sekundarstufe II ohne Aufnahmeprüfung übertreten. Bei einem „Befriedigend“ entscheidet die Klassenkonferenz über die AHS- bzw. BHS-Reife der Schüler/innen.

Somit bleiben für Hauptschüler/innen der dritten Leistungsgruppe sowie jener der zweiten Leistungsgruppe bei einem schlechteren Schulerfolg als „Gut“ nur mehr die berufsbildenden mittleren Schulen und die polytechnischen Schulen als weiterführende Ausbildungsvarianten übrig⁴⁹ – falls sie nicht entsprechende Aufnahmsprüfungen an den maturaführenden Schulen ablegen und diese bestehen (die detaillierten Regelungen der Aufnahmevoraussetzungen in den Schulformen der Sekundarstufe II sind nachstehend angeführt).

⁴⁸ Den Medien ist zu entnehmen, dass in Österreich ab 2012 Bildungsstandards systematisch überprüft werden. Sie sind vor allem ein Werkzeug zur Selbstevaluation und zur Information für Entscheidungsträger. Derzeit sind Standards in der vierten und achten Schulstufe geplant. Auf die Noten der Schüler haben sie keinen Einfluss. Die Ergebnisse sollen für ein kontinuierliches nationales Bildungsmonitoring zusammengefasst, analysiert und den Verantwortlichen für das Schulsystem berichtet werden. Eine Veröffentlichung in Form eines Rankings ist nicht geplant. Die Schüler erhalten Einblick in ihre eigenen Ergebnisse, die Klassenlehrer in jene ihrer Klasse, die Direktoren in jene ihrer Schule und die Schulverwaltung in das Bundesland-Ergebnis (jeweils anonymisiert). Quelle: Salzburger Nachrichten vom 18. März 2010.

⁴⁹ Für den Besuch einer mindestens dreijährigen Fachschule ist zumindest der erfolgreiche Besuch der zweiten Leistungsgruppe der Hauptschule erforderlich.

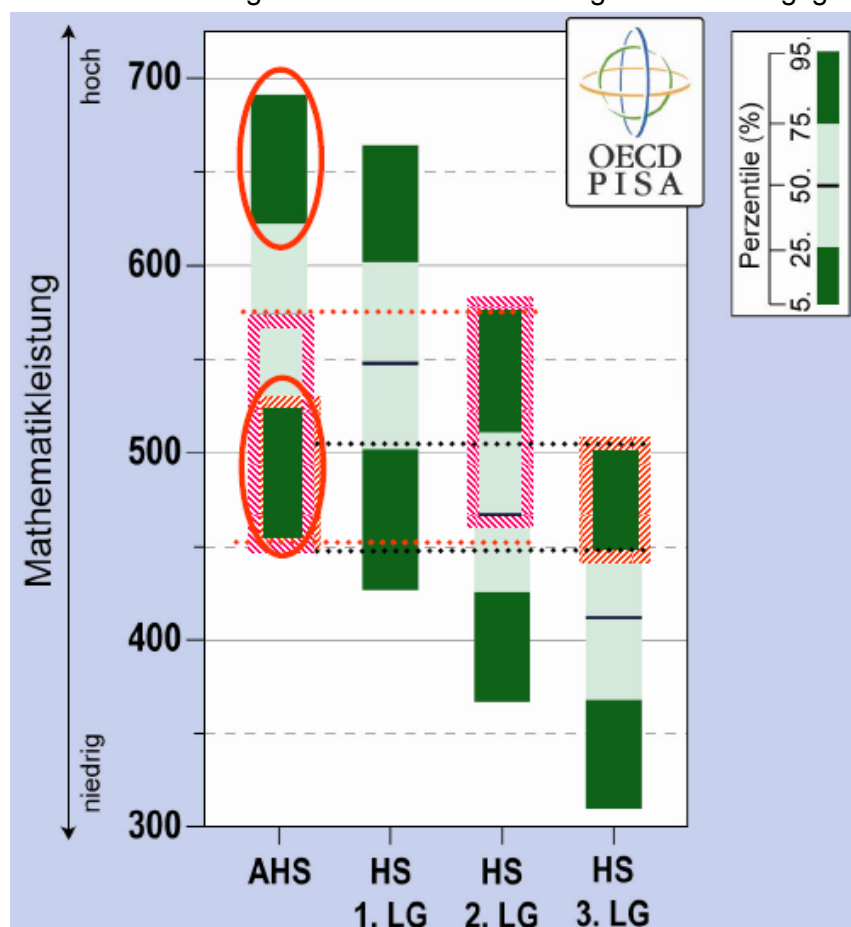
Diese Struktur der Aufnahmeveraussetzungen bewirkt eine Sortierung der leistungsschwächeren Schüler/innen in Richtung polytechnische Schulen, berufsbildende mittlere Schulen bzw. der Lehrlingsausbildung. Zudem kann man davon ausgehen, dass dadurch auch soziale Attraktivitätszuschreibungen der Schulformen mit einhergehen.

Theoretisch ist für leistungsschwächere Hauptschüler/innen am Ende der 8. Schulstufe auch über den Weg der polytechnischen Schulen der Einstieg in maturaführende Schulformen möglich: Nach erfolgreichem Abschluss (nicht aus der 3. Leistungsgruppe!) der 9. Schulstufe einer polytechnischen Schule besteht die Möglichkeit zur Aufnahme in die 1. Klasse eines ORG oder in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule ohne Aufnahmeprüfung. Anhand der Übertrittsquoten zeigt sich aber, dass dieser Weg de facto nur von sehr wenigen Schüler/innen eingeschlagen wird.

Die Einstufung in Leistungsgruppen sowie die Zeugnisnoten spielen also insbesondere bei den Hauptschüler/innen eine immense Rolle für deren weitere Bildungsmöglichkeiten. Insofern stellt sich die Frage nach der Adäquanz dieser Einstufungen und den Benotungen: Spiegeln diese die Leistungen der Schüler/innen wider? Hinweise auf offensichtlich beträchtliche Abweichungen liefert EDER (2002) in seiner Studie, in der er die TIMMS-Ergebnisse (Mathematik) mit den erzielten Schulnoten vergleicht. Als Ergebnis zeigt sich, dass zwar *„erwartungsgemäß und den Intentionen der Schulorganisation entsprechend [...] AHS und 1. Leistungsgruppe sehr ähnliche Durchschnittsnoten auf[weisen], wobei allerdings auffällt, dass die AHS-Durchschnitte kontinuierlich unter jenen der 1. Leistungsgruppe liegen. Die Werte der 2. Leistungsgruppe liegen drastisch schlechter, jener der dritten weisen noch einmal einen vergleichbar großen Abstand auf.“* Berücksichtigt man jedoch die Berechtigungsstruktur, dann zeigt sich, dass in den unteren Leistungsgruppen viele Schüler/innen systematisch benachteiligt werden. *„Zahlreiche dieser Schüler/innen aus der 2. und 3. Leistungsgruppe würden [nämlich] im Falle einer Testung die Zugangsberechtigung erwerben, nicht wenige aus der AHS und der 1. Leistungsgruppe würden sie nicht erhalten.“* Zu analogen Ergebnissen kommt die PISA-Studie: Demnach erbringt die obere Hälfte der Schüler/innen der 2. Leistungsgruppe (in der Hauptschule) in Summe im PISA Test mindestens gleich gute Leistungen wie die untere Hälfte der AHS-Schüler/innen. Das beste Viertel der Schüler/innen der 3. Leistungsgruppe (in der Hauptschule) erbringt in Summe im PISA Test sehr ähnliche Leistungen wie das unterste Viertel der AHS-Schüler/innen (vgl. dazu die Abbildung 18). Demnach hängt die Wahrscheinlichkeit, nach der Hauptschule in eine höhere Schule übertreten zu können, deutlich von der Zuordnung zu den Leistungsgruppen und nur zu einem geringeren Ausmaß von den tatsächlich erzielten Schülerleistungen ab.

Es stellt sich somit die Frage, wie ein objektiveres Kriterium der Schülerleistungen ausgestaltet sein könnte, damit es verlässlicher die Kompetenzen der Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I misst. Aus dem internationalen Vergleich zur Schnittstelle lässt sich schon jetzt der Schluss ziehen, dass in Österreich – wie in vielen anderen Ländern auch – standardisierte landesweite Tests als Objektivierungskriterium der Abschlusszeugnisse der Sekundarstufe I herangezogen werden könnten/sollten.

Abb. 18: Verteilungen der Mathematikleistung nach Leistungsgruppen



Quelle: HAIDER 2008

5.1.1. Details zu den Aufnahmevoraussetzungen in den Schulformen der Sekundarstufe II

Polytechnische Schule:

Für die polytechnische Schule gibt es eigentlich nur die Aufnahmevoraussetzung, dass der/die Schüler/in aus der achten Schulstufe kommt. Hat er/sie diese erfolgreich abgeschlossen, ist die polytechnische Schule die 9. Schulstufe. Hat er/sie die 8. Schulstufe nicht erfolgreich abgeschlossen, sind diese Schüler/innen „hinsichtlich ihrer Befähigung für das Arbeits- und Berufsleben besonders zu fördern und zu einem bestmöglichen Bildungsabschluss zu führen.“ (SchOG §23 Abs. 3).

Nach erfolgreichem Abschluss (nicht aus der 3. Leistungsgruppe!) der 9. Schulstufe einer polytechnischen Schule besteht die Möglichkeit zur Aufnahme in die 1. Klasse eines ORG oder in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule ohne Aufnahmeprüfung.

Lehre:

Für die Aufnahme einer Lehrlingsausbildung ist aus schulischer Sicht nur die Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht Voraussetzung. Weder der erfolgreiche Abschluss dieser Schulstufe noch Zeugnisnoten sind dabei ein Aufnahmekriterium.

Berufsbildende mittlere Schulen

Voraussetzung für die Aufnahme ist der erfolgreiche Abschluss der 8. Schulstufe, d.h. das Jahreszeugnis der 8. Stufe der Volksschule, der 4. Stufe der Hauptschule oder der 4. oder 5. Stufe der allgemeinbildenden höheren Schule enthält in keinem Pflichtgegenstand die Note „Nicht genügend“.

Für mindestens dreijährige Fachschulen gilt für Hauptschüler/innen zusätzlich noch das Kriterium, dass der/die Schüler/in darüber hinaus in den leistungsdifferenzierten Pflichtgegenständen zumindest die mittlere Leistungsgruppe erfolgreich besucht hat.

Für manche Ausbildungsbereiche (bspw. Fachschule für Textiltechnik, FS für Textilchemie) ist zudem die körperliche Eignung nachzuweisen.

Ein erfolgreicher Abschluss der Polytechnischen Schule als 9. Schulstufe berechtigt nur dann zur Aufnahme, wenn die Polytechnische Schule nach erfolgreichem Abschluss der 8. Schulstufe besucht wurde.

Schüler/innen, die die Aufnahmuvoraussetzungen nicht erfüllen⁵⁰, haben aus jenen Pflichtgegenständen, in denen die Voraussetzungen nicht erfüllt werden, eine Aufnahmeprüfung abzulegen.

Berufsbildende höhere Schulen

Voraussetzung für die Aufnahme ist:

- der erfolgreiche Abschluss der vierten oder einer höheren Klasse der allgemeinbildenden höheren Schule oder
- der erfolgreiche Abschluss der 1. Klasse einer mittleren Schule oder
- der erfolgreiche Abschluss der Polytechnischen Schule auf der 9. Schulstufe (jedoch nur, wenn die Polytechnische Schule nach erfolgreichem Abschluss der 8. Schulstufe besucht wurde) oder
- der erfolgreiche Abschluss der 4. Klasse der Hauptschule, wobei der/die Schüler/in darüber hinaus in den leistungsdifferenzierten Pflichtgegenständen in der höchsten Leistungsgruppe eine positive Beurteilung oder in der mittleren Leistungsgruppe keine schlechtere Beurteilung als „Gut“ erhält (bei einem „Befriedigend“ in dieser Leistungsgruppe ist die Aufnahmevoraussetzung erfüllt, falls die Klassenkonferenz feststellt, dass der/die Schüler/in auf Grund seiner/ihrer sonstigen Leistungen mit großer Wahrscheinlichkeit den Anforderungen der berufsbildenden höheren Schule genügen wird).

Auch für die BHS besteht die Möglichkeit, dass Aufnahmebewerber, die die Aufnahmevoraussetzungen nicht erfüllen, in jenen Pflichtgegenständen, in denen die Voraussetzungen nicht erfüllt werden, eine Aufnahmeprüfung ablegen können.

An höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten mit besonderen Anforderungen in künstlerischer Hinsicht ist eine Eignungsprüfung abzulegen.

Allgemeinbildende höhere Schulen - Oberstufe

Voraussetzung für die Aufnahme ist bei AHS-Schüler/innen der erfolgreiche Abschluss der 8. Schulstufe.

⁵⁰ D.h. Hauptschüler/innen der 3. Leistungsgruppe (unabhängig von ihrem Jahreszeugnis) und AHS-Unterstufen- sowie Hauptschüler/innen der ersten und zweiten Leistungsgruppe mit einem (oder mehreren) „Nicht genügend“ in den Pflichtfächern.

Hauptschüler/innen können in die AHS-Oberstufe übertreten bei:

- Ausgezeichnetem Erfolg, oder
- Positiver Beurteilung in der 1. Leistungsgruppe in Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache und in den übrigen Pflichtgegenständen nicht schlechter als „Befriedigend“, oder
- „Sehr gut“ oder „Gut“ in der 2. Leistungsgruppe und in den übrigen Pflichtgegenständen nicht schlechter als „Befriedigend“ (Bei „Befriedigend“ in der zweiten Leistungsgruppe in einem Gegenstand entfällt die Aufnahmeprüfung dann, wenn die Klassenkonferenz der Hauptschule die Eignung für das ORG feststellt).

Wenn diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, ist eine Aufnahmeprüfung abzulegen⁵¹.

Für das musische und bildnerische Oberstufenrealgymnasium sowie das Sportgymnasium sind Eignungsprüfungen abzulegen.

Negative Beurteilungen aus Latein und Geometrischem Zeichnen sind für die Aufnahme an das Oberstufenrealgymnasium kein Hindernisgrund, da diese beiden Gegenstände entweder erst begonnen (Latein) oder gar nicht unterrichtet werden (Geometrisches Zeichnen). An einzelnen Oberstufenrealgymnasien, vor allem im ländlichen Raum, werden Übergangsstufen angeboten. Fehlende Aufnahmevoraussetzungen können hier in einem Schuljahr nachgeholt werden. Der erfolgreiche Abschluss dieser Übergangsstufe ermöglicht den Eintritt ins Oberstufenrealgymnasium (RIEDER und SCHACHERBAUER 2002).

Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik:

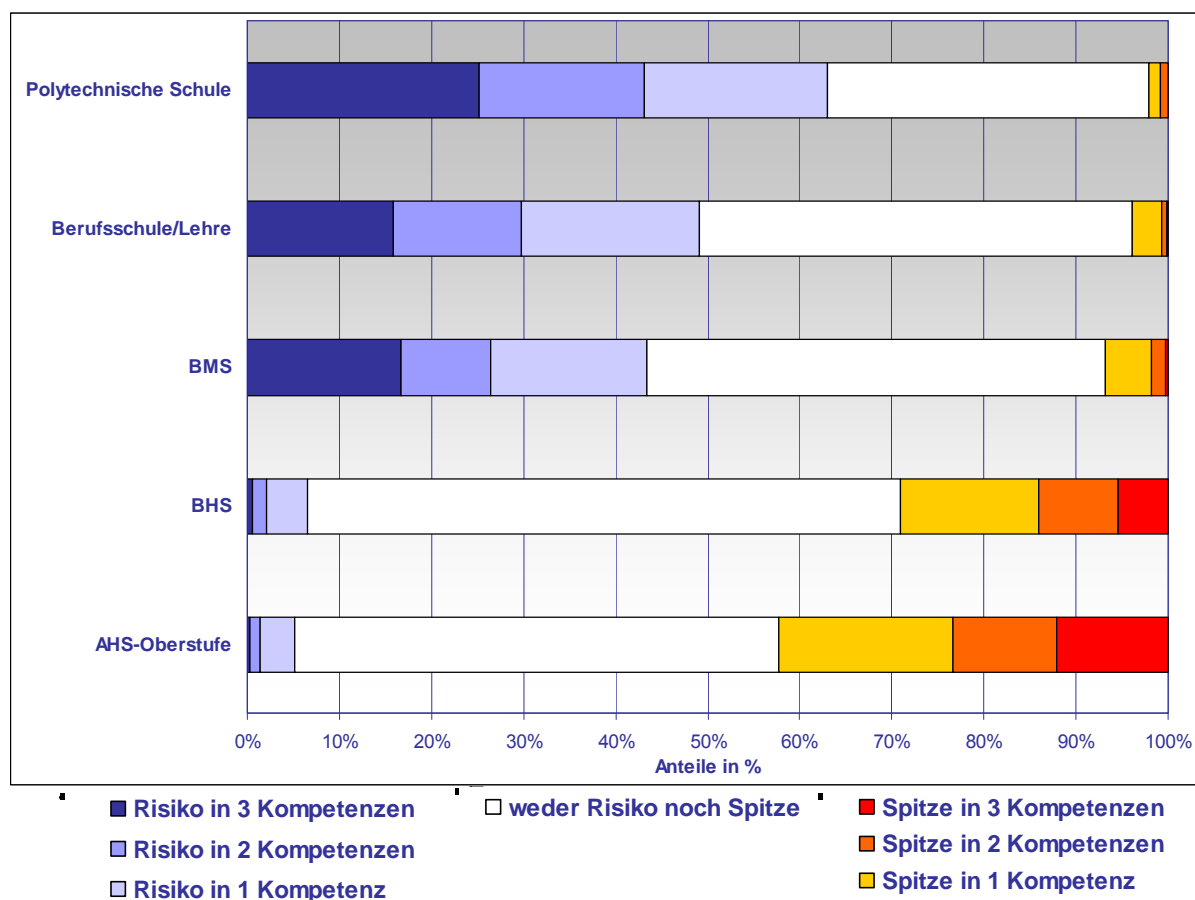
Aufnahmevoraussetzungen sind die erfolgreiche Erfüllung der ersten acht Jahre der allgemeinen Schulpflicht und die erfolgreiche Ablegung einer Eignungsprüfung.

5.2 Problemfelder am Übergang von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem

Die im Kapitel zur Pflichtschule aufgezeigten Kompetenzdefizite der Schüler/innen am Ende der Pflichtschule haben beträchtliche Auswirkungen hinsichtlich ihres weiteren Bildungsweges. Zum einen zeigt sich, dass **leistungsschwächere Schüler/innen primär in den polytechnischen Schulen, der Lehre und den berufsbildenden mittleren Schulen** anzutreffen sind (vgl. die nachstehende Abbildung 19). In den Polytechnischen Schulen weisen fast zwei Drittel der Schüler/innen beträchtliche Kompetenzdefizite in zumindest einer Testdimension (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) auf, aber auch in den Berufsschulen und in der BMS sind es noch immer knapp 50%.

⁵¹ Negative Beurteilungen aus Latein und Geometrischem Zeichnen sind für die Aufnahme an das Oberstufenrealgymnasium kein Hindernisgrund, da diese beiden Gegenstände entweder erst begonnen (Latein) oder gar nicht unterrichtet werden (Geometrisches Zeichnen). An einzelnen Oberstufenrealgymnasien, vor allem im ländlichen Raum, werden Übergangsstufen angeboten. Fehlende Aufnahmevoraussetzungen können hier in einem Schuljahr nachgeholt werden. Der erfolgreiche Abschluss dieser Übergangsstufe ermöglicht dann den Eintritt ins Oberstufenrealgymnasium (RIEDER und SCHACHERBAUER 2002).

Abb. 19: Ein- und Mehrfachzugehörigkeit von 15-/16-jährigen Schüler/innen zur Risiko- und Spitzengruppe (PISA 2006) nach Schulformen in der Sekundarstufe II
Rangreihung nach dem Anteil der Zugehörigkeit zur Risikogruppe



Anmerkung: USA: Daten für PISA 2003

Quelle: OCED PISA 2006 Datensatz, ibw-Auswertungen

Dieses Bild korrespondiert mit Ergebnissen einer ibw-Lehrbetriebsbefragung (SCHNEEBERGER, NOWAK 2007). Demnach gaben 70% der Lehrbetriebe an, dass sie häufig oder manchmal Schwierigkeiten hatten, geeignete Lehrlinge zu finden. Wo liegen die Mängel? Der zitierten Studie zufolge sind dies die Lern- und Leistungsbereitschaft sowie die schulischen Leistungen. Häufig erweisen sich auch Auftreten und Umgangsformen als Bereiche mit Nachholbedarf.

Auch die seit Jahren bekannten Aussagen seitens der Unternehmen zur sinkenden Ausbildungsreife von Lehrstellenbewerber/innen spiegeln sich hierin wider. Dies hat aber nichts damit zu tun, dass die Kompetenzen der Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I generell schlechter werden (bzw. die „Jugendlichen immer dümmmer werden“), sondern im Zeitablauf dürfte es sich dabei um einen Filtereffekt handeln, der dann besonders in der BMS und der Lehre augenscheinlich zutage tritt: Aufgrund der zuvor beschriebenen Struktur der Aufnahmeveraussetzungen (vgl. Seite 63), der Expansion der maturaführenden Schulen (insbesondere der BHS) und der gestiegenen Bildungsbeteiligungsquote in der Sekundarstufe II (vgl. SCHMID 2004a) bewerben sich vermehrt leistungsschwächere Schüler/innen bzw. Jugendliche mit mangelnder Ausbildungsreife für eine Lehrlingsausbildung. Zudem

kann man davon ausgehen, dass infolge der erhöhten Wissensintensivierung der Arbeitswelt auch die Anforderungen an Lehrstellenbewerber/innen tendenziell steigen. Beide Effekte resultieren in der Wahrnehmung eines gestiegenen Anteils nicht-ausbildungsreifer Lehrstellenbewerber/innen.

Abgesehen von der Schwierigkeit für polytechnischen Schulen, in nur einer Schulstufe die während des bisherigen Bildungsweges aufgelaufenen Defizite eines Großteils ihrer Schüler/innen kompensatorisch abzufangen und sie zur Ausbildungsreife zu führen⁵², stellt sich generell die Frage, **ob die polytechnische Schule ihre systemisch angedachte Brückenfunktion als Mittlerin zwischen der 8. Schulstufe und dem Einstieg in die Lehrlingsausbildung auf der 10. Schulstufe erfüllt.** An der Vorbildungsverteilung der Lehrlinge zeigt sich nämlich, dass die „klassische“ Zulieferfunktion der polytechnischen Schulen für „nur“ rund 40% der Lehranfänger/innen zutrifft (vgl. nachstehende Abbildung 20). Rund 30% der Lehranfänger/innen sind Umsteiger/innen aus einer Variante der vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II (ABMHS). Die restlichen 20% der Lehranfänger/innen kommen aus der Hauptschule⁵³. Dies kann als Hinweis nicht nur für beträchtliche Ineffizienzen der Ausbildungsleistung im vorgelagerten Pflichtschulbereich, sondern gerade auch der Schnittstelle selbst gewertet werden. In dem Sinne, als der Besuch einer vollschulischen Ausbildungsvariante (ABMHS) in der 9. Schulstufe und der nachfolgende Wechsel in die Lehre sowohl individuelle als auch gesamtgesellschaftliche „Vergeudung“ von Zeit (und damit Ressourcen) darstellt⁵⁴.

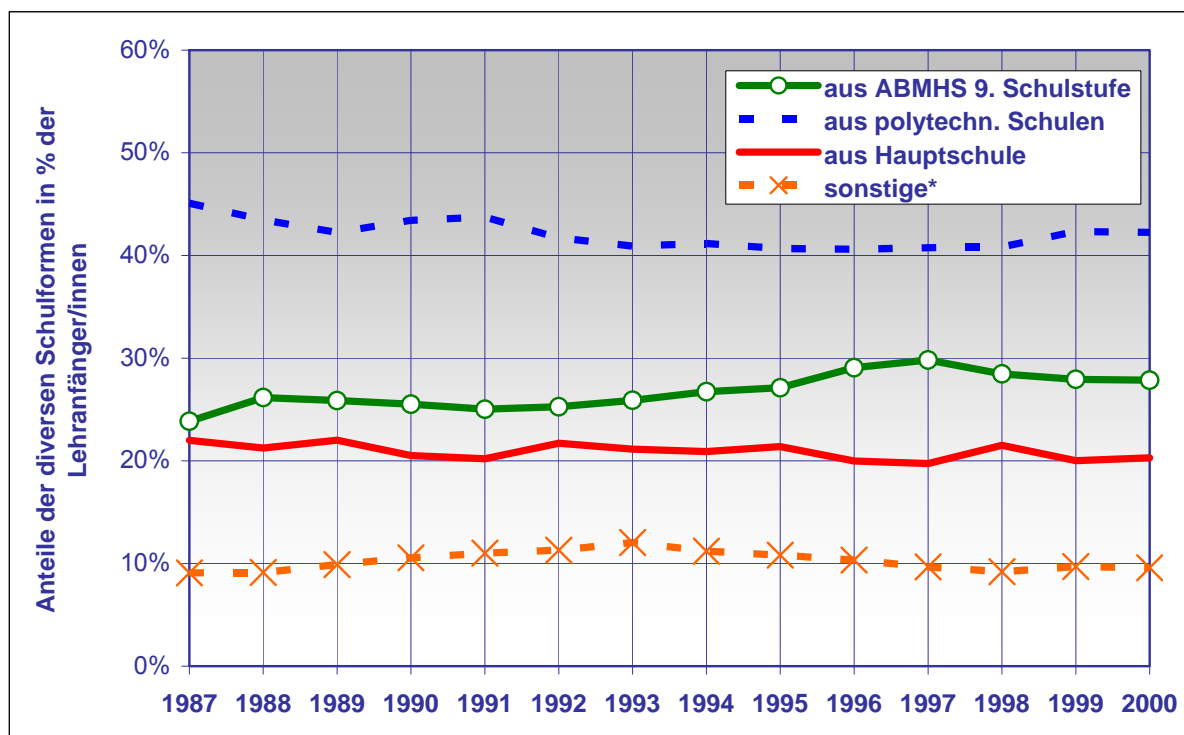
Ein weiterer Beleg für die ineffiziente Schnittstellengestaltung wird daran ersichtlich, dass nur zwei Drittel der Einsteiger/innen in eine maturaführende Schule auf der 9. Schulstufe auch tatsächlich die Matura schaffen (Statistik Austria 2009c).

⁵² Einer Studie von SCHNEEBERGER et al. (2004) zufolge bewerten zwei Drittel der Lehrbetriebe die Vorbereitungsleistung der Polytechnischen Schule (PTS) positiv. Zusätzlich zu den allgemeinen Bewertungen der PTS stellte die Studie auch Fragen zur Ausbildungsvorbereitung in den Fachbereichen der PTS. Demnach stimmten 90% der (auf diese Frage antwortenden) Lehrbetriebe der Behauptung zu, dass die lehrberufsbezogene PTS-Vorbereitung den fachlichen Einstieg der Lehrlinge erleichtert hat. Auch das bessere fachliche Grundverständnis der Jugendlichen (über 70% Zustimmung) sowie die bessere Einsetzbarkeit der Lehrlinge aufgrund der fachlichen Vorbildung (über 60% Zustimmung) können als Anerkennung der Vorleistungen der PTS gewertet werden. Dies spiegelt sich auch in der hohen Übertrittsquote in eine Lehre wider: HÄRTEL und KÄMMERER (2003) zufolge standen fast 80% der Absolvent/innen der PTS bereits zu Schulschluss des Schuljahres 2003/04 entweder fix oder mit guter Aussicht vor dem Übertritt in eine Lehrstelle in einem Unternehmen.

⁵³ Dabei handelt es sich um Jugendliche, die ihre Schulpflicht mit Ende der Hauptschule abgeschlossen haben – also während ihrer bisherigen Bildungslaufbahn zumindest einmal eine Schulstufe wiederholt haben.

⁵⁴ Folgende Gründe sind SCHMID (2003) zufolge für den hohen Anteil an Lehrlingen mit einer Vorbildung in der 9. Schulstufe in einer BMHS (anstatt der polytechnischen Schule) möglich: Strategische Schulwahl aufgrund eines erhofften besseren Signaleffekts für die Lehrstellensuche, Verdrängungs- bzw. Warteschleifeneffekt aufgrund fehlender Lehrstellen oder eine Doppelstrategie, wo der höhere Abschluss versucht wird, bei einem eventuellen Scheitern jedoch auf die Lehre umgestiegen werden kann.

Abb. 20: Vorbildungsverteilung der Lehranfänger/innen in Österreich



Quelle: Österreichische Schulstatistiken, ibw-Auswertungen in SCHMID (2004a)

Anmerkungen:

Kategorie „sonstige“: Berufsschulrepetenten, Lehrberufswechsler oder Drop-Outs aus den höheren Schulstufen der ABMHS (also ab der 10. Schulstufe).

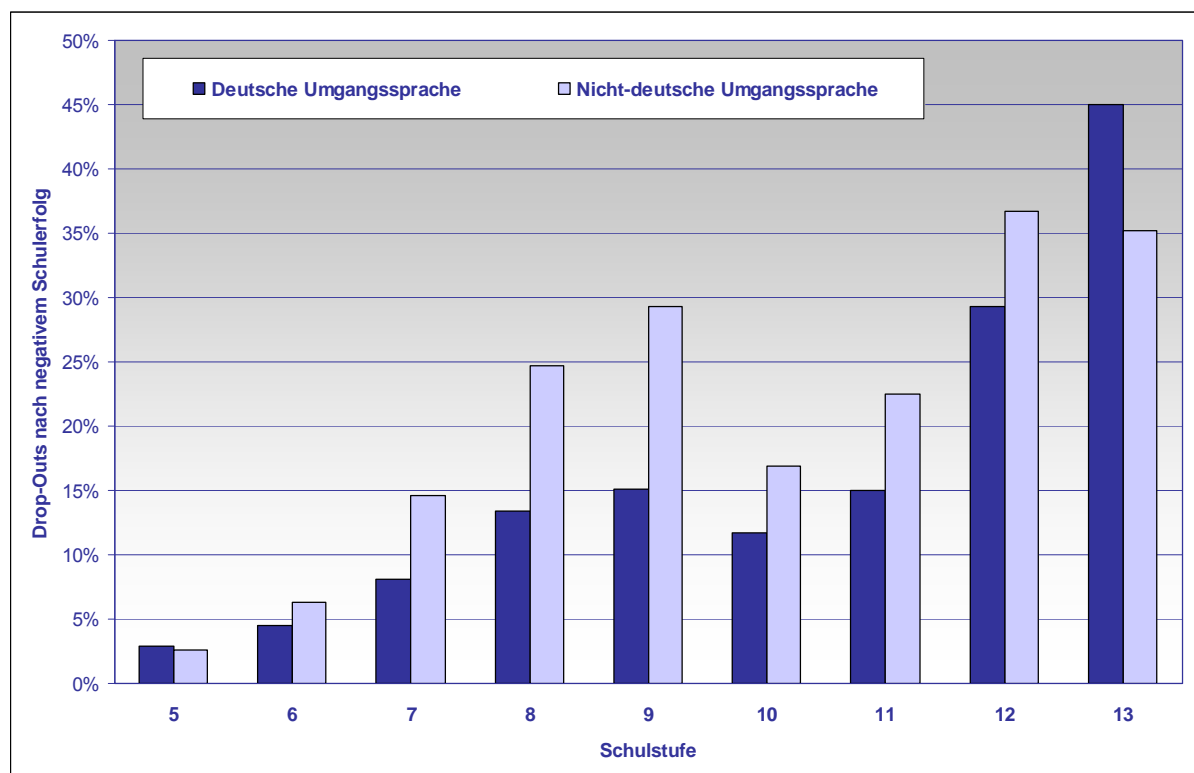
Die bundesweite Lehrlingsstatistik erfasst die Vorbildung der Lehrlinge nicht⁵⁵. Auch anhand der offiziell publizierten Zahlen der Schulstatistik sind keine aktuellen Auswertungen möglich. Daher musste auf die zuletzt von SCHMID (2004a) für das Schuljahr 2001/02 gemachten entsprechenden Analysen zurückgegriffen werden.

Die Schnittstellenproblematik zeigt sich auch daran, dass offensichtlich **viele Jugendliche nach der 9. Schulstufe ihre Bildungskarriere unter- bzw. abbrechen**. Laut Schätzungen der Statistik Austria betraf dies im Schuljahr 2006/07 in der 9. Schulstufe 15% der Jugendlichen mit deutscher und fast 30% der Jugendlichen mit nicht deutscher Umgangssprache, die keinen positiven Abschluss der 9. Schulstufe aufweisen können (vgl. Abb. 21). Ein beträchtliches Potenzial wird somit nicht ausgeschöpft. Nach Angaben der Statistik Austria betrug im Jahr 2007 der Anteil der frühen Schulabgänger/innen⁵⁶ 10,9%. In Österreich weisen damit insgesamt rund 74.600 Personen in der Altersgruppe von 18 bis 24 Jahren keinen weiterführenden Bildungsabschluss auf, darunter 38.800 junge Männer und 35.800 junge Frauen.

⁵⁵ In einigen Lehrlingsstatistiken der Länder sind jedoch die Vorbildungsverteilungen der Lehrianfänger/innen enthalten. Je nach Bundesland kommen danach gegenwärtig um die 40% der Lehrianfänger/innen aus Polytechnischen Schulen. Somit dürfte die in der Abbildung 20 dargestellte Struktur der Vorbildungsverteilung nach wie vor die aktuelle Situation gut skizzieren.

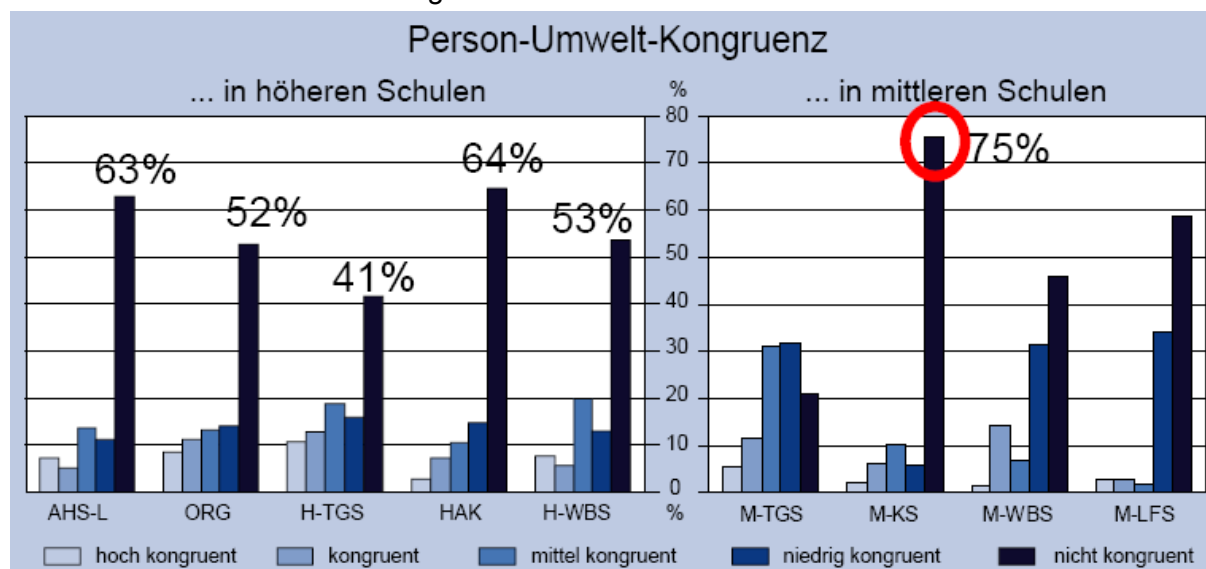
⁵⁶ Als frühe Schulabgänger/innen werden Personen zwischen 18 und 24 Jahren bezeichnet, die maximal über Bildungsabschlüsse unterhalb Sekundarstufe II verfügen und an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnehmen.

Abb. 21: Drop-out nach negativem Schulerfolg; nach der Umgangssprache und Schulstufe



Quelle: Statistik Austria (2009a); ibw-Darstellung

Abb. 22: Interessen und Passung



Quelle: HAIDER (2008)

Anmerkungen:

Höhere Schulen:

AHS-L: AHS Langform

ORG: Oberstufenrealgymnasium

H-TGS: Höhere technisch/gewerbliche Schulen

H-WBS: Höhere wirtschafts- & sozialberufl. Sch.

HAK: Höhere kaufmännische Schulen

Mittlere Schulen:

M-TGS: Mittlere techn.-/gewerbl. Schulen

M-WBS: Mittlere wirtschafts- & sozialberufl. Sch.

M-KS: Mittlere kaufm. Schulen (Handelsschule)

M-LFS: Mittlere land-/forstwirt. Schulen

Ein weiterer Befund zu Fehlallokationen bei der Bildungs-/Berufswahl lässt sich anhand der PISA 2006 Ergebnisse aufzeigen: Demnach sitzen mehr als 50% aller Schüler/innen in den Anfangsklassen der Sekundarstufe II in der falschen Schule: 62% der AHS-, und 65% der HAK-Schüler fühlen sich fehl am Platz. In den Handelsschulen sind es sogar über 70%. Laut EDER (2006) sammeln sich in dieser Schulform Jugendliche, die keine Lehrstelle oder keinen Platz in ihrer Wunschschule bekommen haben. Bei den HTL-Schülern haben etwas über 40% eine nicht kongruente Schulwahl getroffen (vgl. dazu Abbildung 22).

HAIDER (2008) subsummiert diese Situation unter dem Begriff **„schlechte Passung der Schulkarrieren“** aufgrund ungerechter Noten und unfair vergebenen Berechtigungen wegen des Fehlens einheitlicher Kriterien (Standards).

Wie schon in Kapitel 5.1. aufgezeigt, stellt auch die **Notengebung** am Ende der Pflichtschulzeit (bzw. der 8. Schulstufe) keinen verlässlichen Standard dar: Neben dieser offensichtlichen Divergenz zwischen Schulnoten und Leistungskompetenz werden an Schulnoten geknüpfte Eintrittsvoraussetzungen in der internationalen Fachliteratur auch aufgrund ihrer relativ **geringen prognostischen Validität in Bezug auf die weitere Schulkarriere** kritisiert (Quelle: BAERSIWYL et al. 2009). Daher bietet sich für eine Weiterentwicklung der Übergangsbedingungen an der Schnittstelle eine Kombination aus standardisierten (teil)zentralen Leistungstests in Kombination mit einer Lehrerbeurteilung sowie weiteren Orientierungsinstrumenten (Interessentests, Potenzialanalysen etc.) an. Eine derart ausgestaltete „mittlere Reife“ könnten ein Instrument sein, um den Übergang in die Sekundarstufe II bestmöglich und objektiv zu gestalten.

Zudem stellt sich die Frage, in wie weit Schulnoten bzw. das Ergebnis landesweiter Tests lediglich empfehlenden oder aber doch bindenden Charakter haben sollten. Eine Möglichkeit besteht darin, dass landesweite Testergebnisse (bzw. die „mittlere Reife“) nur dann bindenden Charakter haben, wenn ein gewisses Mindestlevel nicht erreicht wurde. Für jene Jugendlichen, die dieses Mindestanforderung nicht erreicht haben, wären bspw. eine Wiederholung der Schulstufe bzw. ein kompensatorisches schulisches Angebot und ein neuerliches Antreten zur „mittleren Reife“ möglich.

Grundsätzlich ist auch die Konzeption der Schnittstelle zu hinterfragen: So absolviert die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen ihre Schulpflicht in den ersten Klassen des weiterführenden Bildungswesens (Sekundarstufe II). Diese historisch gewachsene Anomalie bewirkt, dass die meisten Schüler/innen schon während der Pflichtschulzeit (konkret im letzten Jahr ihrer Schulpflicht) ihre weiterführende Bildungswahl treffen müssen. Diese Schulwahl geschieht oftmals in Hinblick auf eine danach folgende Lehrberufswahl⁵⁷. Hier

⁵⁷ Auch die Expert/innenkommission „Zukunft Schule“ kommt in ihrem zweiten Zwischenbericht (2008) zu diesem Ergebnis: „Die Analyse der möglichen Ursachen und Hintergründe für den hohen Schul- und Lehrabbruch in Österreich weist darauf hin, dass die Passung der biografischen Schüler/innenverläufe aufgrund der gegenwärtigen Strukturierung des Schulsystems an den Schnittstellen – vor allem am Ende der Sekundarstufe I – zu unerwünschten und kostenintensiven Nebenwirkungen führt.“

Die Gestaltung der Übergänge zwischen 8./9. und 10. Schulstufe ist ein erster entscheidender Faktor – die ersten Klassen, insbesondere berufsbildender mittlerer und höherer Schulen, dienen oft als bewusst (oder als Versuch) gewähltes „Übergangsjahr“ um anschließend eine duale Berufsausbildung zu ergreifen.“

wäre eine klare „Trennlinie“ zwischen dem Pflichtschulbereich und dem weiterführenden Bildungswesen anzustreben. D.h. konkret, dass die Entscheidung für eine Ausbildungsvariante der Sekundarstufe II erst nach Absolvierung der Pflichtschulzeit getroffen wird. Unterstützende Funktion könnte in dieser Hinsicht auch einem Bildungsabschluss „mittlere Reife“ zukommen (inklusive einer gewissen Orientierungsfunktion für die Bildungswahl in der Sekundarstufe II).

Auch die OECD (2010) stellt in ihrem jüngsten Länderbericht für Österreich u.a. fest, dass die neunte Schulstufe eine strukturelle Schwachstelle im österreichischen Erstausbildungssystem darstellt: *„The VET system has a structural anomaly in the 9th grade, with a double transition for apprentices and some students spending a year in an inappropriate track.“* Als Empfehlung führt die OECD an: *“Reform the 9th grade, reducing double transitions and ensuring that students receive appropriate preparation for apprenticeship.”*

5.3 Reformoptionen für Österreich aus Unternehmenssicht

In diesem Kapitel werden Reformoptionen bezüglich des Übergangs von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem, die von Expert/innen aus dem Unternehmensbereich und deren Standesvertretungen geäußert wurden, vorgestellt. Diese Diskussionen⁵⁸ fungierten zum einen als Brainstorming-Prozess und zum zweiten wurden die Ergebnisse dieses Brainstorming-Prozesses in Form von Modellen zur mittleren Reife bzw. zu einer reformierten Struktur der Sekundarstufe II verdichten. Darüber hinaus werden auch weitere Modelle zur Umgestaltung der Schnittstelle bzw. der Sekundarstufe II präsentiert (Modell Adi Werner, PISA-Haider-Modell, ibw-Modelle). Wesentliche Eckpunkte dieser Reformoptionen wurden in der ibw-Befragung den Unternehmen vorgelegt und ihre Zustimmung/Ablehnung zu diesen erhoben.

5.3.1. Ergebnisse der qualitativen Unternehmensbefragung

Die folgenden Ausführungen sind eine Synthese der zwischen Dezember 2009 und März 2010 durchgeführten Interviews. Zu Wort kamen 13 Personalverantwortliche aus Unternehmen der Nahrungsmittelherstellung, der Sachgütererzeugung, dem Handel, der Unternehmensberatung, der Baubranche, dem Banken- und Kreditwesen, dem Verkehrs- und Energiesektor sowie dem gewerblich-handwerklichen Bereich. Drei Viertel der befragten Unternehmen sind kleinere Unternehmen mit nicht mehr als 50 Mitarbeiter/innen. Die verbliebenen 25% beschäftigen mehr als 100 Mitarbeiter/innen. Die meisten bilden Lehrlinge aus. Befragt wurden in erster Linie betriebliche Ausbildungsverantwortliche bzw. Geschäftsinhaber/innen und Geschäftsführer/innen. Parallel zu den Unternehmen wurden auch zwei Vertreter der österreichischen Wirtschaftskammern interviewt.

Methodisch kam bei den durchgeführten Interviews eine unstandardisierte Fragetechnik zum Einsatz. Der Verzicht auf einen starren Fragenkatalog führte zu einer offenen Gesprächs-

⁵⁸ Insgesamt wurden 13 Expert/innen aus dem Unternehmensbereich bzw. deren Standesvertretungen in diesen Diskussionsprozess miteinbezogen. An dieser Stelle sei allen teilnehmenden Personen herzlich gedankt.

situation, in der beiden Gesprächspartner ausreichend Raum bekamen, im Dialog laufend neue Schwerpunkte zu setzen und so einen Problemkomplex von vielen Seiten zu beleuchten. Diese methodische Vorgehensweise eignet sich gut für das Kennenlernen von „Innensichten“ und „Weltbildern“ zu bestimmten Themen.

Im Laufe der Interviews zeigte sich relativ rasch, dass bestimmte Faktoren das Antwortverhalten der Interviewten prägen, die in der Interpretation der Ergebnisse eine wichtige Rolle spielen:

- Unternehmen denken primär in Kategorien von Betroffenheiten. Bei Themen, die keinen unmittelbaren Bezug zum Unternehmen oder dessen Ziele aufweisen, sind stark verallgemeinernde Aussagen häufig.
- Mit diesem Faktor hängt eng zusammen, dass die wenigsten Befragten die bildungspolitische Diskussion bzw. bildungsrelevante Entwicklungen im Detail verfolgen. Die Standpunkte der Interviewten sind in einem hohen Ausmaß (bildungs-)biographisch gefärbt und korrelieren eng mit Erfahrungen aus dem familiären und betrieblichen Umfeld (z.B. mit den eigenen Lehrlingen)⁵⁹.
- Neben persönlichen Bezügen und familiären-betrieblichen Betroffenheiten spielen ideologisch gefärbte Weltanschauungen eine nicht unwesentliche Rolle in den erfragten Einstellungsmustern.

Mit ihren Aussagen und Vorschlägen zu den Themenbereichen Schule, Schulreformen und mittlere Reife definieren die Befragten zugleich den Bereich des Möglichen und Akzeptierbaren. Ein Beispiel: Wenn ein Unternehmen kritische Punkte im Schulsystem aufzeigt und auf dieser Basis unter anderem die Einführung einer Gesamtschule fordert, dann kann man von einer grundsätzlichen Akzeptanz der Problemdefinition als auch des Lösungsvorschlages ausgehen. Umgekehrt lässt sich aufzeigen, welche Reformvorschläge dem „Weltbild“ der Unternehmen nicht oder nur teilweise entsprechen. Dieser Aspekt ist für Herstellung von Legitimation von Reformen entscheidend.

Die Ergebnisse der Interviews sind nach dem Schema der Problemdefinition, des Suchens (und Findens) von Problemursachen und dem Vorschlagen von Problemlösungen strukturiert⁶⁰. Zunächst definieren die Befragten die zentralen Probleme und begründen diese in einem zweiten Schritt. In der Darstellung der Lösungsmöglichkeiten steht die Frage im Mittelpunkt, ob die mittlere Reife angesichts der eingangs definierten Probleme ein sinnvoller Weg sein kann und begangen werden sollte⁶¹. Die Kapitelgliederung sieht dementsprechend folgendermaßen aus:

⁵⁹ In so gut wie allen Interviews stellten die Befragten einen ausgeprägten familiären Bezug zu den Themen her. Schulerfahrungen mit den eigenen Kindern spielen in der Beurteilung und Kritik eine wesentliche Rolle. Die Interviewten weisen in den Gesprächen auch mehrmals darauf hin. Das Schulbild der Befragten wird auch von der medialen Berichterstattung über Bildung und Schule beeinflusst. Die Interviewten sprechen immer wieder davon, viele ihrer Informationen über Schule und Bildungspolitik aus dem Fernsehen, der Zeitung, dem Internet oder dem Radio zu beziehen.

⁶⁰ Auf diesem Grundschema bauen die meisten Theorien zum Policy Learning auf. Vgl. dazu auch BANDELOW 2003.

⁶¹ Kurz zur Darstellungsweise: In den folgenden Ausführungen wird der „rote Faden“ d.h. der kleinste gemeinsame Nenner in der Argumentation dargestellt. Aus diesem Grund – sowie zwecks besserer Lesbarkeit – wird großteils auf typische Formulierungen wie beispielsweise „Die Mehrheit der Befragten ...“ oder „So gut wie alle Befragten waren der Ansicht ...“ verzichtet. Interessante und relevante Aussagen in den Einzelinterviews, die von diesem kleinsten gemeinsamen Nenner ab-

- **Ausbildungsreife und Persönlichkeit:** Hier steht die Frage im Mittelpunkt, ob 15-Jährige aufgrund ihres Alters und ihrer psychosozialen Entwicklung überhaupt ausbildungsreif sein können.
- **Ausbildungsreife und Schulsystem:** In diesem Kapitel thematisieren die Befragten die „Schuld“ des Schulsystems am gegenwärtigen Stand der Ausbildungsreife.
- **Ausbildungsreife und Gesellschaft:** Für so gut wie alle Befragten spielen gesellschaftliche Entwicklungen und Strukturen eine gewichtige Rolle in der „sozialen Produktion“ von Ausbildungsreife.
- **Sinnhaftigkeit der mittleren Reife als Reformoption.**

Die Bedeutung des Dualen Systems in Kürze

Die Lehre ist nach dem Ende der neunjährigen Pflichtschulzeit angesiedelt. Etwa 40% der Pflichtschulabgänger/innen beginnen eine Lehre. Sie sind zu diesem Zeitpunkt zwischen 15 und 16 Jahre alt. 2008 gab es in Österreich 40.265 Lehranfänger/innen. 40,9% der Lehranfänger/innen sind Absolvent/innen von Polytechnischen Schulen, 18,7% haben einen Hauptschulabschluss. Wird die Muttersprache als Indikator für Personen mit Migrationshintergrund herangezogen, beträgt der Anteil solcher Jugendlichen im Dualen System knapp über 8% (2008), in Wien allerdings bis zu 29%⁶². Diese Zahlen sowie die Ergebnisse der Interviews führen den hohen Stellenwert des Dualen Systems in der Berufsbildung deutlich vor Augen⁶³.

Die Grundproblematik: mangelnde Ausbildungsreife

Für die Aufnahme als Lehrling ist die Einschätzung des Unternehmens über dessen „Ausbildungsreife“ ein entscheidendes Kriterium. Die Frage nach der Ausbildungsreife berührt daher einen kritischen Punkt der Schnittstelle zwischen Pflichtschule und betrieblicher Ausbildung. Die Unternehmen sind davon abhängig, dass die Pflichtschule eine ausreichende Zahl an ausbildungswilligen Jugendlichen hervorbringt, bei denen die Ausbildungsreife wenigstens in Grundzügen vorhanden ist⁶⁴. Lange Zeit hat es eine gleichmäßige Verteilung von fachlichen und persönlichen Stärken und Schwächen innerhalb der Bewerber/innen-Gruppen gegeben. Aufgrund dieser Verteilung und der Größe des Angebotes an Bewerber/innen war die Rekrutierung von „ausbildungsreifen“ Jugendlichen kein wesentliches Problem. Seit mehreren Jahren nimmt die Zahl der Jugendlichen, welche aufgrund fachlicher und persönlicher Gründe die Ausbildungsreife verfehlen, allerdings deutlich zu⁶⁵.

weichen oder bemerkenswert sind, werden in Form von Fußnoten angegeben. Das gilt selbstverständlich auch für jene Quellen, mit denen die Darstellung vertieft werden soll.

⁶² Die Zahlen sind SCHNEEBERGER und NOWAK (2009) entnommen.

⁶³ Auch jene befragten Unternehmen, die keine Lehrlinge ausbilden, betonten die große Bedeutung der Lehrlingsausbildung bzw. der Berufsbildung generell für das österreichische Qualifizierungssystem.

⁶⁴ Dieser Meinung sind nicht alle Befragten. Ein Interviewter betont, dass für die Aufnahme als Lehrling vor allem die Arbeitsmotivation zählt. Die Ausbildungsreife, wie sie oben angeführt ist, ließe sich zum einen auch während der Lehre vermitteln, zum anderen seien für die Branche nicht alle Qualifikationen notwendig.

⁶⁵ Dieser Trend lässt sich auch „objektiv“ festmachen (vgl. dazu DORNMAYR 2007). Einige Befragte meinten, dass es sich hier um einen „Mythos“ handelte. Aufgrund der höheren Erwartungen der Unternehmen entsteht der Eindruck, dass die Jugendlichen über deutlich weniger Kompetenzen verfügen als noch vor einigen Jahren. IKT-Technologien u.ä. hätten gerade im Gegenteil dazu

Diese Perspektive ist jene Plattform, von der aus die Befragten das Pflichtschulsystem im Allgemeinen und Bildungsreformen im Besonderen bewerten. Dementsprechend werden Strukturen im Schulsystem bzw. Schulreformen dann als erfolgreich beurteilt und als positiv akzeptiert, wenn sie (langfristig) dazu beitragen, die Ausbildungsreife der Pflichtschulabgänger/innen zu erhöhen.

In der Beantwortung der Frage, was eine solche Ausbildungsreife sein kann und unter welchem Vorzeichen sie gegeben sein kann, gibt es erwartungsgemäß unterschiedliche Auffassungen. Für einen Befragten sollten Grundkompetenzen in englischer Sprache, Grundkompetenzen im IT-Bereich, Grundkenntnisse über das österreichische politische System, österreichische Geschichte sowie von Strukturen der Europäischen Union als integrale Bestandteile der Ausbildungsreife betrachtet werden. Für einen anderen Befragten sollte der Fächerkanon der klassischen Antike als Bezugspunkt herangezogen werden: Logik (Wissen wie etwas funktioniert), Philosophie (das Kennen und Erkennen der Hintergründe, Zwecke und Ursachen) und Rhetorik (darüber reden können). Diese Auffassungen weisen aber eine gemeinsame Grundrichtung auf: Die Ausbildungsreife für einen Lehrberuf ist dann gegeben, wenn der/die Jugendliche unter anderem über folgende Grundfertigkeiten verfügt:

- Grundrechnungsarten
- Gefühl für (mathematisch ausdrückbare) Größenordnungen und Zahlenverhältnisse
- Sinnerfassendes Lesen und Schreiben
- Sprachliches Ausdrucksvermögen
- Fähigkeit, sich in sozialen Situationen zu orientieren (z.B. Kommunizieren, Höflichkeitsregeln)
- Fähigkeit, sich in Alltagssituationen zurechtzufinden („Hausverstand“)
- Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und zu stabilisieren
- Entscheidungsfähigkeit in Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung und -führung

Werden diese Bereiche auf eine Metaebene gehoben, zeigt sich, dass sich die Ausbildungsreife nicht nur auf das Beherrschen mathematischer und sprachlicher Grundfertigkeiten beschränkt, sondern auch moralisches Verhalten und „Anstand“ mit einschließt. Im Rahmen des moralischen Handelns geht es um die Verpflichtung und Rücksichtnahme gegenüber anderen⁶⁶.

An diesem Punkt setzt die Kritik der Befragten am gegenwärtigen Status quo der Ausbildungsreife von Lehrstellenbewerber/innen ein. Aus der Sicht der Interviewten sind Pflichtschulabsolvent/innen tendenziell immer weniger in der Lage, sich eine tragfähige Lebensstruktur zu geben. Pointiert ausgedrückt: Sie sind sich über ihre Fähigkeiten unsicher, kennen ihre Ziele nicht und verfügen über eine zu geringe Arbeitsmotivation. Mängel in den Grundfertigkeiten Rechnen und Sprache verstärken die Problematik.

geführt, dass die Jugendlichen heute über deutlich mehr Qualifikationen und Kompetenzen verfügen, als dies jemals der Fall war.

⁶⁶ In den Interviews haben so gut wie alle Befragten immer wieder Bezug auf diese drei Ebenen (Grundfertigkeiten, Moral und Anstand) genommen.

Ausbildungsreife und Persönlichkeit

In diesem Subkapitel wird die Frage nach der Ausbildungsreife mit dem Alter und dem (psychosozialen) Entwicklungsstand der Pflichtschulabsolvent/innen in Verbindung gebracht. Die Interviewten sind in der Beantwortung dieser Frage von einer bestimmten, ganzheitlichen Auffassung von Ausbildungsreife ausgegangen, die auch der Ausgangspunkt dieses Kapitels ist.

Wie bereits in den Ausführungen zur Grundproblematik angeführt, beinhaltet das Qualifikationsportfolio der Ausbildungsreife die Beherrschung der Grundrechnungsarten, ein Gefühl für Größenordnungen und Zahlenverhältnisse, sinnerfassendes Lesen und Schreiben, sprachliches Ausdrucksvermögen, die Fähigkeit, sich in sozialen Situationen zu orientieren, die Fähigkeit, sich in Alltagssituationen zurechtzufinden, die Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und zu stabilisieren sowie die Entscheidungsfähigkeit in Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung und -führung.

Können 15-Jährige eine solcherart verstandene Ausbildungsreife aufbringen?

Bestimmte Argumente sprechen dagegen. Jugendliche mit 15 Jahren haben entwicklungsbedingt nur diffuse Vorstellungen über ihre Interessen, Stärken und Schwächen. Es fehlt ihnen daher der Blick für das „Machbare“ und „Sinnvolle“. In Berufs- und Bildungsentscheidungen neigen 15-Jährige deshalb dazu, ihre Fähigkeiten zu über- und die Folgen von Berufs- und Bildungsentscheidungen zu unterschätzen. Auf die Jugendlichen als solche beschränkt zeigt sich der Mangel an Ausbildungsreife an den Schwierigkeiten, dem Leben eine tragfähige Struktur und Ordnung zu geben⁶⁷.

Denkbar sind auch Argumente, die in eine gegenteilige Richtung abzielen: Jugendliche in diesem Alter sind durchaus in der Lage, tragfähige Vorstellungen über ihre weitere Bildungs- und Berufskarriere zu entwickeln – möglicherweise sogar besser als die Generationen vor ihnen. Die Lebenswelt der Jugendlichen ist eng mit den Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien verbunden. Vernetztes Denken, Multitasking, Informationsverarbeitung etc. sind Bestandteile des Alltags moderner Jugendlicher. Jugendliche planen Existenzen mit eigenen Persönlichkeiten, Vorlieben und Interessen reißbrettartig in virtuellen Welten wie beispielsweise auf der Plattform Second Life.

Für Anhänger/innen dieses Argumentationsstranges ist die (unfertige?) Persönlichkeit der 15-jährigen Jugendlichen kein Hindernis auf dem Weg zu einer vernünftigen Entscheidung in den Belangen Beruf und Bildung. Es ist generell schwieriger geworden, sich überhaupt sinnvoll zu entscheiden. Absolvent/innen der Pflichtschule stehen einer nahezu unüberschaubaren Vielzahl an Bildungs- und Berufsmöglichkeiten gegenüber. Mit der zunehmenden Unberechenbarkeit der Arbeitsmärkte steigt zugleich die Unsicherheit, ob die Tätigkeit im

⁶⁷ Es liegt nahe, in diesem Zusammenhang auch die Defizite der Jugendlichen in den mathematischen und sprachlichen Grundfertigkeiten anzuführen. Hier ist aber auf einen wichtigen Unterschied in der Perspektive zu achten: Für die Befragten gibt es keinen Zusammenhang der Schwächen im mathematischen und sprachlichen Bereich mit dem Alter der Jugendlichen – sie haben damit auch wenig Einfluss auf die Lebensgestaltung an sich. Die Befragten machen daher in erster Linie die Schulen und das soziale Umfeld (z.B. Elternhaus) für Schwächen im mathematischen und sprachlichen Bereich verantwortlich und nicht die Jugendlichen.

gewählten Beruf auch langfristig einen positiven Beitrag zu einem gelungenen Leben darstellen kann⁶⁸.

Gesellschaftliche Einflüsse und Faktoren

Das Verfehlen der Ausbildungsreife bei immer mehr Lehrstellenbewerber/innen hat aus der Sicht der Befragten in erster Linie gesellschaftliche Gründe. Konkret geht es dabei um Entwicklungen und Strömungen, die mit der zunehmenden Technologisierung sozialer und ökonomischer Interaktionen, der Auflösung „traditioneller“ Familienstrukturen, dem Anstieg der Migration, dem Bedeutungsrückgang „klassischer“ Milieus und dem Entstehen neuer gesellschaftlicher Segmentierungen (z. B. neuer Szenen) einhergehen⁶⁹. Im Zusammenhang mit der Frage nach der Ausbildungsreife sind die Auswirkungen dieser Prozesse auf das Können, Verhalten und die Einstellungen der Jugendlichen entscheidend. Die Befragten identifizieren dazu folgende:

a) *Eine hohe technologische Kompetenz der Jugendlichen* – insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (Computer, Laptop u.ä.)

b) *Ein, im Vergleich zu den Siebziger Jahren, geringerer sozialer Rückhalt in den Familien* – unter anderem aufgrund des Wandels der „klassischen“ Familienkonstellation in Richtung Patchworkfamilien und anderen „Sonderformen“ des Zusammenlebens. Beobachtbar ist auch eine zunehmende Verbreiterung der Erziehung: Die Schule, Vereine, Betriebe etc. übernehmen – zumeist unfreiwillig – Erziehungsaufgaben, die bislang in der alleinigen Kompetenz der Eltern waren (typisches Beispiel: Erziehung zur Höflichkeit). Diese Phänomene hängen eng mit einem Symptom zusammen, welches einige Befragte als die „Abschaffung der Kindheit“ nennen und welches durchaus einen Paradigmenwechsel bezeichnet. Die Kindheit vorhergehender Generationen war (größtenteils) dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder mehr oder weniger große Zeitressourcen hatten, über die sie relativ frei verfügen konnten – typischerweise zum Spielen. In den Achtziger Jahren wurde der Gedanke populär, die Kinder nach bestem Wissen und Gewissen zu fördern und auf das spätere (Berufs-)Leben vorzubereiten. In Folge wurde von den Eltern eine aktivere und vor allem konstruktivere Rolle in der Erziehung erwartet, der sie mit einer Zunahme von „pädagogisch wertvollen“ Aktivitäten zu entsprechen versuchten. Für die Kinder hatte diese Entwicklung folgende Konsequenzen: Den Kindern wurde deutlich weniger frei verfügbare Zeit zugestanden und die so freigewordenen Ressourcen einer Ausweitung der Erziehungsarbeit gewidmet. Da aber in den meisten Fällen beide Elternteile berufstätig waren und die zusätzliche Erziehungsarbeit von Institutionen übernommen wurde, weichte sich der soziale Zusammenhalt in der Familie als auch die Frage nach den Zuständigkeiten in der Erziehung nach und nach auf. Diese Entwicklung hat den (meisten) Befragten zufolge dazu geführt, dass den Jugendlichen wichtige Erfahrungen im Umgang mit Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Selbstständigkeit und Autonomie abhandengekommen sind, persönlicher Nutzen

⁶⁸ Die Vorstellung eines Zusammenhanges der beruflichen Tätigkeit mit der Gestaltung eines gelungenen Lebens spielt in den Argumenten der Befragten eine zentrale Rolle.

⁶⁹ Eine detaillierte Darstellung dieser Prozesse findet sich unter anderem in SCHULZE 1992. Der deutsche Soziologe Gerhard Schulze hat als Resultat dieser Wandlungsdynamik das Entstehen einer sogenannten „Erlebnisgesellschaft“ beobachtet.

mit Konsum gleichgesetzt wird und betriebliche Leistungsansprüche nicht wirklich ernst genommen werden.

c) *Ein deutlicher Anstieg von Unsicherheit und Überforderung in Hinblick auf die weitere Lebensplanung angesichts zunehmend unberechenbarer Arbeitsmärkte und ausufernder Entwicklungsmöglichkeiten:* Die Sicherheit, die noch frühere Generationen in Bezug auf ihre Lebensgestaltung hatten, ist endgültig vorbei – so eine Befragte. Es gibt auch keine Garantien mehr, dass ein einmal eingeschlagener Bildungs- und Berufsweg bis zum Ende der Berufstätigkeit durchgehalten werden kann. Für den privaten Bereich gilt im Wesentlichen das Gleiche.

d) *Ein schleichender Verlust an Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit aufgrund der immer schneller werdenden Kommunikationsgeschwindigkeit:* Ein typisches Beispiel dafür ist die Kürzel- und Floskelsprache im Rahmen der Internet und SMS-Kommunikation. Der kontinuierliche Gebrauch solcher stringenter Codes wirkt sich auf das Sprachverhalten der Jugendlichen aus. So haben immer mehr junge Menschen Probleme, Befindlichkeiten, Wünsche oder Vorstellungen adäquat auszudrücken.

e) *Problemfeld Migration:* Aus der Sicht der (meisten) Befragten ist ein weiterer Zusammenhang des tendenziell sinkenden sprachlichen Ausdrucksvermögens mit der steigenden Zahl der Migrantenkinder in den Schulen gegeben. Einige Befragte sprechen von ethnisch-kulturellen Biotopen – insbesondere in den Hauptschulen –, in denen Deutsch bereits de facto eine Fremdsprache ist. In Folge sinkt das allgemeine Sprachniveau. Dieser Umstand wird vor allem von den befragten Ausbildungsbetrieben hervorgehoben, weil die meisten Lehrstellenbewerber/innen aus der Hauptschule kommen.

Die Verantwortung des Schulsystems

Den Befragten zufolge trägt das Pflichtschulsystem die Hauptverantwortung für das tendenzielle Absinken der Ausbildungsreife bei jugendlichen Lehrstellenbewerber/innen. Das Pflichtschulsystem ist immer weniger in der Lage, seine eigentliche Aufgabe zu erfüllen, nämlich die Vermittlung bestimmter Schlüsselqualifikationen⁷⁰:

- Personale Kompetenzen: selbstorganisiertes Handeln, Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen, das Kennen eigener Begabungen und Motivationen
- Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen: Fähigkeit, Absichten in Pläne zu transformieren und diese in Handlungen umzusetzen; Fähigkeit zur Einschätzung von Rahmenbedingungen und Entwicklungen in Hinblick auf die erfolgreiche Umsetzung von Absichten, ethisches Reflexionsvermögen
- Fachlich-methodische Kompetenzen: Rechnen, strukturiertes Schreiben und sinn-erfassendes Lesen, vor allem in Hinblick auf das Lösen sachlich-gegenständlicher Probleme (z. B. Berechnen von Bedarfsmengen und die Versprachlichung in Form einer Bestellung)

⁷⁰ Die Benennung der Qualifikationsbereiche geht auf die beiden Psychologen ERPENBECK und ROSENSTIEL zurück und ist folgender Website entnommen:

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/SozialeKompetenz.shtml>.

Die in den Bereichen angegebenen Einzelqualifikationen sind eine Synthese der dement-sprechenden Aussagen in den Interviews.

- Sozial-kommunikative Kompetenzen: Fähigkeit, sich mit anderen kommunikativ auseinander- und zusammenzusetzen und sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten. Dazu zählen unter anderem Team- und Kommunikationsfähigkeit

Der „Beitrag“ der Pflichtschule zum Qualifikationsportfolio der Ausbildungsreife besteht also vorrangig in der Vermittlung methodischer Kompetenzen. Jugendliche sollen nach dem Ende ihrer Pflichtschulzeit in der Lage sein, für die Lösung alltagspraktischer und beruflicher Probleme die erlernten Schlüsselqualifikationen erfolgreich einzusetzen. Typische Beispiele dafür sind: die Beherrschung der Grundrechnungsarten in der Preiskalkulation, die Anwendung orthografischer Regeln im geschäftlichen Briefverkehr, der Gebrauch von Höflichkeitsregeln am Telefon. Solcherart verstandene Methodenkompetenz umfasst zweierlei: Eine Technik anwenden zu können (z. B. Dividieren) und zu wissen, wann und unter welchen Bedingungen diese Technik sinnvoll eingesetzt wird (z. B. Dividieren, um den Materialbedarf pro Baustelle berechnen zu können).

Aus der Sicht der Befragten besteht ein auffälliger Problembereich in der Pflichtschule darin, den Erwerb von (totem) Faktenwissen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Methodenkompetenz vorzuziehen. Das ist auch eine Folge einer falsch verstandenen Anpassung der Lehrpläne an die neuen Herausforderungen durch Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Neue Themen in der Arbeitswelt führten zu einer Zunahme theoretischer Fächer und insgesamt zum Aufblähen des Lehrstoffes. Für das Lehren und nachhaltige Erlernen der Schlüsselkompetenzen bleibt immer weniger Zeit. Die jetzige Generation der Pflichtschulabsolvent/innen ist zwar deutlich gebildeter als ihre Vorgängergenerationen, ihre Ausbildungsreife hat aber aufgrund der Vernachlässigung der Ausbildung methodischer Kompetenzen nicht in demselben Ausmaß Schritt gehalten – in vielen Fällen gerade das Gegenteil.

Die Überbewertung von Wissen zulasten der Methodenkompetenz ist für die meisten Befragten nicht unbedingt die Folge fehlgeleiteter Einschätzungen von Entwicklungen durch das Schulsystem. Die Entfernung des Schulsystems von den betrieblichen Realitäten ist auch das Ergebnis bestimmter Systemlogiken und einem gegenseitigen Unverständnis⁷¹. Unternehmen müssen, um sich am Markt behaupten zu können, ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit aufbringen. Sie sind ständig in Bewegung. Aus dieser Perspektive wirkt das Schulsystem starr, unflexibel und antiquiert. Ein Großteil dieser Starrheit und Unflexibilität – so einige Befragte – ist eine Folge des Festhaltens an inneren Machtstrukturen, die sich durch hierarchisch strukturierte und nach politischen Gesichtspunkten festgelegten Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten ergeben.

Aus der Sicht der meisten Befragten findet im Schulsystem eine ungerechtfertigte Zentrierung der Lehrer/innen und deren Bedürfnisse statt. Das Schulsystem ist unter anderem bemüht, eine größtmögliche Auslastung der Lehrer/innen zu gewährleisten. Das steht aber häufig im Widerspruch zu den pädagogischen Bedürfnissen und Notwendigkeiten

⁷¹ In den Interviews wurde immer wieder betont, wie wenig das Schulsystem die Probleme und Erwartungen der Unternehmen versteht. Umgekehrt geben aber auch einige Befragte zu, dass einige Entwicklungen und Strukturen im Schulsystem aus Unternehmenssicht bizarr und exotisch wirken.

jener Personen, die eigentlich die Nutznießer/innen des Schulsystems sein sollten – nämlich der Schüler/innen⁷².

Das Problem der Konzentration auf die Bedürfnisse der Lehrer/innen hängt eng mit dem Fehlen transparenter Maßstäbe zur Beurteilung der Lehrer/innenleistung zusammen. Da Schulnoten – wie weiter oben angeführt – keine verlässlichen Informationen zur Leistungsbeurteilung von Schüler/innen abgeben, bleibt auch die Leistung der Lehrer/innen weitgehend im Dunkeln. Damit ist auch nicht klar, wie hoch der Anteil der Lehrer/innen am Zustandekommen der Ausbildungsreife ist.

Die Pflichtschule soll die Ausbildung der Jugendlichen gewährleisten. Wird dieser Anspruch wörtlich genommen, dann sollten alle Schüler/innen während der Unterrichtszeit ein Maximum an pädagogischer Förderung und Unterstützung erhalten, damit alle Schüler/innen dieses Ziel – früher oder später – erreichen. Soziokulturelle Herkunft und Milieuzugehörigkeiten dürfen unter den Bedingungen eines solcherart verstandenen Leistungsprinzips keine (wesentliche) Bedeutung haben⁷³. Das derzeitige Schulsystem erhebt zwar den Anspruch, Ausbildung leisten zu können, weist aber eine grundsätzlich andere Ausrichtung auf. Statt auf Förderung und Integration – beispielsweise von lernschwachen Schüler/innen – setzt das österreichische Schulsystem auf „*Selektion, Stigmatisierung und Ausgrenzung*“. Das zeigt sich typischerweise in den Bewertungs- und Notensystemen. Das österreichische Schulnotensystem führt in letzter Konsequenz dazu, dass Stärken nicht gefördert, dafür aber Schwächen bestraft und stigmatisiert werden. Der eigentliche Lernprozess wird dadurch aus der Schule gedrängt und findet deshalb großteils in außerschulischen Bereichen statt (Nachhilfe)⁷⁴. Die Reform der Sekundarstufe I in Richtung einer „Gesamtschule“ mit innerer Leistungsdifferenzierung stellt demnach nach Sicht der Befragten einen notwendigen strukturellen Schritt dar, um die Ausbildungsreife bei deutlich mehr Schüler/innen zu erreichen, als dies aktuell der Fall ist.

Positionen zur Frage nach der mittleren Reife

Eine schulische Reformoption könnte darin bestehen, die Pflichtschulzeit um zwei Jahre zu verlängern und das Ende der Pflichtschule in Form einer so genannten mittleren Reife zu zertifizieren. Im Gegenzug könnte die Lehrzeit um bis zu zwei Jahre verkürzt werden. Diese Option ist an einer anderen Stelle dieser Studie als „Vorschlag-Werner“ detaillierter aus-

⁷² Ein Befragter berichtet: Häufig wird die Größe der Klassen nach den Gesichtspunkten der Auslastung des Lehrpersonals festgelegt. Ähnliches gilt auch bei der – mehr oder weniger explizit zugegebenen – Steuerung von Durchfallquoten. Zu den Auswirkungen des Lehrerdienstrechts vgl. auch SCHMID/PIROLT 2009.

⁷³ Dieser Gedanke spielt bei den Befragten in ihren Forderungen nach einer Gesamtschule eine wichtige Rolle.

⁷⁴ Die angeführten Aussagen teilen die meisten Befragten. Allerdings betont auch eine Befragte, dass die Qualität der Benotung in den letzten Jahren auffällig nachgelassen hat: Mittlerweile werden kaum noch „Genügend“ und „Nicht Genügend“ vergeben, auch wenn die schulische Leistung dementsprechend war. Die in den Abschlusszeugnissen eingetragenen Schulnoten hätten demnach nur einen äußerst geringen Informationswert. Andererseits ist auch durch einen Befragten bekannt, dass die Vergabe von Schulnoten sich auch nach der Zahl der zu verhindernden Einsprüche und Wiederholungsprüfungen richtet. Eine andere Befragte hebt hervor, dass die zu vergebenden Schulnoten von der Direktion festgelegt werden und es durchaus Richtlinien gibt, in bestimmten Fächern keine negativen Noten zu vergeben.

geführt. Könnte eine solche Reform das Problem der ungenügenden Ausbildungsreife lösen oder zumindest entschärfen?

Fast alle Befragten lehnen eine **Verlängerung der Schulpflicht** dezidiert ab. Das Schulsystem in seiner aktuellen Form und pädagogischen Lehrkultur ist ihrer Ansicht nach nicht in der Lage, der tendenziell sinkenden Ausbildungsreife entgegenzuwirken. Eine Verlängerung der Pflichtschulzeit würde lediglich dazu führen, dass die Lehrstellenbewerber/innen zwar um zwei Jahre älter wären, ihre Ausbildungsreife sich aber höchstwahrscheinlich nicht signifikant verbessert hätte. Die betreffenden Befragten meinen, dass eine Umwidmung der letzten beiden Schuljahre in eine verstärkte Orientierungs- und Berufsfindungsphase in Anbetracht des jetzigen Schulsystems letztlich der Ausdruck einer „Kapitulation des Schulsystems“ ist: Was in den ersten acht Jahren an Lernzielen verfehlt wird, kann auch in zwei Jahren nicht mehr aufgeholt werden. Erfolgsversprechender wären dagegen Reformen, die unter anderem auf Verbesserungen in der Lehrer/innenausbildung, der Modernisierung der pädagogischen Kultur, der Einbeziehung moderner Lehrmittel oder der Einführung einer Gesamtschule abzielen. Diese Reformvorschläge plädieren also für einen Totalumbau des Schulsystems.

Befürworter einer Verlängerung der Schulpflicht halten den Skeptikern entgegen, dass die Entscheidungsfähigkeit mit dem Alter zunimmt. Zwei zusätzliche Schuljahre könnten hier in zweierlei Hinsicht eine Unterstützung bedeuten: Zum einen verfügen die Jugendlichen über deutlich mehr Informationen und somit über eine verbesserte Entscheidungsgrundlage für die Gestaltung ihres weiteren Lebensweges. Zum anderen ermöglichen diese zwei zusätzlichen Jahre ein Experimentieren mit den eigenen Interessen und Begabungen und das Ausprobieren im Rahmen von Praktika u.ä.

Dem „Modellvorschlag-Werner“ folgend (vgl. dazu 96f), besteht nach dem Ende der Pflichtschulzeit die Möglichkeit, eine so genannte **mittlere Reife** zu erlangen. Diese soll den Zugang zur Lehre und den weiterführenden Schulangeboten des Sekundarbereichs II ermöglichen. Ähnlich der Idee einer Verlängerung der Schulpflicht stehen die meisten Befragten einer solchen mittleren Reife skeptisch gegenüber. Ihrer Ansicht nach könnte eine mittlere Reife als allgemeiner Bildungsstandard fungieren, der von allen Pflichtabschulabsolvent/innen erreicht werden sollte. Sie befürchten mehrheitlich, dass eine Implementierung einer mittleren Reife in dem bestehenden, selektiv und differenzierend strukturierten Schulsystem nicht möglich ist – konkret, weil die damit verbundenen Ansprüche sich systemisch nicht einlösen lassen.

Im Detail: Mit der Einführung einer mittleren Reife eröffnet sich die Chance, einen allgemein verbindlichen Bildungsstandard einzurichten, den alle Schüler/innen nach dem Ende ihrer Pflichtschulzeit erreichen sollten⁷⁵. Dabei spielt es für die Befragten eine untergeordnete Rolle, ob die mittlere Reife durch eine Abschlussprüfung oder durch alternative Prüfungsformen (z. B. auf Basis eines Projektes) erworben werden kann⁷⁶. Entscheidend ist vielmehr, dass dadurch der soziale Druck auf die Jahresbenotung der letzten Schuljahre weitgehend wegfällt. Da es um das Erreichen eines Standards für alle Schüler/innen geht,

⁷⁵ Das ist das zentrale Argument der Befürworter einer mittleren Reife unter den Befragten.

⁷⁶ Für viele Befragte ist entscheidend, dass es sich dabei um schulexterne Prüfungen handelt. Ein Befragter hebt hervor, dass die Trennung von Prüfer/in und Lehrer/in eine „*längst überfällige Gewaltenteilung in der Schule*“ erfordert.

dokumentieren Jahreszeugnisse vorrangig Lernfortschritte und spielen in der Verteilung von Chancen und Berechtigungen kaum noch eine Rolle⁷⁷.

Der kritische Punkt an einer solchen Konstruktion ist ihr allgemeiner Anspruch. Die Bildungsstandards sind von allen Pflichtschüler/innen – auch von denen aus der AHS-Unterstufe – zu erreichen. Die meisten Befragten sehen in diesem Zusammenhang drei zentrale Problembereiche:

a) Damit ein Standard Sinn macht, muss er für alle Schüler/innen in der gleichen Art und Weise gelten. Schüler/innen der AHS-Unterstufe hätten damit im Wesentlichen die gleichen Prüfungsaufgaben wie die Schüler/innen der „darunterliegenden“ Schulformen. In Folge bedeutet die mittlere Reife für die Schüler/innen der AHS-Unterstufe eine Nivellierung nach unten und für die Schüler/innen der Hauptschule eine Nivellierung nach oben. De facto führt das zu einer weitgehenden Einebnung der Unterschiede zwischen den Schultypen des Sekundarbereichs I. Das ursprüngliche Konzept der Differenzierung der Institutionalisierung (also in Form von eigenen Schulen) nach unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Leistungsansprüchen wäre aus dieser Perspektive gescheitert.

b) Man könnte auch davon ausgehen, dass durch den höheren Anspruch der AHS-Unterstufe die mittlere Reife quasi automatisch gegeben sei und sich dadurch eine eigene Prüfung erübrigt. Einige Befragte erheben dagegen einen wichtigen Einwand: Wenn die Prüfung zur mittleren Reife in der AHS-Oberstufe wegfällt, ist mit einem noch größeren Ansturm auf diese Schulform zu rechnen. Dadurch bleiben aber in den Hauptschulen überdurchschnittlich viele lernschwache Schüler/innen sowie ein hoher Anteil an sogenannten PISA-Risikogruppen zurück. Für die Hauptschulen wird es diesbezüglich immer schwerer werden, ihren Schüler/innen in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit die Bildungsstandards zu vermitteln. Dieses Szenario hat aus der Sicht der Befragten schwerwiegende Konsequenzen: Wenn die Hauptschule als wichtigste Rekrutierungsbasis von (zukünftigen) Lehrlingen wegfällt, steht die Lehrlingsausbildung stärker den je in Konkurrenz zum weiterführenden Schulangebot, weil man dann verstärkt auf AHS-Unterstufen-Absolvent/innen zurückgreifen muss⁷⁸.

c) Einige Befragte weisen auf die nicht zu unterschätzenden sozialen Folgen der mittleren Reife hin. Es wird immer wieder Jugendliche geben, welche die Anforderungen eines allgemeinen Bildungsstandards nicht erfüllen. Vor diesem Problem könnten Schulen stehen, die – aus welchen Gründen auch immer – ihren Schülern kein ausreichendes Rüstzeug für ein Bestehen der mittleren Reife mitgeben können. Ein Befragter sieht diese Gefahr besonders bei Schulen, bei denen der Anteil an Migrantenkindern entsprechend hoch ist bzw. für den „völlig vernachlässigten“ Bereich der Sonderschulen. Sollte die Lehre den Nachweis einer mittleren Reife erfordern, fällt der Bereich der Berufsausbildung für Schüler/innen der erwähnten Schultypen de facto weg.

⁷⁷ Das setzt natürlich voraus, dass jeder/jede Schüler/in zur mittleren Reife antreten darf und Notendurchschnitte der Jahreszeugnisse keine Zulassungsberechtigung bedeuten.

⁷⁸ Das muss nicht unbedingt eine unerwünschte Folge sein: Ein Befragter meint dazu, dass eine stärkere Konkurrenz der Ausbildungsformen möglicherweise zu einem Modernisierungsschub in der Lehrlingsausbildung führt und dadurch letztlich die Lehre deutlich aufwertet. Damit könnte langfristig die Gleichwertigkeit mit anderen Ausbildungsformen erreicht werden, was der Attraktivität der Lehre einen enormen Auftrieb geben kann.

Die Befragten sind sich weitgehend darüber einig, dass die, durch eine allfällige Implementation einer mittleren Reife entstehenden, Probleme auf Basis des bestehenden Schulsystems nicht befriedigend zu lösen sind. Für die Mehrheit der Befragten ist die mittlere Reife kein Weg, die Ausbildungsreife zukünftiger Lehrstellenbewerber/innen zu erhöhen und letztlich zu garantieren. Dazu ist das Schulsystem „zu starr, zu konservativ, zu selektiv, zu wenig leistungsorientiert, zu weltfremd und zu fantasielos“. Eine mittlere Reife multipliziert die ohnehin schon bestehenden Probleme, indem sie den selektiven Charakter des Schulsystems deutlich verstärkt. Die mittlere Reife könnte die Chance bedeuten, Jugendlichen ein einheitlichere Schullaufbahn zu ermöglichen, die dann nicht mehr zwischen AHS-Unterstufe, Haupt- und Sonderschule wählen müssten.

Dazu benötigt es aber ein Schulsystem, das weniger auf Differenzierung als auf Förderung aufbaut. Es überrascht daher nicht, dass so gut wie alle Befragten die Einführung einer Gesamtschule – zumeist mit interner Leistungsdifferenzierung – für den Sekundarbereich I fordern. Dieser Wunsch ist aber nicht die einzige Botschaft der Befragten: Das Vertrauen der Unternehmen in die Fähigkeiten des Schulsystems ist erschüttert. Wenn es der Bildungspolitik gelänge, eben dieses Vertrauen wieder herzustellen, käme ein Schulsystem-Neu vielleicht sogar ohne Noten und ohne einer mittlerer Reife aus⁷⁹.

Resümee

Dieser Teil des Forschungsvorhabens beschäftigt sich mit der Sicht der Unternehmen zu den Themenbereichen Pflichtschule, Schulreformen und mittlere Reife und beinhaltet die Ergebnisse der explorativ-qualitativen Interviews mit 13 Unternehmensvertreter/innen, wobei ein entsprechender Branchen- und Unternehmensgrößemix berücksichtigt wurde. Folgende Ansichten wurden von den Unternehmen vertreten/geäußert:

Schulreformen sollten das Ziel haben, die Ausbildungsreife von Absolvent/innen der Pflichtschulen im Allgemeinen und Lehrstellenbewerber/innen im Besonderen deutlich zu heben. Auf den Zeitraum der letzten zwanzig Jahre bezogen ist diese sukzessive zurückgegangen. Die Unternehmen beobachten deutliche Mängel in der Beherrschung kultureller Grundtechniken wie Schreiben, Lesen und Rechnen sowie unterdurchschnittliche kommunikative und soziale Fähigkeiten. Deutlicher und dramatischer wirkt sich aber die tendenziell zunehmende Unfähigkeit junger Menschen aus, ihrem Leben eine Struktur und Ordnung zu geben: Sie kennen unter anderem ihre eigenen Stärken nicht und sie sind für eine berufliche Tätigkeit nicht ausreichend motiviert. Sprach- und Rechenmängel verstärken diese Problematik erheblich.

Diese Ausgangslage wirkt sich unmittelbar auf die Lehrlingsrekrutierung und -ausbildung aus. Zum einen schränkt sich die Anzahl geeigneter Lehrlinge aus dem „klassischen Reservoir“ der Hauptschulen und Polytechnischen Schulen dramatisch ein. Zum anderen werden die Unternehmen gezwungen, Erziehungs- und Sozialisationsdefizite während der betrieblichen Ausbildung zu kompensieren.

⁷⁹ Das erfordert aus der Sicht eines Befragten allerdings Mut im Denken und das Vorhandensein von Visionen. Aus der Sicht eines anderen Befragten sind Assessment-Center u.ä. eine betriebliche Reaktion auf das Misstrauen gegenüber dem Schulsystem.

Diese Entwicklungen haben ihren Ursprung in den gesellschaftlichen Umwälzungen der letzten drei Jahrzehnte. Das hat unter anderem dazu geführt, dass Jugendliche im technischen Bereich im Schnitt eine hohe technologische Kompetenz erworben haben. Die Schattenseite des sozialen Wandels besteht dagegen in einem geringeren sozialen Rückhalt, die Einbeziehung zahlreicher familienexterner Akteure in die Erziehung, einer zunehmenden Unsicherheit in Bezug auf die Lebensplanung sowie spürbarer Verlust an Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit.

In Anbetracht dieser Umwälzungen und Folgen spielt die Schule aus der Sicht der Befragten eine weitgehend problematische Rolle. Die Schule – insbesondere die Pflichtschule – hat es verabsäumt, adäquat auf die neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen zu reagieren:

- Verzicht auf die Vermittlung von Grundkompetenzen: Die Schule hat auf die Erhöhung der betrieblichen Anforderungen an zukünftige Arbeitnehmer/innen mit einer Zunahme und Ausweitung des Lehrstoffs reagiert. Diese Entwicklung ging auf Kosten der Vermittlung methodischer Kompetenzen wie Rechnen, Lesen und Schreiben. Die Schüler/innen wissen zwar mehr als früher, können aber mit dem Wissen de facto nicht umgehen bzw. es nicht adäquat anwenden.
- Festhalten an überkommenen systemisch bedingten Handlungsmustern: Der Veränderungsdruck hat nicht zu einer Auflösung der über Jahrzehnte eingespielten „Machtstrukturen und -verhältnisse“ in der Schule geführt, im Gegenteil: Nach wie vor steht der/die Schüler/in und seine/ihre Bedürfnisse nicht im Mittelpunkt des Bemühens der Schule um ein hohes Ausbildungsniveau, sondern der/die Lehrer/in.
- Vernachlässigung von Erkenntnissen zeitgemäßer Pädagogik: Innovationen, wie die Implementierung von Informations- und Kommunikationstechnologien im schulischen Lehrbetrieb (z. B. Laptopklassen) verdecken lediglich, dass die Schüler/innen nach wie vor kein Maximum an pädagogischer Förderung und Unterstützung erhalten und der Schulerfolg stärker eine Funktion des sozialen Hintergrundes ist und weniger mit den Begabungen und Interessen der Schüler/innen zusammenhängt. Daher geben aus der Sicht der Befragten Schulnoten wenig verlässliche Informationen über die tatsächliche Leistungsfähigkeit des/der Schüler/in.

Diese Bedenken drücken ein tiefes Misstrauen der Befragten gegenüber der Schule aus. Sie haben starke Zweifel, ob das Schulsystem in der derzeit bestehenden Form das Problem der sinkenden Ausbildungsreife überhaupt lösen kann. Aus dieser Perspektive überrascht es wenig, dass die Idee einer mittleren Reife, wie sie im Modellvorschlag-Werner an einer anderen Stelle dieser Studie näher beschrieben wird (vgl. S/96), bei den Befragten auf Ablehnung stößt. Eine Verlängerung der Schulpflicht mit dem Ziel, Lernversäumnisse nachzuholen und auf die spätere Berufs- und Bildungsentscheidung vorzubereiten, diskreditiert die vorangegangenen Schulstufen und macht diese letztlich überflüssig. Auch die Einbeziehung der AHS-Unterstufe in ein System der mittleren Reife wird als äußerst problematisch gesehen.

Eine mittlere Reife könnten allerdings als ein allgemein zu erreichender Bildungsstandard im Rahmen einer Gesamtschulkonzeption durchaus Sinn machen. Dafür müsste das bestehende Schulsystem aber gründlich neu konzipiert werden.

An dieser Stelle sei allen Interviewpartner/innen sehr herzlich für ihre Bereitschaft zur Teilnahme an dem Diskussionsprozess gedankt! Mit folgende Personen wurden die Interviews geführt:

AMW Grünberger Handelsgesellschaft, Ing. Christian Dillinger
Cioni Mediation und Consulting, Mag. Monika Christine Cioni
Der Salon, Michaela Trippl
Fitness Center Garherr, Fr. Garherr
Griebler Klimatechnik, Hermann Griebler
Kovar und Köppl Public Affairs Consulting, Dr. Peter Köppl
Porr AG, Susanna Javurek
Raiffeisenlandesbank Oberösterreich, Mag. Josef Altmann
Spar, Jörg Schieling
Ströck Brot, Gerhard Ströck
Wiener Stadtwerke, Gabriele Aurednicek
Wirtschaftskammer Oberösterreich, Dr. Herwig Siegl
Wirtschaftskammer Österreich, Dr. Alfred Freundlinger

Anregungen aus dem Projekt „Zukunft Wirtschaft“

Das Projekt „Zukunft Wirtschaft“ ist eine Initiative der Wirtschaftskammer Oberösterreich mit dem Ziel, wichtige Entscheidungsträger aus Wirtschaft und Politik zu einer Art temporären Think tank zusammenzuführen⁸⁰. Der Schwerpunkt der projektzugehörigen Arbeitsgruppen beschränkt sich zwar auf das Land Oberösterreich, zahlreiche Ergebnisse haben aber auch bundesweite Relevanz. Es ist festzuhalten, dass die für Bildung und Qualifizierung zuständige Arbeitsgruppe kein konkretes alternatives Schulsystem entwickelt, sondern grundsätzliche Anregungen liefert. Einige ausgewählte Vorschläge werden – soweit sie das Pflichtschulsystem betreffen – im Folgenden kurz skizziert⁸¹:

Der Arbeitsgruppe zufolge sollte Österreich im Jahr 2020 ein Bildungssystem haben, welches folgende Charakteristika aufweist:

- Förderung des Lernens und (Ein-)Forderung von Leistung.
- Frühzeitiges Erkennen, Entwickeln und Fördern von Begabungen.
- Ein System, welches (unter anderem) auf das Vermeiden von Bildungs-Fehlentscheidungen abzielt.

⁸⁰ Die Tätigkeiten des Projektes können unter folgender Homepage abgerufen werden (Stand: 25. 03. 2010): http://portal.wko.at/wk/startseite_dst.wk?AngID=1&DstID=8500. Siehe auch WKO Oberösterreich (Hg.): Zukunft Wirtschaft. Linz 2008

⁸¹ Die folgenden Ausführungen sind WKO Oberösterreich 2008 entnommen. Kurz zum Hintergrund: Die genannte Arbeitsgruppe umfasste mehr als 40 Personen aus Unternehmen, Forschungseinrichtungen, dem WIFI sowie der WKO Oberösterreich. Ein Befragter meint, dass – trotz der durchaus konstruktiven Beiträge und Positionen – die Arbeitsgruppe in einem hohen Ausmaß arbeitgeberlastig gewesen ist und die Perspektiven der Arbeitnehmerseite nicht ausreichend berücksichtigt wurden.

- Ein System, in dem sich Lernende und Lehrende wohl fühlen und am Lernen Freude entwickeln.

Aus der Berücksichtigung dieser Ziele verspricht sich die Arbeitsgruppe als Resultat ein „erfolgreiches Bildungssystem“. Dafür wiederum sind unter anderem folgende Rahmenbedingungen zu schaffen:

- Ausrichtung an Werten und Leistungen: Neben dem eigentlichen Bildungserwerb sollen Fähigkeiten und Kompetenzen gefördert werden, die menschliche Toleranz und Zuwendung fördern und auch Werte wie Verlässlichkeit oder Disziplin beinhalten.
- Lernen für die Praxis: Die Arbeitsgruppe fordert eine allgemeine Grundausbildung, auf deren Basis der sich ständig ändernde Qualifikationsbedarf der Unternehmen bewältigt werden kann. Die dazugehörigen Stichworte sind Allgemeinwissen und Problemlösungsfähigkeit. Am Ziel steht der teamfähige und schlüsselqualifizierte Mensch mit der Fähigkeit (und Bereitschaft) zum lebenslangen Lernen und zur (ständigen) Innovation. Institutionell wirken klare Lernziele und Zielvereinbarungen motivierend und unterstützend.
- Ausbildung ohne Grenzen: Internationales Denken und Handeln soll durch dementsprechende Lehrinhalte (Sprachen, interkulturelle Kompetenz) gefördert und ermöglicht werden.
- Leistung und Wettbewerb sowie Autonomie in der Schulgovernance: Wettbewerb soll zu Spitzenleistungen animieren und das Einführen von Benchmarks und Rankings erst sinnvoll machen. Eine institutionelle Voraussetzung dafür ist, dass die Schulen und Bildungseinrichtungen über jene Kompetenzen und Verantwortungen autonom verfügen, um in einer laufenden Wettbewerbssituation ihr Angebot tatsächlich laufend verbessern zu können.
- Vernünftiges Zeitmanagement: Alle Lernenden im Bildungssystem sollen die Möglichkeit haben, in möglichst kurzer Zeit ihre Bildungsgänge Absolvieren zu können. In diesem Zusammenhang sind unter anderem die Einführung eines Kurssystems und ein breites Spektrum an individuellen Förderungen vielversprechend. Über die stärkere Individualisierung könnte auch das Wiederholen ganzer Schuljahre vermieden werden.

Diese Rahmenbedingungen implizieren dementsprechende Handlungsempfehlungen.

Dazu zählen unter anderem die folgenden:

- Verpflichtendes Vorschul- oder Kindergartenjahr mit kindgerechter Pädagogik
- Kindergartenpflicht ab dem 4. Lebensjahr auf Basis eines vorhergehenden Screenings
- Flächendeckende Bildungsstandards
- Die Anerkennung der Bildungs- und Berufsberatung als öffentliche Aufgabe, die Einführung zielgruppenadäquater Beratungspakete sowie von Kompetenzstandards für Bildungsberater/innen.

5.3.2. Ergebnisse der quantitativen Unternehmensbefragung

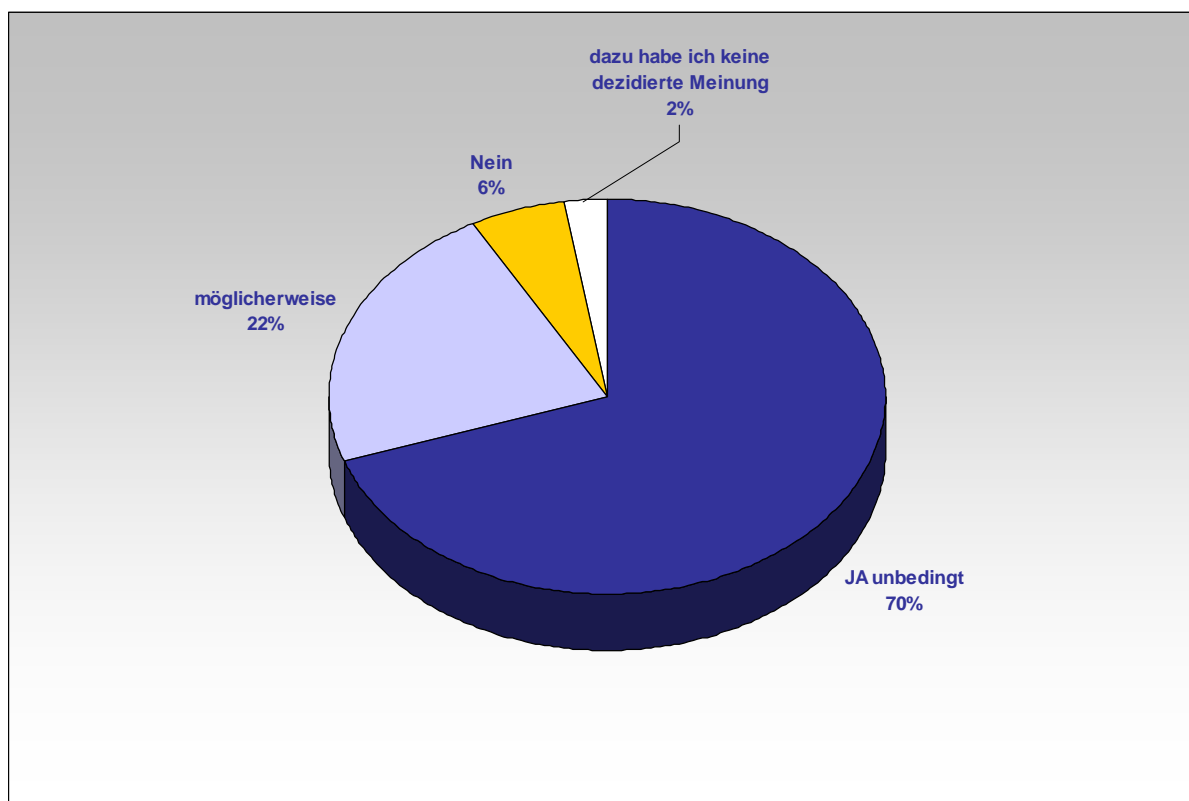
Für den Bereich der Sekundarstufe II sowie insbesondere für die Schnittstelle wurden in der quantitativen Unternehmensbefragung keine konkreten Reformmodelle zur Bewertung vorgelegt, sondern die Akzeptanz der Unternehmen zu grundsätzlichen Reformoptionen in den Feldern

- Bildungs- und Berufsberatung
 - Einführung einer Abschlussprüfung am Ende der Pflichtschulzeit
 - Auswahlkompetenz aufnehmender Schulen hinsichtlich ihre Schüler/innen
 - Optimales Alter der Bildungsentscheidung zum Übergang in die Sekundarstufe II
 - Zufriedenheit der Lehrbetriebe mit den Einstiegsqualifikationen der Lehrstellenbewerber/innen
- erhoben.

Reformoption Bildungs- und Berufsorientierung und -beratung

Da viele Jugendliche nach der 9. Schulstufe ihre Schulform wechseln oder ihre Ausbildungskarriere sogar gänzlich abbrechen und viele Schüler/innen der Meinung sind, dass sie eine „falsche“ Schulwahl getroffen haben, stellt sich die Frage, ob eine bessere Bildungs- und Berufsorientierung und -beratung hier Abhilfe schaffen könnte.

Abb. 23: Verteilung der Unternehmensangaben zur Frage einer verstärkten verpflichtenden Bildungs- und Berufsberatung schon während der Pflichtschulzeit



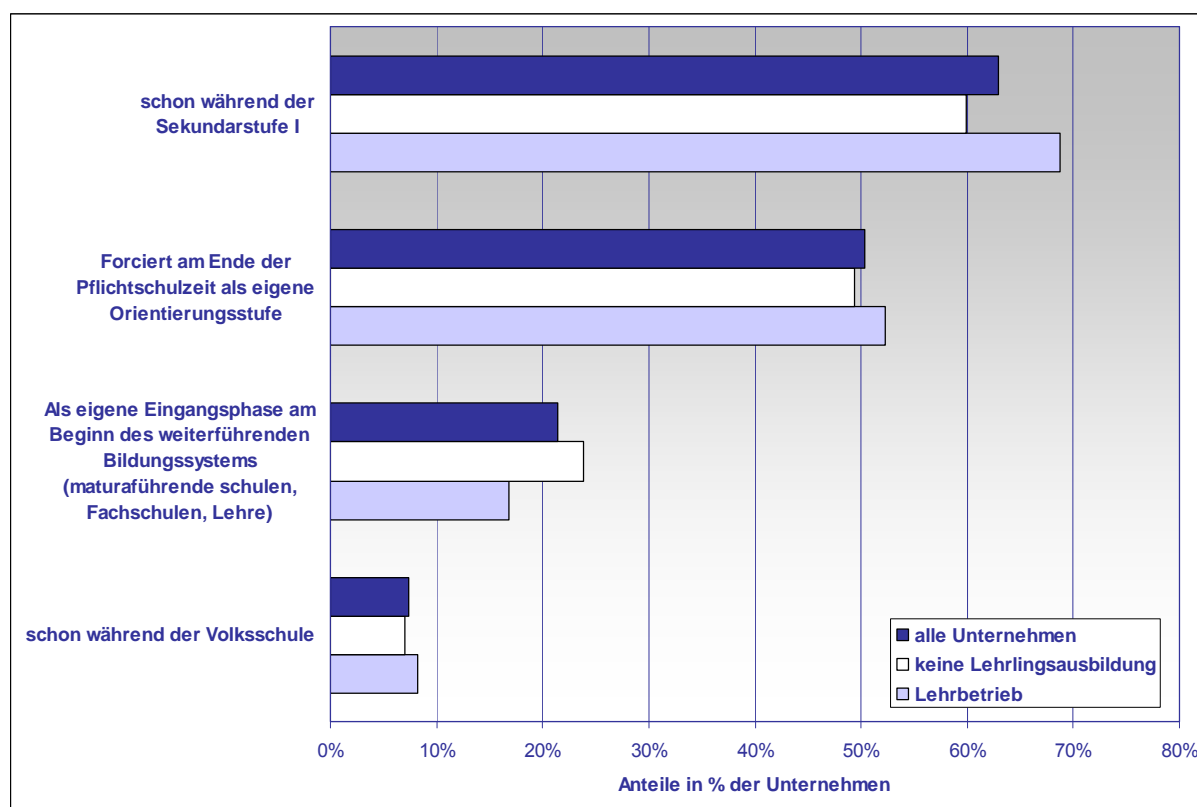
Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Die Unternehmen sprechen sich klar dafür aus, dass bereits während der Pflichtschulzeit verstärkt eine verpflichtende Bildungs- und Berufsberatung angeboten wird (vgl. Abbildung 23). 70% der Unternehmen stimmten diesem Ansatz dezidiert zu („JA unbedingt“) und weitere 22% sehen darin einen überlegenswerten Ansatz („möglicherweise“).

Wann sollte diese Bildungs- und Berufsorientierung stattfinden? Zwei Drittel der Unternehmen sind dafür, dass eine verpflichtende Bildungs- und Berufsorientierung schon während der Sekundarstufe I stattfinden sollte. Die Hälfte der Unternehmen ist für eine forcierte Beratung als eigene Orientierungsstufe am Ende der Pflichtschulzeit. Rund 20% sind dagegen eher dafür, dass die Beratung in einer eigenen Eingangsphase am Beginn der Sekundarstufe II stattfinden sollte. Nur eine Minderheit (weniger als 10%) der Unternehmen spricht sich für eine verpflichtende Bildungs- und Berufsorientierung schon während der Volksschulzeit aus (vgl. Abbildung 24).

Abbildung 24 verdeutlicht auch, dass sich die Ansichten der Unternehmen strukturell nicht unterscheiden, wenn man zwischen Lehrbetrieben und Unternehmen, die keine Lehrlinge ausbilden, differenziert.

Abb. 24: Anteile der Unternehmen, die den diversen Optionen zum Zeitpunkt, an dem die Bildungs- und Berufsberatung stattfinden sollte, zustimmen; Lehrbetriebe versus Unternehmen, die keine Lehrlinge ausbilden
Rangreihung nach dem Zustimmungsgrad, Mehrfachantworten waren möglich



Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

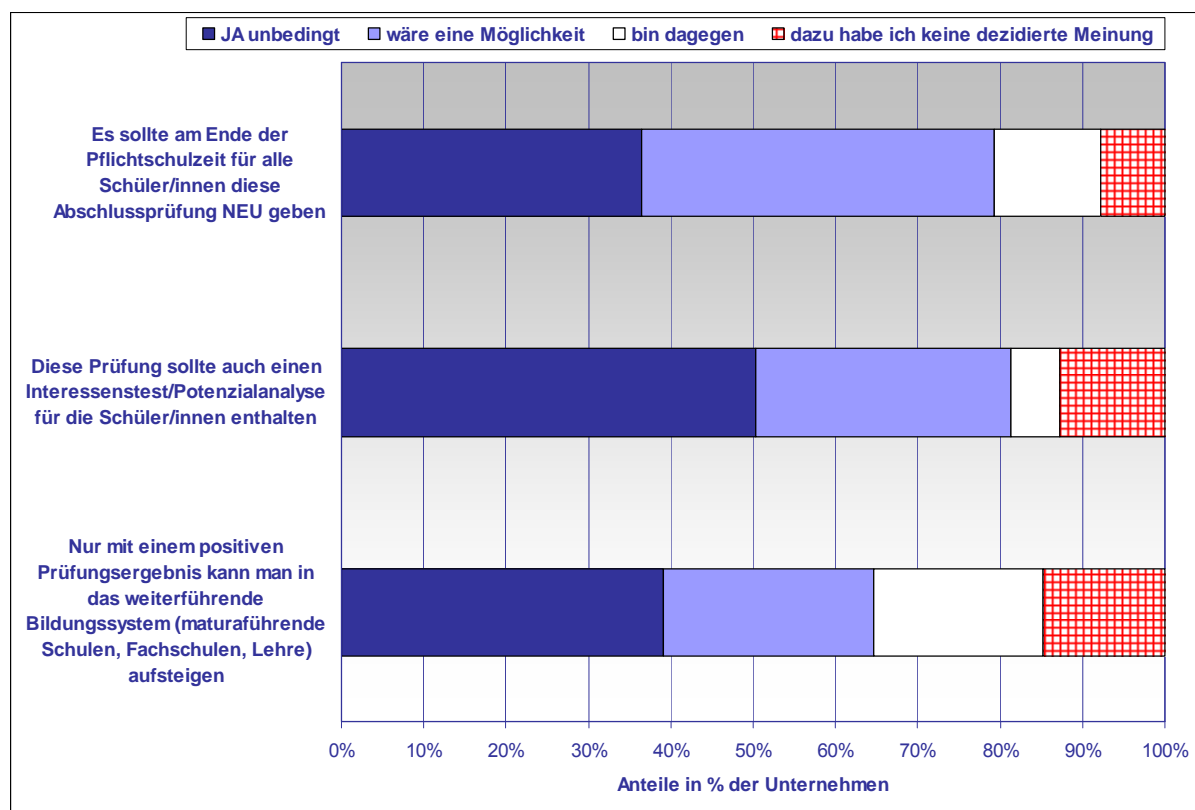
Reformoption Abschlussprüfung NEU am Ende der Pflichtschulzeit: „mittlere Reife“

Die tatsächlichen Schülerleistungen stimmen oftmals nicht mit den Schulnoten überein. Insbesondere für Lehrbetriebe sind daher Schulnoten ein wenig verlässlicher Indikator für die Kenntnisse der Lehrstellenbewerber/innen. Eine Möglichkeit dies zu verbessern wäre es, am Ende der Pflichtschulzeit bei allen Schüler/innen eine neue Abschlussprüfung durchzuführen. Diese würde nicht von der Schule selbst, sondern nach einem einheitlichen standardisierten Muster durchgeführt werden. Getestet werden die wichtigsten Kompetenzen in Deutsch, Rechnen, Naturwissenschaften und Englisch. Was halten die Unternehmen von diesen Ideen?

Rund ein Drittel der Unternehmen ist dezidiert dafür, dass es am Ende der Pflichtschulzeit eine derartige Abschlussprüfung geben soll (vgl. Abbildung 25). Weitere 43% sehen darin eine interessante Möglichkeit. Nur 13% sprechen sich explizit dagegen aus.

Den höchsten Zustimmungsggrad erhält die Option, dass diese Prüfung auch eine/n Interessentest/Potenzialanalyse für die Schüler/innen enthalten sollte: Die Hälfte der Betriebe ist dezidiert dafür und für ein weiteres Drittel wäre dies möglich.

Abb. 25: Verteilung der Unternehmensangaben zur Einführung einer zentralen Abschlussprüfung NEU am Ende der Pflichtschulzeit



Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Bezüglich der Konsequenzen dieser Abschlussprüfung NEU sprechen sich fast 40% der Unternehmen dafür aus, dass man nur mit einem positiven Prüfungsergebnis in das weiterführende Bildungssystem (maturaführende Schulen, Fachschulen, Lehre) aufsteigen können

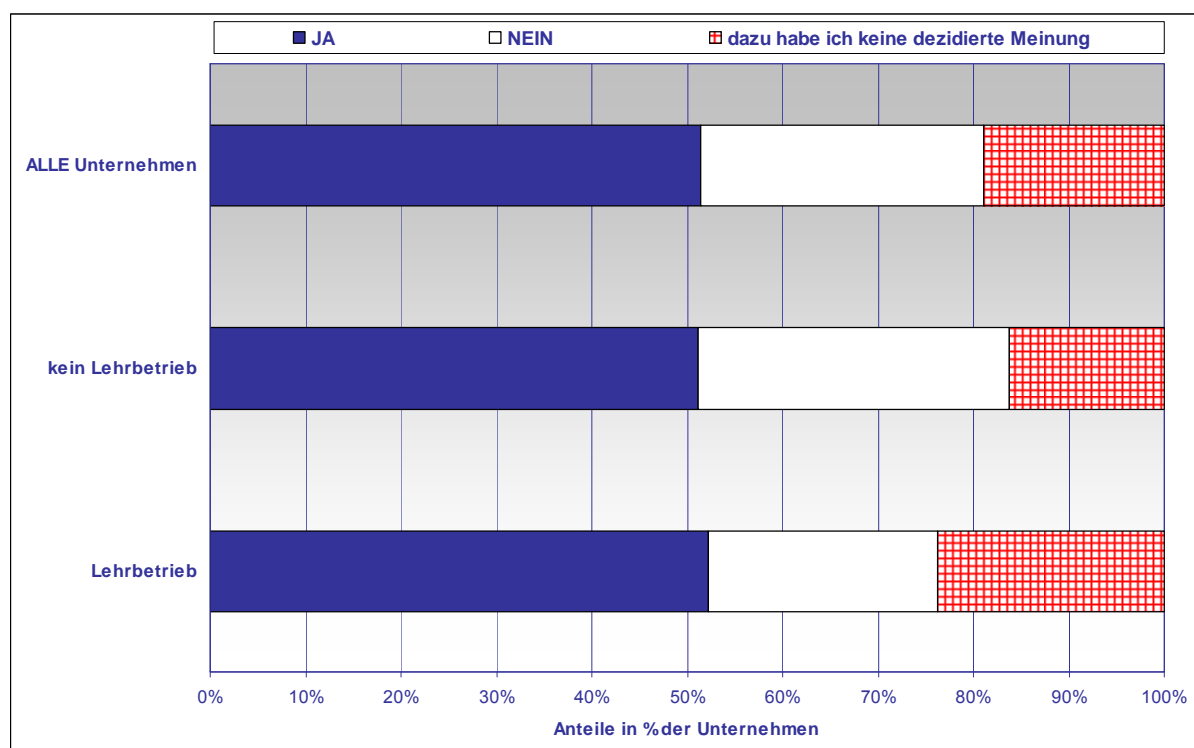
sollte. Für ein Viertel der Unternehmen wäre dies ein denkmöglicher Ansatz. Ein Fünftel der Betriebe lehnt dies explizit ab.

Die Ansichten der Unternehmen zu diesen Fragen unterscheiden sich praktisch nicht zwischen Lehrbetrieben und Unternehmen, die keine Lehrlinge ausbilden.

Reformoption Auswahlkompetenz aufnehmender Schulen hinsichtlich ihrer Schüler/innen

Es wäre auch möglich, dass der Übertritt derart gestaltet wird, dass die aufnehmende Schule sich die Schüler/innen selbst aussuchen kann. Die Hälfte der Unternehmen stimmte dafür, ein Viertel ist dagegen und ein weiteres Viertel hat dazu keine dezidierte Meinung (vgl. Abbildung 26). Lehrbetriebe und Unternehmen ohne Lehrlingsausbildung haben dazu sehr ähnliche Ansichten.

Abb. 26: Verteilung der Unternehmensmeinungen zur Option, dass sich die aufnehmende Schule ihre Schüler/innen selbst auswählen darf



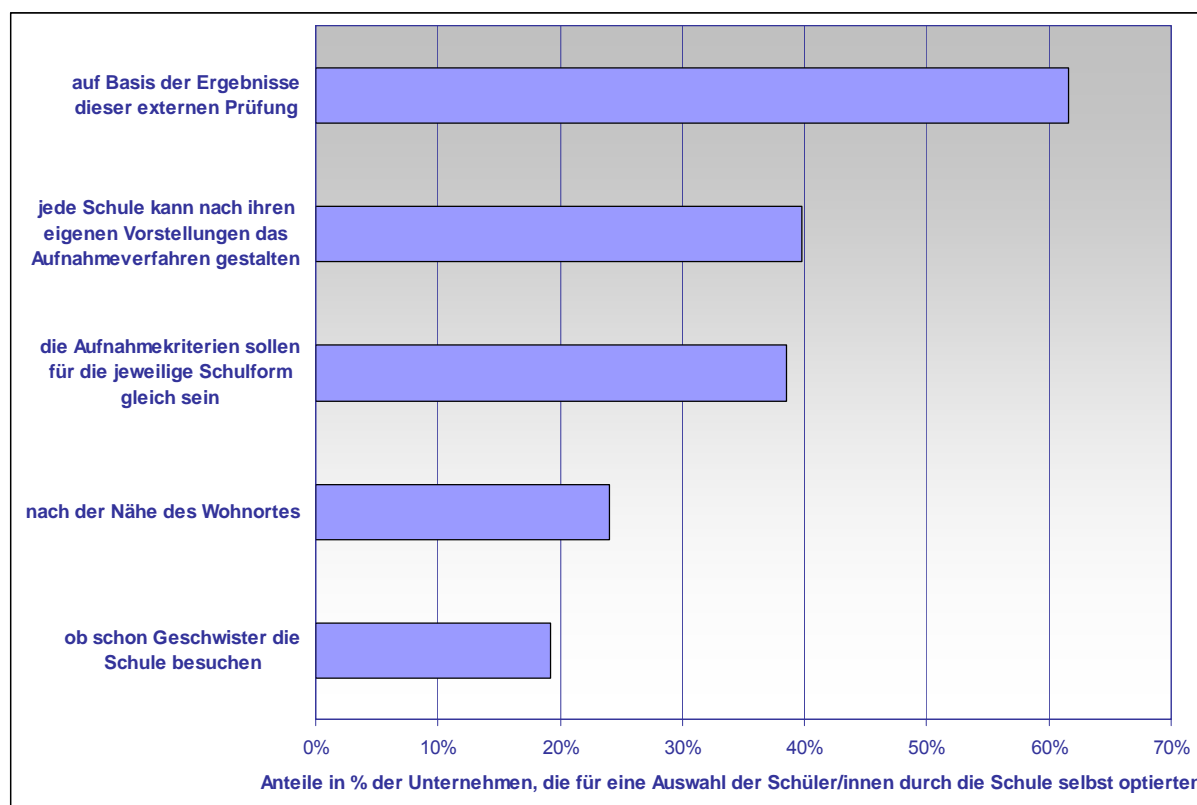
Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Falls die aufnehmenden Schulen der Sekundarstufe II die Schüler/innen selbst auswählen dürfen ist natürlich auch relevant, nach welchen Kriterien sie dies tun dürfen sollten. Als wichtigstes Kriterium wird die vorgeschlagene externe Abschlussprüfung NEU angesehen: Etwa zwei Drittel der Unternehmen (die für eine Auswahl der Schüler/innen durch die Schule selbst optierten) sind dafür (vgl. Abbildung 27). Die Ansichten der Unternehmen sind grob gesprochen zweigeteilt was die Frage betrifft, ob die Schule selbst ihre eigenen Aufnahmekriterien gestalten kann oder ob diese für die jeweilige Schulform gleich gestaltet sein sollten: Jeweils rund 40% der Betriebe stimmten der jeweiligen Option zu. Weitere Kriterien sind für

ein Viertel der Unternehmen die Nähe des Wohnortes sowie für ein Fünftel der Betriebe, ob schon Geschwister die Schule besuchen. Auf die offene Frage nach allfälligen weiteren Kriterien gaben nur 5% der Unternehmen eine Antwort. Diese betrafen zumeist, dass auch das Interesse der Schüler/innen berücksichtigt werden sollte, Fairnessargumente sowie dass persönliche Aufnahmegespräche durchgeführt werden sollte.

Abb. 27: Anteile der Unternehmen, die für die nachstehenden Kriterien bei einer allfälligen Auswahl der Schüler/innen durch die Schulen selbst sind

Rangreihung nach dem Zustimmungsgrad, Mehrfachantworten waren möglich



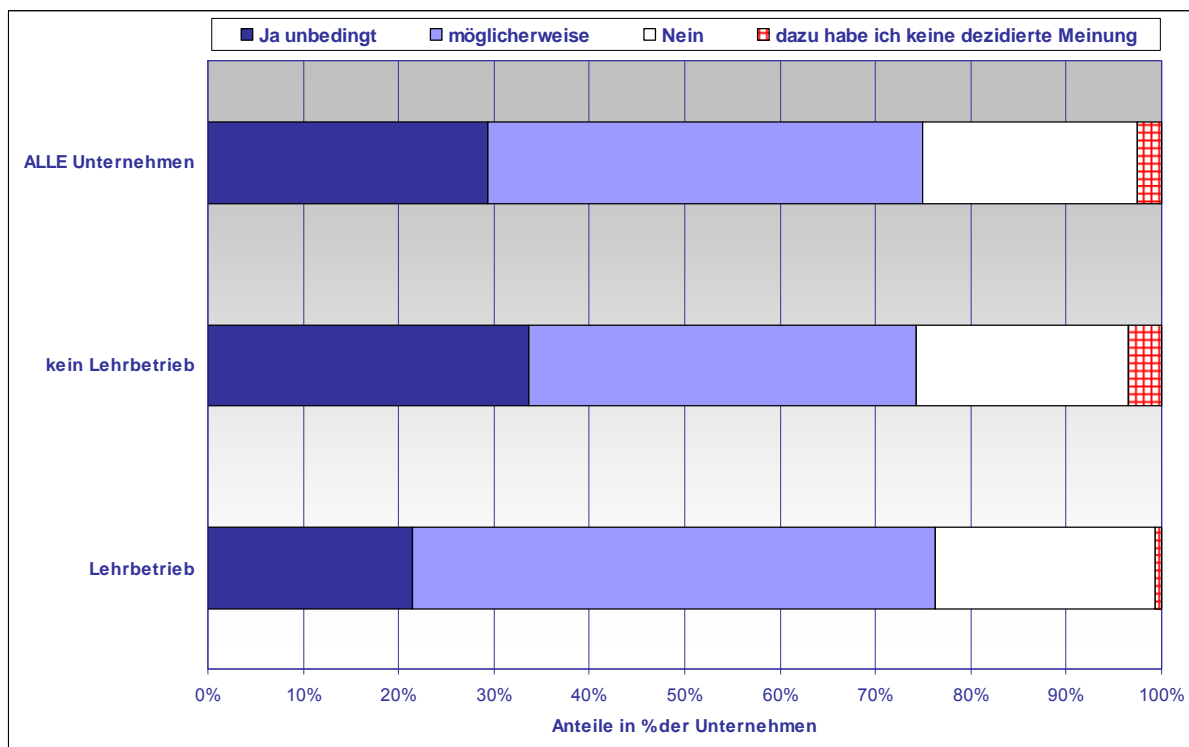
Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Reformoption späterer Zeitpunkt des Übergangs zur Sekundarstufe II

In Österreich müssen Schüler/innen mit rund 14 Jahren die Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg (maturaführende Schulformen, Fachschule, Lehre) treffen. Ist dies nach Ansicht der Unternehmen zu früh?

Tendenziell ist die Mehrheit der österreichischen Unternehmen der Meinung, dass die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg mit 14 Jahren zu früh ist (vgl. Abbildung 28): Für rund 30% der Betriebe ist er dezidiert zu früh und für weitere 45% ist dies möglicherweise der Fall. Ein gutes Fünftel (22%) findet dagegen, dass der Übertritt in die Sekundarstufe II mit 14 Jahren nicht zu früh ist. Wiederum sind zwischen Lehrbetrieben und Unternehmen ohne Lehrlingsausbildung keine groben Unterschiede festzustellen, wenngleich der Anteil der Unternehmen unter den Lehrbetrieben, die dieser Ansicht explizit zustimmt („JA“), doch deutlich niedriger ist als unter den Unternehmen ohne Lehrlingsausbildung. Dafür meint aber ein größerer Anteil der Lehrbetriebe, dass dies „möglicherweise“ der Fall ist.

Abb. 28: Verteilung der Unternehmensmeinungen zur Frage, ob die Entscheidung für die Sekundarstufe II mit 14 Jahren zu früh ist

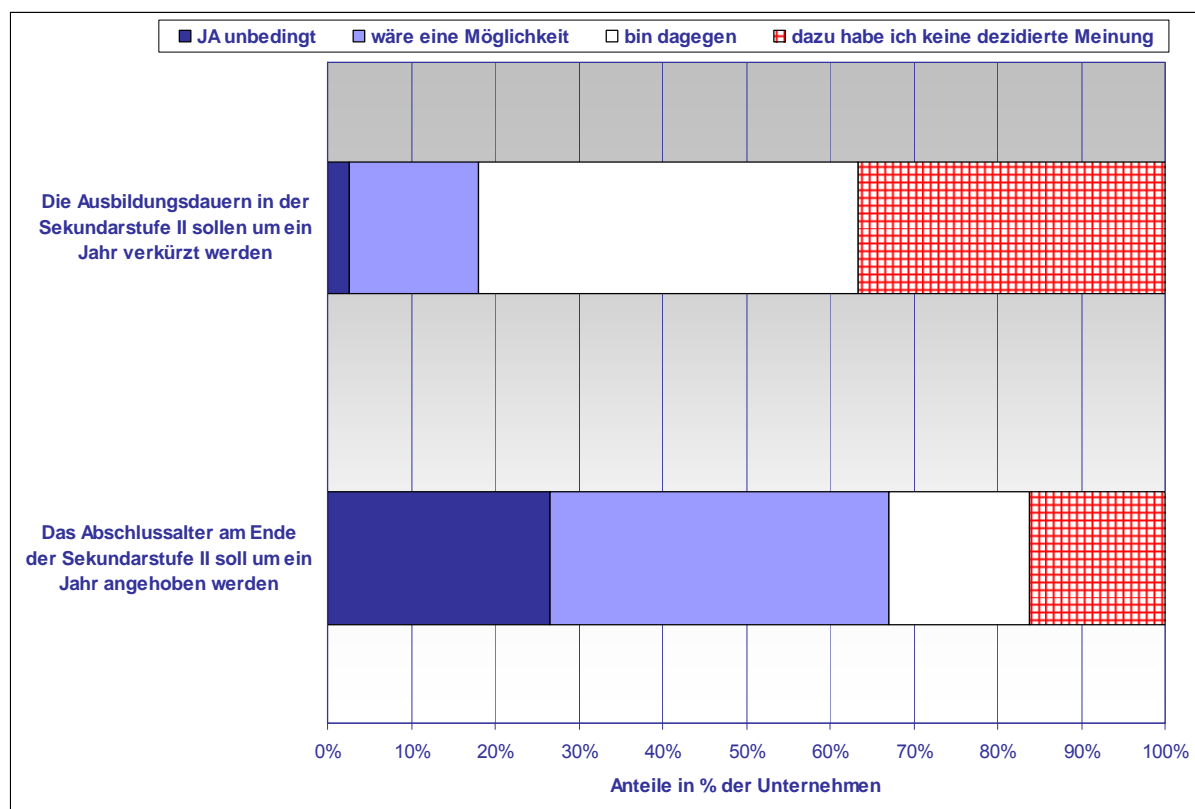


Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Sollte der Übergang in die Sekundarstufe II derart neu gestaltet werden, dass der Übergang später erfolgt, hat dies auch Auswirkungen auf die Schuldauer bzw. Dauer der Lehrlingsausbildung. Entweder die Schüler/innen und Lehrlinge sind um ein Jahr älter als bisher oder die Ausbildungsdauern müssten um ein Jahr verkürzt werden. Wofür sind die Unternehmen?

Abbildung 29 verdeutlicht zum einen die doch relativ ausgeprägte Unsicherheit/Unschlüssigkeit der Unternehmen: Nicht wenige haben dazu keine dezidierte Meinung. Dennoch zeichnet sich ab, dass die Unternehmen im Fall eines späteren Übergangs in die Sekundarstufe II gegen eine Verkürzung der Ausbildungsdauern sind. Sie würden dagegen in Kauf nehmen, dass dann die Absolvent/innen verglichen mit der aktuellen Situation um ein Jahr älter sind. Auch bei dieser Frage sind praktisch keine Unterschiede zwischen Lehrbetrieben und Unternehmen ohne Lehrlingsausbildung festzustellen.

Abb. 29: Verteilung der Unternehmensmeinungen zur Auswirkung eines späteren Übergangs in die Sekundarstufe II

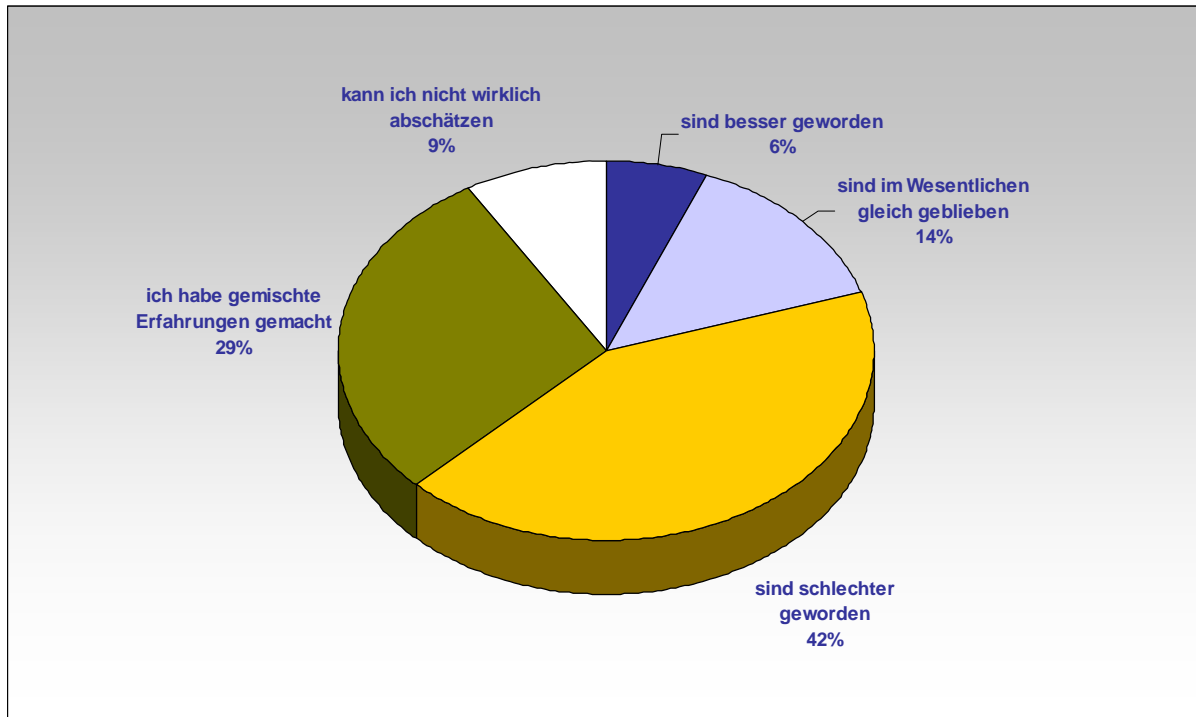


Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Zufriedenheit der Lehrbetriebe mit den Einstiegsqualifikationen der Lehrstellenbewerber/innen

Aus zahlreichen Befunden und Berichten von Lehrbetrieben ist bekannt, dass sich die Einstiegsqualifikationen der Lehrstellenbewerber/innen im Zeitablauf verschlechtert haben. In der ibw-Unternehmensbefragung wurden den Lehrbetrieben eine derartige Frage gestellt. Demnach sagten nur 6% der Lehrbetriebe, dass in einem Zehnjahreszeitraum ihrer Erfahrung nach die Einstiegsqualifikationen der Lehrstellenbewerber/innen besser geworden sind. 14% der Lehrbetriebe sehen keine wesentliche Veränderung bei den Einstiegsqualifikationen. Fast die Hälfte der Lehrbetriebe vertritt dagegen die Ansicht, dass die Einstiegsqualifikationen der Lehrstellenbewerber/innen schlechter geworden sind (vgl. Abbildung 30). Etwa 30% der Lehrbetriebe hat diesbezüglich aber „gemischte Erfahrungen“ gemacht. Als Gesamtbild muss in Bezug auf Einstiegsqualifikationen der Lehrstellenbewerber/innen daher ein kritisches Bild gezeichnet werden: Die meisten Lehrbetriebe sehen eine Verschlechterung in einem Zehnjahreszeitraum.

Abb. 30: Verteilung der Einschätzungen der Lehrbetriebe zur Frage, wie sich die Einstiegsqualifikationen der Lehrstellenbewerber/innen in den letzten 10 Jahren verändert haben

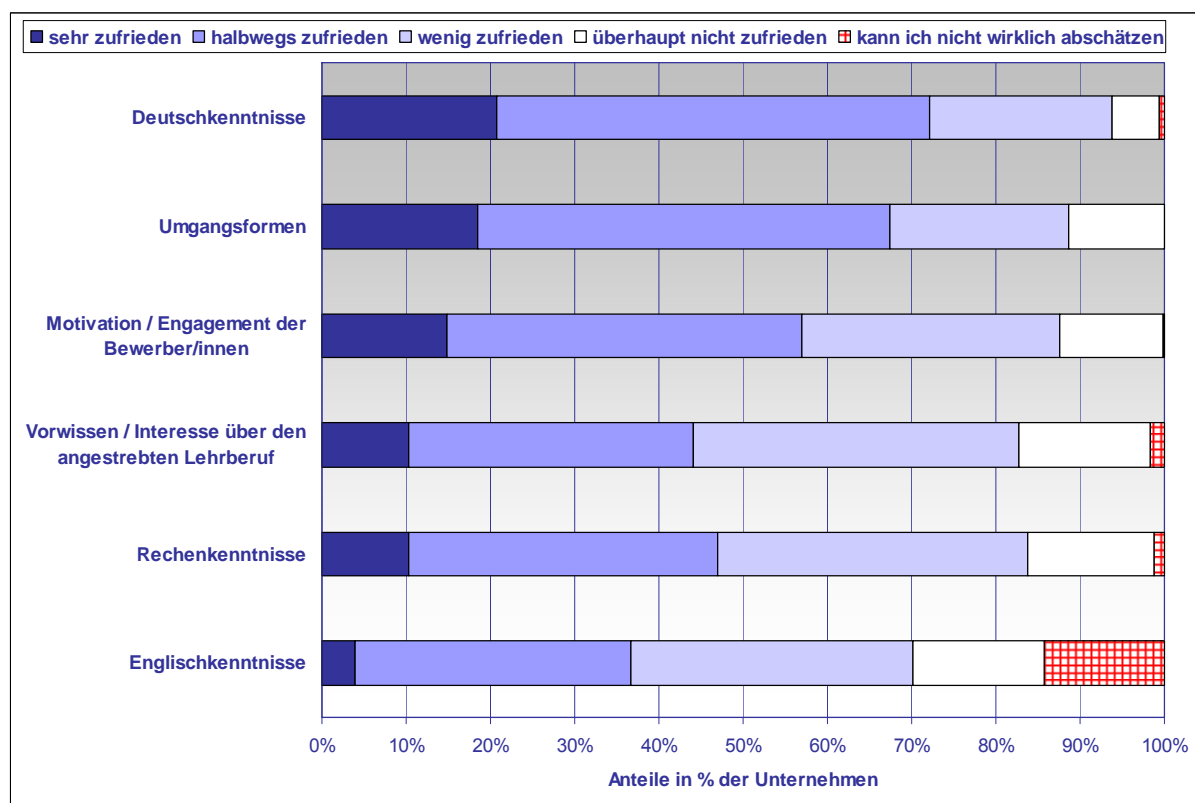


Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Befragt man die Lehrbetriebe nach ihrer Zufriedenheit mit gewissen Aspekten der Lehrstellenbewerber/innen, so zeigen sich im Wesentlichen zwei Effekte (vgl. Abbildung 31): Der Grad der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit divergiert je nach betrachteter Einstiegsqualifikation: Deutschkenntnisse und Umgangsformen werden bspw. von anteilmäßig mehr Lehrbetrieben als zufriedenstellend eingestuft als Rechen- bzw. Englischkenntnisse. Zum zweiten zeigt sich, dass die Erfahrungen der Unternehmen sehr unterschiedlich ausfallen: Lehrbetrieben mit eher zufriedenstellenden Einschätzungen stehen Lehrbetriebe gegenüber, die die Einstiegsqualifikationen ihrer Lehrstellenbewerber/innen als unzufriedenstellend einstufen.

Auf die offene Frage nach sonstigen Problemen/Schwierigkeiten mit Lehrstellenbewerber/innen haben ein Fünftel der Lehrbetriebe Angaben gemacht. Hauptproblemfelder sind demnach der Mangel an sozialer und kognitiver Kompetenz, mangelnde Zuverlässigkeit, ein ungenügendes Allgemeinwissen, eine ungenügende/mangelhafte elterliche Erziehung, schlechte Zeugnisnoten/schulische Leistungsdefizite und dass die Lehre generell in Hinblick auf andere Ausbildungen unattraktiv ist.

Abb. 31: Verteilung der Einschätzungen der Lehrbetriebe zur Frage, wie zufrieden sie mit diversen Einstiegsqualifikationen der Lehrstellenbewerber/innen sind
Rangreihung der Einstiegsqualifikationen nach dem Anteil „sehr zufrieden“



Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Fazit zur quantitativen Unternehmensbefragung

Zur Schnittstelle zwischen Pflichtschule und weiterführendem Bildungssystem der Sekundarstufe II werden von den Unternehmen folgende Reformoptionen befürwortet:

Ausbau der verpflichtenden Bildungs- und Berufsinformation bzw. -beratung schon während der Pflichtschulzeit. Mehr Unternehmen sprechen sich dafür aus, dass diese Information und Beratung gegen Ende der Pflichtschulzeit und nicht am Beginn der Sekundarstufe II erfolgen sollte – wobei eine eigene Orientierungsstufe durchaus auf breite Zustimmung trifft.

Tendenziell ist die Mehrheit der österreichischen Unternehmen der Meinung, dass die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg mit 14 Jahren möglicherweise zu früh ist.

Sollte der Übergang in die Sekundarstufe II derart neu gestaltet werden, dass der Übergang später erfolgt, hat dies auch Auswirkungen auf die Schuldauer bzw. Dauer der Lehrlingsausbildung. Entweder die Schüler/innen und Lehrlinge sind um ein Jahr älter als bisher oder die Ausbildungsdauern müssten um ein Jahr verkürzt werden. Zwar äußerten nicht wenige Betriebe zu ihren diesbezüglichen Präferenzen keine Ansicht, dennoch zeichnet sich eine Mehrheit der Unternehmen gegen eine Verkürzung der Ausbildungsdauern ab. Vielmehr würde in Kauf genommen werden, dass die Absolvent/innen verglichen mit der aktuellen Situation um ein Jahr älter sind.

Tendenziell mehrheitlich zustimmend äußerten sich die Unternehmen hinsichtlich einer all-fälligen Etablierung einer von allen Schüler/innen am Ende der Pflichtschule abzulegenden einheitlichen Abschlussprüfung. Ebenfalls von der Mehrheit der Betriebe befürwortet bzw. als überlegenswert gehalten wird der Ansatz, dass nur ein positives Reifeprüfungszeugnis zum Aufstieg in das weiterführende Bildungssystem (maturaführende Schulen, Fachschulen, Lehre) berechtigen soll.

Der Übertritt in das weiterführende Bildungssystem könnte auch derart gestaltet werden, dass die aufnehmende Schule sich die Schüler/innen selbst aussuchen kann. Auch dieser Option kann die Mehrheit der Unternehmen etwas abgewinnen. Für Befürworter einer derartigen Struktur wäre die vorgeschlagene externe Abschlussprüfung NEU das wichtigste Aufnahmekriterium. Zur Frage, ob die Schule (zusätzlich) selbst ihre eigenen Aufnahmekriterien gestalten kann oder ob diese für die jeweilige Schulform gleich gestaltet sein sollten, teilten sich die Unternehmen in zwei etwa gleich große „Lager“ von Befürwortern und Gegnern auf.

5.3.3. Modellvorschläge

In den folgenden Ausführungen werden sechs Vorschläge zu Neustrukturierung des Pflichtschulbereichs vorgestellt. Der eine geht auf den Unternehmer und WKÖ-Funktionär Werner zurück. Von ihm kam auch dankenswerterweise der Anstoß für diese Studie. Der zweite Vorschlag stammt vom Bildungsforscher Günter Haider (Modell PISA-Haider). Die in den qualitativen Interviews von den Unternehmensvertreter/innen gemachten Anregungen werden unter der Bezeichnung „Vorschlag-Unternehmen“ berücksichtigt. Seitens der Studienautoren wurden drei weitere Reformmodelle entwickelt. Die Modelle sind als Diskussionsbeiträge zu weitergehenden Strukturreformansätze zu verstehen. Die Eckpunkte aller Reformmodelle werden kurz skizziert und deren potenziellen Vorteile aber auch Nachteile/offene Fragen thematisiert. Zudem werden sie auch im Lichte der Ergebnisse der quantitativen Unternehmensbefragung beleuchtet, sprich auf deren potenzielle Akzeptanz bei den Unternehmen bewertet.

Modell I

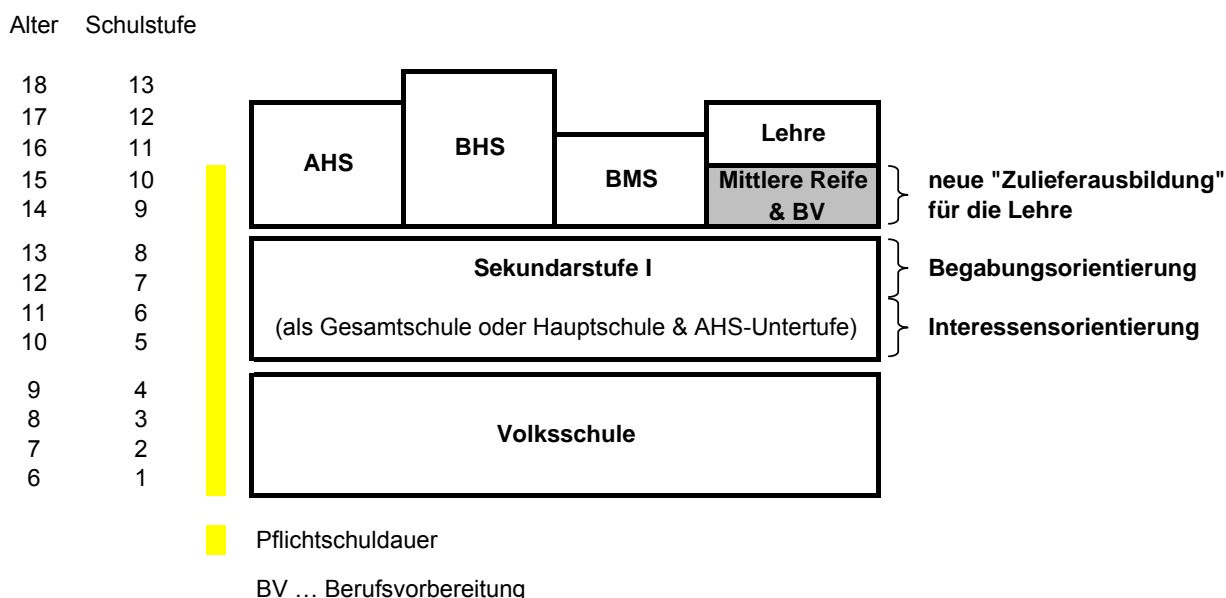
Dieses Modell wurde schon Mitte der 1990er Jahre seitens des Wirtschaftskammerfunktionärs Adolf Werner als Vorschlag unterbreitet, wie insbesondere der mangelnden Ausbildungsreife von Lehrstellenbewerber/innen strukturell begegnet werden könnte. Im Kern geht es darum, die Vorbildungsstrukturen für Lehrstellenanfänger/innen zu verändern: Die polytechnische Schule würde in ihrer derzeitigen Form übergeführt werden in eine um ein Jahr verlängerte Pflichtschulstufe und einer sich daran anschließenden Schulstufe der Berufsvorbereitung (in der theoretische und praktische Berufskenntnisse vermittelt werden), die mit einer mittleren Reifeprüfung abschließt. Danach würde eine im Vergleich zur jetzigen Lehrausbildungsdauer um ein Jahr verkürzte Lehrzeit anschließen. Somit würde die Pflichtschulzeit auf 10 Jahre verlängert werden und das Abschlussalter von Lehrabsolvent/innen

würde unverändert bleiben. Ein weiterer wichtiger Aspekt dieses Modells betrifft den Ausbau der Interessens- und Begabungsorientierung auf der Sekundarstufe I⁸².

Das Modell sieht zudem vor, dass nur jene Schüler/innen eine Lehrlingsausbildung beginnen können, die die mittlere Reife erfolgreich absolviert haben. Dies bedeutet dann aber auch, dass diese Jugendlichen „vorab“ die 9. und 10. Schulstufe im Zuliefersegment durchlaufen haben müssen. Somit findet die grundlegende Bildungswahl nach wie vor primär zu Beginn der 9. Schulstufe statt.

Eckpunkte der Reform:

- In der Sekundarstufe I Interessens- und Begabungsorientierung.
- Verlängerung der Schulpflicht auf 10 Jahre.
- Ersetzen der polytechnischen Schule durch eine neue „Zulieferausbildung“ für die Lehre: Zweijährige Berufsvorbereitung (BV), in der Allgemeinbildung und fachliche Berufsvorbereitung (theoretische und praktische Berufskennntnisse) vermittelt werden.
- Abschluss dieser zweijährigen Zulieferausbildung durch eine Prüfung: „mittlere Reife“.
- Verkürzung der Lehrzeit um 1 Jahr.



Quelle: ibw Darstellung auf Basis der Informationen von Herrn Werner

Als Vorteile dieses Modells können gelten:

- Lehrstellenbewerber kommen ein Jahr später mit besserer Allgemeinbildung und schon konkreter theoretischer sowie praktischer Berufsvorbereitung in das duale Modell – d.h. erhöhte/verbesserte Ausbildungsreife der Lehrausbildungsaspiranten.
- Eindeutige Schnittstellendefinition in Bezug auf die Lehrlingsausbildung: Nur mehr über die „Zulieferausbildung“ Berufsvorbereitung mit positiv abgelegter mittlerer Reife kann

⁸² Offen ist dieses Modell (laut Adolf Werner) gegenüber einem verpflichtenden Vorschuljahr und der Frage, ob in der Sekundarstufe I die derzeitige äußere Differenzierung beibehalten oder in eine „Gesamtschule“ umgewandelt wird. Spezifiziert wird im Modellvorschlag ebenfalls nicht, in welcher Weise die mittlere Reife abgelegt wird (als (teil-)zentralisierte Prüfung oder als schulische Prüfung).

eine Lehre begonnen werden (evtl. könnte für Umsteiger/innen aus den ABMHS die Möglichkeit angeboten werden, die mittlere Reife extern abzulegen).

- Berufs- und Ausbildungsinformation mit Interessens- und Begabungsorientierung schon in der Sekundarstufe I.
- Die Reform würde nur ein begrenztes Segment der Sekundarstufe II betreffen und den gesamten ABMHS-Bereich strukturell unverändert lassen, was die Realisierungschancen dieses Modells erhöht.
- Aus Unternehmens- bzw. Lehrbetriebsperspektive ergibt sich ein gewisser Anreizeffekt, entweder überhaupt in die Lehrlingsausbildung einzusteigen bzw. evtl. mehr Lehrlinge auszubilden, da sich durch die Verkürzung der Lehrausbildung im Unternehmen um ein Jahr auch der Finanzierungsaufwand entsprechend reduziert.

Potenzielle Nachteile/Probleme bzw. „offene Fragen“ dieses Reformmodells:

- Die Reform zielt lediglich auf die Ausbildungsreife der Lehrstellenbewerber/innen ab.
- Umstiege bzw. Quereinstiege zwischen den diversen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II sind schwer möglich. Bspw. wäre es dann nicht mehr möglich, nach dem Ende der ersten Klassen einer ABMHS direkt in die Lehrlingsausbildung einzusteigen. Diese Jugendlichen müssten dann die zweijährige Berufsvorbereitung durchlaufen (und würden somit ein Jahr „verlieren“). Dies bedeutet de facto, dass der frühen Bildungswegentscheidung am Ende der 8. Schulstufe noch mehr Bedeutung zukommt.
- Viele Jugendliche wählen gerade deshalb derzeit auch die Lehrlingsausbildung, da sie die duale Variante mit dem Schwerpunkt der betrieblichen Ausbildung einer vollschulischen Ausbildungsform vorziehen. Im Reformmodell müssten diese Jugendlichen de facto um ein Jahr länger eine vollschulische Ausbildung durchlaufen.
- Beginn der Lehrlingsausbildung nur mit erfolgreichem Abschluss der mittleren Reife: Damit wäre auch die sozialpolitische Frage verknüpft, dass es keine einzige weitere Ausbildungsform für Jugendliche gibt, die die Pflichtschulzeit nicht erfolgreich abgeschlossen haben. Warum soll man aber Unternehmen verbieten, auch solche Jugendliche in die Lehrausbildung aufzunehmen?
- Das Modell bietet keine Vorschläge zur Integration der überbetrieblichen Lehrlingsausbildung in das Bildungssystem.

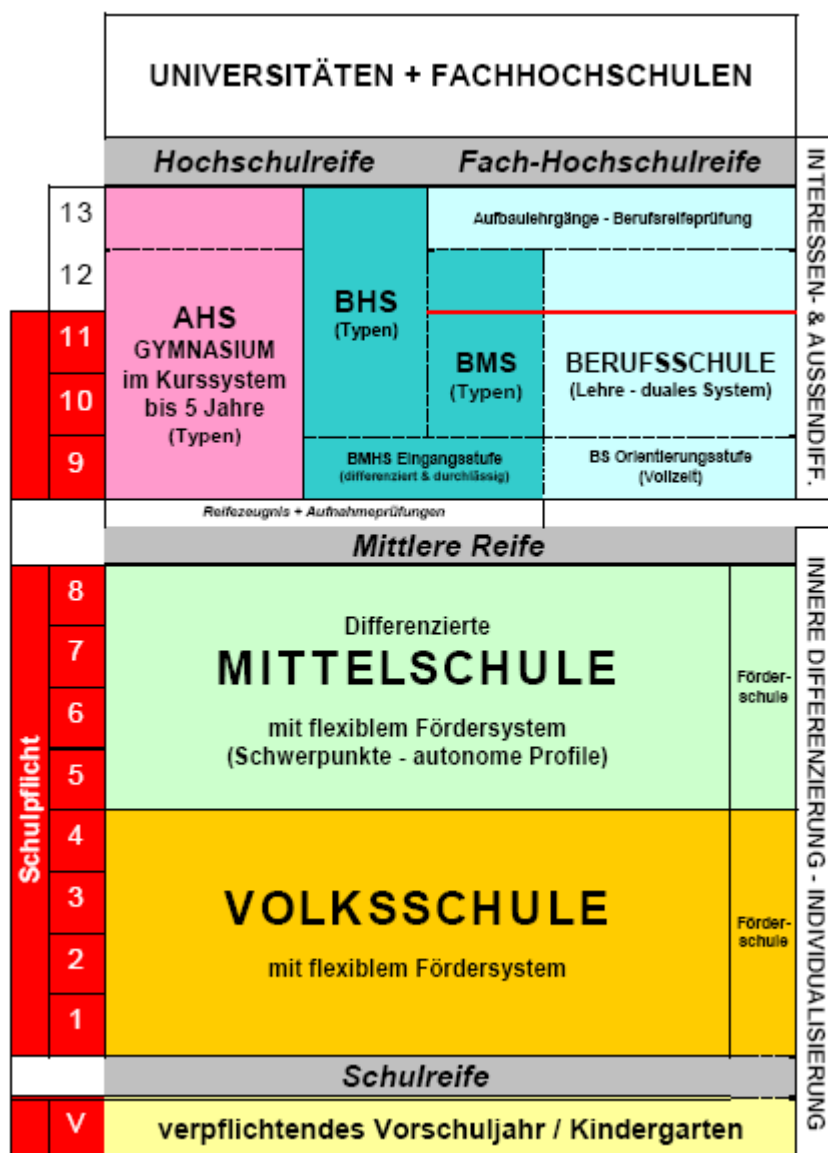
Bewertung aus Unternehmenssicht:

Im Licht der quantitativen Unternehmensbefragung lässt sich dieses Modell folgendermaßen bewerten:

Die Unternehmen stehen der Idee der mittleren Reife und auch der Interessens- und Begabungsorientierung in der Sekundarstufe I wahrscheinlich positiv gegenüber. Eine tendenzielle Ablehnung zeichnet sich aber hinsichtlich der Verkürzung der Lehrausbildungszeiten ab, wobei hier wahrscheinlich die Einschätzung der in der „Zulieferausbildung“ Berufsvorbereitung vermittelten berufsfachlichen Vorkenntnisse eine große Rolle spielt: Sollte diese für den jeweiligen Lehrberuf wirklich qualitativ hochwertige Kenntnisse vermitteln, ist von einer höheren Akzeptanz der Unternehmen diesem Modell gegenüber auszugehen. Gemischt fällt die Bewertung zur Frage des Einstiegsalters aus: Einerseits wären Lehrling/anfänger/innen um ein Jahr älter – andererseits muss nach wie vor die grundlegende Bildungs-/Berufswahlentscheidung wie gegenwärtig mit 14 Jahren getroffen werden. Die Unternehmen plädierten aber tendenziell für eine spätere Bildungswegentscheidung.

Modell II („PISA-Haider“)

Der Strukturvorschlag von Prof. G. Haider sieht folgende Strukturänderungen zum jetzigen System vor: Die Sekundarstufe I ist als „Gesamtschule“ (differenzierte Mittelschule mit flexiblem Fördersystem) gestaltet, an deren Ende eine mittlere Reife abgelegt wird. Die mittlere Reife und Aufnahmeprüfungen stellen die Übergangskriterien für den Einstieg in die vollzeitschulischen Ausbildungsformen in der Sekundarstufe II (ABMHS) dar. Die fünfjährige AHS-Oberstufe wird als Kurssystem geführt. Für die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie für die Lehre gibt es jeweils eine Orientierungsphase in der 9. Schulstufe.



Quelle: Haider (2006)

Eckpunkte der Reform:

- (teil)zentralisierter Abschluss („mittlere Reife“) am Ende der 8. Schulstufe.
- AHS-Oberstufe als Kurssystem.
- Eingangs- bzw. Orientierungsphasen in der 9. Schulstufe für BMHS sowie Lehre.
- Übertritte von der differenzierten Mittelschule in die vollschulischen Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II (AHS, BHS, BMS) hängen vom Reifezeugnis und den Aufnahmeprüfungen an diesen Schulen ab.
- Inklusive des verpflichtenden Vorschuljahres/Kindergartens dauert die Schulpflicht 12 Jahre.

Als Vorteile dieses Modells können gelten:

- Alle Segmente der Erstausbildung sind in ein Gesamtkonzept eingebunden.
- Der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ist als einheitliche Schnittstelle für alle Schüler/innen gestaltet.
- „Mittlere Reife“ am Ende der 8. Schulstufe umfasst alle Schüler/innen und bietet somit die Möglichkeit objektivierbarer Vergleiche der Schülerleistungen.
- Eingangs- und Orientierungsstufe in der 9. Schulstufe für die Bereiche der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie der Lehrlingsausbildung sollte zu einer besseren „Passung“ der Schulformen bzw. Lehrberufswahl führen.
- Verlängerung der Pflichtschuldauer bis zum Ende der 11. Schulstufe verhindert „frühe Bildungsabbrecher“.
- Integration der Berufsreifeprüfung in das Erstausbildungssystem als optionales Angebot zur Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit der Lehrlingsausbildung.

Potenzielle Nachteile/Probleme bzw. „offene Fragen“ dieses Reformmodells:

- Das Modell geht offenbar davon aus, dass durch eine Reform der Sekundarstufe I (differenzierte Mittelschule) die wesentlichen Probleme in Bezug auf die Schülerleistungen (Stichworte: Risikogruppe, Ausbildungsreife) „gelöst“ werden können. Vor dem Hintergrund der international zumeist um ein bis zwei Jahre längeren Schuldauer vor dem Beginn der Sekundarstufe II sind aber Zweifel angebracht, ob diese acht Jahre ausreichen.
- Nach wie vor muss die wesentliche Bildungswegentscheidung am Ende der 8. Schulstufe getroffen werden, was im internationalen Vergleich sehr früh ist.
- Aus dem Modell geht nicht explizit hervor, welche Optionen Schüler/innen haben, die die mittlere Reife bzw. die Aufnahmeprüfungen an den vollzeitschulischen Schulen nicht bestehen. Dem Diagramm zufolge verbliebe ihnen nur die Möglichkeit in die Lehrlingsausbildung einzusteigen, was zu strukturell angelegten negativen Allokationseffekten in Form einer Massierung tendenziell leistungsschwächerer Schüler/innen in die Lehrlingsausbildung führen würde.
- Aus dem Modell geht nicht hervor ob bzw. in welcher Form eine Bildungs- und Berufsorientierung/-beratung auch schon in der Sekundarstufe I erfolgt.
- Das Modell bietet keine Vorschläge zur Integration der überbetrieblichen Lehrlingsausbildung in das Bildungssystem.

Bewertung aus Unternehmenssicht:

Im Licht der quantitativen Unternehmensbefragung lässt sich dieses Modell folgendermaßen bewerten:

Tendenziell würde vermutlich eine Mehrheit der Unternehmen den Reformoptionen differenzierte Mittelschule sowie Abschlussprüfung am Ende der Sekundarstufe I („mittlere Reife“) zustimmen. Auch ein Einstieg in die vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II auf Basis eines positiven mittleren Reifezeugnisses in Kombination mit abzulegenden Aufnahmeprüfungen (d.h. Auswahlkompetenz der aufnehmenden Schulen) würde von vielen Unternehmen begrüßt werden. Die wesentliche Bildungsentscheidung nach wie vor am Ende der 8. Schulstufe und dass Orientierungsstufen am Beginn der Sekundarstufe II und nicht schon in bzw. am Ende der Sekundarstufe I würden vermutlich eher kritisch bewertet werden. Zur Frage des Kurssystems in der AHS-Oberstufe liegen keine Informationen aus der ibw-Unternehmensbefragung vor.

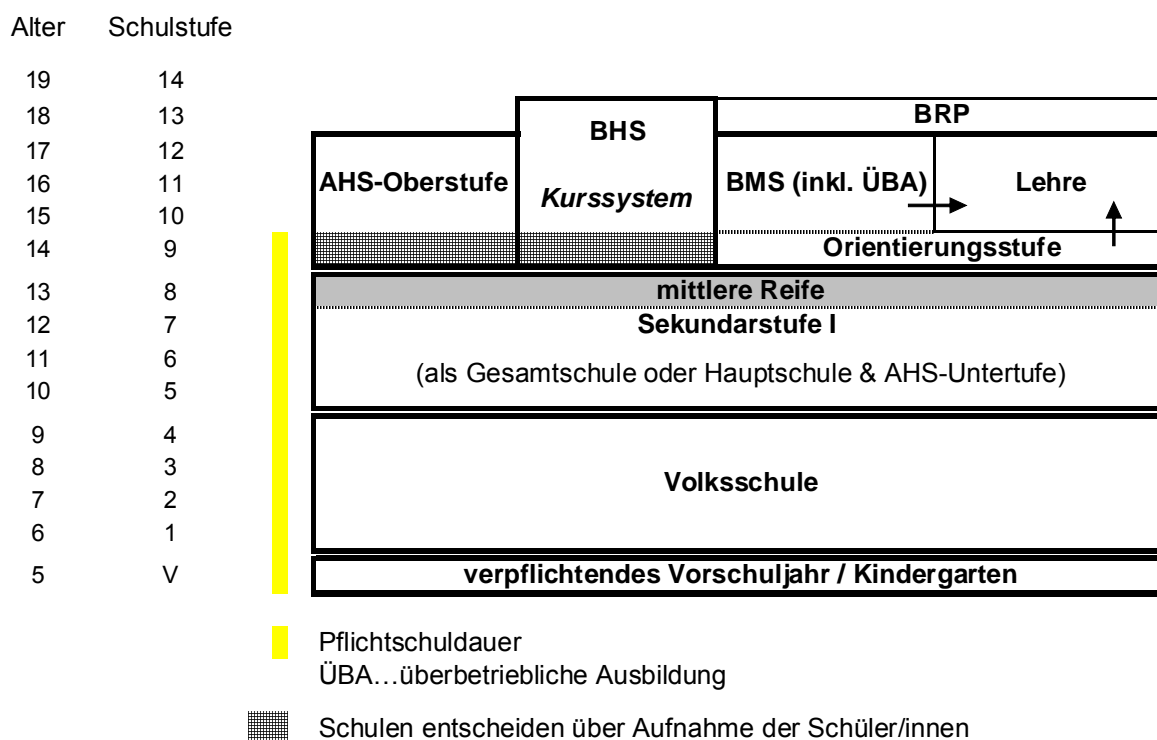
Modell III

Das Reformmodell III sieht wesentliche Änderung am Ende der Sekundarstufe I („mittlere Reife“) und insbesondere bei den nicht-maturaführenden Ausbildungsschienen der Sekundarstufe II (BMS sowie Lehre) vor. Die Schnittstelle ist derart gestaltet, dass maturaführende Schulen ihre Schüler/innen selbst auswählen können, dabei aber auch die Ergebnisse der mittleren Reife berücksichtigen müssen.

Eckpunkte der Reform:

- (teil)zentralisierter Abschluss („mittlere Reife“) am Ende der 8. Schulstufe (inkl. Potenzial-orientierung und -beratung).
- Maturaführende Schulen können Schüler/innen selbst auswählen (unter Berücksichtigung der Ergebnisse der mittleren Reife).
- Orientierungsstufe auf der 9. Schulstufe für alle Jugendlichen, die in keine maturaführende Schule gehen: Also für BMS NEU bzw. Lehre.
- Danach Übertritt in BMS NEU (inkl. überbetriebliche Ausbildung ÜBA) oder Lehre.
- ÜBA ist integriert im Bildungssystem (in BMS NEU) und somit kein arbeitsmarktpolitisches Instrument mehr.
- Option der integrierten BRP am Ende von BMS NEU sowie Lehre zur Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit und der Attraktivität dieser beiden Ausbildungsformen
- BHS auf Basis eines Kurssystems, wodurch Querübertritte zur/vor BMS NEU bzw. Lehre möglich sind.

Zur Lenkung der Schülerströme im Sinne einer Reduktion der gegenwärtigen Umsteiger/innen aus der BMHS ist zudem wesentlich, dass die Finanzierungsanreize bzw. -kriterien für die maturaführenden Schulen entsprechende angepasst werden: Zwar können sie sich ihre Schüler/innen selbst auswählen – ihre Finanzierung basiert aber nicht nur auf einem Prokopf-Schlüssel, sondern hängt zudem von „Erfolgskriterien“ ab (bspw. vom Anteil der Schüler/innen, die die Ausbildungsform erfolgreich abschließen).



Quelle: ibw

Als Vorteile dieses Modells können gelten:

- Der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ist als einheitliche Schnittstelle für alle Schüler/innen gestaltet.
- „Mittlere Reife“ am Ende der 8. Schulstufe umfasst alle Schüler/innen und bietet somit die Möglichkeit objektiverer Vergleiche der Schülerleistungen.
- Potenzialorientierung und -beratung in der 8. Schulstufe verbessert Bildungs-/Berufswahlentscheidung.
- Orientierungsstufe in der 9. Schulstufe für Jugendliche, die eine nicht-maturaführende Berufsausbildung (BMS NEU, Lehre) wählen, sollte zu einer besseren „Passung“ beitragen.
- Aufstieg in Ausbildungsformen der Sekundarstufe II ist nur mit positiver mittleren Reife möglich.
- Maturaführende Schulen können sich (unter Berücksichtigung der Ergebnisse der mittleren Reife) ihre Schüler/innen selbst auswählen, was zu einer besseren „Passung“ beitragen könnte.
- BMS (inkl. ÜBA) und Lehre: Stellen sicher, dass alle Jugendlichen eine berufliche Erstausbildung absolvieren können, ohne dass damit sozial negativ Zuschreibungen einhergehen (bspw. wie derzeit in ÜBA).
- Das Modell integriert die überbetrieblichen Lehrlingsausbildung (ÜBA) in das Bildungssystem.
- Die BHS ist als Kurssystem gestaltet, wodurch Querübertritte von/zu BMS (& Lehre) möglich sind.
- Integration der Berufsreifeprüfung in das Erstausbildungssystem als optionales Angebot zur Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit der nicht-maturaführenden Ausbildungsformen (BMS, Lehre).

Potenzielle Nachteile/Probleme bzw. „offene Fragen“ dieses Reformmodells:

- Das Modell gibt keine explizite Antwort auf das Problem des hohen Anteils an Schüler/innen, die zur Risikogruppe gehören. Vor dem Hintergrund der international zumeist um ein bis zwei Jahre längeren Schuldauer vor dem Beginn der Sekundarstufe II sind aber Zweifel angebracht, ob diese acht Jahre ausreichen.
- Nach wie vor muss die wesentliche Bildungswegentscheidung am Ende der 8. Schulstufe getroffen werden, was im internationalen Vergleich sehr früh ist.
- Beginn der Lehrlingsausbildung nur mit erfolgreichem Abschluss der mittleren Reife: Damit wäre auch die sozialpolitische Frage verknüpft, dass es dann keine einzige weitere Ausbildungsform für Jugendliche gibt, die die Pflichtschulzeit nicht erfolgreich abgeschlossen haben. Warum soll man aber Unternehmen verbieten, auch solche Jugendliche in die Lehrausbildung aufzunehmen?
- Wenn die maturaführenden Schulen ihre Schüler/innen selbst auswählen können und auch die Lehrbetriebe ihrer Lehrlingsanfänger/innen, dann verbleibt die BMS NEU als einzige Ausbildungsform für jene Jugendlichen, die in den anderen Ausbildungsschienen keinen Platz gefunden haben.

Bewertung aus Unternehmenssicht:

Im Licht der quantitativen Unternehmensbefragung lässt sich dieses Modell folgendermaßen bewerten:

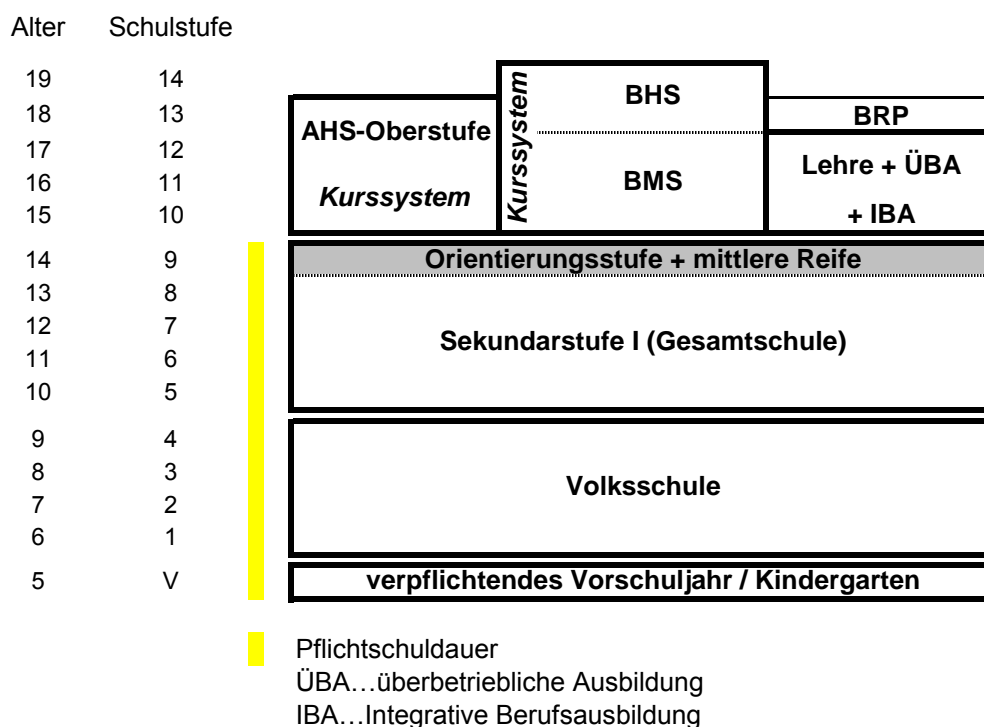
Tendenziell würde vermutlich eine Mehrheit der Unternehmen den Reformoptionen Abschlussprüfung am Ende der Sekundarstufe I („mittlere Reife“) sowie der Potenzialorientierung und -beratung zustimmen. Auch ein Einstieg in die vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II auf Basis eines positiven mittleren Reifezeugnisses in Kombination mit abzulegenden Aufnahmeprüfungen (d.h. Auswahlkompetenz der aufnehmenden maturaführenden Schulen) würde von vielen Unternehmen begrüßt werden. Die wesentliche Bildungsentscheidung nach wie vor am Ende der 8. Schulstufe und die Orientierungsstufen am Beginn der Sekundarstufe II und nicht schon in bzw. am Ende der Sekundarstufe I würden vermutlich eher kritisch bewertet werden. Zur Frage des Kursystems in der BHS liegen keine Informationen aus der ibw-Unternehmensbefragung vor.

Modell IV

Dieses Reformmodell schlägt eine deutliche Umgestaltung des gesamten Erstausbildungssystems vor: „Gesamtschule“ für die Sekundarstufe I, die insgesamt fünf Jahre umfasst (d.h. Verlängerung der Sekundarstufe um ein Jahr im Vergleich zur aktuellen Situation), die 9. Schulstufe ist als Orientierungsstufe ausgestaltet, an deren Ende die mittlere Reifeprüfung abgelegt wird. Aufstieg in Ausbildungsformen der Sekundarstufe II ist nur mit positiver mittleren Reife möglich – dafür gibt es aber ein Schulrecht bis zum 18. Lebensjahr, während der ein positiver mittlerer Reifeabschluss nachgeholt werden kann. Lehre und überbetriebliche Ausbildung sind in einer Ausbildungsform zusammengefasst. Die berufsbildenden mittleren (BMS) und höheren (BHS) Schulen bestehen nicht wie derzeit als eigene Schulformen „nebeneinander“, sondern die BHS baut konsekutiv auf der BMS auf. Die entsprechende inhaltliche Struktur ist ein Kurssystem. Auch die AHS-Oberstufe wird als Kurssystem gestaltet. Die typischen Abschlussalter in AHS sowie BHS erhöhen sich um ein Jahr.

Eckpunkte der Reform:

- Sekundarstufe I als Gesamtschule mit interner Interessens- und Leistungs-differenzierung à la Finnland.
- Verlängerung der Sekundarstufe I um ein Jahr; inkl. Orientierungsstufe und (teil)zentral-isiertem Abschluss („mittlere Reife“) am Ende der 9. Schulstufe (inkl. Potenzial-orientierung und -beratung).
- In der Sekundarstufe II gibt es drei Ausbildungsschienen: AHS-Oberstufe, konsekutive BMS/BHS sowie die Lehre (inkl. überbetrieblicher Ausbildung).
- AHS-Oberstufe als Kurssystem.
- Integrierte Form der BMS & BHS (Kurssystem): Nach drei Jahren kann der Fachschulabschluss und nach fünf Jahren die BHS-Matura abgelegt werden
- ÜBA ist integriert in die Lehrlingsausbildung und somit kein arbeitsmarktpolitisches Instrument.
- Option der integrierten BRP am Ende der Lehre zur Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit und der Attraktivität dieser beiden Ausbildungsformen
- Abschlussalter erhöhen sich um ein Jahr



Quelle: ibw

Als Vorteile dieses Modells können gelten:

- Der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ist als einheitliche Schnittstelle für alle Schüler/innen gestaltet.
- „Mittlere Reife“ am Ende der 9. Schulstufe umfasst alle Schüler/innen und bietet somit die Möglichkeit objektivierbarer Vergleiche der Schülerleistungen.
- Aufstieg in Ausbildungsformen der Sekundarstufe II ist nur mit positiver mittleren Reife möglich – dafür gibt es aber ein Schulrecht bis zum 18. Lebensjahr, während der ein

positiver mittlerer Reifeabschluss nachgeholt werden kann, sowie die Option der IBA (integrativen Berufsausbildung) für Jugendliche ohne positiver mittlerer Reife.

- Potenzialorientierung und -beratung in der 9. Schulstufe verbessert Bildungs-/Berufswahlentscheidung und daher auch die „Passung“ in den Ausbildungsformen der Sekundarstufe II.
- Verlängerung der Sekundarstufe I und deren Reform im Sinne einer differenzierten Mittelschule (à la PISA-Haider Modell bzw. Finnland) sollte zu einer deutlichen Reduktion der wesentlichen Probleme in Bezug auf die Schülerleistungen (Stichworte: Minimierung der Risikogruppe, Anhebung der Ausbildungsreife) führen.
- Die wesentliche Bildungswegentscheidung erfolgt um ein Jahr später (am Ende der 9. Schulstufe) und sollte daher besser auf die Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen abgestimmt sein.
- Das Kurssystem der AHS-Oberstufe ermöglicht die Setzung von individuellen Interessensschwerpunkten und einen früheren Abschluss für leistungsstarke Schüler/innen.
- Die vollschulische Berufsausbildung (BMS, BHS) ist konsekutiv gestaltet. Dadurch wird der Fachschulabschluss de facto zum ersten vollberuflichen Abschluss in der vollschulischen Berufsausbildung. Darüber hinaus bietet die konsekutive BMHS-Form Anreize, die Bildungslaufbahn bis zum BHS-Abschluss fortzusetzen.
- Das Modell integriert die überbetriebliche Lehrlingsausbildung in das Bildungssystem – in dieser Variante in die Lehrlingsausbildung. Dies stellt sicher, dass alle Jugendlichen eine berufliche Erstausbildung absolvieren können, ohne dass damit sozial negativ Zuschreibungen einhergehen (bspw. wie derzeit in der ÜBA).
- Integration der Berufsreifeprüfung in das Erstausbildungssystem als optionales Angebot zur Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit der Lehre.

Potenzielle Nachteile/Probleme bzw. „offene Fragen“ dieses Reformmodells:

- Größere Umstellungsschwierigkeiten sind für die konsekutive BMHS zu erwarten, insbesondere was die voraussichtlich heterogene Leistungsstärke ihrer Schüler/innen und die dadurch erforderliche Etablierung einer ausreichenden Bandbreite des Kursangebotes betrifft.
- Erhöhung der typischen Abschlussalter für AHS- und BHS-Absolvent/innen.
- Einstieg in die Sekundarstufe II hängt nur von positiv abgelegter mittlerer Reife ab und die Wahl der konkreten Ausbildungsform bestimmt sich durch die Interessenlage der Schüler/innen: Die Frage bleibt offen, ob nicht doch auch den aufnehmenden Schulen der Sekundarstufe II eine Auswahlkompetenz ihrer Schüler/innen zugestanden werden sollte und/oder ein gewisser Notendurchschnitt erforderlich ist, um eine adäquate Allokation der Schülerströme auf die diversen Ausbildungsschiene sicherzustellen.

Bewertung aus Unternehmenssicht:

Im Licht der quantitativen Unternehmensbefragung lässt sich dieses Modell folgendermaßen bewerten:

Tendenziell würde vermutlich eine Mehrheit der Unternehmen den Reformoptionen Abschlussprüfung am Ende der Sekundarstufe I („mittlere Reife“) sowie der Potenzialorientierung und -beratung zustimmen. Auch ein Einstieg in die vollschulischen Aus-

bildungsformen der Sekundarstufe II auf Basis eines positiven mittleren Reifezeugnisses würde von vielen Unternehmen begrüßt werden. Zudem ist eine tendenzielle Mehrheit der Unternehmen für eine spätere Bildungsentscheidung, was durch die Verlängerung der Sekundarstufe I um ein Jahr erreicht wird. Gleichzeitig erhöhen sich dadurch die Abschlussalter um ein Jahr. Diese Option wird laut Unternehmensbefragung von den Betrieben eher präferiert als der Alternativweg der Kürzung der Ausbildungsdauern in den Ausbildungsformen der Sekundarstufe II um ein Jahr. Zur Frage des Kurssystems in der AHS-Oberstufe sowie der BHS liegen keine Informationen aus der ibw-Unternehmensbefragung vor.

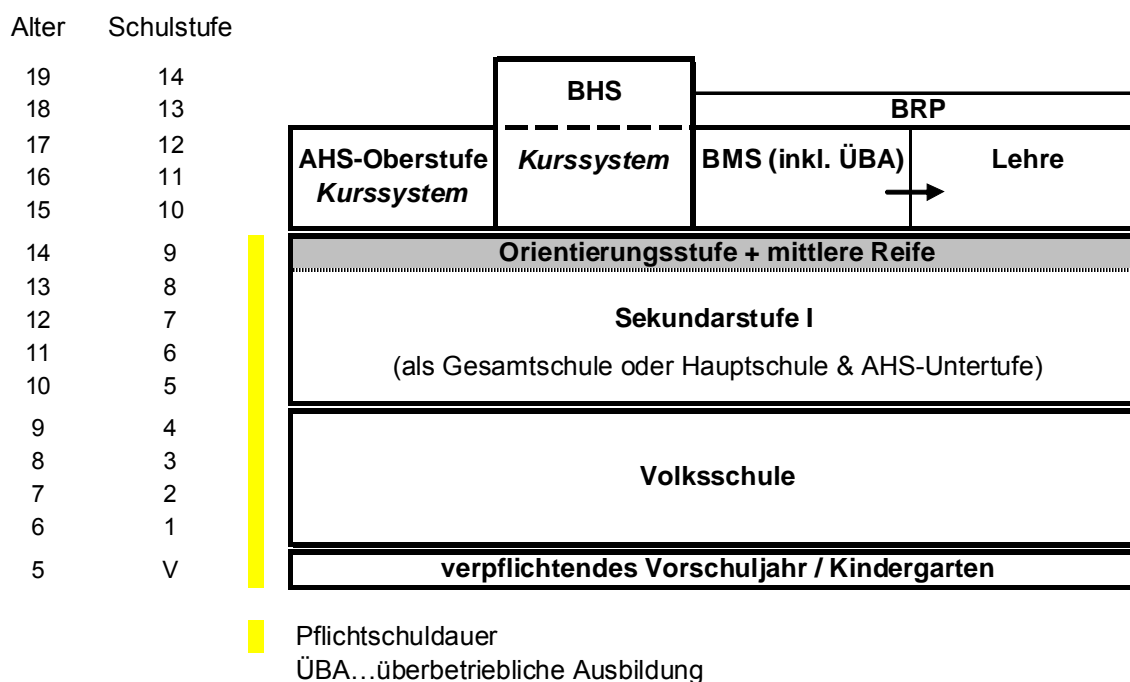
Modell V

Diese Modell entspricht in vielen Aspekten einer Kombination aus den beiden zuvor vorgestellten Modellen III und IV. Im Unterschied zum Modell III ist hier aber die Sekundarstufe I um ein Jahr verlängert und in der letzten (9.) Schulstufe handelt es sich um eine Orientierungsstufe, in der am Ende die mittlere Reifeprüfung abgelegt wird. Der Einstieg in eine Ausbildungsform der Sekundarstufe II ist nur mit einer positiv abgelegten mittleren Reife möglich. Zudem gibt es ein Schulrecht bis zum 18. Lebensjahr, während dessen die mittlere Reife abgelegt werden kann (analog Modell IV). Sollte diese bis dahin noch immer nicht positiv bestanden worden sein, gibt es die Option, vermittels der IBA (integrierte Berufsausbildung) in die Lehrlingsausbildung einzusteigen. AHS-Oberstufe und BHS sind als Kurssysteme ausgestaltet. AHS-Oberstufe dauert drei Jahre wodurch bisherige Abschlussalter bestehen bleiben. BHS ist entlang eines 3+2-Systems strukturiert: Nach den ersten drei Jahren wird die allgemeinbildende Reifeprüfung abgelegt, nach dem fünften Jahr die fach einschlägige Diplomprüfung. BHS-Absolvent/innen, die facheinschlägig ein Universitätsstudium beginnen wird das erste Jahr auf das Bachelor-Studiums angerechnet. Die typischen Abschlussalter in der AHS sowie der BMS und der Lehre verändern sich also nicht. Die BHS dauert im Regelfall aber um ein Jahr länger, dafür erfolgt eine Anrechnung bei facheinschlägigem Universitätsstudium.

Eckpunkte der Reform:

- Verlängerung der Sekundarstufe I um ein Jahr; inkl. Orientierungsstufe und (teil)zentral-isiertem Abschluss („mittlere Reife“) am Ende der 9. Schulstufe (inkl. Potenzial-orientierung und -beratung).
- Einstieg in die Sekundarstufe II ist nur mit positiv abgelegter mittleren Reife möglich.
- Schulrecht bis zum 18. Lebensjahr: Während dieser Zeit haben Jugendliche das Recht, die mittlere Reife „nachholen“ zu können. Dafür gibt es spezielle Lernmodule.
- Für jene, die auch bis zum 18. Lebensjahr die mittlere Reife nicht positiv abgelegt haben, gibt es die Option, vermittels der IBA (integrierte Berufsausbildung) in die Lehrlingsausbildung einzusteigen.
- BMS NEU (inkl. überbetriebliche Ausbildung ÜBA) oder Lehre sind verschränkt: „Opting-In Modell“.
- ÜBA ist integriert im Bildungssystem (in BMS NEU) und somit kein arbeitsmarktpolitisches Instrument.
- Option der integrierten BRP am Ende von BMS NEU sowie Lehre zur Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit und der Attraktivität dieser beiden Ausbildungsformen.

- AHS-Oberstufe und BHS auf Basis eines Kurssystems, wodurch für letztere Schulform Querübertritte zur/von BMS NEU bzw. Lehre möglich sind.
- Leistungsstarke Schüler/innen können wegen des Kurssystems in der AHS sowie BHS ihre Reife- bzw. Diplomprüfung ggf. schon früher ablegen.
- BHS ist entlang eines 3+2-Systems strukturiert: Nach den ersten drei Jahren wird die allgemeinbildende Reifeprüfung abgelegt, nach dem fünften Jahr die facheinschlägige Diplomprüfung.



Quelle: ibw

Als Vorteile dieses Modells können gelten:

- Der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ist als einheitliche Schnittstelle für alle Schüler/innen gestaltet.
- „Mittlere Reife“ am Ende der 9. Schulstufe umfasst alle Schüler/innen und bietet somit die Möglichkeit objektivierbarer Vergleiche der Schülerleistungen.
- Aufstieg in Ausbildungsformen der Sekundarstufe II ist nur mit positiver mittleren Reife möglich – dafür gibt es aber ein Schulrecht bis zum 18. Lebensjahr, während der ein positiver mittlerer Reifeabschluss nachgeholt werden kann, sowie die Option der IBA (integrativen Berufsausbildung) für Jugendliche ohne positiver mittlerer Reife.
- Potenzialorientierung und -beratung in der 9. Schulstufe verbessert Bildungs-/Berufswahlentscheidung und daher auch die „Passung“ in den Ausbildungsformen der Sekundarstufe II.
- Verlängerung der Sekundarstufe I um ein Schuljahr könnte zu einer Reduktion der wesentlichen Probleme in Bezug auf die Schülerleistungen (Stichworte: Minimierung der Risikogruppe, Anhebung der Ausbildungsreife) beitragen.
- Die wesentliche Bildungswegentscheidung erfolgt um ein Jahr später (am Ende der 9. Schulstufe) und sollte daher besser auf die Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen abgestimmt sein.

- BMS (inkl. ÜBA) und Lehre: Stellen sicher, dass alle Jugendlichen eine berufliche Erstausbildung absolvieren können, ohne dass damit sozial negativ Zuschreibungen einhergehen (bspw. wie derzeit in ÜBA). Zudem ist dieser Ausbildungsblock als „Opting-In-Modell“ gestaltet, welches die unterschiedlichen praktischen und/oder theoretischen Lernpräferenzen der Jugendlichen berücksichtigt.
- Das Modell integriert die überbetriebliche Lehrlingsausbildung (ÜBA) in das Bildungssystem.
- Die BHS ist als Kurssystem gestaltet, wodurch Querübertritte von/zu BMS (& Lehre) möglich sind.
- Kurssysteme der AHS sowie der BHS ermöglichen einen früheren Abschluss für leistungsstarke Schüler/innen.
- Integration der Berufsreifeprüfung in das Erstausbildungssystem als optionales Angebot zur Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit der nicht-maturaführenden Ausbildungsformen (BMS, Lehre).

Potenzielle Nachteile/Probleme bzw. „offene Fragen“ dieses Reformmodells:

- Das Modell geht davon aus, dass durch eine Verlängerung der Sekundarstufe I um ein Schuljahr die wesentlichen Probleme in Bezug auf die Schülerleistungen (Stichworte: Risikogruppe, Ausbildungsreife) „gelöst“ werden können. Ob nicht zusätzlich auch eine binnendifferenzierte „Gesamtschule“ eine notwendige Systembedingung ist, wird nicht näher thematisiert.
- Einstieg in die Sekundarstufe II hängt nur von positiv abgelegter mittlerer Reife ab und die Wahl der konkreten Ausbildungsform bestimmt sich durch die Interessenlage der Schüler/innen: Die Frage bleibt offen, ob nicht doch auch den aufnehmenden Schulen der Sekundarstufe II eine Auswahlkompetenz ihrer Schüler/innen zugestanden werden sollte und/oder ein gewisser Notendurchschnitt erforderlich ist, um eine adäquate Allokation der Schülerströme auf die diversen Ausbildungsschiene sicherzustellen.

Bewertung aus Unternehmenssicht:

Im Licht der quantitativen Unternehmensbefragung lässt sich dieses Modell folgendermaßen bewerten:

Tendenziell würde vermutlich eine Mehrheit der Unternehmen den Reformoptionen Abschlussprüfung am Ende der Sekundarstufe I („mittlere Reife“) sowie der Potenzialorientierung und -beratung zustimmen. Auch ein Einstieg in die vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II auf Basis eines positiven mittleren Reifezeugnisses in Kombination mit abzulegenden Aufnahmeprüfungen (d.h. Auswahlkompetenz der aufnehmenden maturaführenden Schulen) würde von vielen Unternehmen begrüßt werden. Zudem ist eine tendenzielle Mehrheit der Unternehmen für eine spätere Bildungsentscheidung, was durch die Verlängerung der Sekundarstufe I um ein Jahr erreicht wird. Das Modell stellt sich, dass sich die typischen Abschlussalter in der AHS, der BMS NEU sowie der Lehre nicht erhöhen, was sicher seitens der Unternehmen begrüßt wird. Die BHS bleibt als eigenständige Schulform erhalten und garantiert eine attraktive Anschlussfähigkeit im Falle eines facheinschlägigen Universitätsstudiums. Zur Frage des Kurssystems in der BHS sowie zum Wunsch der Aufrechterhaltung der BHS-Schulformen liegen keine Informationen aus der ibw-Unternehmensbefragung vor.

Modell VI: Vorschlag Unternehmen (basierend auf den qualitativen Interviews)

Die mittels der qualitativen Interviews befragten Unternehmen haben keine der fünf Reformmodellen vergleichbaren Gesamtkonzepte entworfen. Sie haben Teile und Konzepte des bestehenden Pflichtschulsystems radikal in Frage gestellt, Gegenkonzepte entwickelt und die entstehenden Probleme benannt. Die folgenden Ausführungen sollten daher nicht als ein ideales Modell oder eine wünschenswerte Zielvorstellung gelesen werden. Sie sind vielmehr ein Zwischenstand in einer Art offenen Dialogs der Befragten mit dem Schulsystem, in dem Szenarien und Optionen eine große Rolle spielen. In Kombination mit den Ergebnissen der quantitativen Unternehmensbefragung ist dies auch insofern von Interesse, als sich dadurch eine Grobabschätzung der Akzeptanz der fünf unterbreiteten Reformmodelle seitens der Unternehmen treffen lässt. Allfällige Nichtübereinstimmungen der Unternehmen mit den fünf Reformmodelle bedeuten jedoch nicht, dass diese Reformmodell per se abgelehnt werden, sondern verweisen auf einen notwendigen Informations- und Kommunikationsbedarf vis a vis den Unternehmen, falls eines dieser Reformmodelle auch umgesetzt werden sollte/würde.

Der gedankliche Ausgangspunkt der Befragten ist die (Wieder-)herstellung der Fähigkeit des Schulsystems, den Schüler/innen am Ende ihrer Pflichtschulzeit die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Berufsausbildung mitzugeben. Diese Voraussetzungen sind dann geben, wenn der/die Stellenbewerber/in über Grundkompetenzen und bestimmte soziale Skills verfügt. „Erfolgreich“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich die Lehrlinge auf Basis dieser Fähigkeiten problemlos in das Unternehmen und seine Ausbildung integrieren lassen.

Fragen der Chancengleichheit im Sinne des Haider-Vorschlages und Verlängerungsoptionen, wie sie der Werner-Vorschlag fordert, spielen in den Überlegungen der Unternehmen eine untergeordnete Rolle. Das hat zum einen mit der Fokussierung der Unternehmen auf ihre eigenen Bedürfnisse und Anforderungen zu tun. Zum anderen haben die ausbildenden Unternehmen Erfahrung und eine gewisse Routine im Umgang mit 15-Jährigen.

Der deutlichste Unterschied zum bestehenden Schulsystem ist die Konzeption des Sekundarbereichs I in Form einer Gesamtschule – allerdings mit einer internen Leistungs-differenzierung (z.B. in Form von Leistungsgruppen). Die Befürwortung dieser Konzeption hat folgenden Hintergrund: Die Unternehmen beziehen den Großteil ihrer Lehrlinge über die Schiene Hauptschule/Polytechnische Schulen. In den Interviews haben die Befragten wiederholt und ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das schulische Niveau der Hauptschule im letzten Jahrzehnt stark abgenommen hat. Diese „Hauptschulmisere“ ist eine Folge der Abwanderung der sozial bessergestellten bzw. lernstärkeren Schüler/innen in die AHS-Unterstufe. Die Befragten versprechen sich vom Konzept der Gesamtschule eine Schulform, die einen Mittelweg zwischen dem Niveau der Hauptschule und der AHS-Unterstufe einnimmt und zu einer stärkeren Durchmischung der Schüler/innen führt. Da mit einer Gesamtschule die Deklassifizierung der Hauptschule als „Lehrlingsreservoir“ und die Privilegierung der AHS als eine „Schule der Elite“ wegfällt, machen sich die (befragten) Unternehmen durchaus Hoffnungen, vor allem lernstärkere Schüler/innen für die Lehre zu motivieren.

Was passiert nach dem Ende der Gesamtschule? Soll das Ende der Pflichtschulzeit mit dem Ende der Gesamtschule zusammenfallen? Antworten auf diese und ähnliche Fragen führen eine Grundproblematik deutlich vor Augen: Neustrukturierungen von einem Umfang wie die

Einführung einer neuen Schulform rufen häufig einen Änderungsbedarf bei anderen Systembereichen hervor. Anders ausgedrückt: Eine Gesamtschule muss auch institutionell in das Gefüge des Schulsystems integrierbar sein. Dies betrifft als Strukturierungsproblem zwei Bereiche: die Festlegung der Dauer der Pflichtschule und die Schnittstelle zwischen der Gesamtschule und dem weiterführenden Schulwesen.

Neun Jahre Pflichtschule, vier Jahre Gesamtschule: In dieser Variante „verschwindet“ nur die institutionelle Trennung zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe. Nach der Gesamtschule erfolgt eine Differenzierung nach BHS, BMS, AHS und Polytechnischen Schulen. Wie das bestehende System kann auch diese Option die Problematik nicht verhindern, dass Jugendliche ihr letztes Pflichtschuljahr in einem Schultyp absolvieren, den sie nach dem Ende der Pflichtschulzeit aber wieder verlassen. Auch die Polytechnischen Schulen könnten ihre Position als schulischer „Restplatz“ nicht verbessern. Darüber hinaus wäre der gewünschte Effekt der Gesamtschule, Selektionsprozesse massiv abzuschwächen, durch die im letzten Pflichtschuljahr stattfindende Selektion wieder aufgehoben.

Das Ende der Gesamtschule fällt mit dem Ende der Pflichtschule zusammen: In dieser Variante fällt die oben beschriebene Schnittstellenproblematik zur Gänze weg. Da alle Jugendlichen die Gesamtschule besuchen, stehen BHS, BMS, AHS sowie die Lehre als gleichberechtigte Wahlmöglichkeiten auf ein und derselben Ebene. Da mit der Lehre gleich begonnen werden kann, fallen die Polytechnischen Schulen ersatzlos aus dem System. Es bleibt allerdings die Frage offen, ob eine solche Konstruktion ohne Selektionsmechanismen auskommen soll bzw. kann. Dazu stellt sich die Folgefrage, ob sich die innere Leistungs-differenzierung als Selektionsinstrument eignen könnte. Wäre das der Fall, verliert die innere Leistungsdifferenzierung ihren Charakter als Förderung des Lernens und wandelt sich zu einer restriktiven Beurteilungsinstanz. Damit wäre auf Umwegen und unter dem Deckmantel der Gesamtschule die Trennung in eine Schule mit höheren und eine Schule mit niedrigeren Anforderungen (AHS-Unterstufe versus Hauptschule) wieder eingeführt.

Verkürzung der neunjährigen Schulpflicht auf acht Jahre: Diese Variante wird von jenen Befragten favorisiert, die im neunten Schuljahr keinen pädagogischen „Mehrwert“ für Jugendliche und Unternehmen sehen. Ein neuntes (oder zehntes zusätzliches) Schuljahr kann – diesen Befragten zufolge – Verfehlungen und Missstände in den vorhergehenden Schuljahren nicht kompensieren.

Unter der Voraussetzung eines Schuleintrittsalters mit dem sechsten Lebensjahr verliert ein achtjähriges Pflichtschulsystem allerdings die Anschlussmöglichkeit an die nachfolgenden Stufen im Bildungssystem. Arbeitsrechtlich ist eine Berufstätigkeit erst ab dem 15. Lebensjahr möglich. Folglich müssten die Jugendlichen nach dem Ende der Pflichtschule ein Jahr pausieren. Der Vorstellung eines Befragten zufolge könnten die Jugendlichen in diesem freiwerdenden Jahr (freiwillig?) den ersten Jahrgang einer BHS oder BMS besuchen. Der Befragte verspricht sich von dieser Option eine zusätzliche Wissensvertiefung und die Möglichkeit, den Schulbetrieb an einer Schule der Sekundarstufe II kennenzulernen und dadurch Bildungs- und Berufsentscheidungen erneut zu reflektieren.

Um entstehende Leerjahre zu vermeiden, müsste das Eintrittsalter in die Pflichtschule vom sechsten auf das siebente Lebensjahr erhöht werden. Dadurch freiwerdende Zeitressourcen unterhalb des Primarbereichs könnten für die Einführung einer bis zu zwei Jahre

andauernden Vorschule genutzt werden. Einem Befragten zufolge sprechen zwei Aspekte dafür:

- Die Kinder können länger und intensiver auf das Erreichen der Schulreife vorbereitet werden.
- Unter der Voraussetzung optimaler Betreuung ließen sich Lernschwächen bereits im Vorfeld erkennen und vermindern. Das könnte vor allem Kindern aus Migrantenfamilien und einem sozial schwachen Umfeld zugute kommen.

Mehrere Befragte warnen davor, in solchen „Planspielen“ die Frage des Kindeswohls ökonomischen und systembedingten Notwendigkeiten nachzuordnen. Einige Befragte haben Zweifel, ob sich vorschulische Erziehung entwicklungspsychologisch günstig auf die Kinder auswirkt. Eine Befragte betont, dass Kindern Raum und Zeit gegeben werden muss, ihr Kindsein auch auszuleben – eine zu früh einsetzende schulische Erziehung kann aber gerade das nicht leisten.

6 Problemfeld Schulverwaltung & Reformoptionen für Österreich

Die Pflichtschule sowie der Übertritt von der Pflichtschule in das weiterführende Schulwesen sind jedoch nicht die einzigen Problemfelder im österreichischen Erstausbildungssystem. Auch in Bezug auf die Steuerungsebene (Schulgovernance/Schulverwaltung) gibt es zahlreichen Studien, die auf beträchtliche Ineffizienzen hinweisen. Nachstehend werden diese Aspekte der Schulgovernance kurz skizziert.

6.1 Österreichs Schulgovernance im internationalen Vergleich

Ausgangspunkt ist der Befund, dass Österreich im internationalen Vergleich sehr hohe Bildungsausgaben bei gleichzeitig nur mittelmäßigen Schülerleistungen aufweist. Somit stellt sich die Frage, ob Schulsysteme, die sich an Elementen des New Public Management orientieren (Stichwort Kompetenzdevolution von der Behörde zur Schule: Schulautonomie, Leistungsstandards), bessere Schülerleistungen hervorbringen können als Schulsysteme, die sich bürokratischer Steuerungsstrukturen bedienen. Als Hauptbefund aus dem internationalen Vergleich lässt sich für Österreich festhalten: Es bestehen beträchtliche **Ineffizienzen der österreichischen Schulverwaltung und fehlgeleitete Anreizmechanismen** aufgrund einer bürokratisch organisierten Schulgovernance.

Charakteristisch für die österreichische Schulgovernance sind folgende Befunde:

- Zersplitterte Kompetenzverteilung: Geringe Übereinstimmung von Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten der Akteure (alle vier Gebietskörperschaften sind involviert)

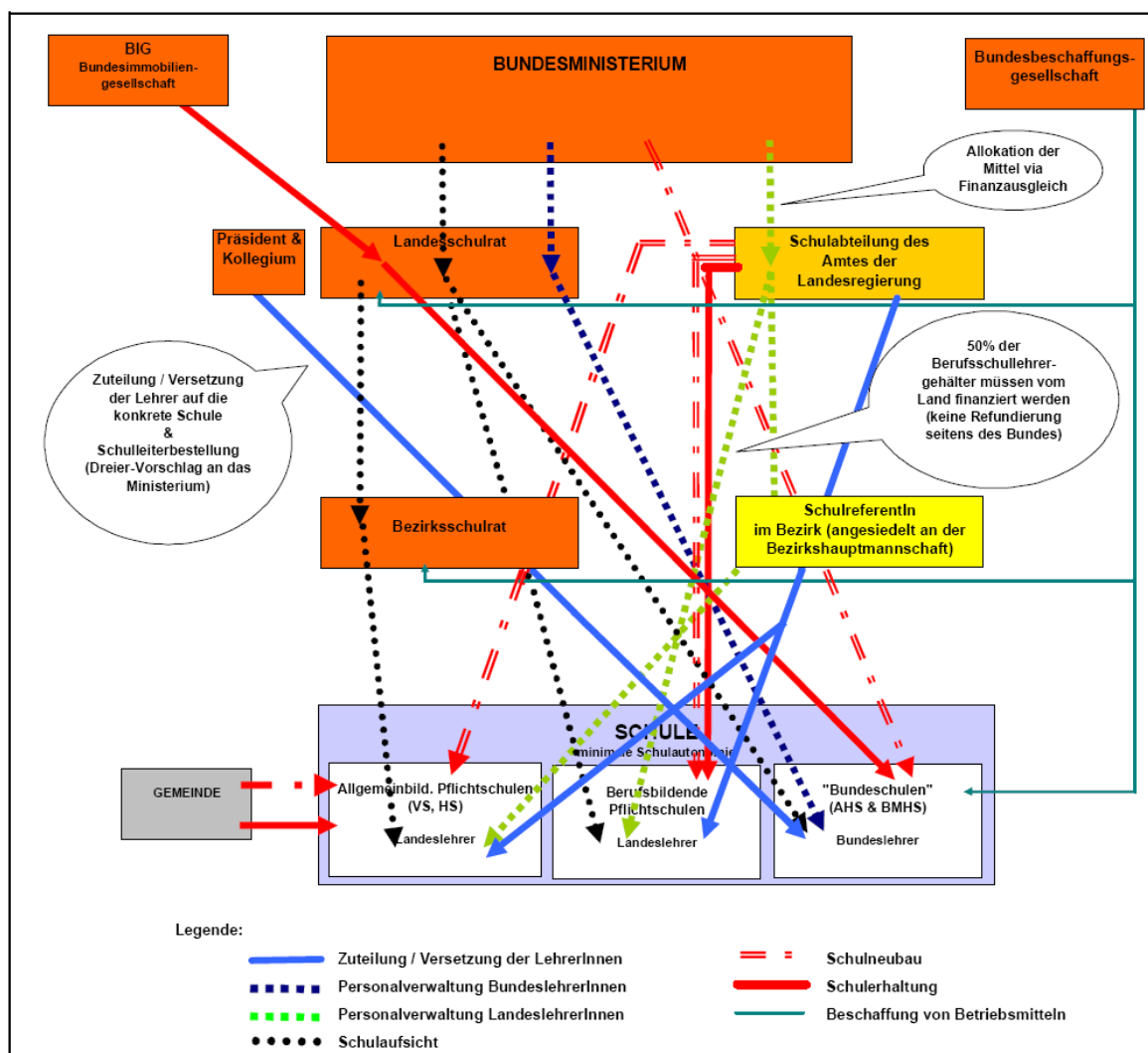
„...nehmen sich die Kasuistik der verfassungsrechtlichen Kompetenzverteilung, der Parteienproporz in verfassungsrechtlichen Sonderbehörden, die Zentralisierung der Entscheidungszuständigkeiten, die Diskrepanz von Entscheidungszuständigkeit und Leistungsverantwortung sowie die Behäbigkeit der umständlichen Entscheidungsabläufe als gewaltige Anachronismen aus.“ (Bericht der Aufgabenreformkommission 2001)

Weiters plädiert der Rechnungshof für eine *„Straffung und Vereinheitlichung der Verwaltungsstrukturen und den Abbau von Doppelgleisigkeiten.“* Rechnungshofbericht 2007.

Laut LASSNIGG et al. 2007 besteht: *„... auf beiden Seiten von Ausgaben und Erträgen Informationsmangel und Intransparenz. In den letzten Jahren wurde einiges verbessert, aber die Situation ist noch bei weitem nicht befriedigend.“*

Exemplarisch lässt sich dies u.a. an nachstehendem Schaubild (Abbildung 32) zur aktuellen Schulverwaltung zeigen.

Diese zersplitterte Kompetenzverteilung hat auch Folgewirkungen im Bereich des Lehrerdienst- und -besoldungsrechts. Hier seien nur folgende Stichworte genannt: Landeslehrer/innen – Bundeslehrer/innen, vertragsbedienstete Lehrer/innen – verbeamtete Lehrer/innen. Mit den entsprechenden unterschiedlichen Regelungen zur Arbeitszeit und der Besoldung (Basisgehalt und Zulagenregelungen).

Abb. 32: Schaubild zur aktuellen Schulverwaltung (*vereinfachte Darstellung*)

Quelle: SCHMID et al. 2009

➤ Bürokratisch administrierte Zuteilungsmechanismen der Lehrer/innen an die Schulen

In den meisten Ländern – und insbesondere bei PISA-Topperformern – werden Lehrer/innen nicht (mehr) mittels eines bürokratisch administrierten Zuteilungsmechanismus den Schulen zugewiesen (wie dies u.a. in Österreich der Fall ist), sondern es besteht ein offener Lehrerarbeitsmarkt. Wesentlich dabei ist die Bewerbung seitens der Lehrer/innen für eine Stelle an einer konkreten Schule und die Auswahlkompetenz der Schule selbst (SCHMID 2009).

➤ Schwach entwickeltes Evaluierungssystem (Outcomekontrolle).

„Die Schulaufsicht war nicht in der Lage, ihre Aufgaben effizient wahrzunehmen. Bei der Erfüllung von Kernaufgaben, [...] bestanden erhebliche Defizite.“ Rechnungshofbericht 2007.

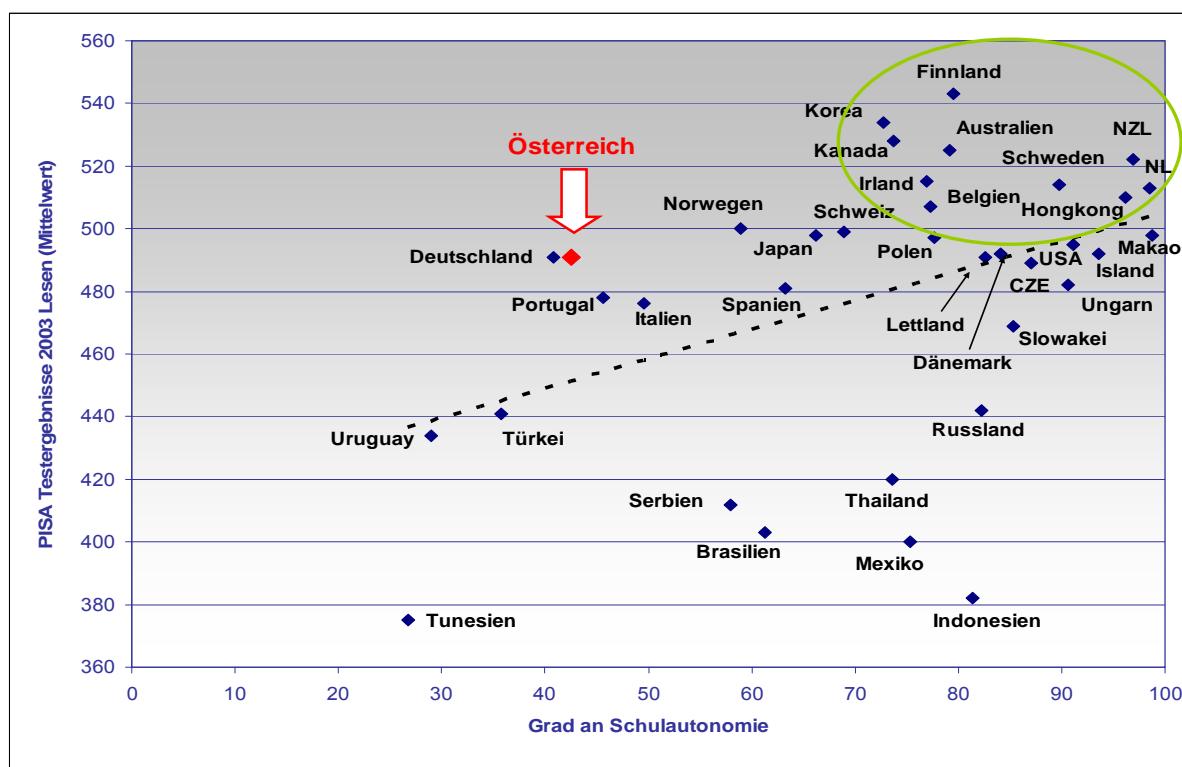
Setzt man diese nationalen Befunde in den internationalen Kontext, dann verfügt Österreich über ...

- Ein föderalistisch geprägtes und vergleichsweise hochgradig bürokratisiertes, stark reguliertes und hierarchisches System der Schulverwaltung
 vgl. dazu das Schaubild zur aktuellen Schulverwaltung (Abbildung 32)
- Eine geringe Schulautonomie (vor allem in den Bereichen Personalangelegenheiten und finanzieller Gestaltungsspielraum) – vgl. Abbildung 33

„Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass Schulsysteme, die sich an Elementen des New Public Management orientieren (Stichwort Kompetenzdevolution von der Behörde zur Schule: Schulautonomie, Leistungsstandards), bessere Schülerleistungen hervorbringen können als Schulsysteme, die sich bürokratischer Steuerungsstrukturen bedienen.“ (SCHMID, PIROLT 2005).

„Schulverwaltungsreformen gehen international in Richtung Local bzw. School-Empowerment \Rightarrow Kompetenzverlagerung auf die lokale oder schulische Ebene in Kombination mit einer verstärkten Outcomekontrolle.“ (SCHMID et al. 2007)

Abb. 33: Schülerleistungen und Schulautonomie

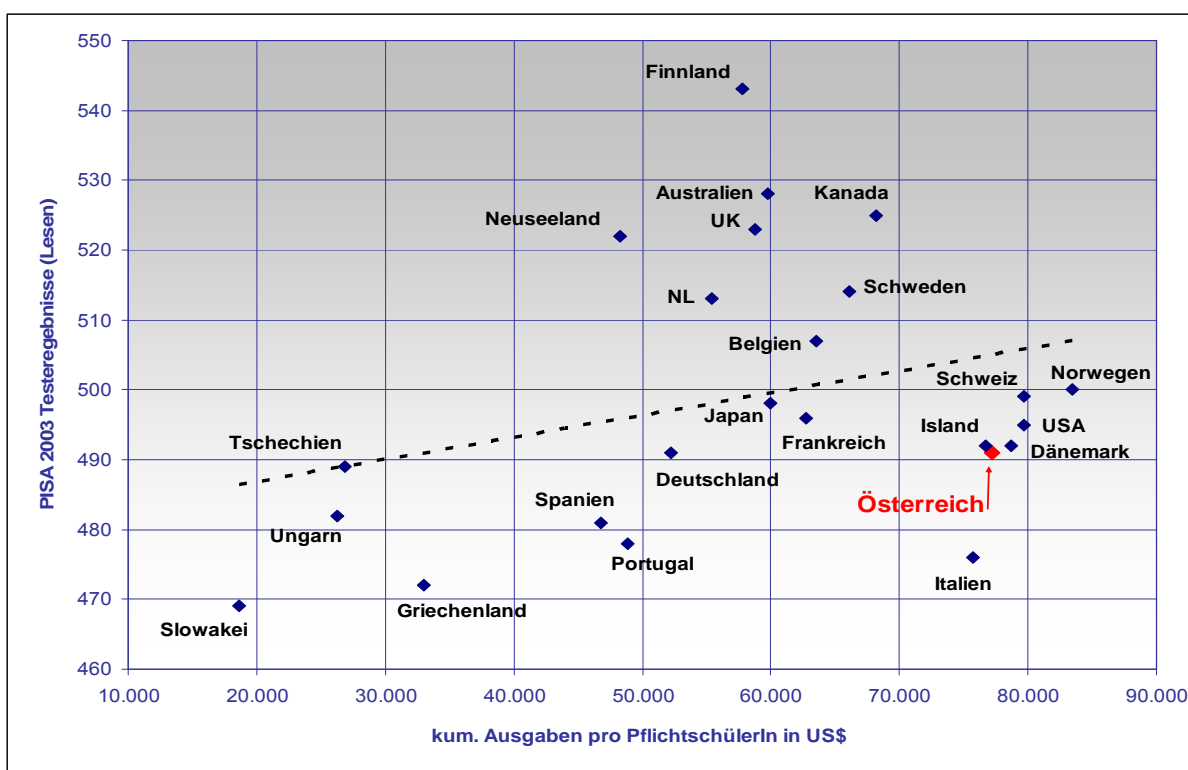


Quelle: OECD (2004), ibw-Auswertungen

- Einen hohen Verwaltungsaufwand

Österreich tätigt pro Pflichtschüler/in eine der höchsten Bildungsausgaben weltweit. Zu analogen Schlussfolgerungen kommen auch LASSNIGG et al. 2007 (vgl. Abbildung 34).

Abb. 34: Bildungsausgaben und schulischer Erfolg



Quelle: OECD PISA 2003; ibw-Auswertungen

„Österreichs Schulen weisen einen im internationalen Vergleich sehr hohen Anteil an Personalbewirtschaftungskosten auf. Das heißt, dass die Personalkosten der Lehrer/innen insgesamt weit über den Ausgaben liegen, die aufgrund von Altersverteilung der Lehrer/innen und dem Grundgehaltsschema im Ländervergleich als angemessen angenommen werden könnten. Um den westeuropäischen Mittelwert zu erreichen, bedürfte es einer Reduktion der Personalbewirtschaftungskosten um mindestens 12 Prozent der jeweiligen Schulausgaben. Bei Volksschulen liegt der Wert noch etwas höher.“ (LASSNIGG et al. 2007).

Als generelles Fazit ergibt sich:

„Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens ist in Österreich unvorteilhaft für alle Arten der Effizienz.“ (OECD GONAND et al. 2007)

Die österreichische Schulverwaltung in ihrer derzeitigen Form hat demnach negative Auswirkungen hinsichtlich der Verwaltungseffizienz (nicht zuletzt auf der Ausgabenseite) sowie der Schülerleistungen. Mittelfristig sind somit die Humanressourcen für den Wirtschaftsstandort Österreich in Gefahr.

Österreich verfügt demnach im internationalen Vergleich über ein föderalistisch geprägtes und vergleichsweise bürokratisches, stark reguliertes, hierarchisches und input-gesteuertes Modell der Schulverwaltung. In erfolgreichen PISA-Ländern (Finnland, Kanada, Neuseeland, Niederlande, Großbritannien und andere) sind bereits vor Jahren umfassende Reformen eingeleitet worden, mit denen die traditionelle bürokratische Steuerung von Schulsystemen durch neue, dezentrale Formen der Schulgovernance ersetzt wurden. Diese Länder zeichnen sich durch ein hohes Ausmaß von Entscheidungskompetenzen und Verantwortung

in personeller, finanzieller und curricularer Hinsicht direkt auf der Schulebene („Schulautonomie“) und/oder bei lokalen Behörden aus. Die Devolution von Kompetenzen wurde in diesen Ländern flankiert durch die Einführung umfassender Evaluierungssysteme.

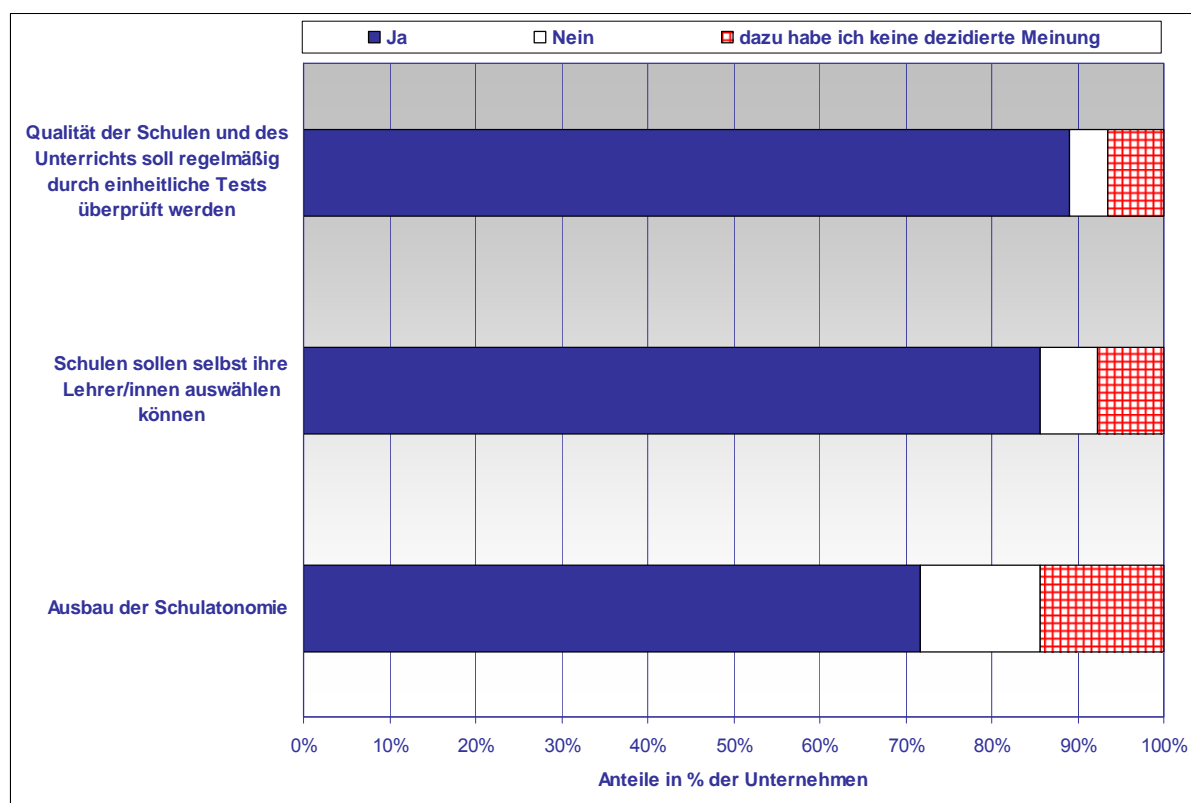
Alle OECD-Länder, die im Rahmen von PISA besser als Österreich abgeschnitten haben, erreichen die guten Schülerleistungen mit wesentlich geringeren Bildungsausgaben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach Optimierungs- und Innovationspotenzialen im österreichischen Schulgovernance-System. Einen entsprechenden Vorschlag hat das ibw für den Managementclub erarbeitet (vgl. dazu SCHMID et al. 2009).

6.2 Reformoptionen aus Unternehmenssicht

Vor diesem Hintergrund ist von Interesse, welche Meinungen nun von den Unternehmen vertreten werden, wenn es um Fragen der Schulgovernance bzw. Schulverwaltung geht.

In Bezug auf das Gesamtsetting des österreichischen Schulgovernancesystems vertritt die überwiegende Mehrheit der Unternehmen die Ansicht, dass die Qualität der Schulen und des Unterrichts regelmäßig durch einheitliche Tests überprüft werden soll. Fast 90% der Betriebe plädierten dafür (vgl. Abbildung 35). Ein beinahe ebenso hoher Prozentsatz (85%) spricht sich dafür aus, dass Schulen selbst ihre Lehrer/innen auswählen können sollten. Für einen Ausbau der Schulautonomie (vor allem im Bereich Personal und Finanzen) sprechen sich über 70% der Unternehmen aus.

Abb. 35: Verteilung der Unternehmensmeinungen zu Reformaspekten der Schulgovernance
Rangreihung nach dem Zustimmungsgrad



Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

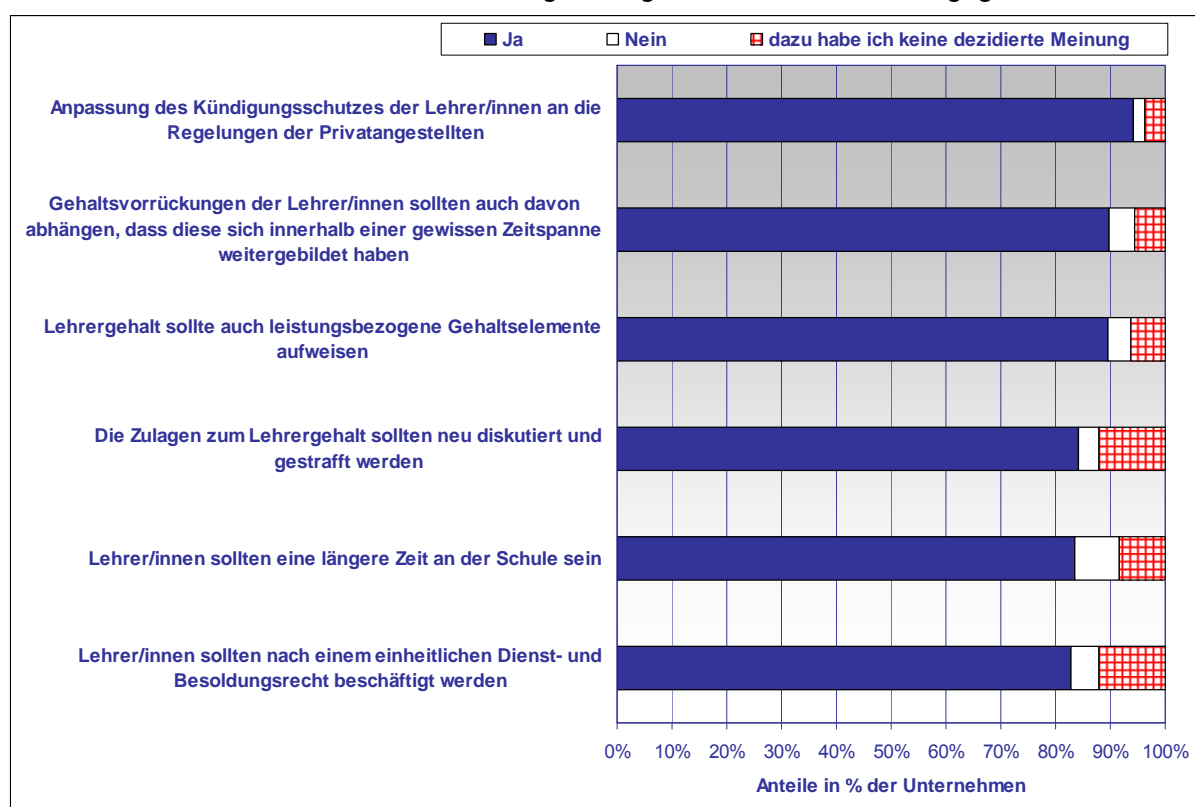
Das Bild von der zukünftigen österreichischen Schulgovernance aus Unternehmensperspektive ist demnach eindeutig: Deutlicher Ausbau der Schulautonomie – insbesondere was die Lehrerrekutierung betrifft – verbunden mit regelmäßigen Outcomeüberprüfungen durch einheitliche Tests.

Aber auch beim Angestelltenverhältnis der Lehrer/innen werden deutliche Reformen eingefordert – und dies in allen von uns abgefragten Bereichen (vgl. Abbildung 36): So sprechen sich zwischen 80 und 90% der Unternehmen dafür aus, dass...

- der Kündigungsschutz der Lehrer/innen an die Regelungen der Privatangestellten angepasst werden sollte
- Gehaltsvorrückungen der Lehrer/innen auch davon abhängen sollten, dass diese sich innerhalb einer gewissen Zeitspanne weitergebildet haben
- das Lehrergehalt auch leistungsbezogene Gehaltselemente aufweisen sollte
- die Zulagenregelungen zum Lehrergehalt neu diskutiert und gestrafft werden sollten
- Lehrer/innen eine längere Zeit an der Schule sein sollten (bspw. für Nachmittagsbetreuung oder schulischen Nachhilfeunterricht)
- für Lehrer/innen ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht gelten sollte

Bei letztgenanntem Aspekt ist zusätzlich von Interesse, wer dann der Arbeitgeber aller Lehrer/innen sein sollte. Fast zwei Drittel (62%) der Betriebe ist dafür, dass der Bund der Arbeitgeber aller Lehrer/innen sein sollte – 38% der Unternehmen sprechen sich für das Land als Arbeitgeber aus.

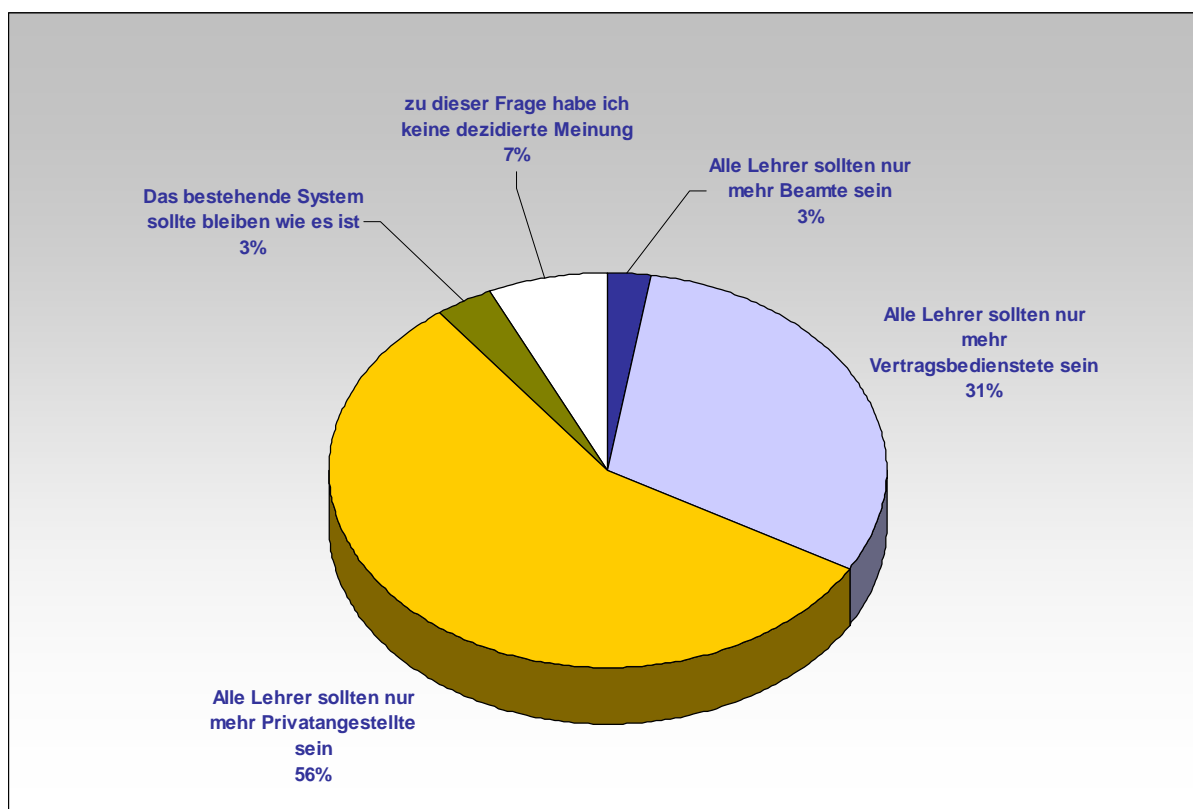
Abb. 36: Verteilung der Unternehmensmeinungen zu Reformaspekten beim Angestelltenverhältnis der Lehrer/innen; *Rangreihung nach dem Zustimmungsgrad*



Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

In vielen Ländern sind Lehrer keine Beamte. In Österreich gibt es sowohl verbeamtete als auch vertragsbedienstete Lehrer/innen. Sind die Unternehmen dafür, dass dies vereinheitlicht werden soll? Sprich es zukünftig für alle Lehrer/innen nur mehr ein Beschäftigungsverhältnis geben soll? Das Ergebnis ist eindeutig (vgl. Abbildung 37): Über die Hälfte der Unternehmen (56%) ist der Ansicht, dass alle Lehrer/innen zukünftig nur mehr wie Privatangestellte beschäftigt sein sollten. Dies wäre ein radikaler Bruch zum gegenwärtigen Ansatz. 37% der Unternehmen sprechen sich zwar dafür aus, dass Lehrer/innen auch zukünftig Beamte bzw. Vertragsbedienstete sein sollen, die überwiegende Mehrheit auch dieser Gruppe ist aber dafür, dass es dann nur mehr ein Beschäftigungsverhältnis für alle Lehrer/innen geben sollte, wobei die Betriebe sich dann aber für Lehrer/innen als Vertragsbedienstete und nicht als Beamte aussprechen. Bemerkenswert ist auch, dass nur 3% der Unternehmen für das Aufrechterhalten des bestehenden Systems plädieren.

Abb. 37: Verteilung der Unternehmensmeinungen zur Frage, ob das Beschäftigungsverhältnis der Lehrer/innen vereinheitlicht werden sollte



Quelle: ibw-Unternehmensbefragung 2010

Fazit der Unternehmensbefragung

Verglichen mit den Reformoptionen im Pflichtschulbereich sowie zum Übergang von der Pflichtschule in die Sekundarstufe II werden von den Unternehmen bezüglich der notwendigen Reformen im österreichischen Schulgovernancesystem deutlich einheitlichere Positionen vertreten. Auf einer generellen Systemebene sprechen sie sich für einen deutlichen Ausbau der Schulautonomie – insbesondere was die Lehrerrekutierung betrifft – verbunden mit regelmäßigen Outcomeüberprüfungen durch einheitliche Tests aus. Auch beim

Anstellungsverhältnis der Lehrer/innen werden drastische Umbrüche eingefordert: Eine Vereinheitlichung des Lehrerdienst- und -besoldungsrechts, das entweder die Umwandlung des Beschäftigungsverhältnisses in ein Privatangestelltenverhältnis oder zumindest ein alle Lehrer/innen betreffendes Vertragsbedienstetenverhältnis vorsieht. Alle Lehrer/innen sollten demnach nur einen Arbeitgeber haben (mehrheitlich wird für den Bund plädiert). Weitere wichtige Reformschritte betreffen Kündigungs- und Versetzungsregelungen analog dem Privatangestelltenrecht, eine längeren Anwesenheit an der Schule sowie Änderungen beim Lehrergehalt (Neudiskussion und Straffung der Zulagenregelungen, Koppelung der Gehaltsvorrückungen an die Lehrerweiterbildung sowie Einführung leistungsbezogener Gehaltselemente).

7 Literaturverzeichnis

- Aufgabenreformkommission (2001). „Bericht der Aufgabenreformkommission.“ Wien.
- Bacher Johann (2003): „Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs“, Österreichische Zeitschrift für Soziologie 28 (3): 3-33.
- Bacher Johann (2005): „Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung“, SWS-Rundschau 45: 37-62.
- Baersiwyl Franz, Trautwein Ulrich, Wandeler Christian, Lüdtke Oliver (2009): „Wie gut prognostizieren subjektive Lehrerempfehlungen und schulische Testleistungen beim Übertritt die Mathematik- und Deutschleistung in der Sekundarstufe I?“ in: ZfE (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), Sonderheft 12.
- Bandelow Nils (2003): „Lerntheoretische Ansätze in der Policy-Forschung“, in: Maier Matthias, Nullmeier Frank, Pritzlaff Tanja (Hrsg.): Politik als Lernprozess? Opladen.
- Bauer Adelheid (2005): „Volkszählungsergebnisse 2001: Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung“, Statistische Nachrichten: 108-120.
- Bericht des Rechnungshofes 2/2007: „Organisation und Wirksamkeit der Schulaufsicht.“ Wien
- Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther, Valtin, Waxmann (2003): „Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.“
- Breit Simone (2009): „Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“, in: Schreiner Claudia und Schwanter Ursula (Hrsg.): PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam 2009.
- Burtscher Simon (o.J.): „Zusammenfassung PISA 2003“, okay. Zusammen leben.
- Cedefop (2010): „Initial Vocational Education and Training (unedited version)“
- Dornmayr Helmut, Wieser Regine, Henkel Susanna (2007): „Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden“, ibw-öibf-Studie, Wien.
- Eder Ferdinand (2006): „Interessen und Bewältigung der Schule“, in: G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.). Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. S.270 – 279. Wien.
- Eder Ferdinand (2002): „Fördern Leistungsgruppen das Lernen? Der Förderanspruch von Leistungsgruppen im Lichte von PISA und TIMSS.“ In: Erziehung und Unterricht, 152, Heft 7-8, 979 – 1000.
- EU-Kommission (2006): „Efficiency and equity in European education and training systems.“ Commission Staff Working Document SEC(2006) 1096.
- Europäische Kommission (2005): „Europäisches Glossar zum Bildungswesen. Band 2 Bildungseinrichtungen.“ Luxemburg.

- Eurydice (2009a): "National testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results." Brussels.
- Eurydice (2009b): "Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2009". Brüssel
- Eurydice 2010: "The Structure of European Education Systems 2009/10: Schematic Diagrams." Brussels.
- Glaboniat Manuela (2006): "Das Papier nicht wert. Zum Problem schulischer Leistungsmessung und Benotung und neue Chancen durch Qualitäts- und Leistungsstandards." in: ide – Zeitschrift für den Deutschunterricht 4-2006.
- Gonand Frédéric, Joumard Isabelle, Price Robert (2007): "Public Spending Efficiency: Institutional Indicators in primary and secondary Education." OECD Economics Department Working Papers No. 543, 2007, Paris.
- Gries Jürgen, Lindenau Mathias, Maaz Kai, Waleschowski Uta (2005): "Bildungssysteme in Europa." Kurzdarstellungen. Berlin.
- Haahr Jens Henrik (2005): „Explaining Student Performance Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys.“ Danish Technological Institute, Nov. 2005.
- Haider Günther (2007): „Die Qualität unseres Schulsystems“; Vortrag für die Wirtschaftskammer Österreich Gersberg Alm/Salzburg 13. März 2007.
- Haider Günther (2007): „Bildungsbenachteiligung in Österreich und ihre Ursachen“; Vortrag für Aufbruch 07 – Kinderfreunde, Salzburg, 14. April 2007.
- Haider Günther (2008): „Bildungsbenachteiligung. Fakten aus dem Bildungsmonitoring“, Vortrag im Rahmen des 3. Internationalen Alfred-Dallinger-Symposium „Auf dem Weg zur gemeinsamen Schule?“, Bildungszentrum der AK Wien – 6./7.11.2008, Thema: Soziale Diskriminierung durch das Bildungssystem
- Härtel Peter, Kämmerer Erwin (2003): „Berufsüberleitung an polytechnischen Schulen. Wege der Schülerinnen und Schüler nach der PTS.“ Studie im Auftrag des BMBWK / Abt. I/7.
- Kristen Cornelia (1998): „Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand“. Arbeitspapier Nr. 5 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung (MEZ).
- Lachmayr Norbert (2005): „Soziale Situation beim Bildungszugang“, Kontraste 2: 22-25.
- Lasnigg L., Felderer B., Paterson I., Kuschej H., Graf N. (2007): „Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung.“ IHS-Studie im Auftrag des BMUKK.
- Lasnigg Lorenz, Steiner Mario (2009): „Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe“, in: Erziehung und Unterricht Nr. 9/10.
- Lasnigg Lorenz, Vogtenhuber Stefan (2009): "Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund", in: Werner Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.
- OECD (1999): "Classifying Educational programmes. Manual for ISCED-97 Implementations in OECD Countries."

- OECD (2004): "Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003." Paris.
- OECD (2010): "Learning for Jobs: OECD Review of Vocational Education and Training. Austria." Paris.
- Radinger Regina (2005): „Soziales Kapital und PISA-Leistungen“, Statistische Nachrichten 4: 316-327.
- Rieder Michaela, Schacherbauer Eva (2002): „Schulerfolg und Repetierregelungen in Österreich und zwölf ausgewählten Ländern der OECD.“ öibf-Studie, Wien.
- Schlögl Peter, Lachmayr Norbert (2004): „Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003.“ öibf-Studie, Wien.
- Schmich Juliane (2009a): „Mehrfachzugehörigkeit von Schüler/inne/n zu den Risiko- und Spitzengruppen“, in: Werner Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.
- Schmich Juliane (2009b): „Eine Charakterisierung der Risikoschüler/innen“, in: Schreiner Claudia und Schwantner Ursula (Hrsg.): PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam 2009.
- Schmid Kurt (2003): „Woher kommen die LehranfängerInnen? Aspekte der Bildungswahl am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II.“ ibw-Mitteilungen September 2003.
- Schmid Kurt (2004a): „Regionale Bildungsströme in Österreich.“ ibw-Reihe Bildung und Wirtschaft Nr. 31, Dezember 2004.
- Schmid Kurt (2004b): „'Ausländische' SchülerInnen in Österreich.“ in: ibw-Mitteilungen August 2004
- Schmid Kurt, Pirolt Richard (2005): „Schulgovernance im internationalen Vergleich.“ ibw-Forschungsbericht Nr. 127, Wien.
- Schmid Kurt, Pirolt Richard (2009): „Lehrerdienst- und -besoldungsrecht. Internationaler Vergleich anhand ausgewählter Länder & Reformoptionen für Österreich. ibw-Studie Forschungsbericht Nr. 150, Wien.
- Schmid Kurt, Ascher Christoph, Mayr Thomas (2009): „Reformpunkte zum österreichischen Schulgovernance-System.“, ibw-Kurzexpertise, August 2009.
- Schmid Kurt, Hafner Helmut, Pirolt Richard (2007): „Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern.“, ibw-Forschungsbericht Nr. 135, Wien.
- Schneeberger Arthur (2006): „Lehrlingsausbildung: Leistungen – europäischer Vergleich – Perspektiven“, in: ibw-Mitteilungen 3. Quartal 2006.
- Schneeberger Arthur, Kastenhuber Bernd, Petanovitsch Alexander (2004): „Vorbildungseffekte der Polytechnischen Schule im Hinblick auf die Überleitung ihrer Absolventen in die Lehrlingsausbildung. Ergebnisse einer Lehrbetriebsbefragung.“ ibw-Reihe Bildung & Wirtschaft Nr. 25, Wien.

- Schneeberger Arthur, Nowak Sabine (2007): „Hemmende und fördernde Faktoren der Lehrlingsaufnahme“, ibw-Bildung & Wirtschaft Nr. 41.
- Schneeberger Arthur, Nowak Sabine (2009): „Lehrlingsausbildung im Überblick – Strukturdaten und Ergebnisse europäischer Erhebungen (Edition 2009)“. ibw-Forschungsbericht Nr. 149, Wien.
- Schulze Gerhard (1992): „Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart.“ Frankfurt am Main/New York.
- Schwarz Franz, Spielauer Martin, Städtner Karin (2002): „Gender, Regional and Social Differences at the Transition from Lower to Upper Secondary Education“, Working Paper 23 (ÖIF).
- Spielauer Martin, Schwarz Franz, Städtner Karin, Schmid Kurt (2003): „Family and Education. Intergenerational educational transmission within families and the influence of education on partner choice and fertility. Analysis and microsimulation projection for Austria“. ÖIF-Schriftenreihe Nr. 11.
- Spielauer Martin, Schwarz Franz, Schmid Kurt (2002): „Education and the Importance of the first Educational Choice in the Context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria“, Working Paper 19 (ÖIF).
- Statistik Austria (2009a): „Bildung in Zahlen 2007/08 – Schlüsselindikatoren und Analysen.“
- Statistik Austria (2009b): „Viele Schülerinnen und Schüler auch beim Wiederholen einer Klasse nicht erfolgreich“; Download am 17.2.2010:
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/035564
- Statistik Austria (2009c): „Steiniger Weg bis zur Matura“ Pressemeldung vom 25.2.2009.
- Statistik Austria (2010): Bildung in Zahlen 2008/09 – Schlüsselindikatoren und Analysen.
- Suchań, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S., Schreiner, C. (Hrsg.). (2008): „TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse.“ Graz: Leykam.
- Wallner-Paschon Christine (2009): „Notengerechtigkeit bei der Risiko- und Spitzengruppe“, in: Birgit Suchań, B. / Wallner-Paschon, C. / Schreiner, C. (Hrsg.): PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam.
- Wroblewski Angela (2006): „Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000“, in: Herzog-Punzenberger Barbara (Hrsg.): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper Nr. 10, KMI Working Paper Series
- Wößmann Ludger (2008): „Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich.“ in: Erziehung und Unterricht, September/Oktober 2008.
- Zukunftskommission (2003). „Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung.“ bmbwk.

8 Anhang A

8.1 Der Unternehmensfragebogen

Emailanschreiben an die Unternehmen

Sehr geehrter Herr/Frau X!

Sie kennen den Problembereich sicher aus den Medien oder aus eigener Erfahrung: Das Niveau der Schule sinkt tendenziell nach unten. Für die Betriebe wird es immer schwieriger, gute Lehrlinge und Schulabsolvent/innen zu finden. Für die Jugendlichen wird es immer schwieriger, anspruchsvolle Berufe zu ergreifen.

Ideen und Vorschläge zur Verbesserung der österreichischen Schulen gibt es sehr viele. Genau hier setzen wir mit unserer Studie an und bitten Sie um Ihre Mithilfe. Wir möchten von Ihnen wissen, wie Sie zu bestimmten Reformvorschlägen stehen.

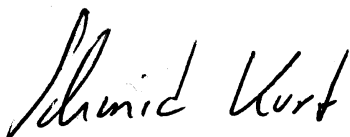
Wir vom Institut für Bildungsforschung haben viele Jahre Erfahrung im Bereich von Schulreformen. Deshalb hat uns die **Wirtschaftskammer Österreich** mit einer Unternehmensbefragung beauftragt. Je mehr empirisch gesicherte Informationen und Einschätzungen aus Unternehmen vorliegen, desto besser kann sich die WKÖ für Wirtschaft und Industrie einsetzen.

Alle Angaben werden ausschließlich statistisch und wissenschaftlich ausgewertet. Wir garantieren selbstverständlich absolute Vertraulichkeit und Anonymität.

Wenn Sie an der Befragung teilnehmen, haben Sie zudem die Chance wertvolle WIFI-Gutscheine zu gewinnen.

Ich freue mich auf Ihre Teilnahme und bedanke mich schon jetzt für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen



Mag. Kurt Schmid (ibw-Projektleiter)

Wien, Dezember 2009

Fragebogen der Unternehmensbefragung

Fragebogen zum Reformbedarf im österreichischen Bildungswesen

Reformoptionen im Pflichtschulbereich (1. bis 9. Schulstufe)

Internationale Schülerleistungsvergleiche (wie bspw. PISA) zeigen, dass Österreichs Schüler/innen am Ende ihrer Pflichtschulzeit nur mittelmäßig abschneiden. Zudem gibt es sehr viele „Risiko“-Schüler/innen (rund 30%), die bspw. nicht sinnverständlich lesen können oder die einfache Grundrechnungen nicht beherrschen.

Folgende Reformoptionen werden in der öffentlichen Diskussion zur Verbesserung der Qualität im **Pflichtschulbereich** immer wieder geäußert. **Was halten Sie von diesen Optionen?** (*Zutreffendes bitte ankreuzen*)

Reformoptionen für die Pflichtschule	Ja unbedingd	wäre eine Möglichkeit	bin dagegen	dazu habe ich keine dezidierte Meinung
Beginn der Volksschule schon ab dem 5. Lebensjahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verlängerung der Pflichtschulzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Starker Ausbau des Angebots an Ganztagschulen (in Ganztagschulen findet ein verschränktes Angebot an Unterricht, Betreuung und Freizeit statt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Starker Ausbau des Angebots an Nachmittagsbetreuung (Unterricht wäre wie jetzt am Vormittag – Freizeit, Betreuung und Hausübungen würden nachmittags in der Schule gemacht werden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterricht muss viel stärker individualisiert werden – er muss somit stärker an den Schwächen und Stärken der Schüler/innen ausgerichtet sein (bspw. durch leistungsdifferenzierte Aufgaben etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung der gemeinsamen Schule für alle Pflichtschüler/innen (die frühe äußere Differenzierung in Hauptschule und AHS-Unterstufe wird abgeschafft)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschaffen des „Sitzenbleibens“ in der Pflichtschule – stattdessen werden „leistungsschwache“ Schüler/innen gezielt und verstärkt gefördert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verlängerung Volksschule um ein oder zwei Jahre bei gleichzeitiger Verkürzung von Hauptschule / AHS-Unter-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In vielen – vor allem großstädtischen – Lagen gibt es Schulen mit sehr hohen Anteilen an Schüler/ innen mit Migrationshintergrund. Wie sollte man darauf Ihrer Meinung nach reagieren? Bitte kreuzen Sie jene Optionen an, für die Sie plädieren.

Mehrfachantworten sind möglich

- ☐ Man muss sich dieser Herausforderung stellen und mehr Stützlehrer/innen (insbesondere mit einem Migrationshintergrund) im Unterricht einsetzen.
- ☐ Man sollte danach trachten, dass pro Schulklasse der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine gewisse Größe nicht überschreitet.
- ☐ Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten in eigenen Klassen unterrichtet werden
- ☐ Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten keinesfalls in eigenen Klassen unterrichtet werden, sondern es ist für ihre soziale Integration wichtig, dass sie im Klassenverbund bleiben.
- ☐ Es sollten mehr Lehrer/innen mit Migrationshintergrund unterrichten
- ☐ Der Erstsprachenerwerb sollte ausgebaut werden – gute Kenntnisse der Erst-/ Muttersprache sind eine Voraussetzung für das bessere Erlernen von Deutsch
- ☐ Der Erstsprachenerwerb sollte verstärkt schon am Beginn der Volksschule angeboten werden

Welche zusätzlichen bzw. anderen Reformen wären Ihrer Ansicht nach im Bereich der Pflichtschule notwendig, damit diese besser funktioniert?

.....

Reformoptionen am Übergang von der Pflichtschule in das weiterführende Bildungssystem

Viele Jugendliche wechseln nach der 9. Schulstufe ihre Schulform oder brechen ihre Ausbildungskarriere sogar gänzlich ab. Und viele Schüler/innen sind der Meinung, dass sie eine „falsche“ Schulwahl getroffen haben. Eine Reformoption betrifft eine bessere Bildungs- und Berufsorientierung und -beratung.

Sind Sie dafür, dass bereits während der Pflichtschulzeit verstärkt eine verpflichtende Bildungs- und Berufsorientierung und -beratung angeboten wird?

- ☐ Ja unbedingt ☐ möglicherweise ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung

Zu welchem Zeitpunkt sollte Ihrer Meinung nach Bildungs- und Berufsorientierung und -beratung stattfinden? *Mehrfachantworten sind möglich*

- ☐ schon während der Volksschule
- ☐ schon während der Sekundarstufe I (Hauptschule, AHS-Unterstufe)
- ☐ Forciert am Ende der Pflichtschulzeit als eigene Orientierungsstufe
- ☐ Als eigene Eingangsphase am Beginn des weiterführenden Bildungssystems (maturaführende Schulen, Fachschule, Lehre)

Die tatsächlichen Schülerleistungen stimmen oftmals nicht mit den Schulnoten überein. Insbesondere für Lehrbetriebe sind daher Schulnoten ein wenig verlässlicher Indikator für die Kenntnisse der Lehrstellenbewerber/innen. Eine Möglichkeit dies zu verbessern wäre es am Ende der Pflichtschulzeit bei allen Schüler/innen eine **neue Abschlussprüfung** durchzuführen. Diese würde nicht von der Schule selbst sondern **nach einem einheitlichen standardisierten Muster** durchgeführt werden. Getestet werden die wichtigsten Kompetenzen in Deutsch, Rechnen, Naturwissenschaften und Englisch. **Was halten Sie von folgenden Ideen?** (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Reformoption: Abschlussprüfung NEU am Ende der Pflichtschulzeit	Ja unbedingt	wäre eine Möglichkeit	bin dagegen	dazu habe ich keine dezidierte Meinung
Es sollte am Ende der Pflichtschulzeit für alle Schüler/innen diese Abschlussprüfung NEU geben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Prüfung sollte auch einen Interessenstest/Potenzialanalyse für die Schüler/innen enthalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nur mit einem positiven Prüfungsergebnis kann man in das weiterführende Bildungssystem (maturaführende Schulen, Fachschulen, Lehre) aufsteigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sind Sie dafür, dass die aufnehmenden Schulen der Sekundarstufe II die Schüler/innen selbst auswählen dürfen?

☐ Ja ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung



Falls JA: nach welchen Kriterien sollten die Schulen ihre Schüler/innen auswählen dürfen? *Mehrfachantworten sind möglich*

- ☐ auf Basis der Ergebnisse dieser externen Prüfung
- ☐ nach der Nähe des Wohnortes
- ☐ ob schon Geschwister die Schule besuchen
- ☐ die Aufnahmekriterien sollen für die jeweilige Schulform gleich sein
- ☐ jede Schule kann nach ihren eigenen Vorstellungen das Aufnahmeverfahren gestalten

Welche zusätzlichen bzw. anderen Reformen wären Ihrer Ansicht nach für die Schnittstelle zwischen Pflichtschule und weiterführendem Bildungswesen notwendig, damit dieser Übergang besser funktioniert?

.....
.....

Reformoptionen für die Schulverwaltung

Schulen haben in Österreich nur sehr wenige Kompetenzen im Bereich Personal und Finanzen. In vielen anderen Ländern gibt es dagegen ein deutlich höheres Ausmaß an Schulautonomie (also mehr Entscheidungsbefugnisse an der einzelnen Schule). **Sind Sie dafür, dass in Österreich die Schulautonomie ausgebaut wird?**

☐ Ja ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung

In Österreich werden Lehrer/innen durch die Schulverwaltung den Schulen zugewiesen. In vielen anderen Ländern besteht dagegen ein offener Arbeitsmarkt für Lehrer/innen – d.h. diese bewerben sich selbst an den Schulen und die Schule wählt aus. **Sind Sie dafür, dass zukünftig in Österreich die Schulen selbst ihre Lehrer/innen auswählen können?**

☐ Ja ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung

In Österreich findet die Schulaufsicht / Schulinspektion zumeist nur im Anlassfall statt. **Sind Sie dafür, dass die Qualität der Schulen und des Unterrichts zukünftig regelmäßig durch einheitliche Tests überprüft wird?**

☐ Ja ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung

Reformoptionen bzgl. des Anstellungsverhältnisses der Lehrer/innen

In vielen Ländern sind Lehrer keine Beamte. In Österreich gibt es sowohl verbeamtete Lehrer als auch vertragsbedienstete Lehrer/innen. **Sind Sie dafür, dass dies vereinheitlicht werden soll?** D.h. zukünftig würde es für alle Lehrer/innen nur mehr ein Beschäftigungsverhältnis geben.

- ☐ Alle Lehrer sollten nur mehr Beamte sein
☐ Alle Lehrer sollten nur mehr Vertragsbedienstete sein
☐ Alle Lehrer sollten nur mehr Privatangestellte sein
☐ Das bestehende System sollte bleiben wie es ist – es sollte also nach wie vor verbeamtete und vertragsbedienstete Lehrer/innen geben
☐ zu dieser Frage habe ich keine dezidierte Meinung

In Österreich genießen die Lehrer/innen einen hohen Kündigungs- und Versetzungsschutz. Dies führt dazu, dass auch „schlechte“ Lehrer/innen praktisch nicht gekündigt werden können. **Sind Sie dafür, dass man den Kündigungs- und Versetzungsschutz der Lehrer/innen an den diesbezüglichen Regelungen der Privatangestellten angepasst?**

☐ Ja ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung

Gegenwärtig gibt es unterschiedliche Dienst- und Besoldungsregelungen für Landeslehrer und Bundeslehrer. **Sind Sie dafür, dass zukünftig alle Lehrer/innen nach einem einheitlichen Dienst- und Besoldungsrecht beschäftigt werden?**

- ☐ Ja ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung



Falls JA: Wer sollte also für alle Lehrer/innen der Arbeitgeber sein?

- ☐ der Bund
☐ das Land

Derzeit gibt es im Besoldungsrecht der Lehrer/innen eine Vielzahl an Zulagenregelungen. **Sind Sie dafür, dass diese bei einer Reform des Dienstrechts diese Zulagen neu diskutiert und gestrafft werden sollen?**

- ☐ Ja ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung

Derzeit hängt das Lehrergehalt nicht vom Engagement und der Leistung des Lehrers / der Lehrerin ab. **Sind Sie dafür, dass zukünftig das Lehrergehalt auch leistungsbezogene Gehaltselemente aufweist?**

- ☐ Ja ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung

Sind Sie dafür, dass zukünftig Gehaltsvorrückungen der Lehrer/innen davon abhängen sollen, dass sie sich innerhalb einer gewissen Zeitspanne weitergebildet haben?

- ☐ Ja ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung

Sind Sie dafür, dass zukünftig Lehrer/innen eine längere Zeit an der Schule selbst sein sollten (d.h. zusätzlich zu ihrer Unterrichtsverpflichtung auch weitere Aufgaben übernehmen – wie bspw. Nachmittagsbetreuung der Schüler/innen, schulischer Nachhilfeunterricht etc.)?

- ☐ Ja ☐ Nein ☐ dazu habe ich keine dezidierte Meinung

Welche zusätzlichen bzw. anderen Reformen wären Ihrer Ansicht nach im Bereich der Schulverwaltung / des Anstellungsverhältnisses der Lehrer/innen notwendig, damit diese besser funktionieren?

.....
.....

Zum Abschluss würden wir Ihnen noch gerne ein paar **Fragen zu Ihrem Unternehmen und zu Ihrer Person** stellen.

Wie viele Personen (Voll- und Teilzeit) sind zurzeit in Ihrem Unternehmen beschäftigt?
(Für sogenannte Einpersonen-Unternehmen: Anzahl der Beschäftigten = 1)

.....Beschäftigte

Qualifikationsstruktur der Beschäftigten in Ihrem Unternehmen:

Akademikeranteil (Uni & Fachhochschule):%
Anteil Fachkräfte (Lehre, BHS, BMS)%
Hilfsarbeiteranteil%
Summe	100%

Welcher Branche lässt sich Ihr Unternehmen schwerpunktmäßig zuordnen?

- ☐ Land- und Forstwirtschaft, Fischerei
☐ Herstellung von Waren / Sachgütererzeugung
☐ Bau
☐ Handel
☐ Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen
☐ Verkehr und Lagerei
☐ Beherbergung und Gastronomie
☐ Information und Kommunikation
☐ Erbringung von Finanz- und Versicherungsdienstleistungen
☐ Grundstücks- und Wohnungswesen
☐ Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen
☐ Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen
☐ Gesundheits- und Sozialwesen
☐ Erbringung von sonstigen Dienstleistungen
☐ Sonstige Branche:

Branche genau:

Werden in Ihrem Unternehmen Lehrlinge ausgebildet?

- ☐ Ja ☐ Nein



Falls JA: Wie haben sich die Eingangsqualifikationen der Lehrstellenbewerber/innen Ihrer Erfahrung nach in den letzten 10 Jahren entwickelt?

- ☐ sind besser geworden
☐ sind im Wesentlichen gleich geblieben
☐ sind schlechter geworden
☐ ich habe gemischte Erfahrungen gemacht
☐ kann ich nicht wirklich abschätzen

Wie zufrieden sind Sie mit den Eingangsqualifikationen der Lehrstellenbewerber/innen?

	sehr zufrieden	halbwegs zufrieden	wenig zufrieden	überhaupt nicht zufrieden	kann ich nicht wirklich abschätzen
Deutschkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rechenkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englischkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umgangsformen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivation / Engagement der Bewerber/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorwissen / Interesse über den angestrebten Lehrberuf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wir würden Ihnen auch gerne ein paar **Fragen zu Ihrer Person** stellen.

Alter:Jahre

Geschlecht: ☐ Mann ☐ Frau

Welche höchste abgeschlossene Ausbildung haben Sie?

- ☐ Pflichtschule
- ☐ Lehrabschluss
- ☐ Abschluss einer Fachschule
- ☐ AHS-Matura
- ☐ BHS-Matura (inkl. Kolleg)
- ☐ Fachhochschul-Abschluss
- ☐ Universitätsabschluss
- ☐ sonstiger Abschluss:

Was ist Ihr Aufgabenbereich im Unternehmen?

- ☐ Geschäftsinhaber/in / Eigentümer/in
- ☐ Geschäftsführer/in / Manager/in
- ☐ Personalverantwortliche/r
- ☐ sonstiger Aufgabenbereich:

Haben Sie Kinder, die zurzeit in Ausbildung sind?

- ☐ Ja ☐ Nein



Falls JA: In welcher Schule / Ausbildungsschiene befinden sich diese?

Mehrfachantworten sind möglich

- ☐ Volksschule
- ☐ Hauptschule
- ☐ AHS-Unterstufe
- ☐ Lehre
- ☐ Fachschule (BMS – Berufsbildende Mittlere Schule)
- ☐ BHS (Berufsbildende Höhere Schule)
- ☐ AHS-Oberstufe
- ☐ Fachhochschule
- ☐ Universität

Haben Sie auch eine Funktion im Elternverein / Schulgemeinschaftsausschuss?

- ☐ Ja ☐ Nein

Wie würden Sie sich selbst einschätzen, was Ihre Interesse und Ihren Informationsstand zu bildungspolitischen Fragen betrifft?

Mein Interesse an bildungspolitischen Themen ist...

- ☐ sehr stark ausgeprägt
- ☐ interessiert mich grundsätzlich ohne dass ich mich damit aber weiter beschäftige
- ☐ interessiert mich nur in Detailspekten
- ☐ interessiert mich eigentlich überhaupt nicht

Wie gut fühlen Sie sich über bildungspolitische Themen informiert?

- ☐ sehr gut informiert
- ☐ halbwegs gut informiert
- ☐ nur ansatzweise informiert
- ☐ überhaupt nicht informiert

HERZICHEN DANK FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG !!!

Bitte retournieren Sie den ausgefüllten Fragebogen mittels des beiliegenden Kuverts an:

**ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
1050 Wien**

Wenn Sie an der Verlosung der Preise (WIFI-Gutscheine) teilnehmen wollen bitten wir Sie uns Ihre Adresse mitzuteilen:

Name:

Adresse:

Diese Angaben fließen natürlich nicht in die Auswertungen ein.

8.2 Hintergrundinformationen zur ibw-Unternehmensbefragung 2010

Hintergrundinfo:

Den Unternehmen wurden auch die **Fragen nach ihrem Interesse sowie ihrer Informiertheit an bildungspolitischen Themen** gestellt. Rund ein Drittel der Befragten bekundete ein sehr starkes und weitere 60% ein grundsätzliches Interesse. Die restlichen 8% interessierten sich nur für Detailspekte. Kein einziges Unternehmen hat die Antwortkategorie „interessiert mich eigentlich überhaupt nicht“ angekreuzt. Dieses Ergebnis spiegelt natürlich eine gewisse Selbstselektion der Befragungsteilnahme wider – Unternehmen, die den Fragebogen bekommen haben und sich überhaupt nicht für bildungspolitische Themen interessieren, haben natürlich auch keinen wirklichen Anreiz, den Fragebogen auszufüllen.

Die Selbsteinschätzung bezüglich der Informiertheit der Befragten zu bildungspolitischen Themen zeigt auf, dass sich zwar nur 10% „sehr gut informiert“ fühlen, zwei Drittel stufen sich als aber immerhin als „halbwegs gut informiert“ ein. Ein knappes Viertel der Befragten sieht sich entweder „nur ansatzweise“ oder „überhaupt nicht“ informiert.

Beide Verteilungen zeigen keine Unterschiede, wenn nach den potenziellen Einflussfaktoren Geschlecht bzw. Aufgabenbereich/Verantwortlichkeit (Eigentümer/in bzw. Geschäftsinhaber/in, Geschäftsführer/in bzw. Manager/in, Personalverantwortliche/r, sonstiger Aufgabenbereich) der befragten Person sowie danach, ob der/die Befragte ein Kind hat, welches sich derzeit in Ausbildung befindet, differenziert wird. Beim höchsten formalen Bildungsabschluss der befragten Person zeigt sich ein gewisser Effekt: Je höher der formale Bildungsabschluss, desto tendenziell höher ist der Anteil der Befragten, die ein starkes Interesse an bildungspolitischen Themen bekundeten bzw. sich auch besser informiert sehen. Nach den Branchen und der Unternehmensgröße sind die Aussagen sehr einheitlich⁸³.

Die Merkmale Interesse und Informiertheit korrelieren schwach positiv ($r = 0,347$; signifikant auf dem 0,01 Niveau).

⁸³ Lediglich in Unternehmen ab 250 Beschäftigten deutet sich ein etwas ausgeprägteres Interesse ein etwas höherer Informationsgrad zu bildungspolitischen Themen an.

Tabelle A-1: Erklärte Gesamtvarianz für die Reformoptionen im Pflichtschulbereich

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,072	23,634	23,634	1,492	11,477	11,477
2	1,663	12,793	36,428	1,377	10,594	22,072
3	1,325	10,190	46,617	1,260	9,693	31,765
4	1,169	8,989	55,606	,825	6,343	38,108
5	1,016	7,819	63,425	,621	4,777	42,885
Extraktionsmethode: Hauptachsenanalyse.						

Tabelle A-2: Rotierte Faktorenmatrix (Varimax-Methode) für die die Reformoptionen im Pflichtschulbereich

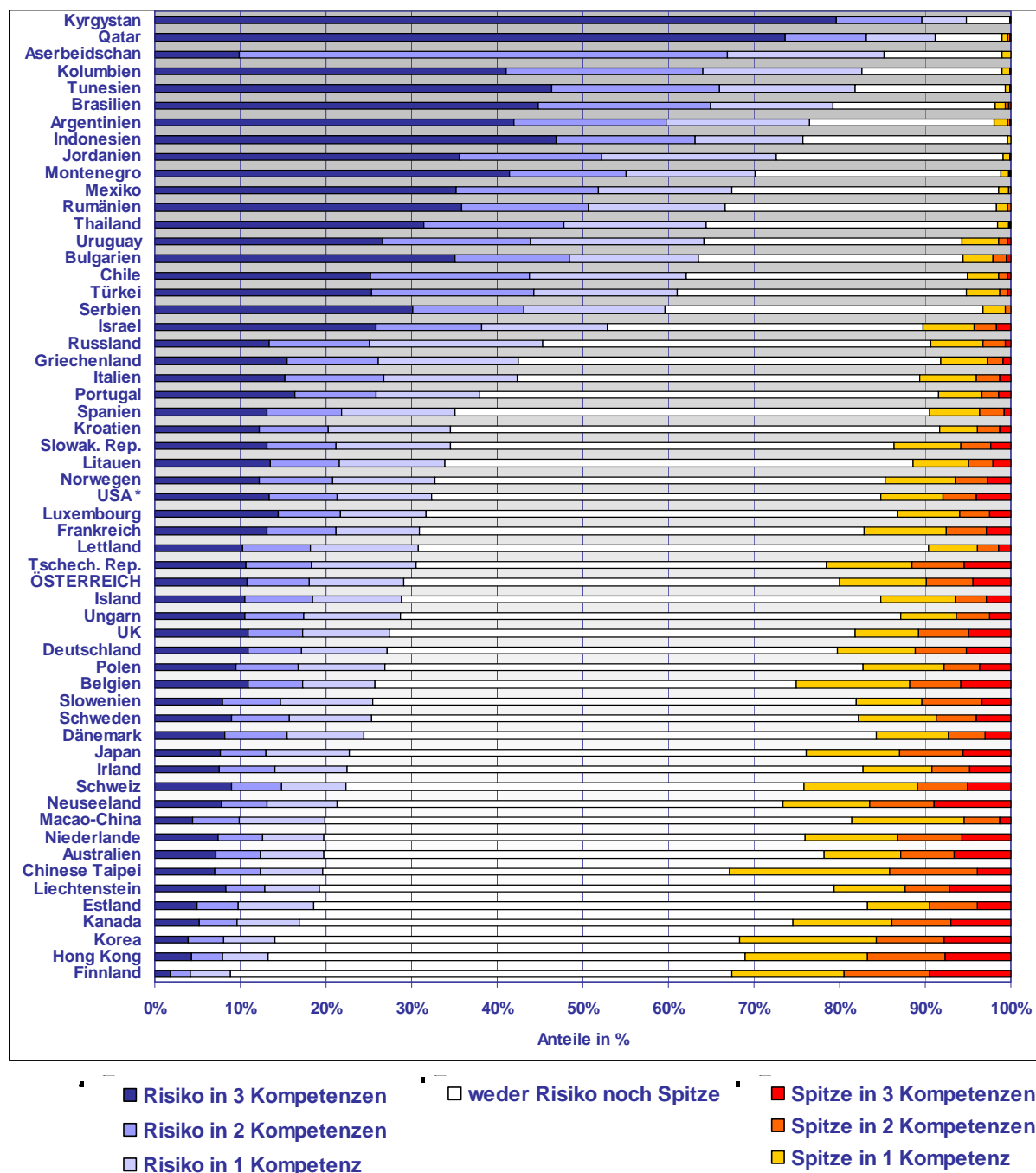
Merkmale	Komponente				
	1	2	3	4	5
Mehr Lehrer/innen sollten beschäftigt werden	,836	,156	,032	,145	-,151
Weitere Verringerung der Klassengrößen	,653	,064	,104	,105	,041
Jede Schule sollte psychologisches Betreuungspersonal und Sozialarbeiter/innen haben	,487	,372	,029	,125	,115
Abschaffen des „Sitzenbleibens“ in der Pflichtschule	,171	,688	,026	,099	-,141
Abschaffung der Schulnoten und stattdessen schriftliche Leistungsbeurteilungen	,119	,536	,129	,250	-,104
Unterricht muss viel stärker individualisiert werden	,135	,476	,050	-,163	,303
Einführung der gemeinsamen Schule für alle Pflichtschüler/innen	,022	,354	,181	,110	,025
Starker Ausbau des Angebots an Ganztagschulen	,088	,077	,927	,142	,199
Starker Ausbau des Angebots an Nachmittagsbetreuung	,068	,186	,543	-,011	,124
Verlängerung Volksschule um ein oder zwei Jahre bei gleichzeitiger Verkürzung von Hauptschule / AHS-Unterstufe	,121	,226	,000	,549	-,043
Verlängerung der Pflichtschulzeit	,200	,024	,081	,530	,206
Regelmäßige Überprüfung der Leistungen der Schüler/innen am Ende der Volksschule durch zentrale Tests	-,020	-,062	,122	,020	,497
Beginn der Volksschule schon ab dem 5. Lebensjahr	-,013	,039	,135	,253	,339

Extraktionsmethode: Hauptachsenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

9 Anhang B

Abb. B-1: Ein- und Mehrfachzugehörigkeit von 15-/16-jährigen Schüler/innen zur Risiko- und Spitzengruppe (PISA 2006) – ausgewählte Länder
Rangreihung nach dem Anteil der Zugehörigkeit zur Risikogruppe



Anmerkung: USA: Daten aus PISA 2003; Quelle: OCED PISA 2006 Datensatz, ibw-Auswertungen

Abb. B-2: Anteil der 15-/16-jährigen Schüler/innen, die zur Risikogruppe gehören (PISA 2006) und Anzahl der gemeinsamen Schuljahre

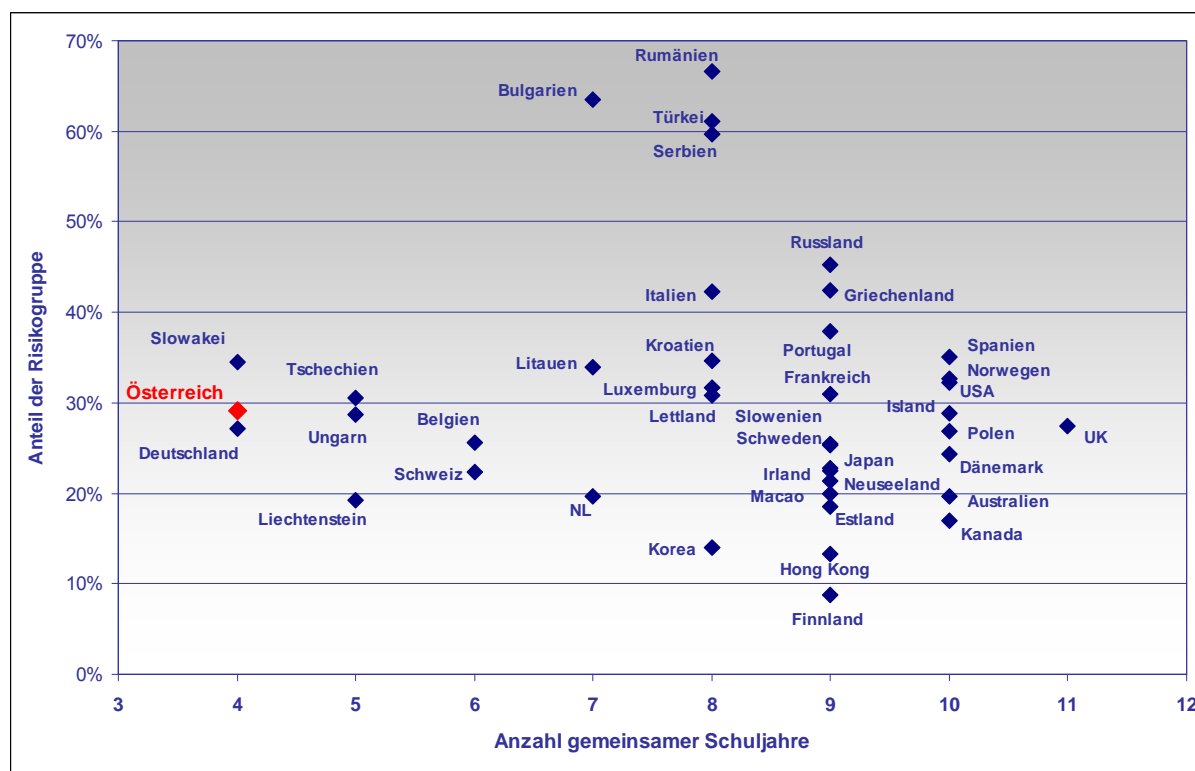
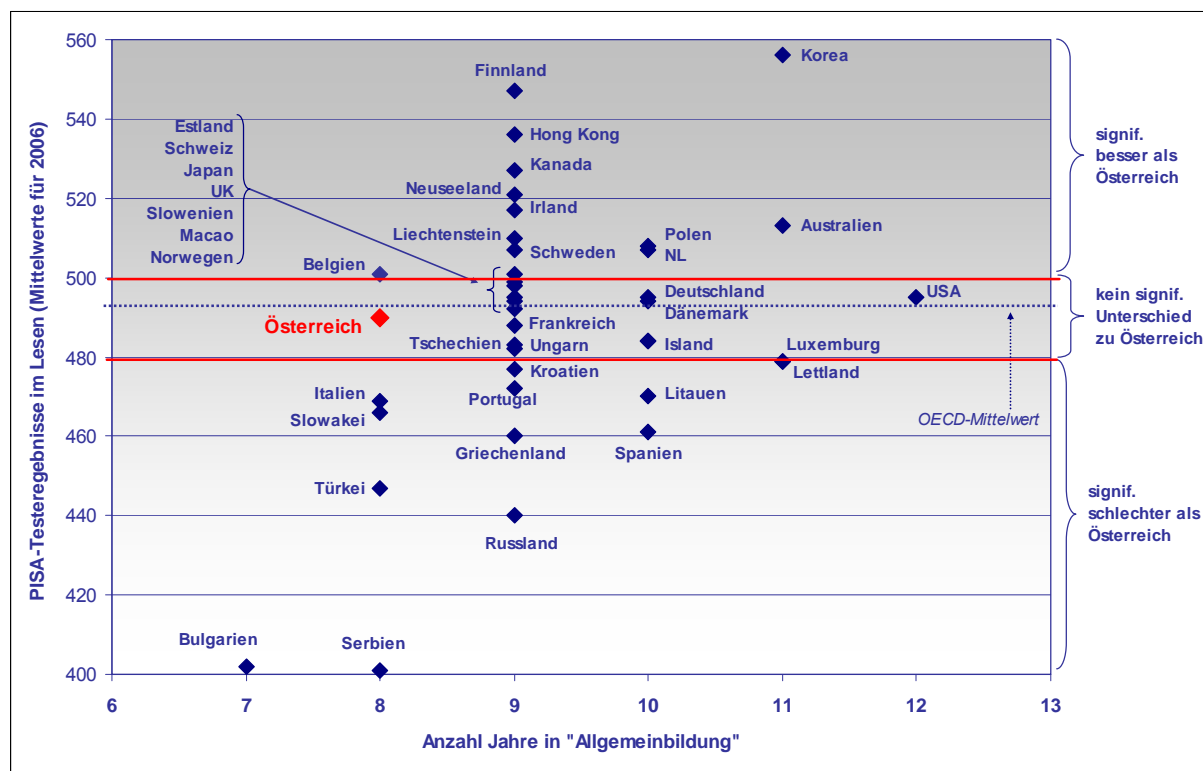


Abb. B-3: Dauer der Schuljahre in „Allgemeinbildung“ und PISA-Testergebnisse im Lesen (Mittelwerte des Jahres 2006)



Anmerkung zu beiden Abbildungen: USA: Daten für PISA 2003

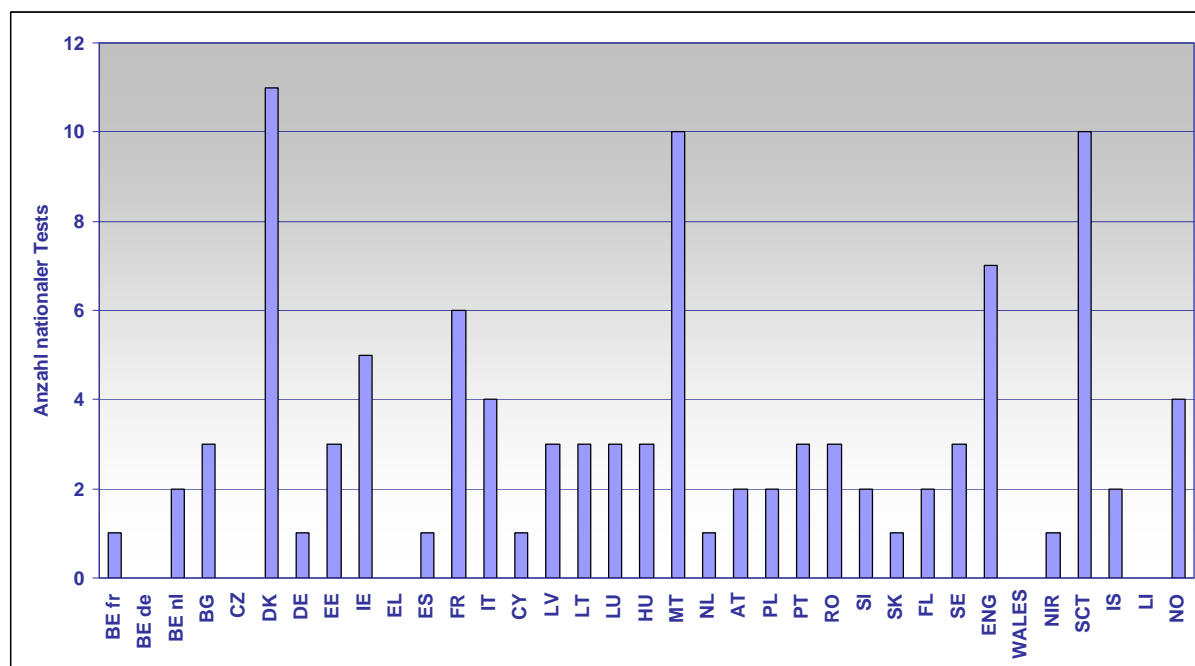
Quelle zu beiden Abbildungen: OCED PISA 2006 Datensatz, ibw-Auswertungen

Abb. B-4: Kriterien für die Zeugnisvergabe am Ende des allgemeinbildenden Sekundarbereichs I bzw. am Ende der Vollzeitschulpflicht, 2006/07

Das Zeugnis wird vergeben auf der Grundlage ...	
einer Abschlussprüfung	DE (in einigen Bundesländern an der Hauptschule und der Realschule), IE, RO
der Jahresleistungen	BG, CZ, DE (in einigen Bundesländern), ES, LT, LU, HU, AT, SI, SK, FI, SE, TR
einer Abschlussprüfung und der Jahresleistungen	BE, DK, EE, EL, FR, IT, CY, LV, MT, NL, PL, PT, UK, IS, LI, NO
Wenn eine Abschlussprüfung abzulegen ist,	
handelt es sich um eine schriftliche Prüfung	BE de, EL, FR, IE (+ freiwillige mündliche Prüfung), CY, NL (cetraal examen), PL, PT, RO, LI
handelt es sich um eine schriftliche und mündliche Prüfung	BE fr, BE nl, DK, DE (in einigen Bundesländern an der Hauptschule und der Realschule), EE, IT, LV, MT (mündliche Prüfung in Sprachen und dem praktischen teil einiger Fächer, z.B. Naturwissenschaften, Kunst usw.), NL (schoolexamen), UK (mündliche/praktische Prüfungen nur in bestimmten Bildungsgängen), IS, NO
Wenn eine schriftliche Abschlussprüfung abzulegen ist,	
wird sie innerhalb der Schule ausgearbeitet (interne Prüfung)	BE, EL, CY, NL (schoolexamen), PT, IS, LI
wird sie innerhalb der Schule ausgearbeitet und einer externen Stelle zur Genehmigung vorgelegt	DE (in einigen Bundesländern an der Hauptschule und der Realschule), IT, SI
wird sie von einer externen Stelle/Behörde ausgearbeitet	DK, DE (in einigen Bundesländern an der Hauptschule und der Realschule), EE, FR, IE, LV, MT, NL (centrall examen), PL, PT, RO, UK, IS, NO
Wenn eine mündliche Abschlussprüfung abzulegen ist,	
wird sie innerhalb der Schule ausgearbeitet (interne Prüfung)	BE fr, BE nl, DK, DE (in einigen Bundesländern an der Hauptschule und der Realschule), NL (schoolexamen), IS
wird sie innerhalb der Schule ausgearbeitet und einer externen Stelle zur Genehmigung vorgelegt	IT, NO
wird sie von einer externen Stelle/Behörde ausgearbeitet	EE, IE, UK, LV, MT
Die Zeugnisnoten werden ...	
allein von den Lehrkräften der Schüler erteilt	BE, BG, CZ, DE (in den meisten Bundesländern), EL, ES, CY, LT, LU, HU, AT, SK, FI, SE, LI, TR
von den Lehrkräften erteilt, aber durch eine externe Note gewichtet	DK, DE (in einigen Bundesländern an der Hauptschule und der Realschule), FR (Leistungen der letzten beiden Schuljahre und Prüfung), IT, IS, NO
von den Lehrkräften auf der Grundlage von Kriterien, die eine externe Stelle festgelegt hat, erteilt	EE, LV, NL, PT
von externen Prüfern erteilt	IE, MT, PL, RO, UK

Quelle: EURYDICE 2009b, ibw-Darstellung

Abb. B-5: Anzahl landesweiter Prüfungen während der Pflichtschulzeit (2008/09)



Quelle: EURYDICE 2009a, ibw-Darstellung