

KURT SCHMID

Erfolgsfaktoren für eine „gemeinsame Schule“

Österreich, Deutschland und Ungarn sind die einzigen Länder innerhalb der OECD, in denen die gemeinsame Schule (in Ö: Volksschule) nur 4 Jahre dauert. In den meisten Ländern dauert die Phase einer gemeinsamen Beschulung 8 Jahre und mehr. Daher verwundert es nicht, dass alle Länder, die bei PISA signifikant besser abschneiden, eine deutlich längere Phase einer gemeinsamen Schule haben als Österreich. Umgekehrt gilt aber auch: Alle Länder, die signifikant schlechter abschneiden, sind Gesamtschulsysteme. Die Umstellung auf ein Gesamtschulsystem allein garantiert also keine besseren Schülerleistungen. Was sind die Erfolgskriterien für eine gemeinsame Schule?

Hintergrund

In Österreich ist die Frage der Einführung einer „gemeinsamen Schule der 6- bis 14-Jährigen“ – und somit die Abschaffung der frühen äußeren Differenzierung in der Sekundarstufe I – seit Jahrzehnten ein bildungspolitisches Diskussionsfeld. Insbesondere seit dem „PISA-Schock“ ab 2004 ist erneut Bewegung in den öffentlichen Diskurs gekommen.

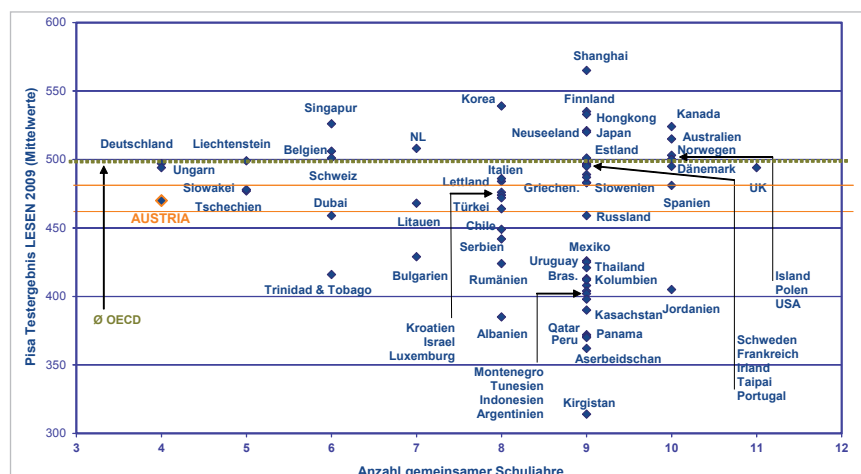
Proponenten einer gemeinsamen Schule verweisen auf die Ergebnisse der internationalen Schüler Leistungsvergleiche (PISA, TIMSS) und leiten daraus eine Überlegenheit von Gesamtschulsystemen ab. Ein erster Blick anhand dieser Studien verdeutlicht aber die Schwierigkeit allzu genereller Aussagen bzw. Bewertungen. Es lassen sich nämlich keine Unterschiede nach der Dauer der gemeinsamen Schuljahre feststellen, wenn man die durchschnittlichen Schülerleistungen als Kriterium heranzieht.

Dieses Ergebnis ist plausibel, wenn man sich vor Augen führt, dass insbesondere die **Testergebnisse der Länder mit einer hohen Anzahl gemeinsamer Schuljahre breit streuen** (vgl. Abb. 1). Eine längere gemeinsame Schulzeit ist somit per se noch kein Garant für bessere Schülerleistungen. In fast allen Ländern, die bei PISA 2009 signifikant besser abgeschnitten haben als Österreich, werden Jugendliche aber deutlich länger gemeinsam unterrichtet: in der Schweiz, Belgien und Singapur 6 Jahre, in den Niederlanden 7 Jahre – in allen anderen Ländern 8 Jahre und mehr.

Dies legt die **These** nahe: Die **Umstellung** auf ein Gesamtschulsystem **allein generiert noch keine besseren Schülerleistungen**. Offensichtlich kommt es **auf die konkrete „Ausgestaltung“** der Gesamtschulsysteme (innere Differenzierung – individualisierter Unterricht etc.) **an, ob gute Schülerleistungen erzielt werden**. Dieser Aspekt findet in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion zu wenig Niederschlag.

Die ibw-Studie „Erfolgsfaktoren für eine ‚gemeinsame Schule‘“¹ setzt genau an dieser Informationslücke an und die Kernfrage lautet: **Warum „funktioniert“ in etlichen Ländern die gemeinsame Schule – in anderen Ländern jedoch nicht?** Wieso erzielen also PISA-Topperformer nicht nur die besten durchschnittlichen Schülerleistungen bei einer gleichzeitigen deutlichen Minimierung der Risikogruppe und einem größeren Anteil und besseren Schülerleistungen ihrer Spitzengruppe?

Abb. 1: Dauer der gemeinsamen Schuljahre und PISA-Testergebnisse im Lesen (Mittelwerte 2009)



Quellen: PISA 2009; Eurydice 2010, ibw-Internetrecherche

Schülerleistungen im internationalen Vergleich

In einem ersten Analyseschritt wurde anhand internationaler Schülerleistungsstudien (PISA, PIRLS, TIMSS) ein geraffter Überblick über die Outcomes von Bildung zusammengestellt. Als Sukkus zeigte sich:

- Länder erreichen zumeist sehr ähnliche Leistungsniveaus in den Testdomänen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften).
- Testergebnisse am Ende der Primarstufe (Volksschule) und am Ende der Pflichtschulzeit weisen eine hohe tendenzielle Übereinstimmung auf².
- Topperformerländer erreichen die guten Testergebnisse durch eine Kombination aus anteilmäßiger Minimierung der Risikogruppe (bei gleichzeitig besseren Testergebnissen der leistungsschwächsten Schüler/innen) und anteilmäßiger Maximierung der Spitzengruppe (bei gleichzeitig besseren Testergebnissen der leistungsstärksten Schüler/innen).
- In Topperformerländern schlägt der sozioökonomische Hintergrund weniger stark auf die Schülerleistungen durch, was sich auch an entsprechend höheren Anteilen resilienter Schüler/innen zeigt.

Einflussfaktoren für gute Schülerleistungen

Im zweiten Analyseschritt wurde näher auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede struktureller Rahmenbedingungen und insbesondere von Inputfaktoren im Pflichtschulbereich der nationalen Systeme eingegangen. Lassen sich bspw. manifeste Unterschiede bei den Bildungsausgaben, im Schüler-/Lehrerverhältnis, der Klassengröße, der Anzahl der Unterrichtsstunden sowie dem Ausmaß an unterstützendem Personal feststellen? Falls ja, zeigen sich Auswirkungen dieser Input-Variablen auf die Schülerleistungen? Wie gehen Bildungssysteme mit der Heterogenität ihrer Schüler/innen um? Welche Formen von schulischer (Leistungs-) Differenzierung sind beobachtbar? Haben diese einen Einfluss auf die Schülerleistungen? Wie wirken sich unterschiedliche Schulgovernance-Regime aus?

Anhand dieser Analysen zeigen sich fünf grundlegende Befunde:

➤ **Klassische Inputfaktoren können Leistungsunterschiede nicht erklären**

Klassische Inputfaktoren wie Bildungsausgaben, Schüler-/Lehrerverhältnis, Klassengröße, Anzahl der Unterrichtsstunden, Repetentenquoten sowie Ausmaß an unterstützendem Personal bzw. Hausübungen usw. können die Länderunterschiede in den Schülerleistungen (PISA, PIRLS, TIMSS) nur unzureichend erklären.

Insbesondere **gehen mit höheren Bildungsausgaben nicht automatisch bessere Schülerleistungen einher**: So hat Österreich das viertteuerste Schulsystem bei gleichzeitig nur durchschnittlichen Outcomes. Die Bildungsausgaben (pro Kopf) der PISA-Topperformer sind hingegen um 20-30% niedriger als in Österreich.

➤ **Schulgovernance legt den Anspruchs-, Anreiz- und Kontrollrahmen fest**

Das Schulgovernance-Setting eines Landes ist im Vergleich zu den klassischen Inputfaktoren deutlich relevanter: Es bestimmt den strukturellen Rahmen sowie dessen Ausgestaltungsvarianten und beeinflusst somit auch die **Handlungslogiken der Akteure auf der Mikroebene Schule**. Schulautonomie (insbesondere die Bereiche Personalagenden sowie finanzielle Mittelverwendung schulischer Budgets) als Ausdruck der Abkehr vom traditionellen Top-Down-Detailsteuerungsparadigma ist dabei für ein produktives schulisches Umfeld sowie für schulische Weiterentwicklungsdynamiken von großer Bedeutung. In Verbindung mit einem offenen Lehrerarbeitsmarkt, externen Überprüfungsmechanismen und Accountability-Prozeduren können Anreize gesetzt werden, die in einen besseren Unterricht münden. Gerade das Zusammenspiel dieser Komponenten ist somit auch eine notwendige Bedingung für gute Schülerleistungen. Für Österreich mit seinem engen Verständnis von (Schul-)Autonomie ist dies ein wichtiger Befund.

➤ **Gesamtschulsysteme bieten einen besseren strukturellen Rahmen – sie reichen alleine jedoch nicht aus, um bessere Schülerleistungen zu erzielen**

Eine Gesamtschulstruktur auf der Sekundarstufe I stellt eine bessere strukturelle Grundlage für gute Schülerleistungen bereit. Dies alleine reicht jedoch nicht aus, dass tatsächlich bessere Leistungen erzielt werden. **Eine längere gemeinsame Schulzeit ist somit per se noch kein Garant für bessere Schülerleistungen**. Empirisch abgesichert ist der Befund, dass frühe äußere Differenzierung keine positiven Effekte zeigt.

Auffallend ist, dass die Topperformerländer bei den internationalen Schüler Leistungsvergleichen durchwegs Gesamtschulsysteme haben. Diese Länder erreichen ihre guten Ergebnisse in der Regel durch ein Anheben des Leistungsniveaus der schwächeren Schüler/innen. Dies geht nicht „auf Kosten“ der leistungsstärkeren Schüler/innen. Die Befürchtung, dass in Gesamtschulsystemen eine „Nivellierung nach unten“ stattfindet, ist empirisch nicht belegbar. Zudem schlägt in diesen Ländern der sozioökonomische familiäre Hintergrund weniger stark auf die Schülerleistungen durch.

➤ **Alle Bildungssysteme differenzieren ihre Schüler/innen nach Leistung**

Fast alle Schulsysteme – somit auch Gesamtschulsysteme – nehmen schulinterne Leistungs-differenzierungen vor. Die Länder unterscheiden sich dabei nach dem Ausmaß der davon „betroffenen“ Schüler/innen und nach der Art schulinterner Leistungs-differenzierung: Gruppenbildung nur in einzelnen Unterrichtsfächern oder über alle Fächer.

(z.B. in Ö: Leistungsgruppen in NMS bzw. vormalige Leistungszüge der HS). Die Unterschiede der Schülerleistungen zwischen den Ländern lassen sich jedoch nicht durch das Ausmaß äußerer (d.h. Aufteilung der Schüler/innen in verschiedenen Schulformen) sowie systemisch angelegter schulinterner Leistungsdifferenzierung erklären.

Offensichtlich ist die in der österreichischen öffentlichen Diskussion vorherrschende **simple Dichotomisierung zwischen früher äußerer Differenzierung und Gesamtschule inadäquat**: Dadurch können weder die Unterschiede in den Schülerleistungen zwischen Ländern erklärt werden, noch bietet sie relevante Ansatzpunkte für erfolgversprechende bildungspolitische Reformen.

Analysen zu Ausmaß und Formen dieser Leistungsdifferenzierungen deuten darauf hin, dass erfolgversprechende Ansätze primär schulintern und somit nicht in Form früher äußerer Differenzierung und zumeist temporär in einzelnen Unterrichtsfächern (und somit nicht im Sinne von Leistungszügen) betrieben werden.

➤ **Individualisierte Ansätze im Unterricht sowie in der Förderung sind zentral für den Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität**

Unterschiede im Leistungsniveau von Schulsystemen sind stark durch lehrer- sowie unterrichtsbezogene Faktoren erklärbar. Die pädagogische Qualität des Unterrichts sowie der Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität der Schüler/innen ist zentral.

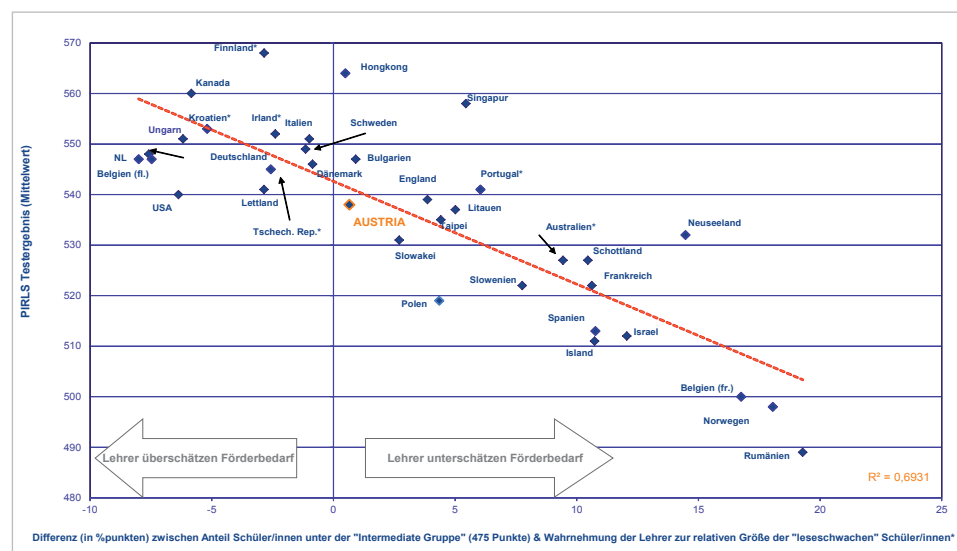
Große Bedeutung hat dabei die adäquate Einschätzung der Lehrer/innen über den Förderbedarf sowie der zugrundeliegende Anspruch, welches Niveau an Schülerleistung als zu erreichendes Mindestniveau gilt (siehe Abb. 2)³: Je größer die Differenz zwischen den seitens der Lehrer/innen wahrgenommenen und den tatsächlichen Anteilen an Schüler/innen mit einem Förderbedarf, desto stärker wurde der Förderbedarf seitens der Lehrer/innen offenbar unterschätzt und desto schlechtere durchschnittliche Testergebnisse hatte das Land. Interessant ist auch, dass alle Länder, in denen die Lehrer/innen das Ausmaß an Förderbedarf überschätzten (d.h. Indikator: negative

Differenz) sehr gute PIRLS-Testergebnisse erzielten. Dieser Zusammenhang ist offensichtlich hoch relevant, da somit rund 70% der Streuung der Länderwerte der Schülerleistungen durch die Variation des Indikators zum Ausmaß des wahrgenommenen und tatsächlichen Förderbedarfs erklärt werden kann.

Entsprechende **diagnostische Kompetenzen der Lehrer/innen sind somit zentral** und es geht darauf basierend darum, sowohl im Unterricht als auch in der „schulischen Nachhilfe“, adäquate und produktive Lern- und Förderkultur zu etablieren.

Notwendig ist somit auch eine systemische Einbettung von Schule und Unterricht in entsprechende fördernde und fordernde Governance-Strukturen (Schulautonomie, Personalkompetenz der Schule, Bildungsstandards als zu erreichende Mindestlevels, diverse interne und externe Evaluierungsmodi sowie Feedback- und Kontrollschleifen) sowie die Ausgestaltung der schulischen Standorte (Ganztagsschulformen, flexible remediale schulische Unterstützungsangebote, qualifizierte sozialpädagogische Unterstützung etc.). Dadurch werden nicht zuletzt auch die Handlungslogiken der Akteure auf der Mikroebene Schule beeinflusst.

Abb. 2: **Zusammenhang zwischen dem Realitätsgrad der Lehrer-einschätzungen zum Bedarf an Förderunterricht und PIRLS-Lesetestleistungen (Mittelwert) am Ende der Primarstufe (10-Jährige)**



Quelle: PIRLS Datensatz 2006 (2011 für Länder mit *); ibw-Darstellung

Kriterien erfolgreicher Gesamtschulsysteme

Anhand der internationalen Forschungsliteratur können potentielle Erfolgsfaktoren/-elemente identifiziert bzw. festgemacht werden, die offensichtlich gute Schülerleistungen befördern.

Erfolgreiche (Gesamt-)Schulsysteme zeichnen sich durch ein gut aufeinander abgestimmtes Gesamtpaket aus, das folgende Elemente aufweist:

1. **Leistungsförderliche Governance-Struktur:** Schulautonomie insbesondere in Personalangelegenheiten und für die Mittelverwendung (schulische Globalbudgets⁴); bundeseinheitliche Rahmenlehrpläne als Basis schulischer Profilbildung⁵, externe Überprüfung von Bildungsstandards mit klar definierten Mindestlevels (insbesondere an den Übergängen/Schnittstellen) sowie schulinterne und -externe Evaluierung.
2. Gemeinsame und systemübergreifende **Grundphilosophie einer Potential- anstelle einer Selektionsorientierung** sowie einer **Qualitätskultur** (Peer-Austausch, Studien zu Modell-Unterricht, schulische Selbstevaluierung im Sinne einer kritischen Selbstreflexion der konkreten Unterrichtspraxis etc.).
3. **Produktiver Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität der Schüler/innen**, insbesondere durch adaptive Gestaltung des Unterrichts. Leistungsorientierte Binnendifferenzierung: der Klassenverbund wird ergänzt durch Kleingruppenarbeit zur Förderung schwacher bzw. Vertiefungen für stärkere Schüler. Dies wird ermöglicht durch:
 - fundierte und frühzeitige **Erkennung von Lernschwächen und besonderen Stärken:** Diagnostische Kompetenzen der Lehrer/innen sind eine wesentliche Bedingung individualisierter und gelingender Lernprozesse.
 - Ex ante Leistungsdiagnostik: standardisierte landesweite Tests zur Unterstützung der Ermittlung individueller Lernbedürfnisse.
 - flexible Förderungen von „leistungsschwachen“ Schüler/innen durch genügend nachhelfende (remediale) Instruktion im Sinne „**schulinterner Nachhilfe**“, temporäre Bildung von Kleingruppenunterricht – die jeweilige Maßnahme ist abgestimmt auf die individuellen Bedarfslagen der „leistungsschwachen“ Schüler/innen. Ziel ist es, dass so bald wie möglich diese Schüler/innen wieder auf ein Leistungsniveau gebracht werden, das eine Rückkehr in den Klassenverbund erlaubt.
 - **ganztägige Schulformen:** der Nachmittag wird entweder für Differenzierung genutzt (Nachhilfe, Fördermaßnahmen, Erweiterungsstoff) oder der Regelunterricht wird über den ganzen Tag verteilt.
 - **breit gefächerte Unterstützung der Schule** durch sozialpädagogisch ausgebildetes Fachpersonal (Sozialpädagogen/innen, Schulpsychologen/innen etc.).
 - **gemeinsames Grundverständnis des Lehrkörpers** einer Schule **zum pädagogischen Ansatz** sowie den pädagogischen Herausforderungen⁶.

4. **Kontinuierliche Lehrerprofessionalisierung** und **Setzung zentraler Anforderungskriterien:** Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität als zentrale Herausforderung.

- Lehrplan und Bildungsstandards nehmen Bezug auf Differenzierung: klare Trennung in Mindestlevels für Kernbereiche und Erweiterungsstoff/Zusatzangebote.
- Umgang mit Heterogenität als Schwerpunkt der Lehrerausbildung und -weiterbildung; strategische Personalentwicklung in Verantwortung des Schulleiters. Lehrerweiterbildung im Sinne schulischer Qualifizierungserfordernisse.

5. **Attraktivierung des Lehrberufs:** Potentialorientierte Auswahlmechanismen in die Lehrerausbildung, klare Regelungen zu schulischen Anwesenheitszeiten, Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrern an ihrem Arbeitsort Schule (gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, gemeinsamer Unterricht im Team, kollegiale/kooperative Lern(er)beobachtung etc.) sowie ein leistungsförderndes Dienstrecht.

Die gesamte Studie kann am ibw in Print (ibw-Forschungsbericht Nr. 178, ISBN 978-3-902742-81-0) oder unter <http://www.ibw.at/de/ibw-studien> online bezogen werden.

¹ Die Studie wurde von der WKO beauftragt.

² Dies deutet darauf hin, dass in vielen Ländern sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I sehr ähnliche pädagogische Ansätze verfolgt werden, die sich auch in der Unterrichtspraxis und in Folge in den Schülerleistungen niederschlagen. Zudem baut die Sekundarstufe I ja auf der Primarstufe auf. Das erreichte Leistungsniveau am Ende der Primarstufe I hat daher einen großen Einfluss darauf, welche Leistungen in der Sekundarstufe I erzielt werden (können).

³ Leider gibt es im PISA-Datensatz keine genau entsprechende Information. Er enthält aber eine Einschätzung der Schüler/innen darüber, ob sie im Bedarfsfall auf eine gesonderte Hilfe/Unterstützung seitens ihrer Lehrer/innen zurückgreifen können. Eine zur vorigen Analyse ähnliche Vorgangsweise kommt zu ganz ähnlichen Ergebnissen.

⁴ Schulfinanzierung (schulische Globalbudgets) erfolgt durch einen einheitlichen formelbasierten Mechanismus – über den Großteil der Mittelverwendung (insbesondere für außerunterrichtliche schulische Förderung und Lehrerweiterbildung) entscheidet die Schule selbst. Die Finanzierung schulischer Fördermaßnahmen/-bedarf erfolgt ebenfalls kriterien-/formalbasiert.

⁵ Garantiert die Einhaltung bundesweiter Vorgaben bei gleichzeitig möglichst hoher schulischer Autonomie (auch der pädagogisch-didaktischen Ausrichtung) zur Berücksichtigung lokaler Nachfrage/Bedarfslagen.

⁶ Dadurch erfolgt eine Verschränkung der pädagogischen Arbeit der einzelnen Lehrer/innen im Sinne eines gemeinsamen pädagogischen Zieles und der Wege, wie dieses erreicht werden soll. Verbesserte Zusammenarbeit und Kooperation unter den Lehrkräften sowie eine Fokussierung auf spezifische lokale Bedarfslagen/Herausforderungen werden angeregt.