

2801/AB XXI.GP

Eingelangt am: 16.11.2001

Bundesministerium für
Bildung, Wissenschaft
und Kultur

Die schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 2813/J-NR/2001 betreffend AHS-Aufnahme-prüfungen, die die Abgeordneten Dieter Brosz, Freundinnen und Freunde am 19. September 2001 an mich richteten, wird wie folgt beantwortet:

Entgegen Ihren Behauptungen setzt die Bundesregierung einen Schwerpunkt im Bereich Bildung, Wissenschaft und Forschung, was für jeden aufgrund der Tatsache, dass der Anteil des Bildungs-, Wissenschafts- und Forschungsbereichs an den Ausgaben aller Ministerien mit 1/7 den höchsten Wert erreicht, den es je gegeben hat. Die Maßnahmen zur Abflachung des Kostenwachstums wurden so gesetzt, dass für den Unterricht der Schülerinnen und Schüler auch weiterhin gleich viele Werteinheiten (Lehrerwochenstunden) wie in den vergangenen Jahren zur Verfügung stehen.

Wie kaufkraftbereinigte internationale Vergleiche beweisen, gibt Österreich mehr als 150% des Durchschnittes aller OECD-Länder für die Schülerinnen und Schüler im Bereich der Sekundar-stufe I (Hauptschulen und Gymnasien) aus und wendet die meisten Geldmittel je Schüler aller OECD-Länder auf. Ihre Theorie ist daher falsch.

Ad 1:

Die österreichischen Lehrerinnen und Lehrer leisten hervorragende Arbeit, was sich in guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler zeigt, wie internationale Vergleiche und Erfahrungen belegen. Die Behauptung, dass es ein sinkendes Niveau der Gymnasien gibt, wurde auch nie in den Raum gestellt. Aus verschiedenen Erfahrungsberichten und Analysen zeigt sich aber, dass

starke Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Gymnasien, insbesondere in der Unterstufe, bestehen. Dies wird vor allem bei den Übertritten in das berufsbildende Schulwesen deutlich.

Ad 2.:

Im Zentrum aller meiner bildungspolitischen Innovationen stehen die Interessen des einzelnen Kindes bzw. der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Deren individuellen Erfordernissen bestmöglich Rechnung zu tragen ist das Leitmotiv moderner Bildungspolitik.

Ziel der geplanten Maßnahmen ist es, in erster Linie Eltern - aber auch die Klassenlehrer(innen) der Volksschulabschlussklassen - dabei zu unterstützen, besser reflektierte Entscheidungen betreffend der Schulwahl treffen zu können. Hierzu sind verschiedene Initiativen geplant:

- Erstellung einer Handreichung für Eltern mit Informationen und Hinweisen, wie sie Lernvoraussetzungen und -potentiale ihrer Kinder besser abschätzen und in Beziehung zum jeweiligen regionalen schulischen Angebot bringen können. Dabei soll insbesondere die Prozesshaftigkeit und die Individualität der Entscheidung in den Vordergrund gestellt werden.
- Erstellung einer Handreichung für Volksschullehrer/innen, die Hilfen und Hinweise zum diesbezüglichen Beratungsgespräch mit den Eltern enthält. Dabei wird auch auf geeignete Methoden zur besseren Abschätzung des individuellen schulisch beobachtbaren Entwicklungsstandes eines Kindes hingewiesen.
- Begleitende Informationsveranstaltungen bzw. Schulungen von Schulleiterinnen von Volksschulen.
- Erstellung eines Informations- und Materialienpools zur Thematik, der auch im Internet verfügbar sein wird.

Bei der Umsetzung der geplanten Maßnahmen kann auf vorhandene strukturelle und personelle Ressourcen im Schulsystem zurückgegriffen werden. Es werden daher kaum Entwicklungskosten anfallen.

Ad 3.:

Die Vorhersage von Schulerfolg bzw. die Analyse des Zusammenhangs zwischen Schulnoten, Begabungs- und Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern ist schon seit Jahrzehnten immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten.

Beispielhaft ist zu erwähnen, dass Univ.-Prof. Dr. Kurt A. Heller, Universität München, der sich schon seit vielen Jahren mit dieser Thematik befasst, eine Reihe wissenschaftlicher Argumente zusammengestellt hat, die zeigen, dass eine Schullaufbahnentscheidung nach der vierjährigen Grundschule sinnvoll und möglich ist (siehe Beilage 1).

Ad 4.:

Hiezu verweise ich auf die Angaben im Abschnitt "Projektion der Entwicklung der Schüler/innen" des vom Institut für Höhere Studien erstellten Projektes zum Personalbedarf im österreichischen Schulwesen (Beilage 2).

Ad 5.:

Die Frage kann in der gestellten Form nicht beantwortet werden, da im Bundesfinanzgesetz eine Trennung in AHS-Unterstufe und AHS-Oberstufe nicht vorgesehen ist und aufgrund der Lang-form der AHS auch nicht möglich wäre (Lehrerinnen und Lehrer unterrichten sowohl in Unter- als auch Oberstufe, ebenso werden Einrichtungen wie Turnhallen sowohl von Unter- als auch Oberstufenklassen benutzt). Im Bereich der Hauptschulen sind die Städte und Gemeinden bzw. Gemeindeverbände Schulerhalter. Dem Bund kommt hier keine Kompetenz zu und somit liegen auch keine Daten über den Schulerhaltungsaufwand vor.

Ad 6a.:

Die monatlichen Bruttoeinkommen der Lehrerinnen und Lehrer sind der jeweiligen Gehaltstabelle des Gehaltsgesetzes in der für die einzelnen Jahre anzuwendenden Fassung zu entnehmen. Eine Multiplikation mit 14 ergibt das jeweilige Jahresbruttoeinkommen.

Ad 6b.:

Die Frage kann nicht beantwortet werden, da im Bundesfinanzgesetz eine Trennung in Haupt-schulen und übrige Pflichtschulen nicht vorgesehen ist.

Beilagen

Wissenschaftliche Argumente für die Schullaufbahnentscheidung nach der vierjährigen Grundschule

Prof. Dr. Kurt A. Heller, Universität München

BILDUNGSPOLITIK

Die Forderungen nach einer Verlängerung der vierjährigen Grundschule und der damit verbundenen späteren Schullaufbahnentscheidung hätten für das gegliederte Schulwesen nicht nur nachhaltige strukturelle Änderungen zur Folge. Auch aus pädagogisch-psychologischer Sicht, gestützt auf empirische Erkenntnisse, brächte eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule mit Sicherheit für viele Grundschüler Nachteile.

In der gegenwärtigen Diskussion um das Für und Wider einer Verlängerung der in Deutschland seit 1920 bestehenden vierjährigen Grundschule sind vor allem drei psychologische Annahmen bedeutsam, wenn auch häufig in ihrer Konsequenz pädagogisch nicht genügend reflektiert: die prominente Rolle *interindividueller Fähigkeits- und Leistungsunterschiede* im schulischen Kontext, *Entwicklung als Interaktionsprozess* (d.h. Wechselwirkung von personinternen und -externen (sozialen) Einflussfaktoren) sowie *Lernen* bzw. *Wissenserwerb* als *kumulativer Prozess*. Alle drei Annahmen sind in einschlägigen empirischen Untersuchungen immer wieder bestätigt worden, sodass keine Zweifel an ihrer Gültigkeit bestehen. Hinzu kommt ihre unübersehbare praktische Evidenz, sofern man die Phänomene ideologiefrei betrachtet. Unter Bezug auf die skizzierten Annahmen lassen sich aus pädagogisch-psychologischer Sicht nunmehr folgende Fragen beantworten: nach (1) dem "richtigen" **Zeitpunkt** und (2) dem **Nutzen** (d.h. den individuellen Vor- und Nachteilen) schulischer Differenzierungsmaßnahmen sowie (3) der **Genauigkeit von Schulerfolgsprognosen** nach der 4. versus 6. Jahrgangsstufe. Hierauf soll im Folgenden näher eingegangen werden.

(1) Mit welchen Vor- und Nachteilen für die einzelnen Schüler wäre bei einer Verlängerung der vierstufigen Grundschule in Bayern zu rechnen?

Die Befürworter einer sechsjährigen Grundschule erwarten hiervon eine Erleichterung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, geringeren Leistungsdruck und weniger Verhaltens- bzw. Leistungsprobleme. Sind solche und ähnliche Erwartungen durch den aktuellen Erkenntnisstand gestützt?

Die durch eine Verlängerung der Grundschule um zwei weitere Schuljahre erhoffte Entlastung der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit ist durch keine wissenschaftlichen Belege zu stützen. Entsprechende Forderungen nach einer Grundschulverlängerung lassen entweder einseitige bildungspolitische Motive (z.B. zur Aufweichung des gegliederten Schulsystems in der Sekundarstufe I) oder aus dem Chancengerechtigkeitsprinzip abgeleitete Fehlschlüsse im Hinblick auf die Verwirklichung dieses Prinzips erkennen. Dass dabei echtes pädagogisches Engagement in der Grundschullehrerschaft (und bei Grundschuldidaktikern) hinter solchen Erwartungen stehen mag, soll hier nicht in Abrede gestellt werden. Doch wie realistisch ist die Hoffnung, dass durch eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule die "fundamentalen Aufgaben der Grundschule" besser erfüllt werden können? Kontrollierte Erfahrungen in Deutschland deuten darauf hin, dass gegenteilige Folgen wahrscheinlicher sind. So kommt etwa eine Arbeitsgruppe am **Max-Planck-Institut für Bildungsforschung** in Berlin in ihrem 1994er Bericht "**Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland**" auf Seite 338 zu folgender Feststellung: "Bei einem Vergleich der Schulleistungen (von Gymnasiasten der 7. Jahrgangsstufe) in Mathematik, Englisch und Deutsch zeigten sich hier beträchtliche Leistungsnachteile bei den Kindern, die eine sechsjährige Grundschule (Berlin und Bremen) besucht hatten, im Unterschied zu den Übergängern nach Klasse 4 in den anderen Bundesländern; diese Unterschiede hatten sich auch am Ende der 7. Klasse noch nicht ausgeglichen". Nach Roeder (1997, S. 407f.) betrug der Leistungsabstand in Mathematik und Englisch jeweils eine, in Deutsch immerhin noch eine halbe Standardabweichung. Auch die im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats 1970 konzipierte "Orientierungsstufe" und die damit in den gemeinsamen Jahrgangsstufen erwarteten positiven Effekte gegenüber einer zu frühen Differenzierung ("Selektion") konnten bisher nicht bestätigt werden (Westphalen, 1996).

Vom lern- und entwicklungspsychologischen Standpunkt aus betrachtet ist theoretisch kaum ein anderes Ergebnis zu erwarten. Und die internationale Diskussion im Kontext der Hochbegabungsforschung verstärkt noch die Argumente für *schulische (und unterrichtliche) Differenzierungsmaßnahmen* am Ende der vierjährigen Grundschulperiode, solange man die Vermittlung von Basisqualifikationen nicht aus dem Auge verliert. Die häufig konstatierte zunehmende Heterogenität der (Grund-)Schulklassen erfordert unter der lern psychologisch sehr gut fundierten Annahme, wonach der Erwerb komplexer Fertigkeiten *kumulativ* erfolgt, differenzierte Unterrichtsmaßnahmen bereits in der Grundschule. Und dass die wachsende Zahl verhaltensschwieriger Grundschulkinder pädagogisch durch eine sechsjährige Grundschule reduziert werden kann, ist nicht mehr als eine vage Hoffnung. Weder sind dazu Belege aus sechsstufigen Grundschulen in Berlin oder den Orientierungsstufen in Hamburg, Bremen und Niedersachsen versus Gegenbelege aus vierjährigen Grundschulen in anderen Bundesländern (z.B. Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen) bekannt, noch sticht der Verweis auf ausländische fünf- oder sechsklassige Grundschulen, solange systemvergleichende (internationale) Statistiken über Verhaltensauffälligkeiten im Grundschulalter fehlen. Somit muss man nach pädagogischen statt organisatorischen Möglichkeiten suchen, um der vielfach schwieriger gewordenen Erziehungssituation in der Grundschule gerecht zu werden. Dabei darf die Gefahr der Überforderung der Grundschule durch familienersetzende Kompensationsaufgaben nicht unterschätzt werden. Lösungsmöglichkeiten sind deshalb wohl eher von der verstärkten Beratung von Eltern der Grundschulkinder zu erwarten. Hierin müssten die Grundschullehrkräfte durch Beratungslehrer und Schulpsychologen unterstützt sowie im Rahmen der Lehreraus- und Lehrerfortbildung entsprechend qualifiziert werden.

Ferner wird bei der Forderung nach Verlängerung der Grundschulzeit die Gefahr zunehmender Unterforderung der besseren Schüler bei gleichzeitiger Überforderung der schwächeren Schüler übersehen. Angesichts des vielfach beobachteten Schereneffektes, d.h. der mit ansteigendem Alter divergierenden Intelligenzsentwicklung, ist theoretisch auch kaum zu erwarten, dass der Varianzanstieg bei einer Verlängerung der vierjährigen Grundschule gestoppt wird. Die individuellen Chancen einer begabungsdäquaten Leistungsförderung werden am ehesten durch *unterrichtsdifferenzierende* Maßnahmen gewährleistet. Deren praktische Realisierung gelingt aber bei homogenisierten Lerngruppen (die ja nachweislich immer noch genügend Leistungsvarianz aufweisen) eher als bei begabungsheterogenen Schulklassen.

(2) Was bedeutet das Postulat der Differenzierung schulischer Lernumwelten im Hinblick auf eine optimale Persönlichkeitsentwicklung sowie pädagogische Kompensations- und soziale Integrationsbemühungen?

Die Gegner schulischer Differenzierung (nach der 4. Jahrgangsstufe) führen neben vermeintlichen Lern- und unterrichtspsychologischen Vorteilen in begabungsheterogenen Schulklassen noch sozial-integrative Vorzüge ins Feld. Implizit fließen dabei psychologisch unbestätigte Annahmen bezüglich der Begabungs- und Leistungsentwicklung sowie pädagogisch erwünschter, jedoch psychologisch kaum nachgewiesener verbesserter Kompensationsmöglichkeiten durch Ausdehnung der Gesamtschulzeit (auf fünf oder sechs Jahre) in die Überlegungen mit ein.

Unterrichtliche oder schulische Differenzierungsmaßnahmen sollen die individuelle Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder und Jugendlichen pädagogisch unterstützen, indem eine "Passung" zwischen der schulischen Lernumwelt und den jeweiligen Lern- und Leistungsvoraussetzungen angestrebt wird. Hinter solchen Bemühungen steht die theoretisch und empirisch gut fundierte Annahme einer Wechselwirkung individueller und sozialer Entwicklungsbedingungen. Die Gestaltung adaptiver schulischer Lernumwelten verfolgt eine doppelte Zielsetzung: die Transformation individueller Lernpotentiale in entsprechende Schülerleistungen (Funktion der Persönlichkeitsentwicklung) und die Maximierung dieser Lernpotenziale durch die Befähigung zum selbstständigen Lernen (in seiner Bedeutung für das lebenslange Lernen).

In Übereinstimmung damit zielt der adaptive (individuell angepasste) Unterricht darauf ab, Unfähigkeit bei Schülern zu verhindern und persönliche Fähigkeitspotenziale voll zu entwickeln. Indem Lernprozesse durch individuell angemessene Leistungsforderungen (Aufgabenschwierigkeiten) angeregt und optimiert werden, sollen Unterforderung bei den einen und Überforderung bei den anderen vermieden werden. Erfahrungsgemäß kann dies nur durch "innere" (unterrichtsintegrierte) und "äußere" (schulische) Differenzierungsmaßnahmen zufriedenstellend erreicht werden. Dabei können Schüler mit Wissenslücken oder Vorkenntnisdefiziten im Allgemeinen erfolgreicher gefördert werden als solche mit

Begabungsschwächen (vgl. Helmke & Weinert, 1997). In Übereinstimmung damit wurde wiederholt beobachtet, dass begabungsschwache Grundschüler auch in der Sekundarstufe zu den Leistungsschwächeren gehören (z.B. Gamsjäger & Sauer, 1996). Ähnlich pädagogisch frustrierend sind die jüngsten Ergebnisse sog. integrativer Grundschulklassen (Hinz et al., 1998). Dies ist lernpsychologisch erklärbar, da schulische Lernprozesse gewöhnlich durch kumulative Leistungszuwächse gekennzeichnet sind. Die Chancen "aufzuholen" werden für Begabungsschwache in undifferenzierten Lerngruppen zunehmend geringer. Die Optimierung individueller Entwicklungschancen erfordert somit zwingend ausreichende unterrichtliche und schulische Differenzierungsmaßnahmen.

Binnendifferenzierende Maßnahmen werden bereits im Grundschulunterricht erforderlich, insbesondere bei leistungsschwachen und leistungsstarken Schülern. Damit soll bei schwächeren Schülern remediales (nachhelfendes) Lernen ermöglicht und bei leistungsstärkeren Schülern durch Beschleunigung (Akzeleration) bzw. Anreicherung (Enrichment) des Lernprogramms Langeweile verhindert werden. Am Ende der vierjährigen gemeinsamen Schulung erfordert die Entwicklungsheterogenität zumindest des schlechteren und des besseren Drittels in der Grundschule auch schulische Lerngruppendifferenzierungen (in der Sekundarstufe), wenn zunehmend größere Nachteile für beide Schülergruppen vermieden werden sollen. Natürlich gibt es immer Ausnahmen von dieser Erfahrungsregel. Dem kann die prinzipielle Durchlässigkeit im gegliederten Sekundarschulsystem hinreichend Rechnung tragen; ausführlicher vgl. Heller (1998, S. 36ff.).

Neben der beträchtlichen Stabilität der Leistungsdifferenzen am Ende der - vierjährigen - Grundschulzeit weist Fend (1991) auf die Bedeutung des besuchten Schultyps im Hinblick auf die Identitätsentwicklung im weiteren Verlauf auf der Sekundarstufe hin. In die gleiche Richtung deuten Befunde der deutschen TIMS-Studie (Baumert, Lehmann et al., 1997). Eine Verlängerung der undifferenzierten (vierjährigen) Grundschule würde somit für die Persönlichkeitsentwicklung bei der Mehrzahl der Jugendlichen eher nachteilig sein.

Viele Befürworter einer späteren Schullaufbahnentscheidung sind von der pädagogischen Hoffnung oder Annahme geleitet, damit "den Einfluss der sozialen Herkunft auf schulische Selektionsprozesse zu minimieren. Angesichts des generellen Zusammenhangs zwischen Sozialstatus und Schulleistung ist freilich zu erwarten, dass ein solcher Effekt nur schwach sein dürfte" (Roeder, 1997, S. 405). Zum Beleg dieser Annahme verweist Roeder u.a. auf eine dänische Untersuchung aus dem Jahr 1991 und Beobachtungen in der DDR seit den 70er Jahren. So fand Dohn (1991, S. 415) bei der Ursachenanalyse von vorzeitigen Abgängen an dänischen High Schools, dass weder familiäre Verhältnisse, noch Einflüsse im erzieherischen Bereich für die Entscheidung, die Schule zu verlassen, maßgeblich waren. Eines der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung war, dass der Schulabgang mit einem Mangel an Motivation und Leistung der Schüler zusammenhing."

(3) Wären Schulerfolgsprognosen und Schullaufbahnentscheidungen am Ende von Jahrgangsstufe 5 oder 6 treffsicherer als nach vier Grundschuljahren?

Die immer wieder aufgewärmte Behauptung, dass "bei vielen Kindern aus entwicklungspsychologischen Gründen eine Eignung (für Realschule oder Gymnasium) erst im 5./6. Schuljahr feststellbar ist", entbehrt jeder empirischen Grundlage. So konnten Weinert & Helmke (1997) in der SCHOLASTIK-Studie erneut das seit langem bekannte Phänomen bestätigen, wonach spätestens ab der 4. Jahrgangsstufe die interindividuellen Leistungsunterschiede bei der Mehrzahl der Grundschüler sich auch in den kommenden Schuljahren nicht mehr dramatisch verändern, d.h. die individuelle Leistungsposition in der sozialen Bezugsgruppe (bei identischem Referenzrahmen) nur in Ausnahmefällen noch stärkeren Veränderungen unterliegt. Veränderungen sind vor allem bei sog. Underachievers (Schülern mit deutlich schlechteren Schulleistungen als aufgrund ihrer Fähigkeitspotenziale zu erwarten wäre) mit ungünstigen familiären Sozialisationsbedingungen und/oder fehlender Motivation bzw. Anstrengungsbereitschaft u.Ä. nicht auszuschließen. Für diese Zielgruppe könnten schulpsychologische Eignungsuntersuchungen und Schullaufbahnberatungen am Ende der 4. Jahrgangsstufe (besser noch früher, um rechtzeitig kumulativen Vorkenntnisdefiziten vorzubeugen) die Schuleignungsprognose - in Verbindung mit individuellen Fördermaßnahmen - verbessern. Um kumulativen Vorkenntnisdefiziten vorzubeugen, wären hier sogar frühere Begabungsuntersuchungen angezeigt. Spätere Schuleignungsuntersuchungen (etwa nach der 5. oder 6. Jahrgangsstufe) würden bei diesen Schülern wegen der inzwischen angewachsenen Lern- und Leistungsrückstände kontraproduktiv sein (vgl. Heller, 1999).

Sowohl nach älteren Untersuchungsbefunden (z.B. Heller, Rosemann & Steffens, 1978) als auch nach

jüngsten Erhebungen in Salzburg (Sauer & Gamsjäger, 1996) sind Schuleignungsprognosen am Ende der 4. Jahrgangsstufe für die 25-30% Leistungsbesten und das untere Leistungsviertel oder -drittel allein aufgrund der Schulnoten (Lehrerurteile) relativ zuverlässig und gültig möglich. Für die (breite) Durchschnittsgruppe kann die Schulerfolgsprognose in der 4. Jahrgangsstufe unter Einbezug von Begabungstests sowie durch die Berücksichtigung motivationaler und sozialer Bedingungsfaktoren der Schulleistung im Einzelfall noch erheblich verbessert werden. Somit sind am Ende der 4. Jahrgangsstufe einigermaßen treffsichere Schulerfolgsprognosen bei immerhin 60-70% der Grundschüler möglich. Diese Quote ließe sich durch vermehrten diagnostischen Untersuchungs- und beratungspsychologischen Aufwand zwar noch geringfügig steigern (Heller et al., 1978; Heller, 1997), was aber kaum eine realistische Praxisperspektive darstellt.

Bislang existieren keine Studien, die höhere Trefferquoten nach einer fünf- oder sechsjährigen Grundschulzeit nachweisen konnten. Auch hier sind pädagogische Wunschvorstellungen der Ausgangspunkt für die Forderung nach Aufschub schulischer Differenzierungsmaßnahmen, ohne dass entsprechende Vorteile belegt werden können. Aus methodischer Sicht ist eine weitere Erhöhung der Trefferquoten über 70% kaum mehr zu erwarten und - nebenbei - gerade auch unter pädagogischen Überlegungen gar nicht wünschenswert. Bei der Diskussion dieser Trefferquoten bzw. entsprechender Methodenkritik wird selten darauf hingewiesen, dass Alternativen wie Elternentscheidung oder völlig freier Zugang zum Gymnasium kaum Trefferquoten außerhalb des Zufallsbereichs ermöglichen. Ausführlicher vgl. Heller (1997, S. 195 f.).

Fazit: Eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule würde keine erkennbaren Vorteile, wohl aber mit Sicherheit Nachteile für viele Grundschüler mit sich bringen. Diese betreffen nicht nur Leistungsaspekte, sondern tangieren die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und damit letztendlich die Zukunftschancen der Jugendlichen. Gegenteilige Behauptungen entbehren so lange jeder Grundlage, als hierfür keine empirisch gesicherten Belege vorweisbar sind. Dass gleiche schulische Behandlung ungleicher individueller Lern- und Leistungsvoraussetzungen nachweislich zur Vergrößerung (unerwünschter oder auch ärgerlicher) Begabungs- und Leistungsunterschiede in der Schule führt, ist inzwischen eine psychologische Binsenweisheit. Die logische Konsequenz kann nur in die Forderung nach einer Verstärkung und nicht einer Reduzierung unterrichtlicher und schulischer Differenzierungsmaßnahmen münden.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt

Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997). TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich.

Dohn, H. (1991). Drop-out in the Danish High School (Gymnasium): An Investigation of Psychological, Sociological and Pedagogical Factors. *International Review of Education*, 37, 415-428.

Fend, H. (1991). Identifikationsentwicklung in der Adoleszenz. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*, Bd. II. Bern: Huber.

Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 182-204.

Heller, K.A. (Hrsg.) (1999). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber.

Heller, K.A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Literaturüberblick. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 182-201). Weinheim: Beltz/PVU.

Heller, K.A. (1998). Förderung durch Differenzierung. Für einen realistischen Begabungsbegriff. *Zeitschrift für politische Bildung*, 35, 34-43.

Heller, K.A., Rosemann, B. & Steffens, K. (1978). *Prognose des Schulerfolgs. Eine Längsschnittstudie zur Schullaufbahnberatung*. Weinheim: Beltz.

Bildungsoffensive Bayern - Schullaufbahnentscheidung nach vierjähriger Grundschule

Seite 5 von 5

Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule, Bd. 3 der Pädagogischen Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie)* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.

Hinz, A. et al. (1998). *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs.* Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt. - Vgl. auch den gleichnamigen Endbericht der Universität Hamburg, Arbeitsstelle Integration. Schulversuchsinternes Papier. September 1997.

Hörner, H. (1970). *Demokratisierung der Schule in Schweden.* Weinheim: Beltz.

Roeder, P.M. (1997). Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluß der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundarstufe. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 405-421). Weinheim: Beltz/PVU.

Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar?* Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter.* Weinheim: Beltz/PVU.

Westphalen, K. (1996). Die sechsjährige Grundschule: Reformprojekt oder Ladenhüter? In Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), *Aktuelle Fragen der Politik, Heft 37 "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft?"* (S. 87-97). Sankt Augustin: KÄS.

Leitseite Bildungsoffensive

Projekt: Personalbedarf im österreichischen Schulwesen

Endbericht: Lassnigg L, Nemeth G., Personalbedarf im österreichischen Schulwesen, Teil II.

Forschungsbericht des Institut für Höhere Studien (IHS) in Kooperation mit dem Wiener Institut für sozialwissenschaftliche Dokumentation und Methodik (WISDOM) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. April 1999.

Projektion der Entwicklung der Schülerinnen

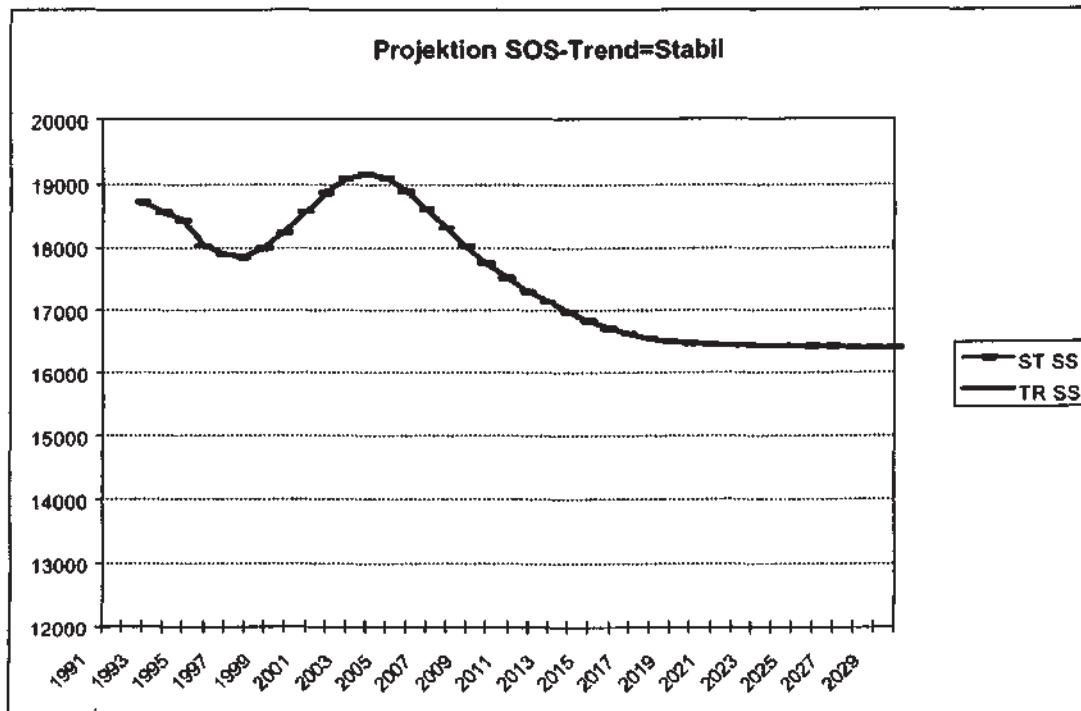
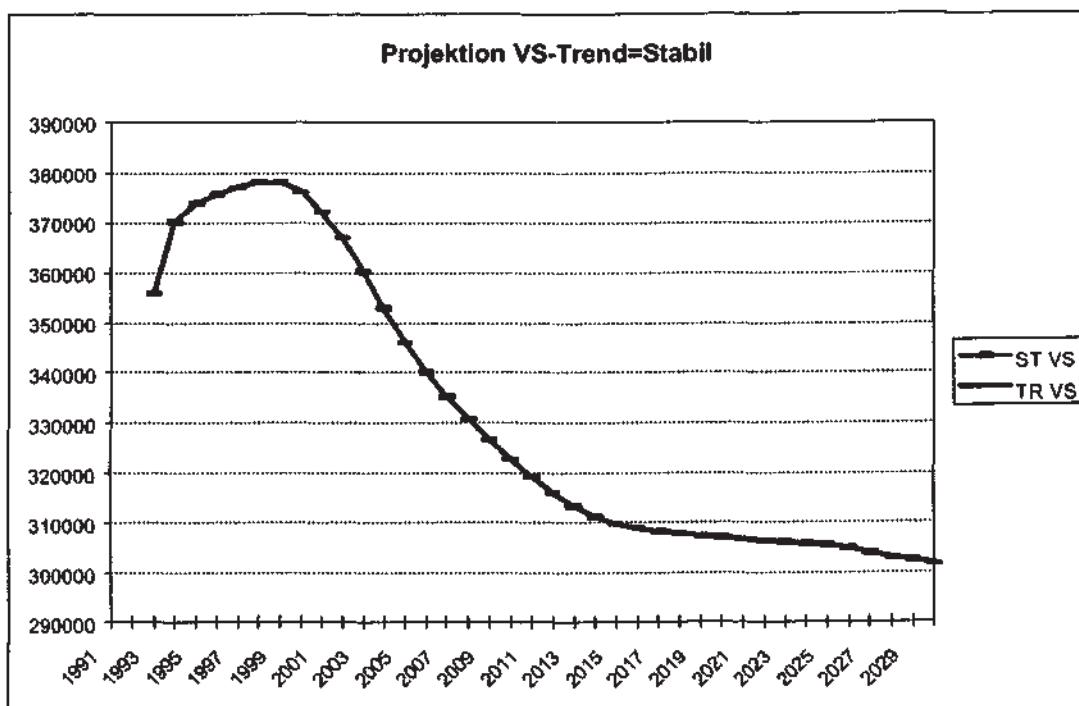
Es wurden **mehrere Projektionen** der möglichen Entwicklung der Zahl der Schülerinnen in den verschiedenen Schularten nach Bundesländern durchgeführt. Diesen Projektionen wurden die **Faktoren** demografische Entwicklung, Übertrittsquoten, Repetentinnenquoten, Wechsel zwischen Schulbereichen sowie vorzeitige Ausstiege zu Grunde gelegt. Die Prognosen basieren auf **zwei Projektionsvarianten**, zwischen denen sich ein "Korridor" bildet, in dem mit hoher Wahrscheinlichkeit die zukünftige Entwicklung angesiedelt sein wird. Es handelt sich hiebei um die **status-quo-Variante**, die von einem "stabilen" weiteren Übertrittsverhalten wie im Basisjahr 1993/94 ausgeht (= ST= STABIL), und die **Trendvariante**, der die Fortsetzung der linearen Trends im Übertrittsverhalten in den Jahren 1983 - 1993 zu Grunde liegt (= TR - TREND).

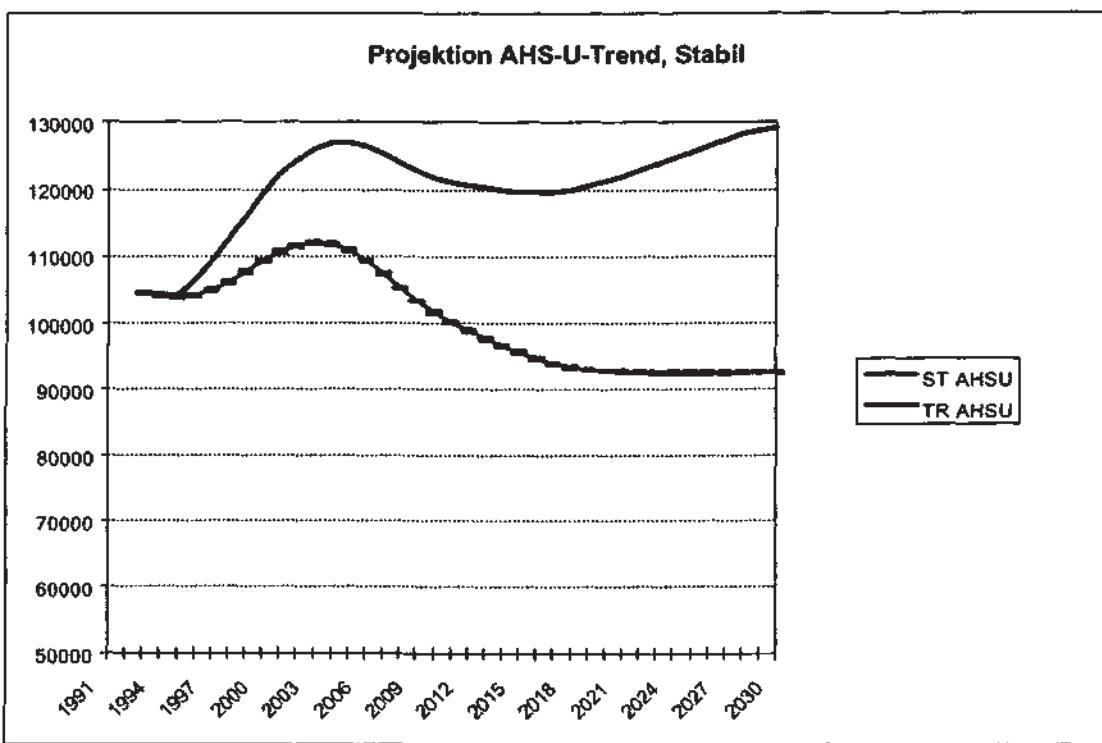
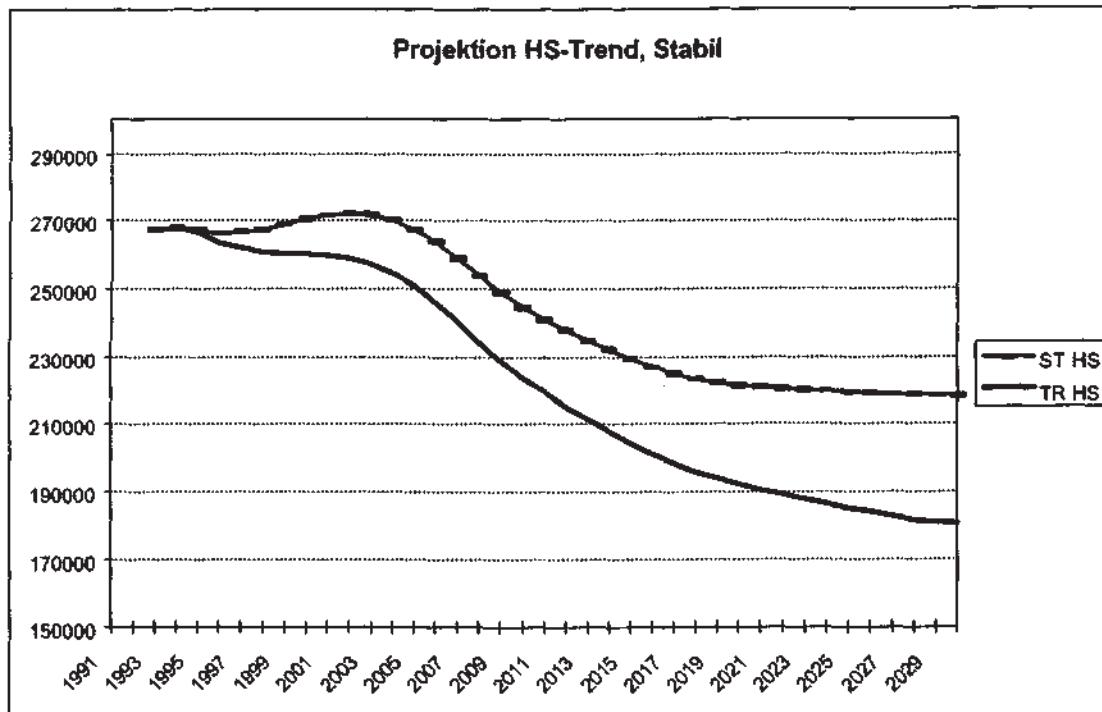
Die Bevölkerungsprognosen des ÖSTAT ergeben, daß die Zahl der Kinder und Jugendlichen nach der Jahrtausendwende stagnieren, und in der Folge längerfristig bedeutend (um etwa 20 % bis 2020) zurückgehen wird. Nach Altersgruppen ist die Entwicklung etwas gestaffelt, im Bereich der Volkschule hat der Rückgang bereits eingesetzt, im Bereich der 10-14-Jährigen wird er ab etwa 2005 und im Bereich der Oberstufe ab 2010 erwartet (siehe Grafik).

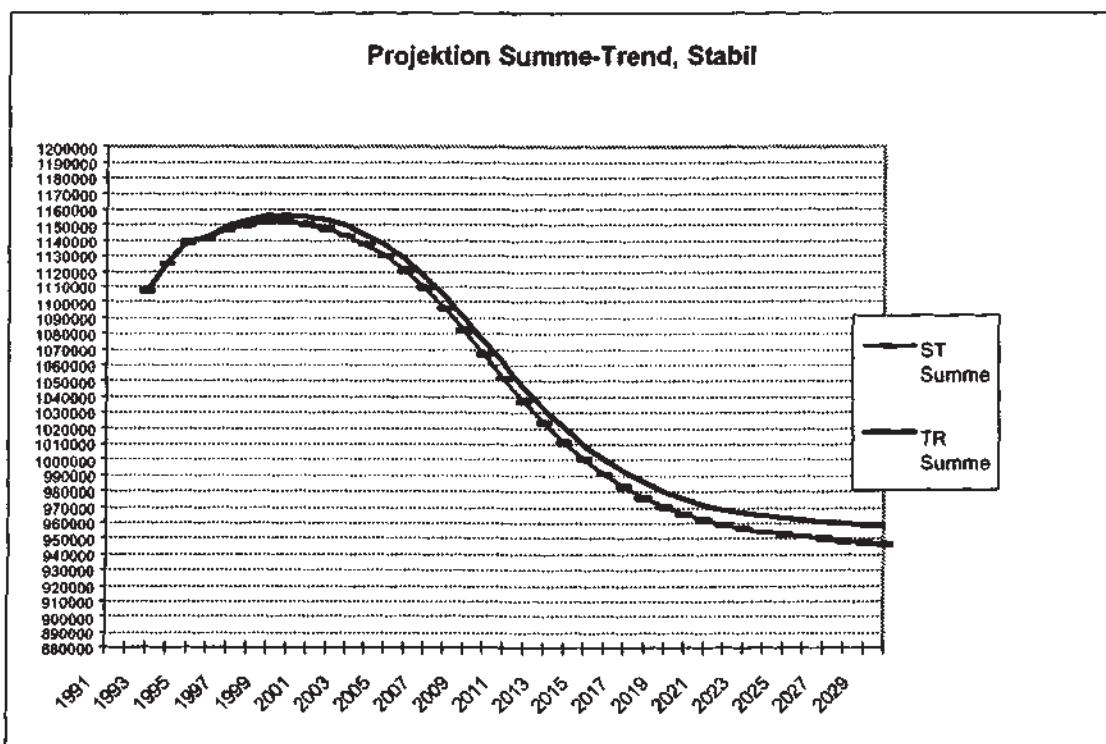
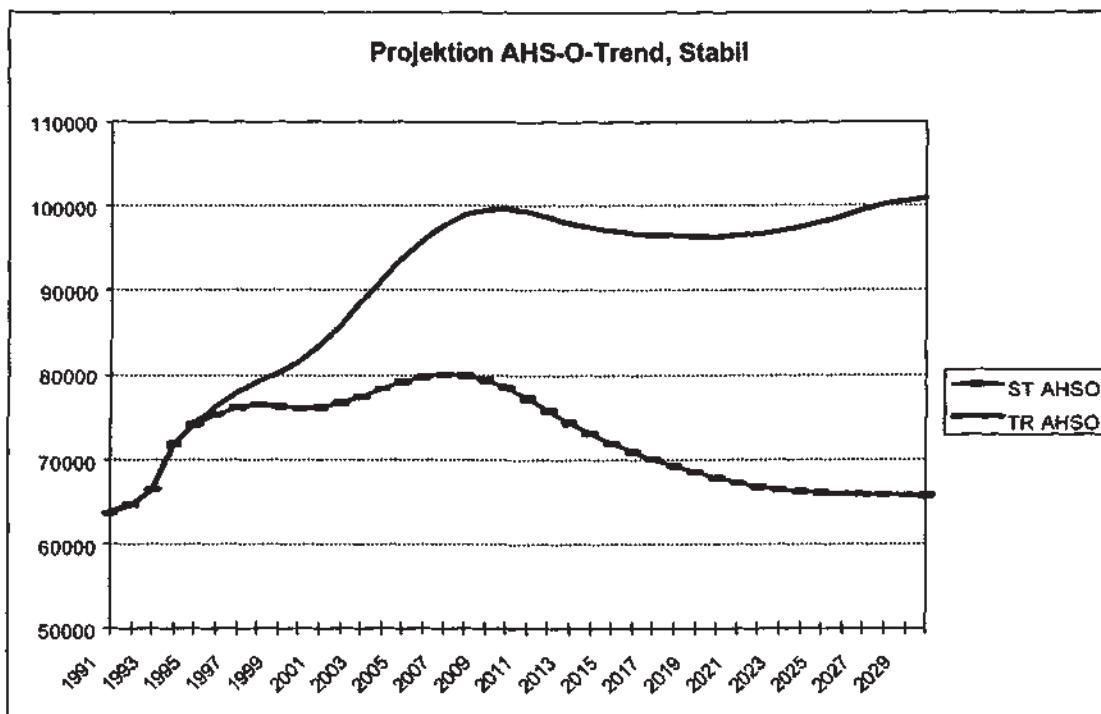
Es stellt sich die Frage, wie sich dieser Rückgang auf die Entwicklung der Schülerinnenzahl auswirkt.

Für **Österreich insgesamt** ergibt sich in fast allen Bereichen zunächst ein Anstieg der Schülerinnenzahlen. Im Bereich der **Volksschule** ergibt sich ein deutlicher und längerfristiger Rückgang von einem Maximum bei 375.000 auf etwa 300.000 bis 2030, das entspricht etwa 20%. Im Verlauf flacht sich der Rückgang der Schülerinnenzahlen nach etwa 2015 deutlich ab. In der **Hauptschule** ergibt die status-quo Variante ein Maximum der Schülerinnenzahlen um 2005 bei etwa 270.000, dann einen Rückgang im folgenden Jahrzehnt auf etwa 220.000 (um etwa 20%), der dann abflacht. Die Trendvariante ergibt einen rascheren und ausgeprägteren Rückgang um etwa 30%.

Im Bereich der **AHS**, wie auch in den **berufsbildenden mittleren und höheren Schulen** zeigen die beiden Projektionsvarianten jedoch grundlegend unterschiedliche Entwicklungstendenzen: Die **status-quo Variante** ergibt ein Entwicklungsmuster, das nach einem vorübergehenden Anstieg der Schülerinnenzahlen zu den Größenordnungen in der ersten Hälfte der Neunzigerjahre zurückkehrt. Die **Trendvariante** ergibt in den **höheren Schulformen** weiterhin steigende Schülerinnenzahlen, in den BMS jedoch stark sinkende Besetzungen. Im Bereich der **Berufsschule/Lehrlingsausbildung** ergibt sich in beiden Varianten ein ausgeprägter Rückgang der Schülerinnenzahlen, in der Trendvariante stärker (siehe Grafiken). Die Projektionen zeigen also insgesamt, daß der demografische Rückgang nicht unbedingt zu einem entsprechenden Rückgang der Schülerinnenbestände führt.







Datenbasis zu den Tabellen: Projektion der SchülerInnenzahlen (Volksschule=VS, Sonderschule=SS, Hauptschule=HS, AHS Unterstufe=AHSU, AHS-Oberstufe=AHSO; ST=Status-quo-Variante, TR=Trend-Variante)

ST=TR JahrSZ	ST=TR VS	ST SS	TR HS	ST HS	TR AHSU	ST AHSU	TR AHSO	AHSO	AHSO
1993	355868	18723	267359	267359	104511	104511	66489	66489	
1994	370234	18560	268024	267813	104050	104250	71873	71873	
1995	373794	18433	267375	266631	103825	104056	74118	74121	
1996	375652	18031	266367	263393	104087	106582	75324	76270	
1997	377051	17887	266797	262019	104953	109157	76175	77854	
1998	378051	17843	267580	260824	106108	112312	76444	79177	
1999	378056	17991	269026	260377	107607	115723	76289	80303	
2000	376145	18241	270697	260304	109263	119151	76060	81580	
2001	372134	18569	271768	259845	110628	122093	76162	83428	
2002	366974	18874	272126	258900	111471	124234	76651	85799	
2003	360136	19078	271857	257380	111927	125906	77426	88463	
2004	352871	19159	270364	254723	111738	126847	78359	91239	
2005	346093	19100	267500	250805	110816	126948	79198	93829	
2006	340187	18894	263835	246182	109374	126436	79736	95944	
2007	335234	18615	259041	240532	107420	125319	80029	97698	
2006	330893	18316	253889	234581	105288	123965	79941	98942	
2009	326825	18025	249013	228923	103280	122726	79391	99570	
2010	322980	17755	244711	223826	101524	121743	78462	99672	
2011	319407	17521	241059	219359	100055	121061	77190	99284	
2012	316185	17310	237847	215320	98803	120602	75748	98625	
2013	313473	17126	234843	211504	97660	120249	74327	97933	
2014	311395	16963	232005	207861	96589	119960	73032	97354	
2015	309945	16825	229364	204420	95593	119742	71915	96944	
2016	309003	16712	226974	201221	94704	119636	70949	96690	
2017	308378	16622	224942	198359	93956	119696	70085	96521	
2018	307888	16551	223361	195909	93389	119970	69278	96397	
2019	307442	16503	222231	193868	93006	120465	68528	96313	
2020	307021	16471	221471	192161	92776	121148	67848	96293	
2021	306656	16452	220947	190671	92646	121952	67264	96379	
2022	306364	16441	220527	189282	92571	122811	66797	96606	
2023	306127	16438	220140	187930	92516	123691	66453	96990	
2024	305870	16435	219769	186598	92479	124582	66220	97515	
2025	305493	16433	219434	185305	92461	125495	66071	98135	
2026	304926	16430	219146	184057	92474	126433	65965	98805	
2027	304111	16423	218891	182845	92506	127394	65881	99491	
2028	303015	16409	218620	181627	92539	128342	65814	100185	
2029	302473	16402	218502	181029	92560	128826	65775	100525	
2030	301824	16395	218365	180420	92581	129297	65740	100867	