

Livia Jesacher-Röblier, David Kemethofer (Hrsg.)

10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule



Ö F E B

ÖSTERREICHISCHE
GESELLSCHAFT
FÜR FORSCHUNG
UND ENTWICKLUNG
IM BILDUNGSWESEN

Band 10

Beiträge zur
Bildungsforschung

WAXMANN

Beiträge zur Bildungsforschung

herausgegeben von der
Österreichischen Gesellschaft für
Forschung und Entwicklung
im Bildungswesen (ÖFEB)

Band 10

Livia Jesacher-Rößler, David Kemethofer (Hrsg.)

10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule



Waxmann 2024

Münster • New York

Veröffentlicht mit finanzieller Unterstützung der ÖFEB-Sektion für
Schulforschung und Schulentwicklung.



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Beiträge zur Bildungsforschung, Band 10

ISSN 2198-9583

Print-ISBN 978-3-8309-4639-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9639-2

<https://doi.org/10.31244/9783830996392>

Waxmann Verlag GmbH, 2024
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten
Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz
ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich,
weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

Livia Jesacher-Rößler und David Kemethofer

Einleitung	9
------------------	---

Teil 1: Genese der Reform der Neuen Mittelschule

Helmut Bachmann, Augustin Kern, Kurt Nekula und Wolfgang Schnelzer

Die Rolle der Schulaufsicht bei der Implementierung der (Neuen) Mittelschule in das Regelschulwesen.....	17
---	----

Michael Schratz

Eine gemeinsame Schule der Vielfalt

Anfänge, Konzeptidee und erste Schritte zur Einführung der Schulform Neue Mittelschule.....	33
--	----

Christoph Hofbauer

Unsere Entwicklung geht in der Tätigkeit anderer auf: Verankerung der
Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschulen durch das Bundeszentrum

für Lernende Schulen	50
----------------------------	----

Livia Jesacher-Rößler

Zentrales Konzept – lokale Adaption: zur Einführung und Verstetigung

der Reform der Neuen Mittelschule	67
---	----

Teil 2: Zentrale Elemente der Neuen Mittelschule

David Kemethofer und Livia Jesacher-Rößler

Die Programmatik der Neuen Mittelschule.....	85
--	----

Johanna E. Schwarz

Veränderte Führungsaufgaben in der Mittelschule	100
---	-----

Livia Jesacher-Rößler und Andreas Schubert

Teacher Leadership in der Mittelschule – Genese und Entwicklung der

Lerndesigner*innen-Funktion.....	115
----------------------------------	-----

Claudia Schreiner und Christoph Helm

10 Jahre NMS – Inwiefern hat sich der Unterricht aus Perspektive

der Schüler*innen verändert?	132
------------------------------------	-----

Gerda Hagenauer und Christina Wallner-Paschon

Wie geht es den Schüler*innen an (Neuen) Mittelschulen? Zum Befinden

von Schülerinnen und Schülern in der (Neuen) Mittelschule	149
---	-----

Evi Agostini

Lernseitigkeit als Paradigmenwechsel in der Unterrichtsentwicklung:
Theoretische Fundierung, Potenziale und Grenzen 169

Christoph Weber und David Kemethofer

Der Verzicht auf Leistungsgruppen in der NMS –
Welche Effekte wären dadurch zu erwarten? 185

Elisabeth Swatek

Teamteaching an österreichischen (Neuen) Mittelschulen – Status quo 199

Ferdinand Eder und Georg Hans Neuweg

Ausgewählte Probleme der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I 213

Teil 3: Die Neue Mittelschule im Bezug zu zentralen Bildungsanliegen

Miriam Sonntag und Monika Windisch

Die Entwicklung der (Neuen) Mittelschule aus der Perspektive
Inklusiver Bildung 243

Karin Grinner, Karin Ettl und Herbert Altrichter

Das Qualitätsmanagementsystem ‚Schulqualität Allgemeinbildung‘ und
die Entwicklung der Neuen Mittelschulen 261

Florian H. Müller, Martin Wieser und Stefan Zehetmeier

Professionalisierung von Lehrer*innen der Neuen Mittelschule: Bedarfe,
Angebote, Nutzung und Wirkungen 278

Maria Neubacher, Jakob Walenta-Bergmann, Markus Hirczy und Ann Cathrice George

Die Einführung der Neuen Mittelschule im Jahrzehnt der
Bildungsstandardüberprüfungen
Auf der Suche nach Zusammenhängen unter Berücksichtigung
von strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen 298

*Mariella Knapp, Sonja Bauer-Hofmann, Tanja Mikusch, Michaela Kilian
und Tamara Katschnig*

Die Niederösterreichische Neue Mittelschule im Fokus der NOESIS-Evaluation:
ausgewählte Ergebnisse aus 10 Jahren Forschung 317

Mario Steiner

Leisten Neue Mittelschulen einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit?
Diskussion von Evidenzen auf der Grundlage sekundärstatistischer Analysen 346

Autorinnen und Autoren 369

Leisten Neue Mittelschulen einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit?

Diskussion von Evidenzen auf der Grundlage sekundärstatistischer Analysen

Zusammenfassung

Mit der Etablierung der Neuen Mittelschulen (NMS) waren viele Hoffnungen und Zielsetzungen verbunden. Ein zentrales Ziel war die Steigerung der Chancengerechtigkeit. Das Ziel dieses Beitrags ist es, empirisch der Frage nachzugehen, ob und inwieweit die Etablierung der NMS zur Förderung von Chancengerechtigkeit beigetragen hat. Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden Publikationen über sekundärstatistische Quellen wie die Tabellenbände zur Schulstatistik und die Ergebnisberichte von Bildungsstandardsüberprüfungen (BISTÜ) herangezogen. Die Ergebnisse zu den Laufbahnen und Übertritten zeigen kaum Indizien für erhöhte Chancengerechtigkeit. Einzig überproportional gestiegene Chancen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, im Anschluss an die NMS in höhere Schulformen auf der Sekundarstufe II überzutreten, sind ein Anzeichen dafür. Ein positives Bild lässt sich für die Kompetenzentwicklung zeichnen. Sowohl in Mathematik als auch in Englisch steigen die Kompetenzniveaus in der NMS insgesamt stärker an als in den AHS und innerhalb der NMS nochmal stärker für Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

Schlüsselwörter: Chancengerechtigkeit, Schulwahl, Kompetenzentwicklung, soziale Ungleichheit

1. Ausgangssituation

Mit der Etablierung der Neuen Mittelschulen waren viele Hoffnungen und Zielsetzungen verbunden. Nachdem die Einführung einer Gesamtschule auf der unteren Sekundarstufe zwar seit Jahrzehnten diskutiert wurde, aber politisch nicht umsetzbar gewesen ist, sollte es mit der Neuen Mittelschule gelingen, den Folgen des international verglichen sehr frühen „Trackings“ im österreichischen Bildungssystem entgegenzuwirken. Eine dieser Folgen ist ein hohes Ausmaß sozialer Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem, die beispielsweise am Beginn der 2000er Jahre durch internationale Vergleichsuntersuchungen wie den PISA-Studien deutlich wurde. So lag bei PISA-2003 die Streuung der Kompetenzwerte in „Lesen“ zwischen 466 Punkten bei Schüler*innen mit einer Vorbildung in der Hauptschule und 567 Punkten mit Vorbildung Allgemeinbildende Höhere Schule (Haider & Reiter, 2004)¹. Auch der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds ist hoch. „Unter sonst gleichen Bedingungen differieren (...) z.B. die Mathematikleistungen von SchülerInnen der Oberschicht von jenen der Unterschicht um fast 90 Punkte“ (Bauer et al., 2005, S. 120). Führt man sich vor Augen, dass sich ein zusätzliches Schuljahr mit einem Kompetenzfortschritt von rund 30 Punkten niederschlägt (OECD, 2016, S. 65), dann sind diese Unterschiede als gravierend einzustufen.

1 Diese Werte beziehen sich auf eine Kompetenzskala, deren Mittelwert auf 500 bei einer Standardabweichung von 100 Punkten normiert ist.

In diesem Kontext ist es eine Zielsetzung der Etablierung Neuer Mittelschulen gewesen, zu mehr Chancengleichheit beizutragen.

Die Chancengleichheit als Idee steht schon seit Jahrzehnten in Diskussion und hat dabei konzeptionelle Weiterentwicklungen erfahren (Coleman, 1967). Die „einfachste“ Form der Chancengleichheit meint die gleiche Chance beim Zugang zu Ausbildung. Unabhängig vom sozialen Hintergrund und auch Merkmalen der Person soll allen die (formal) gleiche Möglichkeit eingeräumt werden, in eine (höhere) Schulform einzutreten. Dies ist verglichen zu einer Situation, in der unterschiedlich qualitätsvolle und aussichtsreiche Ausbildungen für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen vorgesehen sind, ein sozialer Fortschritt (Steiner, 2019). Dieses Konzept von Chancengleichheit übersieht jedoch, dass fehlende Zugangsbeschränkungen alleine nicht ausreichen, um eine ausgewogene Verteilung bei der Beteiligung zu erlangen. Vielmehr führen sozial unterschiedliche „Aspirations“ (MacLeod, 1987) und Opportunitätskosten (Breen & Goldthorpe, 1997) dazu, dass benachteiligte Bevölkerungsgruppen dennoch in höheren Ausbildungsformen unterrepräsentiert bleiben. Diese Ungleichheit ist auch auf „tatsächliche“ Leistungsunterschiede zurückzuführen, doch diese sind wiederum benachteiligenden und mehr oder weniger lernförderlichen Sozialisations- und Rahmenbedingungen geschuldet (primäre Herkunftseffekte), die auch bei gleichem Leistungsniveau zu unterschiedlichen Laufbahnentscheidungen führen und als sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet werden (Boudon, 1974). Die dem Bildungssystem inhärente Positivselektion des kulturellen Kapitals herrschender Klassen schließlich führt dazu, dass Chancengleichheit eine Illusion bleibt, solange diesen Mechanismen nicht aktiv entgegengesteuert wird (Bourdieu & Passeron, 1971). Aus diesem Grund ist es notwendig, nicht allen nur die gleichen formalen Möglichkeiten einzuräumen, sondern jene, die sich in benachteiligenden Verhältnissen befinden, besonders zu fördern und zu unterstützen, damit sie eine realistischere Chance haben, die gebotenen Möglichkeiten auch zu nutzen. So wird Chancengleichheit zur Chancengerechtigkeit, dessen Ziel anstelle der Zugangs- die Ergebnisgleichheit ist (Coleman, 1967). Noch einen Schritt weiter in der Konzeption von Chancengleichheit geht Roemer (1998), wenn er die „Bedingungsungleichheit“ zum Ziel erklärt. Durch bewusste Interventionen und Unterstützungen soll ein Ausgleich für natürliche und sozialisationsbedingte Unterschiede – ein „leveling of the playing field“ – erreicht werden.

Die Frage ist nun, wo in dieser konzeptionellen Diskussion die Etablierung der Neuen Mittelschule verortet werden kann. Dazu ist es hilfreich, sich mit der Zielsetzung der Einführung und den dabei vorgesehenen Mitteln und Instrumenten auseinanderzusetzen:

Die fortschreitende Heterogenisierung auf der Sekundarstufe I und regionale spezifische Herausforderungen erfordern eine wesentlich stärkere Individualisierung des Lernens und Lehrens. Es ist daher notwendig, eine Leistungsschule mit einer breiten Palette an individuellen Fördermöglichkeiten einzurichten sowie Möglichkeiten zu schaffen, die Bildungswegentscheidung gezielt vorzubereiten und auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Dieses Ziel verfolgt die Neue Mittelschule, (...). (Parlament Österreich, 2012)

Die mit Einführung der Neuen Mittelschule verfolgten Ziele sind demnach:

- eine spätere Bildungswegentscheidung und verbesserte Übertrittsmöglichkeiten in die obere Sekundarstufe (BMUKK, 2012) sowie
- die Etablierung einer Leistungsschule, in der alle Schüler*innen die Chance erhalten, den für sie bestmöglichen Abschluss zu erhalten und die weitestgehenden Kompetenzen zu entwickeln (Petrovic & Svecnik, 2015).

Die dafür vorgesehenen Mittel und Strategien sind:

- Individualisierung des Unterrichts und Veränderung der Lehrer*innenrolle hin zu Lernbegleiter*innen (BMUKK, 2012),
- innere statt äußerer Differenzierung (Petrovic & Svecnik, 2015) sowie
- Teamteaching und gezielte Fördermaßnahmen (BMUKK, 2012).

Das Ziel ist es also, kurz zusammengefasst, eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit zu erlangen, indem in einer Schulform, die traditionell nicht von den Privilegierten gewählt wird, mehr Anstrengungen gesetzt und größere Ressourcen investiert werden.

2. Fragestellungen und methodischer Ansatz

Das Ziel dieses Beitrags ist es nun, empirisch der Frage nachzugehen, ob und inwieweit die Etablierung der Neuen Mittelschule zur Förderung von Chancengerechtigkeit beigetragen hat. Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden Publikationen über sekundärstatistische Quellen wie die Tabellenbände zur Schulstatistik und die Ergebnisberichte von Bildungsstandardsüberprüfungen (BISTÜ) herangezogen. Der Vorteil dieses Ansatzes ist es, dass diese Daten entweder im direkten Zeitverlauf (Schulstatistik) oder zumindest in der Form von zwei Querschnittsbeobachtungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (BISTÜ) vorliegen und die Gesamtheit aller Schüler*innen umfassen. Der Nachteil liegt darin, dass sich damit nur jene Aspekte von Chancengerechtigkeit abdecken und analysieren lassen, wofür es in diesen Datenbasen und den dazugehörigen Publikationen auch Beobachtungen und Variablen gibt. Auf diesen beiden Datengrundlagen lassen sich Teile von Bildungslaufbahnen (Übertritte, Verbleib) und Kompetenzen sowohl im Aggregat als auch für diverse Subgruppen wie beispielsweise Schüler*innen mit Migrationshintergrund beobachten.

Der spezifische methodische Ansatz in diesem Beitrag, um Aussagen über die Chancengerechtigkeit treffen zu können, ist es, Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) mit Hauptschulen (HS) bzw. Neuen Mittelschulen (NMS) im Zeitverlauf zu vergleichen. Es werden dabei jeweils zwei Beobachtungszeitpunkte gewählt: einer, zu dem die Hauptschulen dominierend waren, und einer, zu dem die Umstellung auf Neue Mittelschulen schon weitgehend abgeschlossen war (dazu vergleiche Abschnitt 3.1). Die Überlegung im Hintergrund ist, dass sich relative Benachteiligungen, Segregationen und Performanceunterschiede allgemein sowie für spezifische Gruppen in Relation zur AHS im Zeitverlauf reduzieren müssten, wenn die Umstellung von Hauptschulen auf neue Mittelschulen zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen würde. Dabei lassen sich

theoriegestützt drei Argumentationszusammenhänge für diesen Vergleich herausarbeiten:

Zunächst sollte die Umgestaltung von Hauptschulen in Neue Mittelschulen in einer Veränderung von Bildungslaufbahnen (Übertritte und Verbleib) relativ zu den AHS zum Ausdruck kommen, insofern eine insgesamt verstärkte Unterstützung in den NMS (Individualisierung, Teamteaching etc.) die Chancen auf Ergebnisgleichheit erhöhen sowie Opportunitätskosten und sekundäre Herkunftseffekte beim Übertritt aufgrund verbesserter Ausbildung senken.

Darüber hinaus sollten sich die Investitionen in die NMS, da sich dadurch die Lernbedingungen (relativ im Vergleich zu AHS) verbessern, positiv auf der Ebene der erworbenen Kompetenzen niederschlagen und durch verstärkte Bedingungs-gleichheit zu einem „Angleich des Spielfelds“ beitragen sowie die primären Herkunftseffekte dämpfen.

Schließlich sollte sich die Umgestaltung vor allem bei benachteiligten Schüler*innengruppen zeigen, die oftmals aufgrund ihrer Herkunft und Sprache eine Distanz zu Bildung aufweisen bzw. mit einem kulturellen Kapital ausgestattet sind, das dem im Bildungssystem positiv sanktionierten nicht entspricht.

Auf Basis dieser Überlegungen und aufbauend auf den Möglichkeiten der verwendeten Datenbasen lassen sich folgende Themenstellungen im Kontext von Bildungslaufbahnen und Kompetenzen mit entsprechenden „Thesen“ zur Chancengerechtigkeit untersuchen:

Bildungslaufbahnen

- Übertritt von der Primarstufe in AHS bzw. HS/NMS nach Erstsprache: Der Übertritt an dieser frühen Schwelle ist stark sozial selektiv. Privilegierte Schüler*innen wechseln überdurchschnittlich häufig in die AHS, unterprivilegierte Schüler*innen verstärkt in die Hauptschulen (bzw. NMS). Bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund lässt sich dieser Zusammenhang idealtypisch beobachten (Wimmer & Oberwimmer, 2021). Wenn die NMS nun zu mehr Chancengerechtigkeit beiträgt, dann müsste dieser Übertritt weniger stark sozial selektiv erfolgen. Die konkrete These ist also, dass von einer gestiegenen Chancengerechtigkeit durch die Etablierung der NMS dann gesprochen werden kann, wenn die Überrepräsentation von Migrant*innen beim Übertritt in die HS/NMS abnimmt bzw. im Umkehrschluss ihre Unterrepräsentation beim Übertritt in die AHS sinkt, weil die Attraktivität der NMS auch für privilegiertere Schüler*innen (in diesem Fall sind Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache gemeint) steigt und dies somit zu einer stärkeren sozialen Durchmischung beiträgt.
- Anteil von Schüler*innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund in AHS sowie HS/NMS: Diese Beobachtung ist über weite Strecken eine direkte Folge des zuvor besprochenen Übertritts, wird aber darüber hinaus durch potentiell sozial ungleich verteiltes Abbruchverhalten beeinflusst. Die These zur Chancengerechtigkeit kann jedoch parallel formuliert werden: Wenn die Etablierung der NMS zu mehr Chancengerechtigkeit beiträgt, sollte die Segregation im Zeitverlauf abnehmen, sollte also der Migrant*innenanteil in der AHS steigen bzw. in der NMS abnehmen, weil auch

die privilegierteren Schüler*innen eher geneigt sind, die NMS zu wählen, wodurch einer Konzentration benachteiligter Gruppen in nur einer Schulform entgegenge wirkt wird.

- Übertritte in die Sekundarstufe II: Nach der Entscheidung für AHS oder HS/NMS im Alter von 9 bzw. 10 Jahren ist der Übertritt in die obere Sekundarstufe die zweite entscheidende Weichenstellung für Bildungslaufbahnen. Auch an diesem Punkt zeigt sich (sozial) unterschiedliches Schulwahlverhalten. So treten Absolvent*innen von HS/NMS eher in den Bereich der Berufsbildung (z. B. Polytechnische Schule und in weiterer Folge duales System) und Absolvent*innen der AHS eher in maturaführende (höhere) Ausbildungen über bzw. verbleiben in diesen (Wimmer & Oberwimmer, 2021). Die These zur Chancengerechtigkeit ist nun, dass durch die Umstellung von Hauptschulen auf Neue Mittelschulen der Anteil des Übertritts aus diesen Schulformen in höhere Ausbildungen (AHS sowie BHS) steigen müsste, wenn sie zu mehr Chancengerechtigkeit (höhere Bildung zu erlangen) beitragen. Ähnliches gilt für den Verbleib in dieser Schulform bzw. für sinkende Verlustraten in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund.

Kompetenzen

- Im Rahmen der Bildungsstandard-Erhebungen werden (bzw. wurden) die Kompetenzen in verschiedenen Fachbereichen auf der 8. Schulstufe erhoben und auch differenziert nach HS/NMS bzw. AHS publiziert. Dabei wurden regelmäßig deutliche Kompetenzunterschiede zwischen den beiden Schulformen zugunsten der AHS sichtbar (Neubacher et al., 2019). Wenn nun die Einführung der neuen Mittelschulen zu mehr Chancengerechtigkeit beiträgt, so die These, müsste sich die Kompetenzdifferenz zwischen AHS und NMS zunehmend schließen, womit den Absolvent*innen beider Schulformen zunehmend gleich gute Grundlagen für eine erfolgreiche Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahnen mit auf den Weg gegeben werden würden.
- Der gleiche Gedankengang steckt hinter einer Analyse der Entwicklung des Kompetenzniveaus abhängig von sozialen Merkmalen der Schüler*innen. Demnach kann die These formuliert werden, dass die Etablierung der NMS dann zu einer Steigerung der Chancengerechtigkeit beigetragen hat, wenn die Differenz zwischen den sozialen Gruppen relativ zu den entsprechenden Werten in den AHS sinkt bzw. im Umkehrschluss formuliert das Kompetenzniveau (ehemals) Benachteiligter überdurchschnittlich steigt.

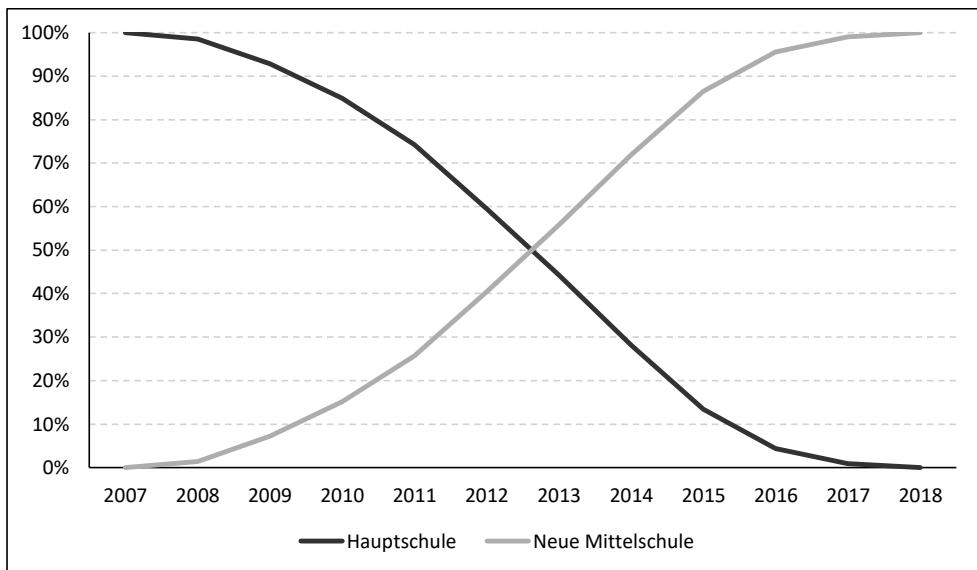
Zu all diese Thesen werden nun in den folgenden Abschnitten empirische Evidenzen gesammelt und diskutiert, die Hinweise zu ihrer Bestätigung oder Ablehnung beinhalten. Dem vorgelagert ist eine Darstellung wichtiger Kontextentwicklungen, um die Ergebnisse besser einordnen zu können.

3. Evidenz für Auswirkungen auf Bildungslaufbahnen

3.1 Entwicklungen im Kontext

Um die anschließend präsentierten Ergebnisse zur Chancengleichheit besser einschätzen zu können, ist es notwendig, zuvor den Kontext anhand von zwei Indikatoren zu beleuchten. Zu diesem Zweck wird hier zunächst die anteilmäßige Entwicklung der Schulformen im Übergang von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule und anschließend der Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in den betrachteten Schulformen auf der Sekundarstufe I diskutiert.

Die anteilmäßige Entwicklung der Schulformen im Zuge der Umstellung von Haupt- auf neue Mittelschulen weist in Abbildung 1 für das Jahr 2013 die (fiktive) Gleichgewichtigkeit aus, davor dominieren die Hauptschulen, danach die neuen Mittelschulen das Geschehen. Demzufolge sollte ein Vergleich von Zeitpunkten, um möglichst große Unterschiede in der Zusammensetzung gewährleisten zu können, möglichst so gewählt werden, dass eine Beobachtung vor 2013 und möglichst nahe am Schuljahr 2008/09 (am Beginn der Umstellung) und die andere nach 2013 und möglichst nahe am Schuljahr 2017/18 (am Ende der Umstellung) liegt.

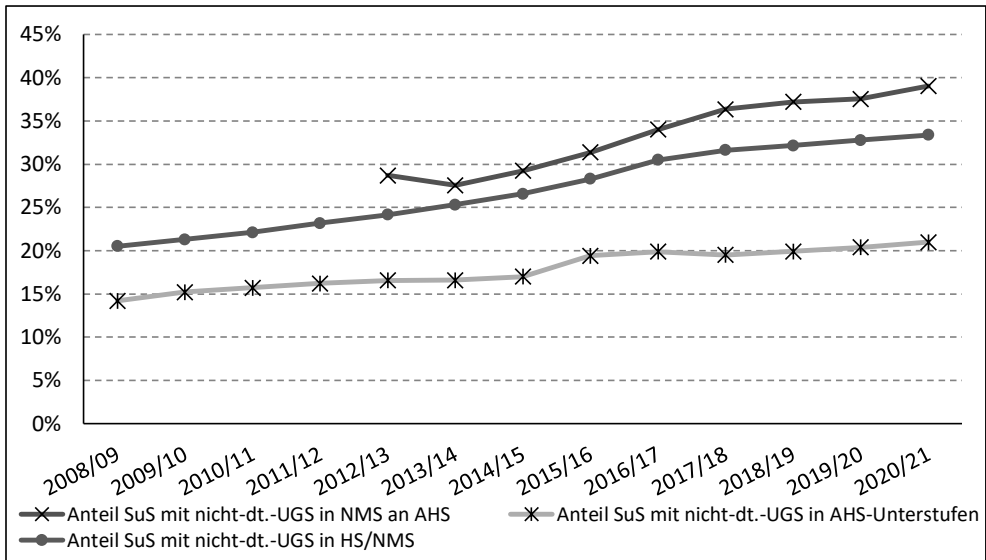


Quelle: Statistik Austria-StatCube / Berechnungen: IHS-Steiner

Abbildung 1: Anteile Schüler*innen in Hauptschulen vs. Neue Mittelschulen im Verlauf der Schulform-Umstellung

Viele der zuvor herausgearbeiteten Ansatzpunkte zur Beobachtung von Einflüssen auf die Chancengleichheit durch die Umstellung von Haupt- auf Neue Mittelschulen fokussieren auf die Subgruppe der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (respektive nicht deutscher Umgangssprache), weshalb es notwendig ist, die Entwicklung ihres

Anteils differenziert nach Schulformen darzustellen. Der Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in den AHS-Unterstufen ist von 2008/09 bis 2020/21 von 14,2 % auf 21 % gestiegen. Gleichzeitig ist ihr Anteil in den HS/NMS im selben Zeitraum von 20,5 % auf 33,4 % und damit viel deutlicher gewachsen. In der zeitlichen Entwicklung zeigt sich keine Linearität, vielmehr unterschiedliche Dynamiken. Interessant an der Darstellung in Abbildung 2 zu beobachten ist vor allem, dass in den AHS in den letzten sechs Jahren gewissermaßen eine Stagnation des Migrant*innenanteils zu beobachten ist, während der Anteil in den HS/NMS kontinuierlich wächst. Einen Einfluss dürften hier die an allgemeinbildenden höheren Schulen eingerichteten NMS ausüben. Der Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in dieser Schulform liegt nochmal über der „normalen“ NMS und erreicht Werte von bis zu 39 %, die zudem im Zeitverlauf deutlich ansteigen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass der stagnierende Anteil von Migrant*innen in den AHS dadurch bedingt ist, dass eine Selektion in Richtung NMS am selben Standort stattfindet.



Quelle: Statistik Austria-StatCube / Berechnungen: IHS-Steiner

Abbildung 2: Entwicklung des Anteils von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache nach Schulformen

Nach dieser Diskussion der Rahmenbedingungen folgen nun die Analysen zu den eingangs formulierten Ansatzpunkten zur Sammlung von Evidenzen über den Einfluss der Transformation von Hauptschulen in NMS auf die Entwicklung der Chancengerechtigkeit.

3.2 Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Das Tracking – also die Aufspaltung der Kohorte in unterschiedliche Schulformen – erfolgt in Österreich auch im internationalen Vergleich sehr früh. Am Übergang von der vierten auf die fünfte Schulstufe besteht die Wahl zwischen den AHS-Unterstufen und den (Neuen) Mittelschulen, früher Hauptschulen. Traditionell ist mit diesem Übergang auch eine hierarchische Bildungswegentscheidung verbunden, weil der AHS-Besuch häufig zu höherer Bildung und zu einem Studium führt, während der Hauptschul- bzw. NMS-Besuch häufig in eine duale Ausbildung mündet und zu einem vergleichsweise frühen Arbeitsmarkteinstieg führt. Mit dieser Bildungswegentscheidung verbunden ist oft auch eine soziale Selektion, der zufolge Kinder aus akademischen Haushalten eher das Gymnasium und benachteiligte Kinder (beispielsweise jene mit einem Migrationshintergrund) eher die HS bzw. NMS wählen (Wimmer & Oberwimmer, 2021).

Bei dieser Ausgangssituation sollte sich ein Anstieg der Chancengerechtigkeit durch die Etablierung der NMS und die zunehmenden Umwandlung der Hauptschulen in diese dann erkennen lassen, wenn die soziale Selektivität an diesem Bildungsübergang sinkt. Die soziale Selektivität sinkt beispielsweise dann, wenn die Attraktivität der NMS so weit steigt, dass sie vermehrt auch Schüler*innen anzieht, die traditionell die AHS gewählt hätten.

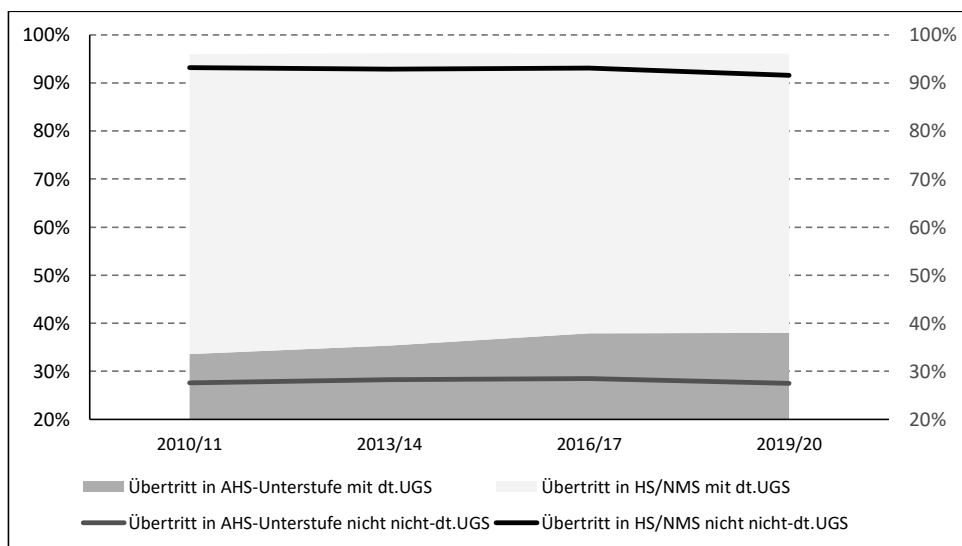
In Tabelle 1 werden nun die Übertritte in die beiden Schulformen insgesamt sowie in Abhängigkeit von der Umgangssprache im Verlauf der letzten zehn Jahre dargestellt. Dabei zeigt sich ein insgesamt Trend zur Höherqualifikation, insofern die Übertrittsanteile in die AHS um mehr als zweieinhalb Prozentpunkte steigen und jene in die HS/NMS um knapp fünf Prozentpunkte sinken. Differenziert nach Umgangssprache ist zu beobachten, dass die Anteile der Übertritte in die AHS von den Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache vom Schuljahr 2010/11 bis zum Schuljahr 2019/20 von 33,6 % auf 38 % gestiegen sind, während der AHS-Übertritts-Anteil der Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache im selben Zeitraum bei rund 27,5 % (abgesehen von einem Zwischenhoch) stagniert. Gleichzeitig sind die Übertritts-Anteile in die HS/NMS bei den Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache deutlich und bei den Schüler*innen mit Migrationshintergrund nur leicht gesunken.

Tabelle 1: Übertritt von der Primarstufe in AHS bzw. HS/NMS nach Umgangssprache im Zeitverlauf

		2010/11	2013/14	2016/17	2019/20
Übertritt in AHS-Unterstufe	mit deutscher UGS	33,6 %	35,4 %	37,9 %	38,0 %
	nicht-deutscher UGS	27,6 %	28,3 %	28,5 %	27,5 %
	insgesamt	32,2 %	33,7 %	35,3 %	34,8 %
Übertritt in HS/NMS	mit deutscher UGS	62,4 %	59,8 %	58,2 %	58,1 %
	nicht-deutscher UGS	65,6 %	64,6 %	64,6 %	64,1 %
	insgesamt	63,1 %	60,6 %	58,7 %	58,4 %

Quelle: Statistik Austria, Bildung in Zahlen/Tabellenband (2010/11 bis 2019/20), Tabelle: Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Anmerkung: Der Rest auf 100 % verteilt sich auf Sonderschulen, sonstige allgemeinbildende Schulen bzw. Schüler*innen ohne Übertritt, also Wiederholer*innen.



Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik, Grafik: IHS-Steiner

Abbildung 3: Übertrittsanteile von der Primarstufe in AHS bzw. HS/NMS nach Umgangssprache von 2010/11 bis 2019/20

Insgesamt wird vor allem auch in Abbildung 3 deutlich, dass im Laufe der letzten Dekade die soziale Selektivität an diesem Übergang gestiegen ist. Da dieser Zeitraum gleichzeitig auch jenen abdeckt, in dem die Bedeutung der NMS zunehmend gewachsen ist, weil immer mehr Hauptschulen auf diese neue Ausbildungsform umgestellt haben, kann aus dem Ergebnis ein Hinweis zur Fragestellung nach der Entwicklung der Chancengerechtigkeit gewonnen werden. Demnach ist bei dieser ersten großen Bildungslaufbahnentscheidung kein Anstieg von Chancengerechtigkeit durch den Aus-/Aufbau von NMS erkennbar, denn der Übertritt in AHS von Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache wächst kontinuierlich, während der Anteil jener mit nicht deutscher Umgangssprache weitgehend stagniert, womit sich die sozialen Unterschiede in den letzten 10 Jahren sogar noch erhöht haben.

3.3 Soziale Repräsentativität auf der unteren Sekundarstufe

Eine direkte Folge der Selektivität beim Eintritt ist der Anteil von bestimmten Schüler*innengruppen innerhalb einer Ausbildungsform. Dieser Anteil wird aber darüber hinaus durch womöglich unterschiedliche Abbruchsneigungen im Zuge der Ausbildung beeinflusst. Insofern ist es relevant diese Anteile und ihre Entwicklung einer gesonderten Analyse zu unterziehen.

An den regional differenzierten Ergebnissen in Tabelle 2 wird zudem deutlich, dass die Streuung innerhalb ein und desselben Bildungssystems beträchtlich ist. Herausgegriffen werden Wien, die Steiermark und Vorarlberg, weil diese drei Bundesländer die

Extrempunkte der österreichweiten Streuung abbilden (vgl. Abbildung 4). Der Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in AHS variiert im Schuljahr 2020/21 von 14,9 % in der Steiermark und Vorarlberg bis hin zu 40,7 % in Wien, ihr Anteil in den NMS von 21,7 % in der Steiermark bis 77,2 % in Wien.

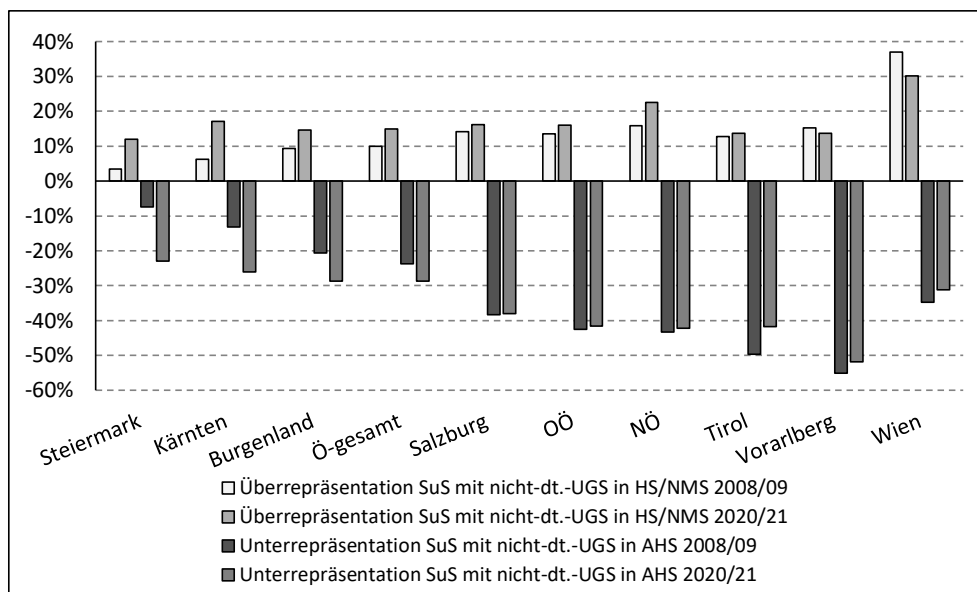
Tabelle 2: Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in AHS und HS/NMS nach Bundesländern

		Steierm.	Vorarlbg.	Wien	Ö-sum
2008/09	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in AHS-U	8,9 %	8,7 %	29,1 %	14,2 %
	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in NMS/HS	10,0 %	22,3 %	60,9 %	20,5 %
	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in Sek-I	9,7 %	19,3 %	44,5 %	18,6 %
	Ausmaß Überrepräsentation MIGs in HS/NMS	3,4 %	15,2 %	36,9 %	10,0 %
	Ausmaß Unterrepräsentation MIGs in AHS	-7,4 %	-55,1 %	-34,7 %	-23,7 %
2020/21	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in AHS-U	14,9 %	14,9 %	40,7 %	21,0 %
	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in NMS/HS	21,7 %	35,4 %	77,2 %	33,4 %
	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in Sek-I	19,4 %	31,1 %	59,3 %	29,4 %
	Ausmaß Überrepräsentation MIGs in HS/NMS	11,9 %	13,8 %	30,2 %	14,9 %
	Ausmaß Unterrepräsentation MIGs in AHS	-23,0 %	-51,9 %	-31,3 %	-28,7 %

Quelle: Statistik Austria, StatCube

Anmerkung: Über-/Unterrepräsentation von Subgruppen werden durch eine Division des realisierten Anteils in einer Schulform durch ihren durchschnittlichen Anteil auf dieser Stufe (Sek-I) berechnet.

Rechnet man diese regional unterschiedlichen Anteile in Über- und Unterrepräsentationen von Schüler*innengruppen um, werden in Abbildung 4 nicht nur ein deutlich unterschiedliches Niveau, sondern auch eine zeitlich durchaus gegenläufige Entwicklung sichtbar. Das Niveau der Überrepräsentation von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in NMS variiert von 11,9 % in der Steiermark bis hin zu 30,2 % in Wien. Noch deutlicher werden die Ergebnisse jedoch, wenn das Ausmaß der Unterrepräsentation dieser Gruppe in den AHS betrachtet wird. Hier reicht das Ausmaß von 23 % in der Steiermark bis hin zu 51,9 % in Vorarlberg. Da dieses frühe „Tracking“ österreichweit das gleiche ist, sind diese Ergebnisse auch Hinweise darauf, dass die Selektivität nicht allein nur das Ergebnis von Bildungsstrukturen darstellt. Vielmehr wird deutlich, dass das Ausmaß der Selektion innerhalb eines gegebenen Systems auch die Konsequenz unterschiedlicher Praxis der handelnden Akteure ist.



Quelle: Statistik Austria – StatCube / Berechnungen: IHS-Steiner

Abbildung 4: Ausmaß der Über-/Unterrepräsentation von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in HS/NMS und AHS 2008/09 sowie 2020/21

Im zeitlichen Verlauf steigt die Selektivität im Vergleich der Schuljahre 2008/09 mit 2020/21 an, insofern der Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache an AHS „nur“ um knapp 7 %-Punkte ansteigt, während er sich in den HS/NMS um 13 %-Punkte erhöht. Dementsprechend wachsen auch Über- und Unterrepräsentationen im österreichischen Durchschnitt jeweils um rund 5 % im Verlauf des 12-jährigen Beobachtungszeitraums. Es lassen sich jedoch auch einige Bundesländer ausmachen, deren Selektivität (auf hohem Niveau leicht) rückläufig ist. Dies trifft auf Vorarlberg, insbesondere aber auf Wien zu.

Insgesamt betrachtet zeigen diese Entwicklungen kaum Indizien für eine in Folge der Etablierung von NMS gestiegene Chancengerechtigkeit. Dagegen spricht eine zunehmende Scherenbildung insofern der Migrant*innenanteil in den NMS deutlich stärker steigt als in AHS, wodurch es zu einer steigenden Konzentration benachteiligter Schüler*innengruppen in dieser Schulform kommt. Dieser Befund zur Chancengerechtigkeit drückt sich auch darin aus, dass die Überrepräsentation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in NMS zunimmt und ihre Unterrepräsentation in AHS parallel dazu steigt.

3.4 Übertritt in die obere Sekundarstufe

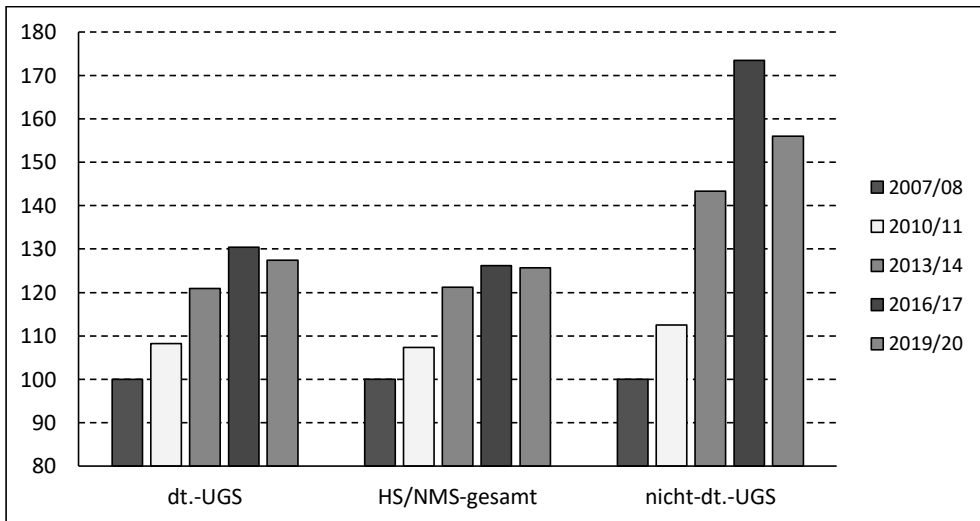
Im Anschluss an den Besuch der unteren stellt sich beim Übertritt in die obere Sekundarstufe die Frage, welche Schüler*innengruppen in welchem Ausmaß in maturaführende Schulformen übertreten, womit die Weichen entscheidend in die Richtung der Erlangung eines höheren Bildungsabschlusses gelegt werden. Im Fokus hier stehen also die sekundären Herkunftseffekte und sozial unterschiedliche Abwägungen von Opportunitätskosten beim Übertritt in höhere Ausbildungsformen und inwieweit die Etablierung der NMS etwas an traditionellen Mustern ändern konnte. Entsprechend der Angaben in Tabelle 3 wechseln im Schuljahr 2019/20 fast 43 % der NMS-Absolvent*innen in eine höhere Schulform (z. B. BHS, AHS-Oberstufe ...), während es unter den Absolvent*innen der AHS-Unterstufe rund 93 % sind, was einem mehr als doppelt so hohen Anteil gleichkommt. Die Unterschiede nach Migrationshintergrund sind enorm und betragen im Fall der AHS 6%-Punkte und im Fall der NMS 12%-Punkte. Diese in Hinblick auf die Chancengerechtigkeit nicht sehr ermunternden Ergebnisse relativieren sich jedoch etwas, betrachtet man die Entwicklung über eine 12-jährige Periode hinweg, v.a. wenn dies relativ in Form von Indexwerten erfolgt, wie sie in Abbildung 5 dargestellt werden. Die Analyse der zeitlichen Komponente erfolgt an dieser Stelle allein für die Absolvent*innen von HS/NMS, da bei den AHS auch 2007/08 mit 91,5 % bereits ein so hoher Übertrittsanteil erreicht ist, dass sich dieser kaum noch steigern lässt.

Tabelle 3: Übertritt in maturaführende Schulformen nach Sek-I-Schulform und Umgangssprache

		2007/08	2010/11	2013/14	2016/17	2019/20
HS/NMS-Absolvent.:	dt.-UGS	36,5 %	39,5 %	44,1 %	47,6 %	46,5 %
	Übertritte in matura-führende Schulen	gesamt	34,1 %	36,6 %	41,3 %	43,0 %
	nicht-dt.-UGS	22,4 %	25,2 %	32,1 %	38,9 %	34,9 %
AHS-Ust-Absolvent.:	dt.-UGS	92,0 %	92,9 %	93,9 %	94,3 %	94,1 %
	Übertritte in matura-führende Schulen	gesamt	91,5 %	92,4 %	93,2 %	93,3 %
	nicht-dt.-UGS	87,4 %	89,1 %	89,1 %	88,9 %	88,7 %

Quelle: Statistik Austria, Bildung in Zahlen/Tabellenband (2007/08 bis 2019/20), Tabelle: Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Anmerkung: HS/NMS inklusive des Modellversuchs NMS an AHS



Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik / Berechnungen: IHS-Steiner

Abbildung 5: Entwicklung des Anteils der HS/NMS-Absolvent*innen, die in eine maturaführende Sek-II-Ausbildung übertreten nach Umgangssprache in den Schuljahren 2007/08, 2010/11, 2013/14, 2016/17 und 2019/20 (INDEX: 2007/08 = 100)

Der Übertrittsanteil in maturaführende Schulformen von den HS/NMS weg steigt von 34% im Schuljahr 2007/08 auf 43% im Schuljahr 2019/20. Diese Gesamtsteigerung setzt sich aus einer Steigerung um 10%-Punkte bei Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache und einer Steigerung um 12,5%-Punkte bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund zusammen. In einer indexierten Betrachtungsweise ist der Indexwert von 2007/08 (=100) für HS/NMS-Absolvent*innen*innen mit nicht deutscher Umgangssprache bis zum Schuljahr 2016/17 bis auf 173 gestiegen, um anschließend im Schuljahr 2019/20 wieder (leicht) auf einen Wert von 156 abzufallen. Gleichzeitig ist der Wert der Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache im selben Zeitraum nur von 100 auf 127 gestiegen. Darin kann für sich genommen (also auch ohne Vergleich zur AHS) eine Erhöhung von Chancengerechtigkeit erkannt werden, insofern parallel zur Etablierung und sukzessiven Ausrollung der NMS die Übertrittschance von Migrant*innen in höhere Schulformen überproportional gestiegen ist. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es in den NMS besser (als in den Hauptschulen) gelingt, sekundären Herkunftseffekten entgegenzuwirken.

3.5 Verbleib in einer maturaführenden Schulform

Nach einem erfolgreichen Eintritt in eine maturaführende Schulform stellt sich die Frage nach dem Verbleib in dieser. In Tabelle 4 werden in Abhängigkeit von der Vorbildung jene Anteile ausgewiesen, die nach einem Jahr diese Ausbildungsform wieder abbrechen. Vom Schuljahr 2007/08 bis zum Schuljahr 2019/20 stiegen die Abbruchanteile bei HS/NMS-Vorbildung (abgesehen von einem zwischenzeitlichen Rückgang) von

14,7 % auf 15,8 %, während im selben Zeitraum die Anteile bei AHS-Vorbildung rund um 4 % stabil bleiben.

Tabelle 4: Anteile mit Abbruch bzw. Survival nach einem Ausbildungsjahr in einer maturführenden Schule nach Vorbildung

		2007/08	2010/11	2013/14	2016/17	2019/20
HS/NMS-Vorbildung	Survival*	85,3 %	86,0 %	85,7 %	85,9 %	84,2 %
	Abbruch	14,7 %	14,0 %	14,3 %	14,1 %	15,8 %
AHS-Unterstufe-Vorbildung	Survival*	95,8 %	96,3 %	96,5 %	96,5 %	95,9 %
	Abbruch	4,2 %	3,7 %	3,5 %	3,5 %	4,1 %

Quelle: Statistik Austria, Bildung in Zahlen/Tabellenband (2007/08 bis 2019/20), Tabelle: Schulbesuch im Jahr x+1 der Schüler*innen, die im Schuljahr x die Eintrittsstufe maturführender Schulen besucht haben, nach schulischer Herkunft

* Anmerkung: inklusive Wiederholer*innen und Wechsler*innen in andere maturführende Schulformen

Diese empirischen Ergebnisse sich (relativ zu einer AHS-Vorbildung) verschlechtern der Abbruchquoten an höheren Schulformen deuten nicht darauf hin, dass die Etablierung der NMS zu einer erhöhten Überlebenschance der Absolvent*innen dieser Schulform in maturführenden Schulen auf der Sekundarstufe-II beigetragen hätten, was als Anstieg von Chancengerechtigkeit interpretiert werden hätte können. Eine gegenteilige Tendenz – also ein Anstieg von Chancenungleichheit – lässt sich aufgrund der nur geringen zeitlichen Veränderung (und einer zwischenzeitlich beobachtbaren Verbesserung) jedoch auch kaum argumentieren. Vielmehr scheinen einander die Anstrengungen zur „Begradigung des Spielfeldes“ und die Selektionsmechanismen der höheren Ausbildungsformen eines den HS/NMS entstammenden kulturellen Kapitals die Waage zu halten.

Damit bleibt die erhöhte Eintrittswahrscheinlichkeit in maturführende Schulformen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund das einzige Indiz, dass für eine erhöhte Chancengerechtigkeit spricht, während alle anderen Untersuchungsergebnisse zur Laufbahn, die in diesem Abschnitt präsentiert wurden, begonnen beim Eintritt in die untere Sekundarstufe bis hin eben zum Verbleib in höherer Ausbildung auf der oberen Sekundarstufe diese These nicht unterstützen.

4. Evidenz für Veränderungen bei der Kompetenzentwicklung

Auch die Kompetenzmessungen im Rahmen der Bildungsstandards können dafür herangezogen werden, um Hinweise für die übergeordnete Fragestellung zu sammeln, ob durch die Etablierung der NMS die Chancengerechtigkeit gestiegen ist. Die Bildungsstandarderhebungen werden (u. a.) in der 8. Schulstufe durchgeführt und sind in jedem Jahr der Durchführung auf ein bestimmtes (Haupt-)Fach (Deutsch, Englisch oder Mathematik) konzentriert. Vor der Umstellung des Erhebungssystems in den letzten Jahren sind in Englisch und Mathematik zwei Erhebungszyklen durchgeführt worden und können für die Analysen an dieser Stelle herangezogen werden. Der jeweils erste Erhe-

bungszeitpunkt liegt mit 2012 bzw. 2013 in einer Phase, wo die Umstellung von Hauptschulen auf NMS schon teilweise vollzogen gewesen ist, weshalb es nicht möglich ist, die ganze Bandbreite der Auswirkungen dieser Kompetenzumstellungen abzubilden, sehr wohl aber Teile davon.

Bei den Bildungsstandarderhebungen wird zwischen Messwerten für die AHS und Messwerten für die allgemeine Pflichtschule (APS) unterschieden. Die APS wiederum setzt sich aus Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und quantitativ wenig bedeutsamen 8-klassigen Volksschulen zusammen. Darüber hinaus erfolgt in den Publikationen je nach Zyklus eine unterschiedliche Differenzierung der Kompetenzwerte nach soziodemographischen Merkmalen wie beispielsweise dem Migrationshintergrund und dem Bildungshintergrund der Eltern. Die These ist nun, dass die Einführung der NMS dann zu mehr Chancengerechtigkeit beiträgt, wenn der insgesamt Abstand zu den AHS sinkt und/oder die relative Benachteiligung bestimmter Schüler*innengruppen abnimmt, also wenn beispielsweise Schüler*innen mit Migrationshintergrund durch die Einführung der NMS einen überdurchschnittlichen Kompetenzzugewinn aufweisen können.

Dieser Fragestellung wird nun im Anschluss – der Verfügbarkeit publizierter Ergebnisse geschuldet – zunächst für den Fachbereich Englisch und im Anschluss für den Fachbereich Mathematik nachgegangen. Im Fall der Englischkompetenzen ist eine Analyse der Entwicklung von Chancengerechtigkeit parallel zur Einführung von Neuen Mittelschulen abhängig vom Migrationshintergrund sowie der Bildung der Eltern, im Fall der Mathematikkompetenzen alleine für den Migrationshintergrund möglich.

In Tabelle 5 werden die Kompetenzwerte im *Fachbereich Englisch* im Vergleich der Jahre 2013 und 2019 von Schüler*innen der HS/NMS und AHS insgesamt sowie differenziert nach Migrationshintergrund ausgewiesen. Dabei zeigen sich zunächst deutliche Unterschiede der Kompetenzwerte zwischen AHS und HS/NMS und andererseits in beiden Schulformen zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. 2019 beträgt das durchschnittliche Kompetenzniveau in HS/NMS 525 Punkte, jenes in AHS 617 Punkte. Die Streuung – ausgedrückt durch den Interquartilsabstand, der 50 % aller Beobachtungen um den Mittelwert herum erfasst – in den AHS ist mit 90 Kompetenzpunkten zudem eine deutlich geringere wie in HS/NMS mit 123. Darüber hinaus fällt die Differenz in den Kompetenzwerten nach Migrationshintergrund zum Messzeitpunkt 2019 in den HS/NMS mit 24 Kompetenzpunkten deutlich höher aus als in den AHS mit nur 6 Kompetenzpunkten. Aus diesen Ergebnissen kann ein erster Hinweis für das Thema der Chancengerechtigkeit abgeleitet werden: Die Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist in den AHS deutlich geringer ausgeprägt als in den HS/NMS. Da dieses Querschnittsergebnis jedoch auch sehr stark durch Selektionspraktiken beeinflusst wird, wer welche Schulform besucht,² lohnt (unter der

2 Aufgrund unterschiedlicher soziodemographischer Zusammensetzung der Schüler*innenpopulationen in AHS und HS/NMS werden die Kompetenzwerte meist absolut sowie nach Kontrolle für diese sozialen Kompositionseffekte ausgewiesen. Nach Kontrolle für soziale Unterschiede fallen Kompetenzdifferenzen (beispielsweise in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund) deutlich niedriger aus. Da in diesem Beitrag jedoch primär die zeitliche Entwicklung von Interesse ist, kann unter der Annahme stabiler Selektionslogiken der Fokus auf den Bruttowerten verbleiben.

Annahme gleicher Selektionslogiken zu beiden Beobachtungszeitpunkten) zur Beantwortung der Fragestellung nach der Chancengerechtigkeit ein Blick auf die zeitliche Entwicklung von 2013 bis 2019, wie sich die Kompetenzunterschiede nach Migrationshintergrund entwickelt haben. Dabei sind die Kompetenzdifferenzen in den HS/NMS von 34 auf 24 Punkte und in den AHS von 18 auf 6 Punkte gefallen. Relativ betrachtet kommt der stärkere Rückgang des Nachteils für Migrant*innen in den AHS durch die Darstellung in Abbildung 6 noch deutlicher zum Ausdruck.

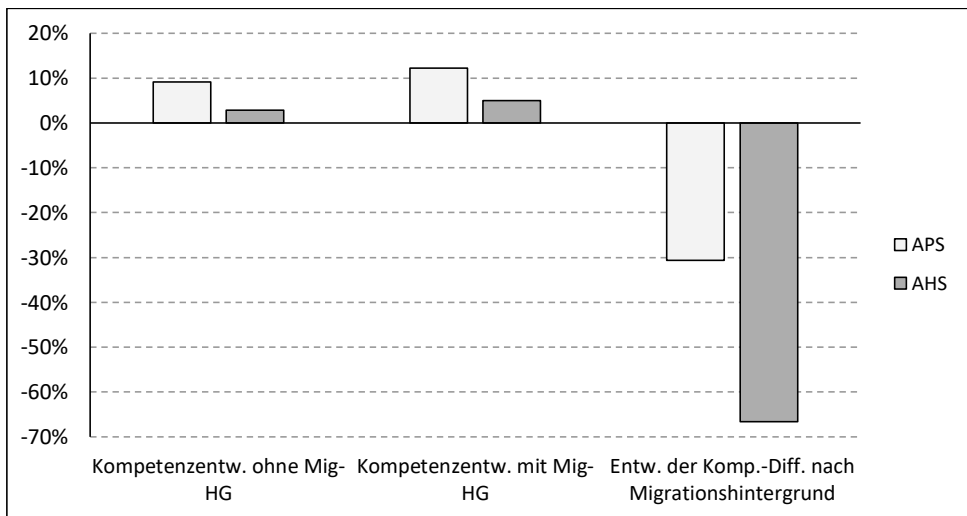
Tabelle 5: Kompetenzwerte in Englisch nach Migrationshintergrund und Schulform im Zeitvergleich

		Kompetenzwert Mittel / Streuung	Kompetenzwert** SuS ohne Mig-HG	Kompetenzwert** SuS mit Mig-HG	Differenz in Kompetenzwerten
2013	APS*	479 (IQA: 416–539)	486	452	34
	AHS	600 (IQA: 556–645)	602	584	18
2019	APS*	525 (IQA: 463–587)	531	507	24
	AHS	617 (IQA: 573–663)	619	613	6

Quellen: Schreiner & Breit, 2014 sowie Bundesinstitut – BIFIE, 2020.

* Die in der Publikation (Schreiner & Breit, 2014) ausgewiesenen Kompetenzwerte für HS und NMS werden entsprechend der Verteilung der getesteten Schüler*innen (75,8% = HS, 24,2% = NMS) zu einem APS-Wert umgerechnet.

** Ausgewiesene Kompetenzwerte sind Durschnitte der Einzelwerte für Lesen, Hören und Schreiben.



Quellen: Schreiner & Breit, 2014 sowie Bundesinstitut – BIFIE, 2020

Abbildung 6: Relative Entwicklung der Schüler*innen-Kompetenzwerte in Englisch nach Migrationshintergrund und Schulform 2013–2019

Demnach sind die Kompetenzunterschiede (vor Berücksichtigung sozialer Zusammensetzung) in den HS/NMS um rund 31 % gesunken in den AHS jedoch um zwei Drittel (67 %) und damit nochmals viel deutlicher. Dieses Ergebnis unterstützt die stellenweise zuvor bereits gezogene Conclusio, dass die Etablierung der NMS über weite Strecken

keinen sichtbaren Beitrag zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit geleistet hat. Auf den zweiten Blick lässt sich jedoch auch gut erkennen, dass der Kompetenzanstieg (relativ und absolut) in den HS/NMS sowohl bei Schüler*innen mit (+12 % respektive 55 Kompetenzpunkte) als auch bei Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (+9 % respektive 45 Kompetenzpunkte) im Vergleich zwischen den beiden Beobachtungszeitpunkten ein höherer gewesen ist, als dies in den AHS der Fall war (+5 % / 29 Kompetenzpunkte bzw. +3 % / 17 Kompetenzpunkte). Dieses stärkere Wachstum des Kompetenzniveaus in der APS generell sowie spezifisch bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund kann als ein Anstieg der Chancengerechtigkeit durch die Etablierung der NMS interpretiert werden, obwohl berücksichtigt werden muss, dass ein Wachstum auf insgesamt höherem Niveau schwieriger zu realisieren ist.

Ein traditioneller Ansatzpunkt für die Betrachtung von Chancen(un)gleichheit bzw. Chancengerechtigkeit über den Migrationshintergrund hinaus ist das Bildungsniveau des Elternhauses. Je höher das Bildungsniveau im Herkunftskontext, desto höher die Chancen der Kinder, ebenfalls höhere Abschlüsse zu erlangen und umgekehrt (Bourdieu & Passeron, 1971). Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich in Tabelle 6, wo Kompetenzwerte in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern aber auch differenziert nach Schulform und im Zeitverlauf dargestellt werden. Demnach betragen im Jahr 2019 in den APS (=NMS) die Kompetenzwerte von Schüler*innen, deren Eltern maximal über Pflichtschulniveau verfügen, 490 Punkte, während sie 544 betragen, wenn die Eltern Tertiärbildung aufweisen. In den AHS steigen die entsprechenden Werte von 594 bis 628. Die Differenz beträgt also im Fall der NMS 54 und im Fall der AHS 34 Kompetenzpunkte.

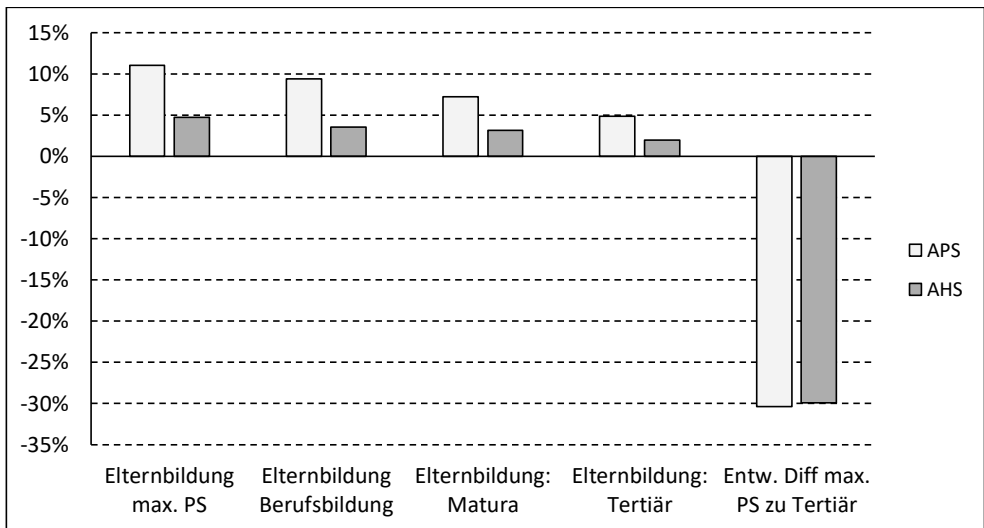
Tabelle 6: Kompetenzwerte in Englisch nach Bildungsniveau der Eltern und Schulform im Zeitvergleich

		Komp.** bei Eltern max. PS	Komp. bei Eltern Berufsbildung	Komp. bei Eltern Matura	Komp. bei Eltern Tertiär	Diff. PS/Tertiär Kompetenzw.
2013	APS*	441	476	495	519	78
	AHS	567	584	592	616	49
2019	APS	490	520	531	544	54
	AHS	594	605	611	628	34

Quellen: Schreiner & Breit, 2014 sowie Bundesinstitut – BIFIE, 2020
* Die in der Publikation (Schreiner & Breit, 2014) ausgewiesenen Kompetenzwerte für HS und NMS werden entsprechend der Verteilung der getesteten Schüler*innen (75,8 % = HS, 24,2 % = NMS) zu einem APS-Wert umgerechnet.
** Ausgewiesene Kompetenzwerte sind Durchschnitt der Einzelwerte für Lesen, Hören und Schreiben.

Im Zeitverlauf von 2013 bis 2019 betrachtet sind die Kompetenzwerte bei niedrigem Bildungshintergrund in den NMS von 441 auf 490 angestiegen, jene bei hohem Bildungshintergrund von 519 auf 544. Dies entspricht – erkennbar in Abbildung 7 – einem Wachstum von 11 % im einen und von 5 % im anderen Fall. Die korrespondierenden Wachstumsraten an den AHS betragen 5 % bzw. 2 % und liegen damit deutlich niedriger. Das Kompetenzniveau in der APS wächst über alle Bildungshintergründe hinweg demnach deutlich stärker, was auch als Anstieg der Chancengerechtigkeit durch die Etablierung der NMS interpretiert werden kann, insofern es durch verstärk-

te Anstrengungen in den NMS zu einer erhöhten Bedingungs- und in weiterer Folge Ergebnisgleichheit kommt. Der Abstand der Kompetenzniveaus zwischen höchster und niedrigster Elternbildung sinkt, tut dies jedoch simultan in beiden Schulformen: sowohl die APS als auch die AHS weisen hier einen Rückgang von rund 30 % auf, wodurch die Chance, die relative Benachteiligung von Schüler*innen aus geringqualifizierten Elternhäusern im Vergleich zu den AHS überproportional zu reduzieren seitens der NMS ungenützt bleibt. Dies ändert jedoch nichts an dem Befund, dass Schüler*innen aus bildungsfernen Elternhäusern das insgesamt höchste Kompetenzwachstum aufweisen, wodurch sich die Chancengerechtigkeit in Folge der NMS-Etablierung erhöht hat.



Quellen: Schreiner & Breit, 2014 sowie Bundesinstitut – BIFIE, 2020

Abbildung 7: Relative Entwicklung der Schüler*innen-Kompetenzwerte in Englisch nach Bildungshintergrund der Eltern und Schulform 2013–2019

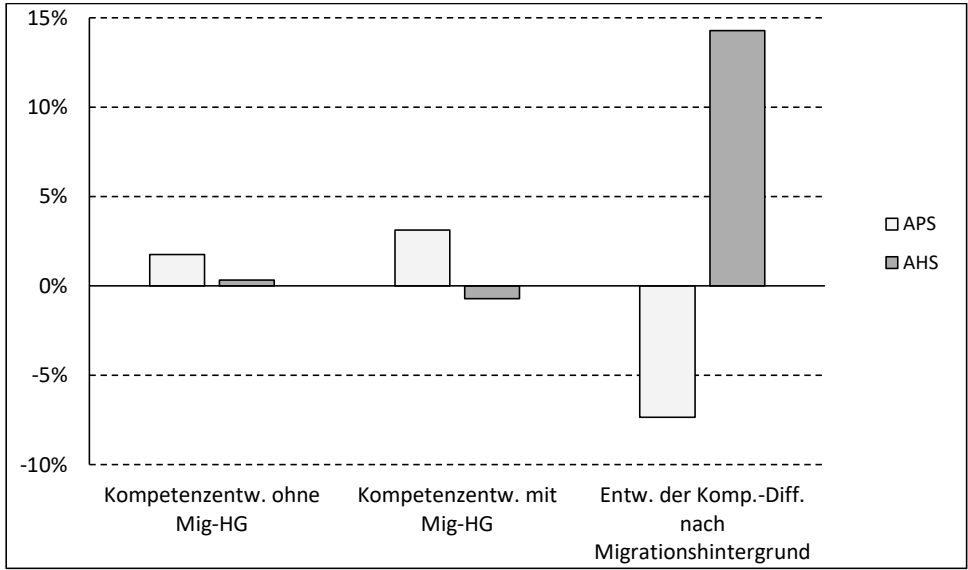
Die Bildungsstandards wurden auch im *Kompetenzbereich Mathematik* erhoben und in diesem Kontext ist für die Frage der Chancengerechtigkeit im Zusammenhang mit der NMS-Einführung wieder eine Analyse der Gesamtentwicklung sowie abhängig vom Migrationshintergrund möglich. Insgesamt betrachtet ist das Kompetenzniveau in den HS/NMS im Zeitraum 2012 bis 2017 von 504 auf 511 Punkte gestiegen, während es in den AHS beinahe konstant geblieben ist. Das kann bereits als erster Hinweis für gestiegene Chancengerechtigkeit gewertet werden. Darüber hinaus erreichen im Jahr 2017 Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den APS 463 Kompetenzpunkte und Schüler*innen ohne Migrationshintergrund 526. Die Differenz beträgt demnach 63. In den AHS reicht der Range im selben Erhebungsjahr von 560 bis 608, beträgt also 48 Kompetenzpunkte Unterschied. Die Selektivität in Abhängigkeit von diesem soziodemographischen Merkmal ist in den AHS also geringer ausgeprägt als in den APS. Wie in Tabelle 7 dargestellt, hat sich aber im Vergleich zu den Werten von 2012 die Differenz in den Mathematikkompetenzen abhängig vom Migrationshintergrund im Fall der APS (leicht) verringert, während sie in den AHS (leicht) angestiegen ist.

Tabelle 7: Kompetenzwerte in Mathematik nach Migrationshintergrund und Schulform im Zeitvergleich

		Kompetenzwert Mittel / Streuung	Kompetenzwert SuS ohne Mig-HG	Kompetenzwert SuS mit Mig-HG	Differenz in Kompetenzw.
2012	APS	504 (IQA: 442–564)	517	449	68
	AHS	600 (IQA: 549–649)	606	564	42
2017	APS	511 (IQA: 449–570)	526	463	63
	AHS	599 (IQA: 543–654)	608	560	48

Quellen: Schreiner & Breit, 2013 sowie Schreiner et al., 2018.

Die Verringerung der Differenz ist darauf zurückzuführen, dass mutmaßlich aufgrund der Etablierung der NMS die Mathematikkompetenzwerte von Schüler*innen mit Migrationshintergrund überproportional gestiegen sind, was als weiteres Indiz für gestiegene Chancengerechtigkeit gewertet werden kann. Beide Befunde zur gestiegenen Chancengerechtigkeit (das insgesamt stärkere Wachstum der Kompetenzen in den APS verglichen zu den AHS sowie die relative Verbesserung für Migrant*innen) werden in Abbildung 8 deutlich sichtbar.



Quellen: Schreiner & Breit, 2013 sowie Schreiner et al., 2018.

Abbildung 8: Relative Entwicklung der Schüler*innen-Kompetenzwerte in Mathematik nach Migrationshintergrund und Schulform 2012–2017

5. Schlussfolgerungen zur Chancengerechtigkeit

Zunächst einmal ist es für ein Fazit notwendig, die zuvor diskutierten empirischen Befunde zur Chancengerechtigkeit zusammenzutragen.

Was die Bildungslaufbahnen betrifft zeigt sich zunächst ein eher ernüchterndes Bild:

- Die sozialen Unterschiede am Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe I sind in der letzten Dekade (und damit im Zeitraum der zunehmenden Etablierung der NMS) gewachsen.
- Die Überrepräsentation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den NMS steigt und zugleich wächst ihre Unterrepräsentation an den AHS-Unterstufen.
- Die Abbruchanteile an maturaführenden Schulen bei einer Vorbildung in den HS/ NMS wachsen, was ebenso wie die beiden vorangegangenen empirischen Befunde auf eine Reduktion von Chancengerechtigkeit hindeutet.
- Es steigt jedoch die Übertrittschance in eine maturaführende Schulform nach einem NMS-Besuch stärker an als in Folge einer AHS-Unterstufenausbildung, wobei die Quoten der letztgenannten bereits so hoch sind, dass sie kaum noch steigen können. Das Faktum steigender Übertrittschancen nach einem NMS-Besuch bleibt jedoch bestehen und wird in seiner chancengerechtigkeitsfördernden Wirkung auch noch durch die Erkenntnis unterstützt, dass die Übertrittschancen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund überproportional angestiegen sind.

Ein generell positiveres Bild in Hinblick auf die Chancengerechtigkeit offenbart ein Blick auf die Entwicklung des Kompetenzniveaus:

- Das Kompetenzniveau in Englisch steigt bei den NMS stärker als in den AHS und innerhalb der NMS nochmal stärker für Schüler*innen mit Migrationshintergrund.
- Das Kompetenzniveau in Englisch steigt innerhalb der NMS nochmal stärker für Schüler*innen aus bildungsfernen Elternhäusern als für Kinder mit einer bildungsaffinen Herkunft.
- Das Kompetenzniveau in Mathematik steigt bei den NMS insgesamt stärker als in den AHS und innerhalb der NMS nochmal stärker für Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

Insgesamt ist das Ergebnis damit ein differenziertes. Die Umstellung von Hauptschulen auf Neue Mittelschulen hatte kaum Auswirkungen auf die „Aspirations“ (MacLeod, 1987) oder auch die Abwägung der Opportunitätskosten (Breen & Goldthorpe, 1997) beim ersten entscheidenden Bildungsübergang von der Primar- in die Sekundarstufe I. Wobei diese Selektionsmechanismen auch kaum direkt von den NMS beeinflusst werden können. Vielmehr ist hier ein indirekter Effekt erwartbar, wenn das Image der Institution sich wandelt und so auch stärker bevorzugte Schüler*innenpopulationen angesprochen werden. Worauf die NMS jedoch direkten Einfluss hat, ist die Entwicklung der Schüler*innen während des Besuchs dieser Schulform und sind die Zukunftsentwürfe, mit denen sie diese verlassen. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse hinsichtlich der Chancengerechtigkeit durchaus bemerkenswert. So steigt das Kompetenzniveau in NMS stärker an und es profitieren innerhalb der Schulform oftmals auch

die benachteiligten Schüler*innengruppen nochmals stärker. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Investitionen der NMS in Bedingungsungleichheit (Roemer, 1998) zu vermehrter Ergebnisgleichheit (Coleman, 1967) führen und das Ausmaß primärer Herkunftseffekte (Boudon, 1974) einzudämmen imstande sind. Schließlich lässt sich auch ein Effekt bei den sekundären Herkunftseffekten und den „Aspirations“ im Anschluss an die Absolvierung der NMS feststellen, insofern die Übertrittsraten in höhere Bildung steigen. Dass die v.a. bei höheren Schulformen umso stärker ausgeprägte Selektivität anhand des kulturellen Kapitals schließlich dafür sorgt, dass Ansätze der Chancengleichheit teilweise wieder zur Illusion werden (Bourdieu & Passeron, 1971) entzieht sich letztlich auch wieder dem direkten Einflussbereich der NMS und legt den Handlungsimperativ mehr in die Hände maturaführender Schulen auf der Sekundarstufe II.

Von einer übergeordneten Warte aus betrachtet zeichnet sich demnach ein insgesamt positives Bild, was den Beitrag der NMS zur Chancengerechtigkeit betrifft, ab. So sind die empirischen Ergebnisse zu den Laufbahnen, die den Anstieg von Chancengerechtigkeit auf den ersten Blick als zweifelhaft erscheinen lassen, meist nicht im unmittelbaren Einflussbereich der NMS angesiedelt, sondern im Bereich der zuführenden und abnehmenden Schulformen zu verorten. Dort jedoch, wo die NMS vergleichsweise unmittelbaren Einfluss haben, wie die Kompetenzentwicklung sowie den Übertritt in die Sekundarstufe II, zeigen sich Entwicklungen, die die These unterstützen, dass die Etablierung der Neuen Mittelschule zu einem Anstieg von Chancengerechtigkeit v.a. auch für Benachteiligte beigetragen hat, womit sie ihrer Zielsetzung gerecht geworden ist. Das ist in Zeiten sich verschärfender sozialer Unterschiede eine durchaus bemerkenswerte Leistung.

Ob und inwieweit die bildungspolitischen Veränderungen dieser Schulform in den letzten Jahren dazu angetan sein werden, diesen positiven Trend fortzusetzen, wird sich erweisen müssen. Aufgrund der nunmehr wieder stärkeren Akzentuierung selektiver Elemente im Zuge des Wandels der Neuen Mittelschulen zu den Mittelschulen sind zumindest Zweifel daran angebracht.

Literatur

- Bauer, F., Hauer, B. & Neuhofer, M. (2005). Österreich im PISA-Schock? *WISO-Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift*, 28(1), 111–137.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2012). *Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Presseinformationen zum Hintergrundgespräch mit Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied*. BMUKK. https://www.nmsperg.eduhi.at/images/stories/pdf/nms_entwurf.pdf [21.07.22].
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. John Wiley and Sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Bundesinstitut – BIFIE. (Hrsg.) (2020). *Standardüberprüfung 2019, Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*.

- Coleman, J. S. (1967, Oktober). *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. Paper prepared for a conference on the U.S. Office of Education report on Equality of Educational Opportunity, Harvard, October 21, 1967.
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Leykam.
- Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003 – Nationaler Bericht: Ergebnisse des OECD-PISA Projekts*. Leykam.
- MacLeod, J. (1987). *Ain't No Makin' It: Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*. Westview Press.
- Neubacher, M., Ober, M., Wimmer & C. & Hartl M. (2019). Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. (S. 55–85). Waxmann.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing.
- Parlament Österreich. (2012). *Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz, das Schulpflichtgesetz 1985, das Pflichtschülerhaltungs-Grundsatzgesetz, das Schulzeitgesetz 1985, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Bildungsdokumentationsgesetz, das Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland, das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, das Privatschulgesetz und das Religionsunterrichtsgesetz geändert werden*. 1631 der Beilagen XXIV. GP – Regierungsvorlage – Materialien. Verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_01631/fname_239273.pdf [21.07.2022].
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 13–22). Leykam.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of Opportunity*.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2013). *Standardüberprüfung 2012, Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Salzburg.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013, Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Salzburg.
- Schreiner, C., Breit S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017, Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*, BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Salzburg.
- Statistik Austria. (2008). *Bildung in Zahlen 2006/07, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2009). *Bildung in Zahlen 2007/08, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2010). *Bildung in Zahlen 2008/09, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2011). *Bildung in Zahlen 2009/10, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2013). *Bildung in Zahlen 2011/12, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2014). *Bildung in Zahlen 2012/13, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2015). *Bildung in Zahlen 2013/14, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2016). *Bildung in Zahlen 2014/15, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2017). *Bildung in Zahlen 2015/16, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2018). *Bildung in Zahlen 2016/17, Tabellenband*.

- Statistik Austria. (2019). *Bildung in Zahlen 2017/18, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2020). *Bildung in Zahlen 2018/19, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2021). *Bildung in Zahlen 2019/20, Tabellenband*.
- Steiner, M. (2019). *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: Ein sozialer Fortschritt durch Bildung? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung*. Waxmann.
- Wimmer, C. & Oberwimmer K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 250–285).