

Anton Hajek, Grete Anzengruber

Schule 2004 Es ist kalt geworden ...

Schwarz-blaues „Reform“-Sparen

schulheft 112/2004

Das schulheft kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive
Versand EU 23,50. Für die Schweiz: sFR 46,-.
Für Auslandsabos: Versandkosten extra.

Preis dieser Einzelnummer: EU 8,70/sFR 18.—. Versandkosten extra.

Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des schulheft kostet
EU 43,50/sFR 86,-.

Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens
10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Anton Hajek, Grete Anzengruber

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Layout: Peter Sachartschenko & Mag. Susanne Spreitzer OEG

ISBN Nr. 3 901655-32-8

Impressum:

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte,
1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.

E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at, Fax: +43-1/408 67 07-77

Homepage: www.schulheft.at

Verlags- und Herstellungsort: Wien

Hersteller: REMAprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35

Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14–16

Tel. und Fax: +43-1/408 11 20

HerausgeberInnen:

Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Barbara Falkinger, Anton Hajek,
Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer,
Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard
Zeilinger, Johannes Zuber

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der
Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:

Susanne Pirstinger, Heidrun Pircher, Josef Seiter, Grete Anzengruber,
Elke Renner, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs-
und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort 5

Schulwirklichkeit – ein Blick auf Österreich

Irmgard Bernhard, Andreas Chvatal

Chronik eines angekündigten Bildungssterbens 7
*oder: Vom Wandel der Bildung als ein Menschenrecht zur
Ausbildung von Humanressourcen für die Wirtschaft*

Werner Bauer-Wolf

Die Situation der Pflichtschule am Beispiel Niederösterreich .. 16

Uwe Donath

VertragslehrerIn werden ist nicht schwer, aber, aber 27

Michael Rittberger

Es ist kalt geworden 30
*Zur Entwicklung in den sonderpädagogischen Zentren
und der Integration*

Helmut Breit

Kooperative Mittelschule – KMS 42
Ein fauler Kompromiss?

Karl Fischbacher

**Polytechnische Schule – gute pädagogische Konzeption
im Schulorganisationskorsett des Biedermeiers** 50

Reinhart Sellner

An der Kippe 62
LehrerInnenarbeit an österreichischen AHS

Ilse Rollett

Über die Veränderungsresistenz. Eine kleine Polemik 70

Reinhart Sellner

Schule auf den Markt geworfen 76
Ein österreichisches Rollenspiel

Schulwirklichkeit – ein Blick über die Grenzen

- Horst Bethge
Privat ist Profit, nicht geil!80
*Thesen zur Positionsbildung in der
 Privatisierungsdiskussion speziell im Bildungsbereich*
- Marianne Demmer
**Bildungsstandards. Selektion perfektionieren
 oder überwinden?**84
- Eckhard Klieme
Bildungsgerechtigkeit zu fördern, ist ein wesentliches Ziel90
Ein Interview über Bildungsstandards

Schulmöglichkeit – ein Blick in die Zukunft

- Horner Erklärung der Österreichischen LehrerInnen-Initiative/
 Unabhängige GewerkschafterInnen im ÖGB – ÖLI-UG
Bildung der Zukunft – Zukunft der Bildung98
- Heidi Schrodtt, Christoph Chorherr, Bernhard Rathmayr
Bildungsmanifest.108
- AutorInnen**118

Vorwort

„Sei froh und unbekümmert, denn es könnte schlimmer kommen. Ich war froh und unbekümmert und tatsächlich: Es kam schlimmer!“ Mit diesen Sätzen schließt Uwe Donath seinen Beitrag über die Lage der VertragslehrerInnen an Pflichtschulen. Diese Sätze beschreiben die derzeitige Entwicklung im österreichischen Schul- und Bildungswesen sehr treffend beschreiben.

Die Lage an Österreichs Schulen hat sich durch die verschiedenen Maßnahmen und Verordnungen der Regierung für alle Betroffenen, SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, in den letzten Jahren verschlechtert. Stundenkürzungen, weggesparte Dienstposten, gekürzte Schulbudgets und andere Maßnahmen bleiben nicht ohne Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts. Der Unmut äußert sich häufig emotionell, in Resignation oder in bestem Fall in Einzelkämpfertum. Offensichtlich nimmt die Regierung die Demotivierung vieler engagierter LehrerInnen in Kauf. Wenn die Unterrichtsministerin von „Reformen“ der letzten Jahre spricht, so ist darunter nichts anderes als die Einführung der Mangelwirtschaft im österreichischen Schulwesen zu verstehen. Die von ihr eingesetzte „Zukunftskommission“ zeigt Mängel im Unterrichtswesen auf, die nicht geleugnet werden können, aber diese Mängel hat die öffentliche Schule einer Sparpolitik im Geiste des Neoliberalismus zu verdanken. Den Verbesserungsvorschlägen dieser Kommission ist mit großer Skepsis zu begegnen. Um LeserInnen eifernde popularistische „Schulserien“ in den österreichischen Tageszeitungen verzerren in der uninformierten Öffentlichkeit das Bild von der Schule.

Die Schulhefte sehen es daher als ihre Aufgabe an, durch einige Beiträge zur Situation über verschiedene Schulformen ein Bild der Schulwirklichkeit zu geben und betroffene Lehrer und Lehrerinnen zu Wort kommen zu lassen. Es geht nicht darum zu „jammern“, wie das häufig den LehrerInnen vorgeworfen wird, sondern darum, in Solidarität mit den verschiedenen Schulen und

innerhalb der LehrerInnenschaft den Widerstand gegen auf uns zukommende Maßnahmen zu stärken.

Diese vorliegenden Nummer ist als eine Bestandsaufnahme der Stimmung im österreichischen Schulwesen gedacht, mit einem in diesem Rahmen kurzen und selektiven Blick nach Deutschland und Ausblicken auf eine mögliche bessere Zukunft. Die Redaktion ist sich der Aktualität und der „Wienlastigkeit“ der Beiträge bewusst, aber trotz mehrfacher Bemühungen erhielten wir nur einen Beitrag aus Niederösterreich.

Nach diesen Beiträgen zum Bild der Schulwirklichkeit wird das nächste Schulheft die Ökonomisierung des Bildungswesens mit all seinen Auswirkungen thematisieren.

SCHULWIRKLICHKEIT – EIN BLICK AUF ÖSTERREICH

Irmgard Bernhard, Andreas Chvatal

Chronik eines angekündigten Bildungssterbens

„Ich habe ein Budget zu sanieren und damit basta.“

(BM Elisabeth Gehler)

oder: Vom Wandel der Bildung als ein Menschenrecht zur Ausbildung von Humanressourcen für die Wirtschaft

Der beschrittene Weg der Veränderung des Bildungsbegriffes von der Ausgrabung und Befreiung der Vernunft hin zu seiner Instrumentalisierung lässt sich im aktuellen Geschehen an einigen Wegmarken sichtbar machen:

Autonomie – der Pflichtschulbereich als öffentliche Dienstleistung

Mit der 14. SchOG-Novelle wurde Schulautonomie Realität und schien innovatives Potential in sich zu tragen. So wurde Schulautonomie in Österreich als Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen definiert. Das heißt, Schulen können Angelegenheiten, die bisher übergeordneten Verwaltungseinheiten entschieden haben, unter Mitwirkung der Schulpartner selbst entscheiden. Gemeint sind damit schulautonome Lehrplanbestimmungen (Umgestaltung der Stundentafel, Blockung von Unterricht) und somit die Möglichkeit der autonomen Gestaltung von Schwerpunkten für die jeweiligen Schulstandorte, Schul sponsoring und Teilrechtsfähigkeit, in der Folge dezentrale Budgetplanung zur Eröffnung schulischer Freiräume, sowie die Möglichkeit der Öffnung von Unterricht.

Prinzipiell ist diese erhöhte Flexibilität der Schulen sicherlich begrüßenswert, allerdings wird sie dadurch entwertet, dass sie quasi unter dem Diktat der Kostenneutralität steht, was der Ent-

wicklungsarbeit in vielen Fällen sehr enge Grenzen setzt und Fehlentwicklungen begünstigt.

Darüber hinaus ist es ein beabsichtigtes Grundelement der Schulautonomie, dass die Schulen durch ihre unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen durchaus in Konkurrenz treten sollen oder sogar müssen.

Da die SchülerInnenzahlen in den nächsten Jahren stark absinken werden, werden viele Schulstandorte gezwungen sein, über ihre Schwerpunktbildung in einen Wettbewerb um SchülerInnenzuwächse einzutreten. Es ist zu befürchten, dass die jeweiligen Schwerpunktsetzungen hauptsächlich im Hinblick auf die Erhaltung des jeweiligen Standortes durchgeführt werden und die Optimierung der Attraktivität der Schule zum dominierenden Ziel der Entwicklung wird, während pädagogische Überlegungen in den Hintergrund treten.

Da nicht damit zu rechnen ist, dass für derartige Schulentwicklungsarbeit vermehrt Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, wird die Entwicklung wohl auch weitere unbezahlte Mehrarbeit für die LehrerInnen mit sich bringen.

Vielen KollegInnen ist ihr Schulstandort überaus wichtig, und ihre Bereitschaft zur Weiterentwicklung bzw. zur Erhaltung der eigenen Schule ist deshalb sehr hoch.

Was leider oft nicht bedacht wird, ist, dass die vorgesetzten Behörden diesen Umstand bedenkenlos ausnützen, um durch die Mehrarbeit der KollegInnen die Konkurrenz zwischen den Standorten weiter anzuregen. Der Frage, ob dies wirklich die einzige, oder auch nur eine gerechte Möglichkeit ist, um pädagogische Fortschritte zu erzielen, wird offenbar keinerlei Bedeutung beigemessen.

Schulautonomie funktioniert somit nach dem marktwirtschaftlichen Ansatz: „Der Kunde ist König.“ Für den Schulbereich abgewandelt heißt dies, dass die Eltern als Kunden des Schulsystems zu sehen sind und somit ihren Ansprüchen absolute Priorität einzuräumen ist.

Ein Prinzip, welches von Seiten der Schulbehörden im Zusammenhang mit Schulautonomie und Schulentwicklung offenbar kaum mehr hinterfragt wird. Aufgrund der Konkurrenz durch die Schulautonomie sind zwar durchaus positive

Entwicklungen entstanden, die jedoch in erster Linie als standortbezogen gesehen werden müssen. Bestrebungen, gemeinsame Lösungen zu suchen, um für möglichst alle Schulstandorte gute Bedingungen zu schaffen sind dadurch leider in den Hintergrund getreten. Auch sind unter diesen Vorzeichen nachteilige Auswirkungen für emanzipatorische Ansätze wie z. B. die Integration behinderter Kinder zu befürchten, schon alleine deshalb, weil diese ganz besonders ressourcenintensiv sind.

Mit Sponsoring und Werbung (In welcher Schule steht noch kein Automat, gefüllt mit dem marktführenden braunen Kultgetränk?) öffnet sich Schule dem Markt, profitiert finanziell von dieser Allianz, liefert sich aber auch den Gesetzen des Marktes aus und stellt sich unter sein Diktat. Werbeeinschaltungen begrüßen die eintreffenden SchülerInnen und zeigen ihnen, wo's lang geht. Die Möglichkeit, die eigene Schule mit Hilfe von privater Finanzierung zu einer herausragenden Institution werden zu lassen, erfolgt auf der Folie von Abhängigkeiten und Verpflichtungen, letztlich entscheidet die Wirtschaft über den Begriff der Bildung.

Autonomie muss auch im Zusammenhang mit globaleren politischen Zielsetzungen gesehen werden. Seit den 90er-Jahren bemächtigt sich eine neue Ideologie der Welt. Es ist der generelle Glaube an die seligmachende Kraft des Marktes, der alles, so auch den Bildungsbereich viel besser und effizienter regeln kann als der Staat. Durch das „Global agreement on trade in service“ (GATS) werden weltweit staatliche Aufgabenfelder für privates Kapital geöffnet. Damit einher geht die blinde Sparwut der österreichischen Regierung, die laut Rechnungshofpräsident Fiedler das größte Einsparungspotential im Bereich Bildung und Sozialstaat ortet. Der Staat soll sich aus dem Schulwesen zurückziehen, die Schulen sollen finanziell autonome Dienstleistungseinrichtungen und selbständige Dienstgeber werden. Dies alles beruht auf der Logik des Neoliberalismus: Der Markt bestimmt, was gut ist. Und gut ist, was billig ist.

Finanzausgleich 2000 – Einschränkung des Angebots der Schulen, das über den Pflichtunterricht hinausgeht

Der Finanzausgleich betrifft neben anderen Bereichen die Landeslehrerfinanzierung und wurde mit einer Planstellenreduktion von 4700 Planstellen abgeschlossen. Um dieses Ziel erreichen zu können, wurde beginnend mit dem Schuljahr 2001/2002 die Anzahl der SchülerInnen je Planstelle schrittweise erhöht. Die Zielwerte liegen im

Bereich VS bei	14,5
Bereich HS bei	10,0
Bereich Polytechnische Schule:	9,0
Bereich Sonderpädagogik:	3,2

Dabei sagen die Maßzahlen grundsätzlich nichts über die Klassengröße aus, es handelt sich um Zahlen für die Bereitstellung von Planstellen des Landeslehrerbereiches. Eine Planstelle ist auch nicht mit einem „Lehrerkopf“ gleichzusetzen.

Im Planstellenbereich sind alle Stunden von LehrerInnen mit voller Lehrverpflichtung (d.h. auch LehrerInnen für besondere Aufgabenfelder, wie

- SprachheillehrerInnen, BeratungslehrerInnen, StützlehrerInnen, LehrerInnen für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache)
- LehrerInnen in Teilzeit
- Mehrdienstleistungen
- Supplierungen
- Vertretungen
- Abschlüsse etc. enthalten.

Wird die Zahl der Planstellen reduziert, so hat dies eine Verringerung des Angebots zur Folge. Der Finanzausgleich als eine sukzessive Verringerung der Mittelzuteilung des Bundes an die Länder, die auf einer rein rechnerischen Logik basiert, klammert bewusst jeglichen pädagogischen Aspekt aus. Durch die jährliche Erhöhung der Verhältniszahlen LehrerInnen: SchülerInnen geht das Angebot an unterstützenden Maßnahmen in der Schule zunehmend verloren. Zusätzlich betätigen sich auch die Länder als Sparmeister, indem sie nie die gesamten laut Fi-

nanzausgleich vorgesehenen Mittel an die Schulen weitergeben. Leidtragend sind jene Schülerinnen und Schüler, die nicht in die Norm des Schulsystems passen und eine besondere Betreuung nötig hätten. Aber auch viele andere SchülerInnen sind die Leidtragenden, indem sie in Klassen sitzen, die bis zur Höchstgrenze aufgefüllt werden, oder einen langen Schulweg auf sich nehmen müssen, weil Schulstandorte zusammengelagert werden.

Der Angriff auf das Bildungssystem ist massiv, die Sicherung und Weiterentwicklung der Bildungsqualität extrem gefährdet.

Wie alle LehrerInnengruppen ist auch die Pflichtschule vom Problem der befristeten II-L Dienstverträge betroffen.

Durch diese wohl einzigartige Sonderregelung für LehrerInnen ist es möglich, junge PädagogInnen für 6 Jahre in einem Stadium völliger dienstrechtlicher Abhängigkeit zu halten.

Die Grund dafür ist klar: Sollten aufgrund weitere Einsparungen im Bildungsbereich Freisetzungen notwendig werden, müssen die II-L KollegInnen nicht einmal entlassen werden, ihre Verträge würden automatisch auslaufen.

LDGneu – Demotivierung der LehrerInnen

Im LDGneu wurde unter Mithilfe der BS/APS der GÖD die Arbeitszeit der LehrerInnen neu definiert. Das praktische Resultat ist eine Nivellierung der LehrerInnenarbeitszeit auf 21 Wochenstunden in der HS, bzw. 22 in VS und SPZ. Bewerkselligt wurde dies durch eine ersatzlose Streichung der Abschlagstunden.

Außerdem wurde durch die „C-Topf“ Regelung eine Art ‚Selbstverpflichtungsmechanismus‘ für alle APS-LehrerInnen installiert, welcher auch noch die Durchgriffsrechte der SchulleiterInnen vergrößert.

Die deutlichste Verschlechterung liegt in einer klaren Abwertung der Funktion der klassenführenden LehrerInnen, die sowohl die Abschlagstunde als auch die mit der Funktion verbundenen Zulagen verloren. Dass diese, gerade in der Pflichtschule besonders wichtige pädagogische Funktion durch das LDGneu entscheidend entwertet wurde, ist wohl der bezeichnendste Fehler dieses Gesetzes.

Die demotivierenden Auswirkungen des LDGneu sind kaum abzusehen. Die Hoffnung, dass sich bei der Abstimmung über die Fortführung des Gesetzes, 2005, Entscheidendes verbessern wird, ist bei den meisten KollegInnen nicht sehr ausgeprägt.

Stundenkürzung – Abbau der Bildungsqualität

Durch die Kürzung der Stundentafeln werden in der gymnasialen Unterstufe und der Hauptschule insgesamt 6 Stunden Unterricht „eingespart“, und das bei unverändertem Bildungsauftrag. Es gab keine neuen Lehrpläne, die auf diese verringerte Stundenanzahl zugeschnitten wären, die Lehrinhalte sind in Einstundenfächern kaum mehr zu vermitteln. Autonome Schulschwerpunkte, mühevoll erarbeitet, konnten nicht mehr realisiert werden. Werkerziehung und bildnerische Erziehung stehen vorrangig unter dem Zeichen der Her- und Wegräumens von Arbeitsmaterial und -werkzeug. Den im Allgemeinen unter Bewegungsmangel leidenden Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit des körperlichen Ausgleiches genommen.

Unschwer ist zu erkennen, dass den Stundenkürzungen jegliche pädagogische Grundlage fehlt, sie dienen nicht der Entlastung der SchülerInnen, sondern einzig und allein der Einsparung von 120 Mill Euro. Letztlich bedeutet dies mehr Stress für die Kinder und weniger Geld für gleich viel Arbeit bei den LehrerInnen.

Heimliche Privatisierung greift als Notlösung um sich. So werden Förderungen im sonderpädagogischen Bereich von privaten Vereinen oder Förderern getragen, gekürzte Freifächer und Schulschwerpunkte von anderen Bildungsinstitutionen oder Freiberuflichen gegen Entgelt durchgeführt.

Pensionsreform – Flucht aus der Schule

Die rückläufigen Zahlen der Schülerinnen und Schüler können durch den „natürlichen Abgang“ nicht mehr aufgefangen werden. Also müssen Maßnahmen ergriffen werden. Eine Senkung der SchülerInnenhöchstzahlen ist zwar pädagogisch wünschenswert, aber nicht politisch opportun. Also lässt man 3000

LehrerInnen mit 1. Dezember 2003 in den Vorruhestand gehen. Viele gehen, denn es kann nur schlechter werden.

Mehrere Bundesländer, allen voran die Bundeshauptstadt, nützten die Frühpensionierungen zum Abbau von Lehrerstellen, die im Finanzausgleich nicht mehr bedeckt waren. In Wien wurden fast alle der mehr als 700 in Frühpension abgehenden Lehrer eingespart und nicht durch Neuanstellungen ersetzt. Es kam lediglich zu Rochaden von Stütz-, Förder- und Integrationslehrern auf klassenführende Posten, die nun an Pflichtschulen mit teilweise 80 und 90 Prozent zweisprachigen Schülern fehlen.

Zukunftskommission – Bildung wird zum Produktionsfaktor

Die Auflistung der Mängel, aber auch der Vorschläge für eine Verbesserung des österreichischen Bildungswesens lässt zunächst aufhorchen. Die Mängel des Schulwesens sind für die „Zukunftskommission“ klar: Verlust der Schulfreude, keine präzisen Lehrpläne, wenig Eigenverantwortlichkeit, soziale Benachteiligung und zu wenig Mädchen-Förderung, „Durchführung statt Ergebnisverantwortung“ und durchschnittliche Leistungen bei hohen Kosten. Dem kann nichts entgegengesetzt werden, jedoch scheint offensichtlich, dass diese Mängel auf die Sparpolitik im Geist des Neoliberalismus zurückzuführen sind. Was in den letzten Jahren Reform genannt wurde, ist nichts anderes als die Einführung der Mangelwirtschaft im österreichischen Schulwesen. Der Grundgedanke der Bildung verschließt sich immer mehr. Bildung als ein Menschenrecht verkommt zu einem Produktionsfaktor mit vorrangig wirtschaftlichem Wert, wenn es heißt, dass Bildungsqualität notwendig ist, um wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu bleiben.

Lehrerinnen und Lehrer werden mit einer Vielzahl von zusätzlichen Aufgaben belastet, sollen sich zu Logopäden, Psychotherapeuten und SozialarbeiterInnen ausbilden lassen und verlieren die Sicherheit der Pragmatisierung. Mehr Gehalt hängt von der Bereitschaft zur Übernahme zusätzlicher spezialisierter Aufgaben und Fortbildung ab. Insgesamt bedeutet dies eine Arbeitszeitverlängerung.

Standardisierte Tests setzen SchülerInnen und LehrerInnen einem ständigen Leistungsdruck aus. Das Testergebnis bekommt größere Bedeutung als der lebendige Unterrichtsprozess, das Abtesten kognitiver Fähigkeiten bekommt Vorrang vor Persönlichkeitsentwicklung. Für SchülerInnen-Interessen bleibt weniger Zeit, Einschränkungen der Lehr- und Lernfreiheit sind die logische Folge.

Mit externen Qualitätssicherungstests lässt das Ministerium das Erreichen überregionaler Standards vulgo Kernkompetenzen sowie den Wert der einzelnen Schule kontrollieren. Dass sich die Regierung damit auch die Macht über das Schulsystem sichert, während sie die finanzielle Verantwortung über die Zuteilung von „Globalbudgets“ an die einzelnen Schulen abschiebt, erscheint als reale Gefahr, wie die Erfahrungen im Umgang mit der „Schulautonomie“ uns lehren. Und wer kontrolliert die Kontrolleure? Personalvertretung und die Gremien der Schulpartner kommen in der schönen, neuen Welt der Zukunftskommission nicht vor.

Keine Gedanken macht sich der Bericht zur Finanzierung der Schule der Zukunft. Außer in einem Punkt: Mittel, die bisher dem Lehrbetrieb zur Verfügung standen, sollen in „Zentren zur Bildungsforschung“ fließen, in dem BildungsexpertInnen die Bildung beforschen. Für Fortbildung soll sich die Schule aber gefälligst um das „Gewünschte am Markt“ umsehen. Ebenso bei Problemen. Die sollen aber besser und kostensparend in „kollegialen Kooperationen“ an der Schule gelöst werden, schlägt die „Zukunftskommission“ vor.

Ausblick

Es muss wohl davon ausgegangen werden, dass es das Ziel der ÖVP/FPÖ Regierung ist, das öffentliche Schulwesen ressourcenmäßig auszuhungern und so in weiten Bereichen eine Art Restschule zu schaffen, die kostengünstig verwaltet werden kann.

Dafür spricht auch, dass die Gefahr der Demotivierung vieler engagierter LehrerInnen durch die Verschlechterungen der letzten Jahre in Kauf genommen oder eigentlich fast schon angestrebt wird.

Dies geschieht möglicherweise mit dem Ziel, einzelne Standorte unter Ausnützung der Schulautonomie als Vorzeigeschulen zu profilieren. Dafür verbliebe den Ländern aufgrund ihrer bisherigen Sparsamkeit sicherlich ein gewisser budgetärer Spielraum.

Solcherart entwickelte Standorte könnten möglicherweise auch als Privatisierungsobjekte aus dem Pflichtschulbereich in Frage kommen.

Letztlich entsteht der Eindruck, der Bildungsabbau sei politisch gewollt. Bildung als der große Versuch mit dem Menschen, ihn als Menschen zu begaben, er muss nicht gelingen. Dafür herrschen die besten Voraussetzungen.

Die Situation der Pflichtschule am Beispiel Niederösterreich

Durch Kürzungen im Bereich der Dienstposten und durch den SchülerInnenrückgang wird die Schulorganisation laufend verschlechtert. Klassenzusammenlegungen im großen Stil und Kürzungen im Bereich der Sonderpädagogik sind die Folge.

Etwa vier Jahren sind vergangen, seit die schwarz-blaue Bundesregierung das Schulwesen zum Eldorado für Streichungen und Kürzungen auserwählt hat.

Wie sich doch die Zeiten ändern! Es trat einmal ein Unterrichtsminister von seinem Amt zurück, weil er die Verlängerung des Schulbesuches nicht geschafft hatte.

Die heutige Unterrichtsministerin wird wohl ebenfalls in die Geschichte eingehen – aber als diejenige, die Bildungsabbau im großen Stil betrieben hat!

Jahrelang war man in Niederösterreich bestrebt, in den Volksschulen möglichst keinen Mehrstufenunterricht zu haben. Das war durch die Veränderungen des Schulorganisationsgesetzes unter sozialdemokratisch geführter Regierung auch möglich. Im Schulorganisationsgesetz liest sich die entsprechende Regelung noch immer so:

§ 14. (1) Die Zahl der Schüler in einer Volksschulklasse – ausgenommen die Vorschulklasse – darf 30 nicht übersteigen und 10 nicht unterschreiten; sofern hievon aus besonderen Gründen (zB zur Erhaltung von Schulstandorten oder der höheren Schulorganisation) ein Abweichen erforderlich ist, hat darüber die nach dem Ausführungsgesetz zuständige Behörde nach Anhörung des Schulerhalters, des Bezirksschulrates und des Landesschulrates zu entscheiden.

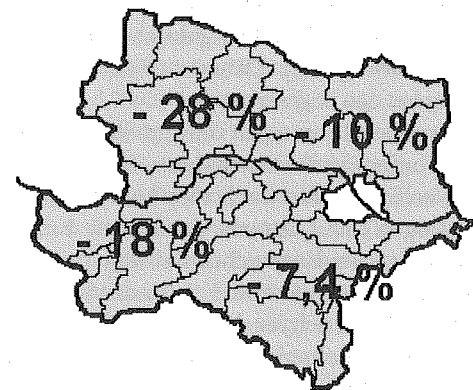
Das Land Niederösterreich schloss sich im Pflichtschulgesetz dieser Regelung mit der Erweiterung an, dass auch auf Klassen mit mehr als einer Schulstufe Bedacht genommen wurde.

§ 20 Abs. (1) Die Zahl der Schüler in einer Volksschulklasse – ausgenommen einer Vorschulklasse – darf 30 nicht überschreiten und 10 nicht unterschreiten. Die Zahl der Schüler in Klassen, in denen Schüler mehrerer Schulstufen zusammengefasst sind, darf 28 und in Klassen einklassiger Volksschulen 26 nicht übersteigen.

Diese Eröffnungszahl 10 wurde in den 70er-Jahren ermöglicht und brachte in zahlreichen niederösterreichischen Landgemeinden eine bedeutende Verbesserung der Schulstrukturen.

Diese Zeiten sind allerdings längst vergangen. Heute ist die Situation durch zwei Tatsachen gekennzeichnet: **SchülerInnenrückgang** und Kürzungen seitens der Bundesregierung.

Es soll nun zunächst auf die Entwicklung der Geburtenzahlen in NÖ eingegangen werden: Laut Statistik Austria wird die Anzahl der Kinder im Alter von 5 bis 9 Jahren in den nächsten 18–20 Jahren in Niederösterreich rapide zurückgehen. Die Grafik zeigt die prognostizierten durchschnittlichen Rückgänge in den vier Vierteln.



In einzelnen Bezirken sind die Zahlen wirklich dramatisch.

Zwettl:	-33,38 %
Horn:	-32,91 %
Lilienfeld:	-29,17 %
Scheibbs:	-27,76 %
Neunkirchen:	-18,78 %

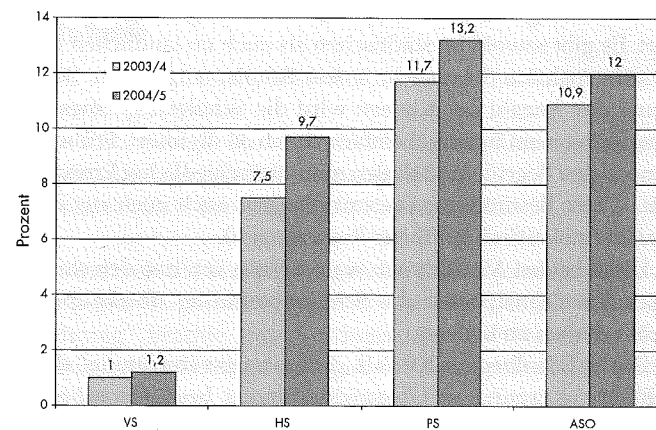
Das Umland von Wien ist von dieser Entwicklung etwas später betroffen. In den Bezirken Wien-Umgebung und Mödling werden noch bis etwa 2006 steigende Zahlen in den Volksschulen erwartet, dann aber geht es ebenfalls bergab. In Wien-Umgebung ist bis zum Jahr 2021 ein Verlust von 0,8 % prognostiziert, in Mödling 3,25 %. Soweit Statistik Austria. Diese Entwicklung wird natürlich auf die Schulen im Bereich der 10 – 14 jährigen und in weiterer Folge auch auf das weiterführende Schulsystem übergreifen. Man braucht kein Hellseher zu sein um zu erkennen, dass derartige Rückgänge Auswirkungen auf die Schulstruktur haben müssen. Der Herr Landeshauptmann hat lauthals erklärt, dass keine Schule geschlossen würde. Es gibt aber bereits Schließungen kleiner Volksschulen. Das macht aber nicht der Herr Landeshauptmann, sondern die Gemeinden erledigen das selbst.

Kürzungen durch Finanzausgleich

Durch den SchülerInnenrückgang alleine muss die Zahl der benötigten Dienstposten sinken. Das geht aber der Regierung offenbar nicht schnell genug. Daher zusätzliche Verschärfung durch Kürzung bei den Dienstposten.

Der Finanzausgleich – er regelt die Verteilung der Mittel zwischen Bund, Ländern und Gemeinden – brachte im Schuljahr 2001/2 die ersten Einschnitte. (Im Schuljahr 2004/5 wird der letzte Schritt vollzogen sein.) Damals wurden die Kürzungen der Dienstposten seitens der Unterrichtsministerin mit dem Verhältnis SchülerIn – LehrerIn von etwa 3 : 1 bei der Sonderpädagogik argumentiert. Das hörte sich für die Öffentlichkeit tatsächlich gut an. „Was! Da sitzt eine Lehrerin mit nur 3 Kindern in der Klasse?“ Wer weiß denn schon, was alles unter den Begriff Sonderpädagogik fällt?!

Die Grafik zeigt die Kürzungen an Dienstposten in den Schuljahren 2003/4 und 2004/5 verglichen mit der Ausgangslage im Schuljahr 2000/2001



Auswirkung auf die Situation der Pflichtschulen in Niederösterreich

Beide Tatsachen, SchülerInnenrückgang und Kürzungen bei der Berechnung der Dienstposten, bewirken zusammen eine deutliche Verschlechterung in der Schulorganisation. In den Schuljahren 2001/2 und 2002/3 war vor allem die Auswirkung des Finanzausgleiches zu spüren. Derzeit überwiegen bereits die Rückgänge auf Grund des Geburtenrückganges.

War man vor Jahren stolz darauf, dass durch die Eröffnungszahl 10 praktisch jede Schulstufe als eigene Klasse geführt werden konnte, so gilt jetzt die Parole: Zusammenlegen, wenn benachbar-te Schulstufen gemeinsam die Zahl 28 nicht überschreiten.

Dabei heißt es im Regierungsprogramm: „Erhaltung der Schulen im ländlichen Raum durch Berücksichtigung in der Verhältniszahl“

Aber: Wer liest denn schon Programme! (Offenbar auch nicht die Verfasser)

Das laufende Schuljahr begann mit einer Klassenzusammenlegungswelle sondergleichen. Zunächst wurden – wie oben erwähnt – in den Volksschulen die ersten und zweiten, sowie die dritten und vierten Klassen immer dann zusammengelegt, wenn die gemeinsame SchülerInnenzahl unter 29 lag. Ob das in jedem Fall pädagogisch sinnvoll war, wurde nicht gefragt.

Gleichzeitig wurden die Sprengelteilungen rigoros exekutiert. Es gibt sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum oftmals mehrere Schulen in einem Schulsprengel. Zur Bestimmung der Anzahl der Klassen wird die Schülerzahl eines Jahrganges in einem Sprengel einfach durch 30 dividiert. Früher gab es noch den Begriff von Schulen mit unterschiedlicher Erreichbarkeit. (Diese Bestimmung stammt übrigens auch noch aus Zeiten sozialdemokratisch geführter Regierungen).

Diese beiden Maßnahmen waren nötig, um mit den stark reduzierten Dienstposten die Schulorganisation überhaupt aufrecht erhalten zu können.

Die zu Schulbeginn 2003 als „Entlastungsverordnung“ durchgeführte Kürzung an Unterrichtsstunden bewirkte neben der Einsparung von Dienstposten an den Bundesschulen, dass vor allem an kleinen Hauptschulen die Bedeckung der Unterrichtsstunden erleichtert und in manchen Fällen erst ermöglicht wurde. (Dass die Frau Unterrichtsministerin unlängst öffentlich erklärte, sie würde „alles“ unternehmen, um jungen Menschen zu mehr Bewegung zu verhelfen, hört sich nach Kürzungen im Turnunterricht auch recht merkwürdig an.)

War es früher auch möglich, die Dienstposten in den kleinen Landschulen durch Überschüsse aus den wenigen Ballungsräumen zu bedecken, geht das heute ebenfalls kaum mehr. Die LehrerInnen in Landschulen sehen sich mit Mehrstufenklassen konfrontiert, die andere Unterrichtsformen verlangen. Viele sind in diesen Methoden nicht oder nicht ausreichend ausgebildet. Im städtischen Bereich kämpft die Schule mit der Zunahme an Verhaltensauffälligkeiten. So manche Freigegegenstände können nicht mehr angeboten werden. Durch die Streichungen im Bereich der Sonderpädagogik gibt es immer weniger StützlehrerInnen, die Integration von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen wird zunehmend problematischer. Eigentlich sollten neue und moderne Lehr- und Lernformen vermehrt in die Schule einziehen. Niemand wird aber annehmen, dass das mit höheren Klassenschülerzahlen möglich sein wird.

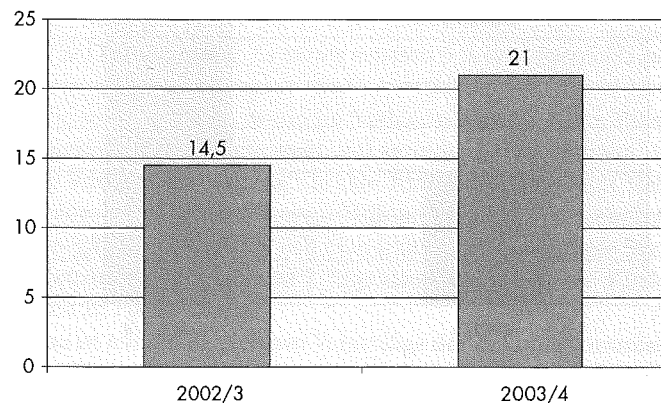
Anhebung der Klassenschülerzahlen in Volks- und Hauptschulen

Um mit weniger Dienstposten das Auslangen zu finden, gibt es mehrere Möglichkeiten.

- es werden weniger Stunden pro Woche und Klasse geboten
- es wird die Lehrverpflichtung angehoben
- es wird die Zahl der Kinder pro Klasse erhöht.

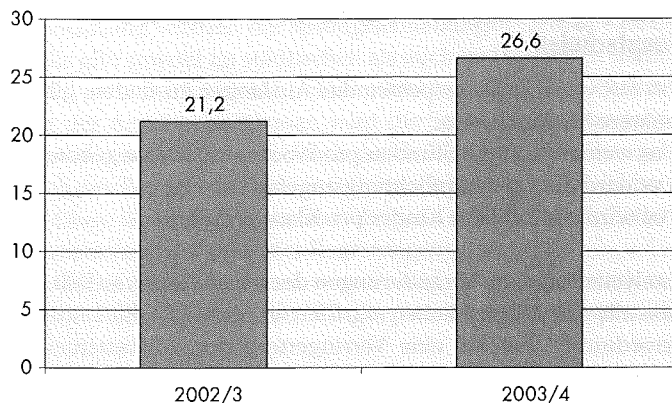
Analysiert man die Veränderungen der letzten Jahre, so fällt auf, dass alle drei Möglichkeiten ergriffen wurden. Die „Entlastungsverordnung“ brachte eine Verringerung der Wochenstunden, das neue Lehrerdienstgesetz ergab für den Großteil der LehrerInnen eine höhere Wochenlehrverpflichtung und schließlich wurde durch Klassenzusammenlegungen und restriktive Auslegung der Schulsprengel die durchschnittliche SchülerInnenzahl pro Klasse erhöht.

In den folgenden Diagrammen ist der Anstieg der Durchschnittszahlen erkennbar.



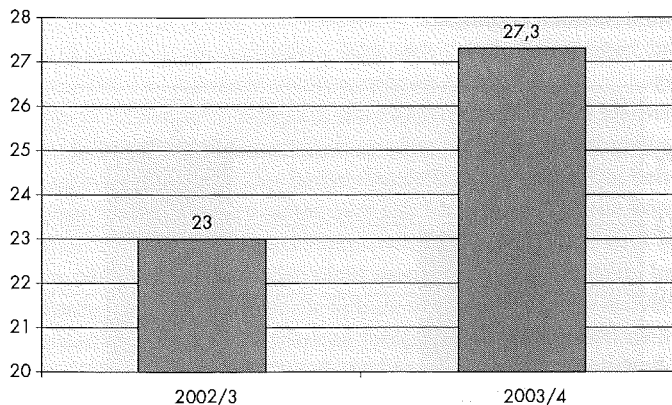
Volksschulen, 1. Klassen, im ländlichen Raum:

Der Anstieg der Schülerzahlen erfolgte durch die Zusammenlegung von 1. und 2. Schulstufe.



Volksschulen, 1. Klassen, im städtischen Raum:

Der Anstieg der Durchschnittszahlen ist das Ergebnis der rigorosen Auslegung der Pflichtsprengel



Hauptschulen, 1. Klassen:

Bei den Hauptschulen wurde durch die strenge Handhabung der Pflichtsprengel die Durchschnittszahl der 1. Klassen erhöht.

Diese Entwicklung wird sich in den nächsten Jahren durch die aufsteigenden Klassen fortsetzen.

Rechnungshof fordert weitere Streichungen

Mitten in diese ohnehin schon angespannte Situation platzte ein Rechnungshofbericht.

Es wird die Abschaffung aller Personalreserven gefordert!

Das ergäbe ein weiteres Einsparungspotential. Ebenso wird die Forderung erhoben, die Supplyierungen kostensparender zu organisieren. Um das richtig einschätzen zu können, ist es notwendig, die Bestimmungen im Lehrerdienstgesetz (LDG) kurz zu erörtern. Im § 43, Abs. 3, lit. 3 wird festgeschrieben, dass:

Für die unvorhersehbare Vertretung eines an der Erfüllung seiner Unterrichtsverpflichtung verhinderten Landeslehrers im Sinne von Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler zehn zu erbringende Jahresstunden in der Lehrverpflichtung (ohne zusätzliche Bezahlung) enthalten sind.

Der RH fordert nun, dass in jedem Fall LehrerInnen zunächst die 10 Stunden zu halten haben, ehe eine Stunde zusätzlich bezahlt wird. Laut Gesetz im Sinne von Beaufsichtigung.

Diese Feststellungen erscheinen deshalb interessant, da gleichzeitig die Zukunftskommission eine Unterrichtsgarantie fordert (Reformkonzept der Zukunftskommission, Seite 72, Kapitel 4/2) Die Forderung: *Es dürfen maximal 5 % des Unterrichts ausfallen.*

Wie soll das gehen, wenn im Verhinderungsfall keine Personalreserve zur Verfügung steht und vertretende LehrerInnen „im Sinne von Beaufsichtigung“ in den Klassen stehen? Man stelle sich vor: In einer zweiklassige Volksschule fällt eine Lehrkraft aus, es gibt keine Reserve. Soll man jetzt innerhalb weniger Stunden jemanden für vielleicht 2 Tage einstellen? Oder die Kinder einfach zu Hause lassen?

Das ist nur ein Bereich, wo Vorschläge der Zukunftskommission im Widerspruch zur gelebten Wirklichkeit stehen.

Wie können die Vorschläge der Zukunftskommission gewertet werden?

Die Zukunftskommission hat eine Reihe von Vorschlägen erarbeitet, die die Schule verbessern sollen. Grundsätzlich ist Skepsis angebracht! Ist doch nicht zu erwarten, dass nach 4 Jahren Kür-

zung und Streichung plötzlich das Füllhorn ausgeleert wird. Es soll auf breiter Basis diskutiert werden. Das ist sicher positiv. Die Frage darf aber gestellt werden, ob hier nicht Beschäftigungstherapie betrieben werden soll.

Liest man das vorgelegte Reformkonzept genau durch, wird für jeden Geschmack etwas gegeben. Auch sozialdemokratische Funktionäre finden durchaus eigenes Gedankengut wieder. Einige Beispiele seien angeführt: Einschränkung des Wiederholens von Klassen, Bildungsregionen, Modulsystem in der Sekundarstufe II, sprachliche Frühförderung, mehr Ressourcen für Beratung, mehr für Forschung, Errichtung ganztägiger Schulformen, ... Bei genauem Studium ist aber eine Diskrepanz zwischen der Diagnose des österreichischen Bildungssystems (Kapitel 1 – 3) und den Verbesserungsvorschlägen (Kapitel 4) zu finden. Die in den ersten Kapiteln festgestellten Mängel sind ohne Zweifel vorhanden. Es wird befunden, dass

- a. unser Schulsystem stark sozial selektiv ist,
die Differenzierung in Hauptschule und Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) ist nur am Rande durch Leistungen bedingt
- b. es große Leistungsunterschiede innerhalb gleicher Schularten gibt,
große Unterschiede zwischen AHS-Klassen, manche AHS-Klassen erreichen schlechtere Leistungen als 2. Leistungsgruppen an Hauptschulen
- c. unterschiedliche Anforderungen für gleiche Berechtigungen bestehen,
SchülerInnen in ländlichen Hauptschulen brauchen bis zu 10 IQ-Punkte mehr um gleiche Berechtigungen wie AHS-SchülerInnen zu erreichen
- d. die Freude an der Schule und am Lernen mit fortschreitendem Schulbesuch zurückgeht,
- e. Verhaltensauffälligkeiten steigen
- f. die Leistungsbeurteilung mit Ziffern ungelöst erscheint
- g. Noten und Leistungen mit fortlaufender Dauer des Schulbesuchs schlechter werden

Für all diese Feststellungen hat die Zukunftskommission im Kapitel 4 keine Vorschläge. Dass die oben unter den Punkten a. bis c.

angeführten Mängel das Problem der Schule der 10 – 14jährigen betreffen, ist den Mitgliedern der Zukunftskommission sicher bewusst. Es durfte aber offenbar nicht darüber diskutiert werden.

Die angeführten Maßnahmen beziehen sich außerdem mehrheitlich auf große Schulen, wie sie im Pflichtschulbereich allerdings eher selten sind. Wie sollen Stundenplan-, Schulentwicklungs-, Einstellungs- und Fortbildungsteams an einer Schule mit 2 bis 20 LehrerInnen gebildet werden? Die Einführung von Standards und eine Ausweitung der Autonomie sind nicht grundsätzlich abzulehnen. Sie werden aber die eingangs aufgelisteten Mängel sicherlich nicht beheben. Die Schulbudgets zur Gänze der Schule zu übertragen klingt auch gut. Allerdings muss dann auch die gesamte Buchführung von der Schule übernommen werden. Wie macht das eine kleine Schule ohne administrative Kräfte? Der Direktor/die Direktorin allein oder ein Ein-Mann/Frau-Team ohne den nötigen Kenntnissen?

Dass es gewisse Standards geben soll, ist in Ordnung. Es stellt sich nur die Frage, wie diese in der Praxis aussehen werden. Hellhörig macht auch die Ansiedlung der Standards in den Schulstufen 4, 8 und 12.

Mitte Jänner forderten christliche Lehrer eine klarere Differenzierung zwischen Hauptschule und AHS. Es gibt Anzeichen in diese Richtung.

Strengere Selektion nach der Volksschule zu erwarten? Standards als Ersatz der Aufnahmeprüfung?

Der Entwicklung der Schülerzahlen gepaart mit Kürzungen im Bereich der Dienstposten wird nach der Volksschule vor allem die Hauptschule in Bedrängnis bringen. Sind derzeit manche AHS an der Kapazitätsgrenze und werden zur Aufnahmeselektion bisweilen schon die Zeugnisse der 3. Klasse der Volksschule herangezogen, so werden bei fortschreitendem SchülerInnenrückgang ziemlich sicher die AHS weiterhin randvoll sein und daneben die Hauptschulen wirklich – auch im ländlichen Raum – zu Restschulen werden.

Dem könnte man dadurch gegensteuern, dass die Standards in der 4. Schulstufe zur Aufnahmeprüfung für den Besuch der AHS

umfunktioniert werden. Wozu dann aber noch Noten gebraucht werden, ist nicht einsichtig.

Am Ende der 8. Schulstufe wird wieder die Selektion in Richtung berufsbildender Schulen vorgenommen. Was aber geschieht mit Standards in der 12. Schulstufe, also vor der Matura? Nicht antreten dürfen, Zugang zur Hochschule oder Fachhochschule selektieren?

Fragen über Fragen auf die die Mitglieder der Kommission auf die politische Willensbildung verweisen. Aber gerade damit gab es in letzter Zeit wenig Grund zur Freude. Es darf auch berechtigzte Zweifel darüber geben, ob Bildung wirklich – wie die Zukunftskommission suggeriert – messbar und planbar ist.

Wie geht es weiter?

Offiziell gibt die Landesmehrheit in Niederösterreich nicht zu, dass die gesamte Schulorganisation gefährdet ist. Es ist ja ein Treppenwitz der Geschichte, dass gerade die konservative Seite – die doch immer die Erhaltung des ländlichen Raumes auf ihre Fahnen geheftet hatte – sich anschickt, die Bildungseinrichtungen gerade dieser Regionen zu zerstören. Die Kürzungen im Bereich der Sonderpädagogik werden das von konservativer Seite ohnehin abgelehnte Modell der Integration zurückdrängen.

Die Hauptschule muss in vier Jahren Kürzungen um fast 10 Prozent hinnehmen und kämpft im ländlichen Bereich ums Überleben! Die Polytechnische Schule, als Zubringerin für die Lehre gedacht, hat mehr als 13 Prozent an Kürzungen zu verkraften!

Es regt sich endlich Widerstand! Die Landeshauptleute haben gefordert, den letzten Schritt der Kürzungen, im nächsten Schuljahr fällig, nicht mehr zu machen. Eltern wollen das Aushungern der Pflichtschule nicht mehr zur Kenntnis nehmen.

Die „Zusperrpolitik“ der Regierung hat gerade für die kleinen Gemeinden katastrophale Auswirkungen: Sperre des Gendarmereipostens, Sperre des Postamtes und nun wahrscheinlich – sollte sich diese Politik nicht ändern – Sperre der Schule.

Uwe Donath

VertragslehrerIn werden ist nicht schwer, aber, aber ...

Eingangs sei angemerkt, dass es sich bei diesem Beitrag um die doch sehr subjektive Meinung eines Pflichtschullehrers handelt. Sollten sich daher einige VertragslehrerInnen nicht angesprochen fühlen, mögen sie mir dies nachsehen.

Kleine Quizfrage: Wie heißt der Beruf, bei dem Sie trotz guter Leistungen nach einem Jahr entlassen werden? Richtig: VertragslehrerIn! Doch halt, wir wollen der Frau Unterrichtsministerin Gehrler nicht Unrecht tun und sie Lügen strafen. Natürlich wird kein/e einzige/r VertragslehrerIn entlassen. Es werden eben „nur“ die Verträge nicht verlängert. Wer/welche jetzt einwirft, dass dies doch aufs Gleiche hinauslaufen würde, dem/der kann ich nur antworten: Stimmt! Ganz Genaue könnten jetzt natürlich anmerken, dass es ja auch VertragslehrerInnen mit unbefristeten Verträgen gebe und diese eben nicht entlassen werden. Hierzu eine Anekdote aus meinem doch eher kurzen Lehrerdasein: Als ich einmal bei einem Personalvertreter nachfragte, was denn den Unterscheid zwischen befristeten und unbefristeten VertragslehrerInnen ausmache, wurde mir wortwörtlich geantwortet: „Befristete VertragslehrerInnen werden vor den VertragslehrerInnen mit unbefristetem Vertrag entlassen.“ Eine Aussage, die deutlicher nicht sein kann.

Doch wollen wir uns nur mit den befristeten VertragslehrerInnen beschäftigen, bei einer Zahl von bundesweit 11.947 Personen im Schuljahr 2001/2002 immer noch eine Größe, an der es sich nicht so leicht vorbeimogeln lässt. Aber vielleicht wird diese Einstellungspraxis (wenn hier noch von „Einstellung“ die Rede sein kann, diese Form der Leasingarbeit wird in der freien Wirtschaft gerne als „SklavenInnenarbeit“ bezeichnet) ja durch ein geradezu fürstliches Gehalt versüßt. Denn gerade in den Zeiten der Pensionsreform gilt ja umso mehr für Jung-, also Vertragslehre-

rInnen, dass sie sich um eine zusätzliche Altersversorgung zu kümmern hätten. Doch ehrlich gesagt, wie dies möglich sein sollte, das bleibt wohl das Geheimnis von MinisterInnen, die im europaweiten Gehaltsdurchschnitt einen Spitzenplatz einnehmen. Belegen die österreichischen Jung- und somit VertragslehrerInnen doch europaweit gesehen einen der letzten Plätze beim Einstiegsgehalt. In Zahlen bedeutet das ein Einstiegsgehalt von 1200 Euro, was unter KollegInnen zum geflügelten Wort der „monatlichen Beleidigung“ geführt hat. Einzig bei den VolksschullehrerInnen stellt sich die Situation meines Wissens noch ein wenig anders dar: Hier ist das Grundgehalt noch geringer! Wahrscheinlich als Ausgleich dafür wurden in den letzten Jahren auch die Zulagen gestrichen. So wird die Tätigkeit des Klassenvorstandes heute mit ganz genau 0 Euro vergütet. Und auch die Tätigkeit eines/r KustodIn dient nun nur noch dazu, um im berühmten-berühmten Topf C nachzuweisen, dass mensch überhaupt arbeitet (genau wie auch bei der Tätigkeit des Klassenvorstandes, die nun mit einer „großzügigen“ Stundenzahl in den C-Topf eingebracht werden kann, aber was erzähl ich Ihnen denn da, das ist Ihnen ja allen selber bekannt). Der Genauigkeit halber sei erwähnt, dass die Gewerkschaft durchgesetzt hat, dass jeder Klassenvorstand eine Jahresprämie von 70 Euro (nach Absprache am Standort) erhält. Ich möchte der/dem werte/n LeserIn an dieser Stelle ersparen, welcherart meine Reaktion auf diese „Belohnung“ war.

Doch zurück zu unserem Thema. Wem/welcher unter den VertragslehrerInnen bis vor kurzem nicht klar war, welchen Stellenwert wir in der Hierarchie einnehmen, dem/der wurden im Zuge der Ereignisse der Frühpensionierungswelle die Augen geöffnet. VertragslehrerInnen wurden ohne Rücksichtnahme und oft unter starkem Druck an andere Standorte in anderen Bezirken und anderen Schulformen versetzt. So konnte es schon passieren, dass mensch praktisch von einem Tag auf den anderen von der Hauptschule an die Polytechnische Schule versetzt wurde. Doch wie ein Kollege von mir anmerkte, wurde ihnen die Wahl gelassen: Wechsel an eine andere Schule oder keine Vertragsverlängerung (haben Sie bemerkt, wie geschickt der Begriff

„Kündigung“ umgangen wurde?). Besonders hervortun konnte sich hier Niederösterreich, da VertragslehrerInnen, die gerne in dieses Bundesland wechseln möchten, beschieden wurde: Ein Wechsel jetzt – oder nie! Dass hierbei auch Klassenvorstände abgezogen wurden, sei nur am Rande angemerkt. Doch nun, wo wieder Ruhe an den Standorten eingezogen ist, wird uns VertragslehrerInnen von allen Seiten Mut zugesprochen und mensch versichert uns, dass es sicher nie, nie wieder zu solch gearteten Vorfällen käme. Dass in wenigen Jahren die nächste Pensionswelle vor der Tür steht und dieser Regierung jede bildungsfeindliche Maßnahme zuzutrauen ist, soll uns daher nicht weiter beunruhigen. Wieder werden wir uns zum Schulende mit der Aussage trösten lassen, dass aller Wahrscheinlichkeit nach alle VertragslehrerInnen wieder einen Vertrag bekommen (die „wenigen“ mir bekannten Ausnahmen mögen daher die Regel bestätigen) und in den Monaten Juli/August den täglichen Gang zum Postkasten als Prüfung unserer Motivation empfinden. Frei nach: Sei froh und unbekümmert, denn es könnte schlimmer kommen. Ich war froh und unbekümmert und tatsächlich: Es kam schlimmer!

Michael Rittberger

Es ist kalt geworden ...¹

Zur Entwicklung in den sonderpädagogischen Zentren und der Integration

Einleitung

Diesem Aufsatz liegt eine zugegeben nicht repräsentative Erhebung in meiner Arbeitsumgebung unter KollegInnen zugrunde. Der Tenor war jedoch generell derselbe, der Unmut häufig sehr emotionell: die Lage hat sich in den letzten Jahren dramatisch verschlechtert. Teilweise konnte ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dass viele KollegInnen froh waren, ihrem Unmut Luft machen zu können.

Es folgt also ein Aufsatz, der ein Stimmungsbild geben soll, wenn er auch weder wissenschaftlich noch nachweisbar repräsentativ ist. Dennoch bezieht er sich auf vielerlei Fakten, die jederzeit überprüfbar sind, ist deshalb also keine rein subjektive Einschätzung der Situation.

Die Verschlechterungen, keine der befragten Personen wollte Verbesserungen, höchstens einen Stillstand angeben, betreffen vor allem Schulen von oder mit lernbehinderten SchülerInnen oder SchülerInnen mit problematischem Verhalten. Es scheint, dass diese beiden Gruppen, wie es weiter unten noch dargestellt werden wird, von Einschränkungen im Zuge der erfolgten Sparmaßnahmen am meisten betroffen sind. Speziell diese beiden Gruppen sind von Stundenreduktionen und Verknappung der Mittel betroffen, aber auch alle anderen SchülerInnen mit Behinderungen, so z. B. von den höheren Schülerzahlen pro Klasse oder fehlenden Sonderausstattungen. Ich konzentriere mich im Folgenden aber auf die Schulen für die beiden oben genannten Behinderungsarten, also auf die ehe-

¹ Beliebtes Wochenthema in der Unterstufe des Sonderschulbereichs.

maligen ASOs und die dazugehörige Integration ins Normal-schulwesen.

Dabei ist es eigentlich kein Wunder, dass diese beiden Behindertengruppen am meisten von Sparmaßnahmen getroffen werden, denn einerseits haben die Eltern derartiger Kinder auf Grund ihrer Zugehörigkeit zur untersten Sozialschicht politisch sehr geringe Gestaltungs- und Mitbestimmungsrechte, andererseits haben diese Eltern oft selbst schon Sonderschulen besucht oder können sich wegen ihrer mangelnden Kenntnisse des Deutschen schwer mitteilen. Sie bilden somit keine Lobby.

Schülerzahlen

Die Schülerzahlen pro Klasse sind allgemein gestiegen. Hatte man noch bei einer der ersten Tagungen zur Integration (Oberwart 1988) einen Schlüssel von 18 Normalschülern und 2 Kindern mit Behinderung für ideal gehalten, dies entspricht nebenbei der Verteilung in der Bevölkerung, konnten schon zu Beginn öffentliche Integrationsklassen erst ab dieser Zahl zwei eröffnet werden, womit im Normalfall schon vier behinderte Kinder eine Normalklasse besuchten. Heute ist die Eröffnungszahl schon vier, es besuchen also schon weit mehr behinderte Kinder eine Schulklasse, nämlich bis zu sieben.

Damit sind z. B. in den ohnehin schon schwierigen Hauptschulklassen ein Viertel der SchülerInnen zumindest teilweise lernbehindert, mittlerweile ist auch da die Gesamtschülerhöchstzahl bei Integration auf 24 gestiegen. Wenn man dann noch in Rechnung stellt, dass sie unter den sogenannten Normalschülern noch Kinder gibt, die spezielle Probleme und damit Bedürfnisse haben, so stellt sich Integration in der Hauptschule heute manchmal so dar, dass eine halbe Klasse mit besonderen Bedürfnissen in eine normale Hälfte integriert werden soll, was sicherlich nicht dem Integrationsgedanken entspricht.

Obwohl schon im Jahre 1988 in Oberwart festgelegt worden war, dass jede Integrationsklasse über eine/n SonderschullehrerIn verfügen können muss, und dies bis vor kurzer Zeit auch durchaus üblich war, gibt es heute wieder Volksschulklassen mit bis zu zwei behinderten SchülerInnen ohne sonderpädago-

gische Betreuung. Es fehlt hier dem/r VolksschullehrerIn somit sowohl die fachliche Hilfe als auch der/die TeampartnerIn für einen entsprechend differenzierten Unterricht.

Dies dürfte auch der Grund sein, dass manchmal der Antrag auf sonderpädagogische Förderung für ein Kind nicht mehr gestellt wird. Diesem Antrag geht auch eine so umständliche Prozedur voraus, die mit soviel Arbeit verbunden ist, dass er dann oft letztlich unterbleibt. Obwohl viele KollegInnen der Normalschule bald wissen, ob ein Kind den normalen Lehrplan erfüllen kann, müssen sehr zeitaufwändige Förderpläne ausgefüllt werden, muss das Kind erst eine Reihe von negativen Leistungen erbringen, müssen also Bedingungen erfüllt werden, die weder für die LehrerInnen noch für die SchülerInnen erfreulich sind, und zu den ohnehin schon großen Belastungen der LehrerInnen hinzukommen, sodass ein Antrag auf sonderpädagogische Förderung und entsprechende fachliche Förderung dann doch nicht gestellt wird.

In der Sekundarstufe kann heute ein Antrag nur mehr bis zum sechsten Schuljahr des Kindes gestellt werden und dies auch nur bei einem bestehenden Schuljahresverlust. So kommt es zu der seltsamen Situation, dass ein/e SchülerIn in der ersten Klasse einer Hauptschule erst einmal sitzen gelassen werden muss, bevor dann ein Antrag auf sonderpädagogische Förderung und damit ein Unterricht nach dem ASO-Lehrplan erfolgen kann, obwohl alle BetreuerInnen um die Sonderschulbedürftigkeit wissen. Oft handelt es sich bei derart behandelten Kindern um solche, die ohnehin nicht von Erfolg verwöhnt sind und in einer Klasse und zu neuen LehrerInnen nur schwer Anschluss finden, sodass durch diese Regelung für das Kind ein Schaden entsteht. Diese neue Regelung besteht also nicht zum Nutzen des Kindes, sondern um eine Erschwerung des Vorgangs willen. Es ist auch ein offenes Geheimnis, dass der Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf zumindest die Hälfte gesenkt werden soll.

Aus Personalmangel gibt es heute erstmals wieder, nachdem es gelungen ist, mit vielfältigen Mitteln alle Kinder, auch sehr schwer behinderte, zu beschulen, Abmeldungen zum häuslichen Unterricht.

Stundeneinsparungen

Es gibt große Einsparungen bei allen mobilen LehrerInnen, also BeratungslehrerInnen, SprachheillehrerInnen, LehrerInnen für Körper- und Sinnesbehinderungen, die früher Therapien mit den Kindern machten und die KollegInnen berieten. Es gibt somit heute viel weniger behinderungsspezifische Angebote außerhalb der Spezialschulen.

Die Doppelbesetzungen in vielen Bereichen des Sonderschulwesens wurden entweder, wie bei den Assistenzstunden in den Aufbaulehrgängen, stark verringert (von zwölf auf vier !), oder wie im Werk-, textilen Werk- und Kochunterricht überhaupt gestrichen. Damit gehen Differenzierung, spezielle Hilfen bei motorischen Problemen und Sonderbetreuung einzelner SchülerInnen, damit Erfolgserlebnisse auf allen Seiten und die Arbeitsfreude seitens der SchülerInnen, die vielfach erst wieder aufgebaut werden sollte, verloren, der Arbeitsaufwand des/r einzelnen LehrerIn steigt.

Es sind in den letzten Jahren alle unverbindlichen Übungen wie Theater-, Mädchen-, Freizeitgruppen weggefallen, die „netten“ Stunden mit den Kindern haben sich stark reduziert. Diese Bereiche jedoch dienten früher nicht etwa dazu, die Freizeit aller zu vergrößern, sondern hatten den spezifischen Sinn, Bereiche wie emotionales und soziales Lernen abzudecken, die heute in den Familien nicht mehr behandelt werden. Hier hatten die Kinder Gelegenheit positive Gefühle zu entwickeln, eine Vorstellung von Zusammenleben, emotionale Wärme und Freude kennen zu lernen, was für ihre persönliche Entwicklung nötig ist. Dies muss heute mehr und mehr unterbleiben, womit echte Bildung unterbleibt.

Betreute früher ein/e IntegrationslehrerIn die SchülerInnen in der Sekundarstufe bis zu 26 Stunden, je nach Stundenplan, sind es heute generell 22 Stunden. Da die SchülerInnen bis zu 32 Stunden Unterricht haben, sind sie bis zu zehn Stunden unbetreut, da ja auch die HaptschullehrerInnen weniger Zeit als bisher haben und somit weniger Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kinder nehmen können. Dazu kommt noch, dass es im Abwesenheitsfall des/r Integrationslehrers/in keine Supplierung mehr gibt, die

SchülerInnen werden auch hier nicht betreut. In manchen Volksschulen supplieren dann auch einmal die StützlehrerInnen, wodurch dessen/deren SchülerInnen unbetreut bleiben. Wie das mit der Steigerung der Effizienz der Schule in Einklang zu bringen ist, mit einer möglichst großen Förderung der/s Einzelnen, bleibt die Frage.

Auch im polytechnischen Lehrgang wurden die Stunden des/der IntegrationslehrerInnen auf das geringst mögliche Maß gestutzt. Hier wäre einerseits die letzte Chance, basale Dinge wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Konzentration und Arbeitsverhalten zu fördern, hier ist die letzte Chance, Selbstvertrauen, Konfliktfähigkeit und Sozialverhalten zu trainieren, hier ist die letzte Möglichkeit für die Rückführung in einen Normalschullehrplan und hier muss ein Beruf gefunden werden. Dies alles ist nun erschwert, durch Reduktion der Lehrerstunden teilweise gar nicht mehr zu schaffen.

Geld

Alle Sonderausstattungen sind den Sparmaßnahmen zum Opfer gefallen, beziehungsweise müssen im Zuge der Autonomie aus dem normalen Schulbudget, das schon ein Sparbudget ist, bezahlt werden. Bis vor einigen Jahren konnte z.B. jede erste Klasse mit speziellen Hilfsmitteln für den Unterricht rechnen, die integrative Maßnahmen speziell im kreativen Bereich erleichterten. Müssen diese nun aus dem normalen Schulbudget bezahlt werden, muss anderswo gespart werden.

Nach Aussage von Kolleginnen gibt es auch keine neuen Montessori-Ausstattungen mehr. Gerade der Unterricht nach dem Konzept Montessoris ist per se ein integrativer Unterricht, da die SchülerInnen Zeit, Materialien, Lerngruppe und Schwierigkeitsgrad der Übungen selbst wählen können. Außerdem haben die Kolleginnen, die diese Lernmethode durchführen wollen, sehr viel Zeit und Geld in ihre Ausbildung gesteckt, in eine Methode, die ohne entsprechende, zugegebene sehr teure Materialien unmöglich ist.

Die bezahlten Besprechungsstunden für die Teams der Sekundarstufen sind schon vor einiger Zeit gestrichen worden, sie müs-

sen nun unbezahlt geleistet werden, soll die Vernetzung des Unterrichts, die nicht nur für Integrationsschüler von Bedeutung ist, aufrechterhalten werden, soll weiter individuelle Förderung gewährleistet werden.

Die kostenlose Supervision, die es zumindest für die KollegInnen, die das erste Jahr Integration machen, gab, ist ersatzlos gestrichen worden.

Viele vernetzende Institutionen, die die LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützten, können heute weniger oder gar nicht in Anspruch genommen werden. Zahlreiche Vereine etwa zur Suchtprävention, Gewaltprävention, zu Missbrauch, und Aufklärung der SchülerInnen, die durch ihr Fachwissen eine wesentliche Unterstützung waren, bekommen heute wesentlich weniger oder keine finanziellen Unterstützungen, sodass sie entweder gar nicht mehr als Hilfen zum Unterricht bei heiklen Themen herangezogen werden können oder sehr lange Wartezeiten bestehen.

Verhaltensproblematik

Nahezu alle befragten KollegInnen gaben eine wesentliche Vergrößerung der Zahl der SchülerInnen mit problematischem Verhalten an. Eine allgemein stark angestiegene Egozentrik seitens der SchülerInnen, stark aggressives Verhalten bis zur Selbstschädigung, geringe Frustrationstoleranz und mangelndes Selbstbewusstsein haben sehr stark zugenommen. Befanden sich früher zwei oder drei SchülerInnen mit Verhaltensproblemen in einer Klasse, sind es heute ein Drittel aller SchülerInnen.

Dabei wird eine Störung im emotionalen und/oder sozialen Bereich offiziell noch immer nicht als Behinderung, als Lerndefizit wahrgenommen. So gibt es noch immer keine ausgewiesene sonderpädagogische Förderung in diesem Bereich, nur SchülerInnen, die zusätzlich lernbehindert sind, haben Anspruch auf spezielle Förderung. Dabei könnten auch im Verhaltenbereich bei entsprechender Förderung Defizite wettgemacht werden.

„Nur“ sozial und emotional behinderte SchülerInnen haben also keinen Anspruch auf entsprechende Förderung, keine behindertenspezifische Betreuung. Im Gegenteil – sie unterliegen in der Normalschule eher Sanktionen, die ihr Defizit vergrößern,

weil sie als „Störer“ gelten, die normalen Unterricht verhindern. Ein Abgleiten in Kriminalität, Sucht oder eine Hinwendung zu extremen politischen Richtungen (Rechtsextremismus) ist nicht selten die Folge.

Ignatio Rammonet hält dabei besonders die zunehmende Kriminalität für eine Protestform in einer Gesellschaft, in der die eigene Situation als ausweglos gesehen wird, als einen Akt infolge von Resignation, auf normalen Weg kein gutes Leben mehr einrichten zu können². Die Reaktionen seitens des Staates sind bekannt: mehr verurteilte Jugendliche, die heute schon in Gefängnissen für Erwachsene sitzen, mehr verurteilte Süchtige, steigende Zahl von Verurteilungen statt Therapieangeboten.

Durch personelle Einsparungen und Stundenkürzungen wird diese Problematik nun noch einmal verschärft. Statt also dem allgemeinen Trend zu folgen und verstärkt auf problematisches Verhalten zu reagieren, ist die Zeit, die ein/e LehrerIn dazu hat, weniger geworden. War es früher möglich, eine/n SchülerIn eine Stunde aus dem Unterricht für ein Gespräch herauszunehmen, Probleme des/r SchülerIn zu besprechen, ihm/ihr Wege zu zeigen, ein angemessenes Verhalten zu erreichen, ist dies durch die zu betreuende Schülerzahl und die wenige Zeit kaum mehr möglich.

Soziale Inkompetenzen werden also eher unterdrückt als aufgearbeitet. Sie bestehen aber weiter und verstärken sich im Laufe der Zeit, was zu obgenannten Folgen führt.

Die Spirale aus von zu Hause mitgebrachten Frustrationen, häufig befinden sich durch ihre wirtschaftliche Lage die Eltern selbst in frustrierenden Situationen, Angst um die Zukunft (z. B. Jobsituation bei älteren SchülerInnen) mangelnde Möglichkeiten zu reagieren, daraus resultierende „Stör“ aktionen und die Reaktion der LehrerInnen, die keine ausreichende Möglichkeiten haben, emphatisch zu reagieren, dreht sich und eskaliert nicht selten.

Es kommt zu Resignation auf beiden Seiten, das Schulklima kann einer echten, umfassenden Bildung, die auch emotionale

2 Ignatio Rammonet: Revolutionäre Zyklen, Le Monde Diplomatique 5/2003 S. 1

und soziale Kompetenzen einschließt, nicht mehr gerecht werden, der Unterricht leidet, weil nur mit positiver sozialer Grundstimmung wirklich gelehrt und gelernt werden kann.

Arbeitsplatzaussichten

Die Arbeitsplatzaussichten haben sich für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie für alle SchülerInnen verschlechtert. Es ist auch deshalb problematischer geworden, etwa eine Lehrstelle zu bekommen, weil zum einen das Angebot überhaupt stark abgenommen hat und weil zum anderen heute HauptschülerInnen die Lehrstellen erhalten, die früher eher von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf besetzt werden konnten. So erhalten zumeist die begehrteren Lehrstellen Mittelschüler bzw. -abbrecher, die weniger begehrten HauptschülerInnen. ASO-SchülerInnen und IntegrationsschülerInnen bleiben somit selten echte Lehrplätze.

Dazu kommt, dass auch die traditionell gute Hilfestellung seitens des AMS stark nachgelassen hat, da dieses einerseits weniger Mittel bekommt und andererseits heute unter Erfolgszwang steht und sich daher eher um Jugendliche mit guten Vermittlungschancen bemüht. Auch etwaige spezialisierte Institutionen (z.B. Domino) leiden unter Geldmangel und Zeitdruck und sind heute zunehmend weniger hilfreich.

Erhalten SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dann endlich eine Lehrstelle, verlassen diese ihren Arbeitsplatz in weit häufigeren Fällen als früher nach wenigen Monaten wieder. Konnten früher etwa acht von zehn Jugendlichen ihre Lehrstelle längere Zeit halten, kann dies heute kaum die Hälfte.

Zu alledem muss aber auch noch angemerkt werden, dass tatsächlich Arbeitsverhalten, das Verhalten der Jugendlichen allgemein, Ausdauer und ein sich in die Arbeitssituation Einfügen können, aber auch die Fähigkeit, mit Problemen umgehen zu können, Frustrationstoleranz und echtes Selbstvertrauen aus in den vorhergegangenen Kapiteln dargelegten Gründen stark abgenommen haben und wohl in Zukunft noch mehr abnehmen werden, wenn sich die Situation in ASO und Integration nicht wieder entscheidend verbessert.

So müssen heute Jugendliche in zunehmendem Maße Institutionen besuchen, welche die für einen Beruf nötigen Fähigkeiten erst lehren, um auf dem Arbeitsmarkt auch nur geringfügige Chancen zu haben, doch auch diese Institutionen spüren die Sparmaßnahmen und haben ein sehr beschränktes Platzangebot.

Klima

Die „netten“ Stunden, in denen sich LehrerInnen und SchülerInnen emotional erholen konnten, sich in anderer als unterrichtlicher Weise kennen lernen konnten, in denen aber, und das machte sie so wichtig, emotional und sozial *gelernt* wurde, aufgeholt wurde, was Familien nicht mehr leisteten und heute immer weniger leisten, wo also **auch** Bildung stattfand, die geschehen immer weniger, obwohl sie heute umso wichtiger werden, je mehr problematisches Verhalten zutage tritt.

Gerade dieses problematische Verhalten, das ja geradezu ein Aufruf ist, sich mit diesen SchülerInnen, die es zeigen, zu beschäftigen, ein Ruf nach Hilfe, nach entsprechenden Lernangeboten sozialer und emotionaler Art, ist es, das heute wegen Zeit und Personalmangel nicht mehr in dem Ausmaß behandelt werden kann wie früher, obwohl es zunimmt. Das hinterlässt bei allen Beteiligten aber wiederum Frustration, das macht das Klima schlechter und bringt zunehmend Stress in den schulischen Alltag, der wiederum problematisches Verhalten nach sich zieht und Unterricht erschwert, weil nur in einem positiven Klima gelernt werden kann.

Dieses Klima begünstigt eine Ellbogengesellschaft, in der jede/r schaut, dass er/sie auf seine/ihre Kosten kommt, das fördert Konkurrenz um die verbleibende Zeit und Aufmerksamkeit der LehrerInnen. Dass dabei viele zu kurz kommen, die diese Aufmerksamkeit genauso benötigen würden, frustriert den/die LehrerIn ebenso.

Tatsächlich haben also die Einsparungen im Bereich des Sonderschulwesens die angestrebte Effizienz nicht nur nicht erbracht, sondern das schulische Klima verschlechtert, damit das Lernen erschwert und somit die Schule ineffektiver gemacht. Das Klima in den Schulen ist kälter geworden.

Resümee

Österreich hat bei der Pisa-Untersuchung relativ gut (Mittelfeld) abgeschnitten und zwar nicht wegen guter Leistungen im Bereich der guten, sondern wegen einer erfolgreichen Förderung im Bereich der schwachen SchülerInnen. Die Differenzen zwischen guten und schwachen SchülerInnen waren nicht so groß wie in den Ländern, die schlechter abschnitten als Österreich. Das zeigt, dass das österreichische Fördersystem ein gutes war. Die Spitzenländer aus dem skandinavischen Bereich zeigten durchgängig ein System individueller Förderung.

Dies scheint nun auf dem Spiel zu stehen, und es bleibt die Frage, was nun mit den Einsparungen erreicht werden soll, denn einen so hohen Finanzbedarf hat das Fördersystem nicht. Was aber in den letzten Jahren aufgefallen ist, ist, dass gerade dort gespart wurde, wo dies auch einen politischen Effekt hatte, etwa bei unbequemen Institutionen und Vereinigungen. Aus diesen Gründen liegt es dann nicht so fern zu schließen, dass bewusst eine Entstehung einer Zweidrittelgesellschaft gefördert wird.

Dies hat allerdings bereits in den 90er Jahren mit der damaligen Sozialschmarotzerdebatte und der bewusst geförderten Meinung begonnen, dass, wer arbeiten wolle, auch Arbeit finde. Damals begann die Entsolidarisierung und der Slogan vom „schlanken Staat“. Damals waren alle, Politiker wie Medien, bemüht, Leistung und Effizienz zu predigen, die „Fleißigen und Tüchtigen“ zu loben und die Schulen, Kunst und Kultur, Spitäler und andere öffentliche Einrichtungen wie Wirtschaftsunternehmen zu behandeln und zu bewerten.

Damit wird nun zweierlei erreicht: Einerseits wird die Arbeitsleistung der LehrerInnen erhöht, wird im Namen von Effizienz die Belastung gesteigert, andererseits entsteht eine Bevölkerungsschicht, die bereit sein muss, jede Arbeit zu jedem Lohn anzunehmen, weil auch die Zumutbarkeitsbestimmungen, Arbeit annehmen zu müssen verschärft und die Unterstützungsgelder verringert werden. Es entsteht, wie in den USA, eine Klasse von „working poor“.

Die damit einhergehende Resignation und vereinzelt Aufbegehren durch Kriminalität, diese steigt bei den Jugendlichen in

letzter Zeit stark an (siehe Rammonet weiter oben), bekämpft dann die Polizei. Der Staat verliert seinen sozialen Auftrag, wird somit wirklich schlank, aber damit auch zum Polizei- zum Überwachungsstaat.³ Es ist dies der Staat des Neoliberalismus, der hier durchgesetzt wird, wie es ihn bereits in den USA und in Großbritannien gibt, in Deutschland und Italien bald geben wird.

Was aber nun interessant ist, ist, dass dieser neoliberale Staat, gleichsam als seine Negation, zwei Formen des Widerstandes hervorruft, die angesichts der Postmoderne bereits verloren schienen. Einerseits hat uns dieser Staat, unsere gegenwärtige Regierung durch die Betonung der Wichtigkeit von Finanzen und Wirtschaft wieder ins Bewusstsein gebracht, wie ökonomisch die Politik ist, sodass wir heute wieder zu einer politischen Ökonomie zurückfinden, nachdem so bekannte Leute wie Bourdieu oder Laclau den Ökonomismus verworfen haben.

Dazu Zizek: „... der einzige Weg, eine Gesellschaft herbeizuführen, in der risikoreiche Entscheidungen aus einer öffentlich geführten Debatte resultieren, besteht in einer radikalen Limitierung der Freiheit des Kapitals, in der Unterordnung des Produktionsprozesses unter die soziale Kontrolle, *was eine radikale Repolitisierung der Ökonomie bedeutet.*“ (Hervorhebung: M. R.) Dies bedeute keinen neuen ökonomischen Essentialismus, sondern müsse unter Beibehaltung der postmodernen Politisierungen (Feminismus, Lesben,- Schwulenbewegungen) geschehen.⁴

Nun ist damit nicht unbedingt Zizeks „Rückkehr zum Primat der Ökonomie“ (ebd.) nötig, sondern postmoderner, kultureller und ökonomischer Kampf müssen als die zwei Seiten unserer Auseinandersetzung mit dem Neoliberalismus, das eine als die Negation des Anderen gesehen werden. Diesen Kampf führen heute in erster Linie die, die man Globalisierungskritiker nennt. Hier könnten sich LehrerInnen engagieren.

Andererseits taucht aber nach dem Zeitalter der „differance“⁵

3 Vgl. hierzu: Hardt, Michael, Negri, Antonio: *Empire*, Harvard, 2000, S.: 165 ff

4 Slavoj Zizek: *Ein Plädoyer für die Intoleranz*, Wien, 1998, S.: 93 ff

5 Vgl. Jacques Derrida: „differance“ in: Peter Engelmann: *Postmoderne und Dekonstruktion*, Stuttgart 1990, S.: 76 ff

offensichtlich die Notwendigkeit der Solidarität wieder auf, wiederum hervorgerufen als seine Negation durch den Neoliberalismus, wenn man die Streiks der letzten Zeit betrachtet. Es ist heute wieder möglich geworden sich um Begriffe wie Freiheit, Solidarität, Gerechtigkeit zu versammeln, wenn man z. B. die Entwicklung der Sozialforen, die immer mehr Menschen an einen Ort bringen können, verfolgt. Die Begriffe, die nun als prinzipiell leere Signifikanten, sie können sehr unterschiedlich definiert werden, zu gemeinsamen Universalien werden können, um die sich auch sehr differente Subjekte versammeln können⁶, tauchen nun nach einem Zeitalter der Entsolidarisierung wieder auf.

Auch hier können sich LehrerInnen engagieren, müssen dies sogar, wollen sie nicht bloß in ein Lamentieren über die gegenwärtige Bildungspolitik verfallen. Es ist kaum möglich mit Schule die Gesellschaft zu verändern, es ist auch schwer, die Schule von Innen her zu verändern, wem aber die Schule nicht gefällt, der muss sich eben gesellschaftlich, politisch engagieren.

6 Vgl. dazu: Ernesto Laclau: *Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun* in: E. L.: *Emanzipation und Differenz*, Wien, 2002, S.: 65-78

Helmut Breit

Kooperative Mittelschule – KMS

Ein fauler Kompromiss?

1. Motiv für die Einführung

Der Schulversuch „Kooperative Mittelschule“ (KMS) soll auf der Basis des im Jahr 1999 von allen im Wiener Landtag vertretenen Parteien gefassten Beschlusses die bisher durchgeführten Schulversuche „Mittelschule“ und „Differenzierte Kooperationschule“ ersetzen und die weitere Existenz der Hauptschulstandorte in Wien sichern.

Das Modell wurde mit Beginn des Schuljahres 2003/04 eingerichtet und soll bis zur Übernahme ins Regelschulwesen bzw. einer besonderen legislativen Lösung geführt werden.

Durch das Zusammenführen der beiden vorangegangenen Schulversuche, wobei die „Mittelschule“ ein Modell der SPÖ, die „Differenzierte Kooperationschule“ eines der ÖVP war, stellt sich die Frage, ob es Vereinbarungen in diesem Kompromisspapier gibt, die zwar die Umsetzung ermöglicht haben, einer erfolgreichen Mittelstufenlösung aber im Wege stehen.

Bei näherer Betrachtung entpuppt sich dieses Sammelsurium von Bestandteilen dieser früheren Schulversuche als höchst fragwürdiger Versuch die SchülerInnenströme (weg von der AHS) umzuleiten und der Hauptschule neues Leben einzuhauchen. Mittlerweile haben sich zumindest schon die Grünen von diesem Schulversuch distanziert und sehen diesen als faulen Kompromiss zwischen SPÖ und ÖVP.

Apropos SPÖ. Mit dem Modell KMS hat sich die SP wohl endgültig von ihrer langjährigen Forderung nach einer gemeinsamen Schule der 10-14-Jährigen verabschiedet, im Gegenteil, die Einführung einer vierten Schulform neben der AHS, HS und ASO läuft in die genau entgegengesetzte Richtung.

Überraschenderweise wurde auch die, immer wieder als Argument gegenüber neuen Konzepten verwendete, anteilmäßige

Begrenzung für Schulversuche außer Kraft gesetzt und eine fast flächendeckende Einführung beschlossen.

An vielen Standorten gab es kaum so etwas wie einen Entscheidungsprozess, der Beschluss pro oder kontra KMS wurde auf der Basis eines unzureichenden Informationsstandes getroffen und die Einbindung von KollegInnen in den Modellentwicklungsprozess fand ganz einfach nicht statt. Oft wussten nicht einmal die SchulleiterInnen genau, was auf sie zukommt und befanden sich dann oft in der prekären Situation, schwierige Prozesse, wie z. B. die zur Bildung von Schulstufenteams, innerhalb kürzester Zeit durchführen zu müssen.

2. Zielstellung

Unter diesem Punkt sind im Schulversuchsantrag allgemeine Bildungsziele angeführt, die in dieser Form schon wesentlich ausführlicher im Lehrplan '99 zu finden sind. Interessant ist hier nur die Forderung nach einer „humanen, kindgerechten Leistungsschule“, was natürlich die Frage aufwirft, ob die bisherigen Mittelstufenformen diesen Ansprüchen nicht gerecht wurden. Der Begriff „Leistungsschule“ impliziert auch die immer wieder auftauchende und von der Zukunftskommission des Ministeriums anvisierte Einführung von verbindlichen Bildungs- und Leistungsstandards.

Interessant wird es dann bei den „Pädagogischen Vorgaben“. Da als Voraussetzung für die Aufnahme in die erste Schulstufe der KMS der § 40 Abs.1 des Schulorganisationsgesetzes gilt, in dem geregelt ist, unter welchen Bedingungen SchülerInnen in die AHS aufgenommen werden, wird mit einem Kunstgriff derselbe umgangen und durch eine sehr vage Bestimmung ersetzt („Jene AufnahmebewerberInnen, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, können auf Grund eines besonderen Beratungsverfahrens anstelle des Ablegens einer Aufnahmeprüfung aufgenommen werden.“) Wer in dieses Verfahren eingebunden wird, wann es stattfindet, wer die Letztentscheidung hat, ob es eine Berufungsinstanz gibt, darüber herrscht Unklarheit.

3. Pädagogische Vorgaben

Grundlage des Unterrichts sind die Bestimmungen des neuen Lehrplanes für die Sekundarstufe I (Realgymnasium), der durch besondere Maßnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung alle Schüler/innen zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotentiale zu führen und auf sämtliche Übertrittsmöglichkeiten nach der 8. Schulstufe vorzubereiten hat.

Dieser Punkt ist wohl der unausgegorenste des vorliegenden Modells. Obwohl, bis auf eine kleine Ausnahme in der Präambel, die Lehrpläne der Hauptschule mit jenem der AHS-Unterstufe wortident sind, wird in der KMS in der Beurteilung zwischen diesen Lehrplänen unterschieden.

Alle SchülerInnen (ausgenommen SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen), die in der 1.Klasse KMS beginnen, werden nach dem Lehrplan des Realgymnasiums unterrichtet und beurteilt.

Mit Einwilligung der Eltern besteht die Möglichkeit eines Lehrplanwechsels. Ohne diese ist eine andere Beurteilung nicht möglich, der Aufwand für diese Umstufungsgespräche wird enorm sein. Es stellt sich natürlich die Frage, ob es besonders sinnvoll ist, SchülerInnen ein vermeidbares Misserfolgserlebnis zuzumuten, wenn schon, wäre eine Einstufung in die geeignete Lehrplankategorie nach einem bestimmten Beobachtungszeitraum hier sinnvoller.

Im Falle eines negativen Abschlusses in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik haben auch die Eltern die Möglichkeit, eine Beurteilung nach dem Lehrplan der Hauptschule zu beantragen. Ist dies der Fall, so sind SchülerInnen ungeachtet der Tatsache, dass die Lehrpläne identisch sind, in ein und derselben Klasse bei gleicher Leistung verschieden zu beurteilen. Eine theoretische Steigerungsmöglichkeit dieser Absurdität tritt dann ein, wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem Fach in diesem nach dem ASO-Lehrplan beurteilt werden, in einem anderen nach dem HS-Lehrplan und in den anderen Fächern nach dem Realgymnasiumslehrplan.

Der Lehrplanwechsel kann von den Erziehungsberechtigten während des gesamten Schuljahres beantragt werden, sowie

nach einer etwaigen negativen Wiederholungsprüfung. Beim Wechsel vom AHS- zum HS-Lehrplan würde diese negative Beurteilung in eine positive umgewandelt.

Leider wurde die Möglichkeit zu einer alternativen Leistungsbeurteilung nicht entsprechend verankert, diese ist nur in einer additiven Form möglich.

Dem Prinzip der Förderung durch Differenzierung und Individualisierung wird entsprochen durch Erstellung von differenzierten Lernangeboten, die individuelle Zugänge und auch immer wieder neue Einstiege und Anreize bieten, Berücksichtigen der individuell notwendigen Arbeitszeit der Schüler/innen, der unterschiedlichen Lerntypen, der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen sowie des soziokulturellen Umfeldes, Berücksichtigung des unterschiedlichen Betreuungsbedarfs, Verwendung von Rückmeldeverfahren, die den Schüler/innen tatsächlich ihr individuelles Leistungspotenzial entfalten helfen, Herstellung eines individuell förderlichen Lernklimas, das alle Lernebenen berücksichtigt.

Im Zuge der seit Jahren durchgeführten Einsparungen, dem massiven Dienstpostenabbau und den damit verbundenen Stundenkürzungen wirkt es fast zynisch, besondere Maßnahmen der inneren Differenzierung zu fordern. Wenn nicht einmal mehr in Deutsch, Englisch und Mathematik durchgängiges Teamteaching möglich ist, sind die Möglichkeiten bezüglich Individualisierung und Differenzierung natürlich stark eingeschränkt.

Erste Rückmeldungen von einigen KMS-Standorten lassen auch darauf schließen, dass vielerorts anstatt innerer Differenzierung de facto wieder Leistungsgruppen eingeführt werden (1.LG = RG-Lehrplan, 2.LG = HS-Lehrplan, 3.LG = SchülerInnen mit SPF), was wohl nicht ganz im Sinne des Erfinders sein kann.

Einzelne Unterrichtsgegenstände können zu breiteren Lernfeldern (Bereichen) zusammengefasst werden, um die fächerübergreifende und fächerverbindende sowie themenzentrierte Arbeit in den Vordergrund zu rücken und 1-Stunden-Fächer zu vermeiden.

Grundsätzlich ist diese Entwicklung zu begrüßen, die Erfahrungen im Schulversuch „Mittelschule“ haben aber gezeigt, dass eine allzu starre Einteilung in Lernfelder der Unterrichtsqualität

eher abträglich ist, da zahlreiche Lernbereiche von dafür nicht ausgebildeten LehrerInnen abgedeckt werden müssen.

4. Organisatorische Umsetzung

Durch die Bildung von möglichst stabilen, kleinen Jahrgangsteams wird die Voraussetzung geschaffen für fächerübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsarbeit in Bildungsbereichen, die den zusammenschauenden Wissenserwerb und das Lernen in inhaltlichen Zusammenhängen erleichtert.

Durch die überfallsartige Einführung der KMS fanden die für die Bildung von Schulstufenteams notwendigen Teambildungsprozesse nur sehr rudimentär bis gar nicht statt. Noch dazu wo in so mancher HS selbst Teamteaching noch ein sehr umstrittenes Unterrichtskonzept darstellt (Stichwort: „Kleinklassenmodell“). Die Absicht, einzelne Unterrichtsfächer in Bildungsbereiche zusammenzufassen, ist aber untrennbar mit funktionierenden LehrerInnenteams verbunden, von einer etwaigen begleitenden Supervision ist aber nirgends etwas zu lesen.

Zur Umsetzung dieser Vorhaben bedarf es der intensiven Abstimmung der Lehrerteams, die jeweils auf einer Schulstufe gemeinsam unterrichten (Jahrgangsteams) sowie der gemeinsamen Planung und Vorbereitung des Unterrichts.

Die von manchen übereifrigen LeiterInnen geforderte Verankerung einer gemeinsamen Planungszeit im Stundenplan widerspricht eindeutig der Vereinbarung, die der Zentralausschuss mit dem Stadtschulrat getroffen hat. Hier ist die Personalvertretung gefordert, für die Einhaltung zu sorgen und einer „versteckten“ Lehrverpflichtungserhöhung entgegenzutreten.

Die Entwicklung der Teamplanung im Schulversuch „Mittelschule“ zeigt allerdings, wie schnell sich solche Festlegungen verändern und zu Ungunsten der KollegInnen ausgelegt werden können. Von der Einrechnung zweier Planungsstunden in die Lehrverpflichtung ging es bis zur im Stundenplan festgelegten Planungszeit außerhalb der Lehrverpflichtung. Es ist zu befürchten, dass im Fall der KMS die Wahl des Planungstermins und des

Planungsortes durch die LehrerInnenteams keine unverrückbare Abmachung darstellt.

Berechtigungen

Gemäß den Zielstellungen, den pädagogischen Vorgaben und den Lehrplanbestimmungen berechtigt das Abschlusszeugnis zum Übertritt ohne Aufnahmeprüfung an alle im Zertifikat angeführten Schulen.

Nach Auskunft des Stadtschulrates ist dieser Punkt schon überholt, da es dieses Bildungszertifikat nicht geben wird (außer in einer unverbindlichen additiven Form). Die Regelung bei etwaigen Übertritten in andere Schulformen mit möglicherweise ganz anderen Unterrichtsbereichen und damit auch anderen Zeugnissen und Schulnachrichten, wird wohl so wie im Schulversuch „Mittelschule“ geregelt werden, in dem Lernfelder wieder in die herkömmlichen Unterrichtsfächer „zerlegt“ werden.

5. Kooperation

Kooperation zwischen Schulen findet auf unterschiedlichen Ebenen statt: wechselseitiger Lehrer/inneneinsatz, gemeinsame Fortbildung, gemeinsame pädagogische Aktivitäten, gemeinsame/wechselseitige Schulraumnutzung, soziale Events ...

Diesen, hier angesprochenen wechselseitigen LehrerInneneinsatz wird es nur vereinzelt geben, in den überwiegenden Fällen muss man davon ausgehen, dass AHS- und BHS-LehrerInnen an der KMS Stunden übernehmen werden, d. h. der Austausch findet nur einseitig statt. Daher gilt für die meisten KMS-Standorte auch die so genannte „vertikale Kooperation“ (d. h. eine Kooperation mit einer AHS-Oberstufe oder einer berufsbildenden Schule), weil bei dieser Form ohnehin kein wechselseitiger LehrerInneneinsatz möglich ist.

Erste Erfahrungen im Wintersemester 2003/2004 zeigen ein nicht allzu berauschendes Engagement der einzelnen AHS und BHS bei der Kooperation, sieht man einmal von den beanspruchten LehrerInnenstunden ab.

Viele KollegInnen werden sich schon die Frage gestellt haben, was die kooperierenden, höheren Schulen veranlasst hat, in diesen Schulversuch einzusteigen.

Den „Preis“, den der Pflichtschulbereich dafür zu zahlen hat, ist kein geringer. Die Stunden, die den AHS und BHS für die einseitige Verschränkung des LehrerInneneinsatzes zur Verfügung gestellt werden (also 2 Stunden pro KMS-Klasse), stammen aus dem Stundenpool der Pflichtschulen und wirken sich naturgemäß negativ auf den Dienstpostenplan aus.

Ein kleines Rechenbeispiel: Wenn in vier Jahren an den 104 KMS (bis dahin werden es vermutlich noch mehr sein) alle Klassen als KMS-Klassen geführt werden, bedeutet dies unter der Annahme einer durchschnittlichen Klassenanzahl von 12 pro Schule eine Verschiebung von rund 119 Dienstposten vom Pflichtschul- in den AHS/BHS-Bereich.

6. Resümee

Die jahrelange Untätigkeit der zuständigen Bildungspolitiker haben vor allem in den Ballungsräumen zu einer existenziellen Krise der Hauptschule geführt. Erste Schulschließungen fanden bereits statt, die Prognosen zeichnen ein düsteres Zukunftsbild. Die absolut abnehmenden SchülerInnenzahlen und das Übertrittsverhalten nach der Volksschule lassen die Hauptschulen zur sterbenden Schulform werden. Angesichts dieser prekären Situation wurde unter enormen Zeitdruck und einem Höchstmaß an Kompromissen der oben beschriebene Schulversuch als Rettung der Hauptschule ins Leben gerufen. Ob damit die Tendenz abnehmender SchülerInnenzahlen in den Pflichtschulen der Mittelstufe gestoppt werden kann, wird sich erst in einigen Jahren zeigen.

Die Chance einer weitreichenden und notwendigen pädagogischen und organisatorischen Neuorientierung wurde hingegen schon vertan.

In den ersten Jahren werden sich vermutlich noch einige Eltern vom neuen Schultitel blenden lassen, die flächendeckende Einführung der KMS wird sie aber bald dazu veranlassen, darüber nachzudenken, ob sich im Vergleich zur HS, außer dem neuen Titel, wirklich so viel geändert hat.

Es bleibt also zu hoffen, dass dieser Schnellschuss nicht Richtung Eigentor geht und damit eine befriedigende und längerfristige Lösung der Mittelstufenproblematik verhindert.

Quellen

Schulversuchsantrag:

http://www.lehrerweb.at/ssr/news/kms/kms_modellbeschreibung.pdf

Durchführungsbestimmungen:

http://www.pi-wien.at/kms/Dokumente/kms_durchfuehrungsbestimmungen.pdf

Studentafel, Prämissen, Prüfkriterien,....

http://www.lehrerweb.at/ssr/news/kms/kms_pamhagen_0403.pdf

Schulversuchsmitteilung zur Umsetzung der Kooperativen Mittelschule:

<http://www.pi-wien.at/kms/Dokumente/SV-Mitteilung.htm>

Karl Fischbacher

Polytechnische Schule – gute pädagogische Konzeption im Schulorganisationskorsett des Biedermeiers

Die Polytechnischen Schulen sind wie viele Pflichtschulen Österreichs ab den 1990er-Jahren auf den Zug der Zeit aufgesprungen und haben sich „profilieren“. „Poly 2000“ hieß 1997 die Zauberformel, woraufhin Berufsorientierung forciert und systematisiert und Integrationsklassen und Informationstechnologien ins Unterrichtsgeschehen eingeführt wurden. Die 9. Schulstufe startet jährlich mit mehrwöchigen Orientierungsphasen zum jugendlichen Kennenlernen wünschenswerter Berufsfelder.¹ Berufskunde und berufspraktische Wochen in Betrieben sind verpflichtend u.a.m.

Fachmittelschulen (FMS) und Kooperationsklassen (Koop)

Zwei weitere Schulprojekte an den PTS Wiens² gilt es hier anfangs noch zu erwähnen, für die neben der üblichen reformerischen Schulgesetznovellierung von „oben“ auch Initiativen an den Schulen gesetzt wurden: Einerseits wird an zwei „Fachmittelschulen“ (FMS), sozusagen am jugendlichen Plafond der Poly-SchülerInnen, dazu beizutragen, Gruppen von ihnen den Zugang zu höheren Schulen zu erleichtern.³ Für eine andere

- 1 Wirtschaftlich-kaufmännischer-, Sozial-humanberuflicher- und Ökologisch-technischer Fachbereich.
- 2 Ich schreibe hier vor allem aus Wiener Sicht, weil ich die Bundesländersituation nicht konkret kenne. Man kann aber davon ausgehen, dass in den Bundesländern „Poly 2000“ rasanter angegangen wurde als in Wien.
- 3 1995/96, „Fachmittelschule“ (FMS 13/23) mit der Schulleiterin Edith Gaderer-Witerna, heute 10 Klassen in 7 Standorten in Kooperation der PTS 23 mit dem ORG Krieger Gasse. Eine zweite FMS wurde 2000 an die PTS 22 angeschlossen.

SchülerInnengruppe wurden bereits 1993 die „Kooperationsklassen“ kreiert, in denen alle jene Kids zusammengefasst, oder besser gesagt, konzentriert werden, die „voraussichtlich“ die 8. Schulstufe der Hauptschule nicht positiv abschließen.⁴ In einzelnen PTS werden seit einigen Jahren auch Hauptschulabschlusskurse angeboten.

Ab 1962

Die größten Vorbehalte gegen den „Poly 2000“ hatte seinerzeit „Wien“ (d.h. gab es in der LehrerInnenschaft und im Stadtschulrat), da der Poly gesetzlich der Oberstufe zugeordnet wurde und Pläne im Raum standen, den PL an die berufsbildenden weiterführenden Schulen anzukoppeln. Doch der „Poly 2000“ kam, zwar nicht ganz auf Oberstufenniveau, doch für die Schulfunktionäre war es glasklar, dass in den neuen PTS *„in hohem Maße die Aufgabe erfüllt werden kann, junge Menschen an den Schnittstellen zwischen der Schulzeit und weiteren Berufs- und Bildungswegen zu gelingenden Übergängen hinzuführen.“*⁵

Ab 1962, als 9. Schuljahr und PL erfunden wurden, konnte in der Tat in mehr oder weniger hohem Maße die Aufgabe erfüllt werden, der „Wirtschaft“ grundrechnungs-, lesenskundige und brave Jugendliche zuzuführen. Meiner Erinnerung gemäß (aus den 1970er Jahren) waren es pro Klasse auch noch 28, 29, 30 Jugend-

- 4 Die Abteilung 2 des Wiener Stadtschulrats mit Dr. Weidinger hatte in den 1990er-Jahren aus den Hauptschulen immer mehr Klagen über „überaltrige“ SchülerInnen in den ersten und zweiten Klassen zu hören bekommen und sah 1992/93 den „HIB“-Kurs (Hauptschulabschluss-Interkulturalität-Berufsorientierung), an dem ich an der HS-Singrienergasse wesentlich mitgearbeitet hatte, als Pilotprojekt für die „Kooperationsklassen“. Als ehemaliger HIB und jetziger Koop-Lehrer möchte ich allerdings schon anmerken, dass unser Konzept damals darin bestand, größtenteils mit SchülerInnen mit sprachlichen Schwierigkeiten zu arbeiten und auch zweisprachige KollegInnen im Team hatten, dass wir grundsätzlich einen interkulturellen Anspruch verfolgten und einen Hauptschulabschluss anboten.
- 5 Peter Härtel, Berufsinformation für eine Arbeitswelt im Wandel in „Erziehung & Unterricht“ 9-10/2000

liche, manche ebenfalls recht rüde und strikte in „Knaben“- und Mädchenklassen getrennt. Doch die Wirtschaftskonjunkturen der Kleinbetriebe wie der Großen der Verstaatlichten, der Elektroindustrie, im Öffentlichen Dienst, ÖBB etc. mit ihren Lehrwerkstätten sogen en masse Lehrlinge auf. Und trotz der ersten Rezessionen in den 1970er Jahren stellte sich durch neues Wachstum und Staatsverschuldung sogar fast Vollbeschäftigung ein.

Österreichs Schulwelt war da noch schwer in Ordnung. Die SPÖ hatte gerade auf ihre Politik der „Allgemeinen Mittelschule“ verzichtet und dem Konkordat zugestimmt. 1962 kam es dann zum „großen“ Kompromiss mit dem Bürgertum: Verzicht auf die Gemeinsame Schule „für“ Musisch-Pädagogisches Realgymnasium, zwei Züge in der HS und den Poly samt neuntem Schuljahr – all inclusive! Und weil alles so schön war, wurde auch noch die Zweidrittelmehrheit für alle nächsten Schulgesetze koalitionär beschlossen.

Aus dem faulen großkoalitionären Parteiengefeilsche von 1962 war sozusagen ein Verfassungsgesetz erstanden – mit dem präzisen Bildungsauftrag an den Polytechnischen Lehrgang, jenen SchülerInnen, *„die weder eine mittlere oder höhere Schule besuchen, noch in der Volks-, Haupt- oder Sonderschule verblieben sind, die allgemeine Grundbildung im Hinblick auf das praktische Leben und die künftige Berufswelt zu festigen.“*⁶ *„Insbesondere“ bei Mädchen sollte noch die hauswirtschaftliche Ausbildung gefördert werden! Wie beruhigend, alles blieb beim Alten. Und segmentiert! In weiter Ferne die Gymnasien, die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen schon etwas näher und im proletarischen Jugendmilieu hatte auch noch alles seine Ordnung. Der Poly kümmerte sich weder um die „subproletarischen“ und gehandicapten Kids (die saßen in Sonderschulklassen) noch um die paar Prozent proletarischen AHS- bzw. BHS-AufsteigerInnen, sondern ums Mittelfeld zukünftiger guter FacharbeiterInnen!*

Zwischen 1985 und 1995 nahmen die budgetären Ausgaben pro SchülerIn bei den PTS noch um 53% zu (Durchschnitt: 42%)⁷, während die KlassenschülerInnenzahlen zurück gingen. Doch

6 Hermann Schnell, Die österreichische Schule im Umbruch, 1974

bei uns an den PTS wurden (im Gegensatz zu AHS/BMHS) die Stundenkontingente für Teamteaching, Klassenteilungen, Übungsgegenstände etc. noch erhöht. In dieser Zeit – kann ich mich noch gut erinnern – begannen sich auch bei uns immer mehr LehrerInnen für das Teamteaching zu interessieren und neben der Berufsorientierung wurde eine Vielfalt von künstlerischen, sozialen oder ökologischen Übungsgegenständen angeboten. Irgendwie entstand so auch in der 9.Schulstufe da und dort so etwas wie eine lebendige Schule!

EU-„Bildungspolitik“

Und trotzdem: Rund 40 Jahre österreichische Schulpolitik samt Polytechnikum haben die österreichische kapitalistische Klassengesellschaft doch nur reproduziert! Bloße sieben bzw. neun Prozent der Buben und Mädchen der untersten Bildungsschichten am Land absolvieren heutzutage positiv zumindest die AHS-Unterstufe, während es in der Stadt 82 bzw. 86 Prozent der Kinder von AkademikerInnen sind⁸ (solches verstehe ich übrigens auch als ein Gegenargument zu den üblichen Lobeshymnen über die „guten“ Haupt- und PT-Schulen am Land). „Das heimische Schulwesen verstärkt soziale Ungleichheiten, anstatt sie auszugleichen.“⁹

Österreich liegt in dieser Frage der sozialen Ungleichheit krass im westeuropäischen Unterfeld etwa gegenüber Finnland, Schweden, Dänemark u.a. Das ist nicht zuletzt auch ein Ergebnis der 1962er-Reform an der Allgemeinen Mittel- und Ganztagschule vorbei. Was nicht ablenken soll davon, dass die Schule natürlich bloß widerspiegelt, fördert oder bremsen kann, wie

7 Franz Ofner, Bildungsfinanzierung in Österreich, schulheft 90/1998. Dabei ist zu beachten, dass es sich dabei um 80% Personalkosten handelt, deren steigender Anteil durch die Altersstruktur und nicht die unterdurchschnittlich gestiegenen LehrerInnen-Gehälter hervorgerufen wird.

8 Aus der Studie von Martin Spielauer, Sozioökonomische Forschungsabteilung am Österreichischen Institut für Familienforschung, 2003

9 Martin Spielauer, der standard, 7.3.03

Kapitalzu- und Abflüsse und die Sozialpolitik des Staats gesellschaftliche Prozesse und Umschichtungen nach sich ziehen. Und genau diese Kapitalflüsse und mit ihnen die politischen Eliten hatten sich in den 1990er Jahren bekanntermaßen rasant geändert. Entkleiden wir hier in einem kurzen Exzerpt diesen gesellschaftlichen Wandel der 1990er-Jahre von der uns üblicherweise vorgebeteten Anonymität und Objektivität. Spätestens nach dem Zusammenbruch des „Realsozialismus“ setzten sich in Europa jene bürgerlichen Menschengruppen endgültig durch, die gut organisiert an „Europäischen Tischen der Industrie“ (ERT) u. a. als Bosse der größten Transnationalen Konzerne Europas Politik bis in EU-Kommissionen und Ministerräte hinein entwickeln. Diese Lobbygruppen forcierten im letzten Jahrzehnt in allen entscheidenden Fragen die Interessen der Großindustrie, wie z.B. bei der Osterweiterung und wie zuletzt beim Transit. Ganz zentral sind jedoch für die Herren von Societe Generale, Pirelli, BP, Siemens, Daimler-Chrysler usw. Steuerpolitik und Währungsunion gewesen. Bei der heutigen rigide neoliberalen Budgetpolitik hatten sie sich offenbar ebenso weitgehend durchgesetzt (und z.B. Oskar Lafontaine abgesetzt).¹⁰ Dass „große Konzerne zu ‚europäischen Weltmeistern‘ zu machen sind, damit sie sich mit der amerikanischen und japanischen Konkurrenz messen können“ (EU-Kommission), greift unzweifelhaft tief in die Politik der nationalen Regierungen und damit auch in die österreichische Sozial- und Bildungspolitik ein!

Die EU-Kommission hat nun am 11.11.2003 ihre letzte Mitteilung zur „Allgemeinen und beruflichen Bildung 2010“ herausgegeben.¹¹ Sie ist unzufrieden: „Angesichts der anstehenden Herausforderungen gehen die bisherigen Maßnahmen der Mitgliedsstaaten zur Reformierung ihrer Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung noch nicht weit genug. Das derzeitige Reformtempo reicht noch nicht aus, damit die Union ihre selbst gesteckten Ziele erreichen kann.“¹² Die Investitionen in die „Hu-

10 Balany, Doherty u.a., Konzern Europa, 2001

11 Siehe http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com_2003_685-a1_23013_de.pdf

12 EU-Kommissarin für Bildung und Kultur, Viviane Reding

manressourcen“ in der EU seien zu gering – zwischen 1995 und 2000 wären sie sogar gesunken; nur 75% der 22-Jährigen hätten einen Abschluss der Sekundarstufe II – die EU will bis 2010 85%; und bloße 23 bzw. 20% der Männer bzw. Frauen zwischen 22 und 64 Jahren hätten einen Hochschulabschluss. „Angesichts von Schätzungen, denen zufolge 80% der bis 2010 neu geschaffenen Arbeitsplätze ein abgeschlossenes Hochschulstudium erfordern, ist diese Situation ausgesprochen beunruhigend.“¹³ Es handelt sich um Probleme, zu denen alle Mitgliedsstaaten aufgefordert werden, zukünftig jährliche Berichte über „Erfolge“ in diesen Schlüsselfragen nach Brüssel zu schicken. Gehrler (und ihr Nachfolger(?) Helm) haben wohl noch viel zu tun und in Österreich viel „Überzeugungsarbeit“ zu leisten, denn es handelt sich um ein Monsterprogramm:

Bis 2010 a) rasant mehr (technische!) Hochschul- und berufliche Bildung und das b) lebenslang und zwar c) europäisch koordiniert, wozu d) „Beiträge von privater Seite unerlässlich“ sind!

Hochschul- und hochtechnisierte berufliche Weiterbildung sollen somit weitgehend dem Privatkapital geöffnet werden (bis hin zur GATS-Öffnung z.B. gegenüber den USA?)¹⁴, während die „obligatorische Grundausbildung“ grundsätzlich beim Staat bleibt. Im Kommissionspapier fehlt es natürlich nicht an Wehklagen über die „zu vielen Schulabbrecher“ oder über jene 17,5% der EU-Jugendlichen im Alter von 15 Jahren, die nicht das Mindestniveau bei Schlüsselkompetenzen erreichen. Der Kampf gegen den frühen Schulabbruch ist sogar „eine der Prioritäten der Europäischen Union“(S.12) Doch kosten dürfe sie nicht viel – angesichts der „Knappheit der öffentlichen Mittel“ ...

13 Mitteilung der Kommission, Allgemeine und berufliche Bildung 2010 http://europa.eu.int/rapid/start/cgi/guesten.ksh?p_action.gettxt=gt&doc=IP/03/152010|RAPID&lg=DE&display=

14 GATS-Bildung: EU fordert doch Liberalisierung, indymedia-germany, <http://de.indymedia.org/2002/06/24897.shtml>

Gehrer & Helm haben schon vorarbeiten lassen

Bis 2010 müssen gemäß EU „sämtliche Bildungssysteme gewährleisten, dass die Schüler am Ende der Sekundarschulbildung über sämtliche Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, die sie als europäische Bürger benötigen.“¹⁵ Insbesondere müsste der Fremdsprachenunterricht ausgebaut werden und in die LehrerInnenausbildung und Lehrpläne der Primar- und Sekundarschulen müsste die „europäische Dimension“ integriert werden. Wozu bis 2005 ein gemeinschaftlicher Bezugsrahmen für ein Profil der von den Schülern zu erlangenden Kenntnisse und Kompetenzen erstellt werden soll. Wir kennen nun also gewisse Stichdaten, auf die Gehrer & Helm bereits seit längerer Zeit hinarbeiten dürften.

Ein Grundelement dieser „europäischen Dimension“ von Primar- und Sekundarschulbildung dürfte jenes Qualitätsmanagement eines Bildungsinformationssystems mit nationalen Evaluations- und Überprüfungs Kompetenzen von SchülerInnen- und damit auch LehrerInnenleistungen sein, das Gehrer schon von Günter Haiders „Zukunftskommission“ ausarbeiten ließ. Das logisch zweite Element neoliberaler EU-Schulpolitik nahmen Haider, Eder, Specht und Christiane Spiel ebenfalls bereits vorweg, indem sie die Verlagerung organisatorischer und hierarchischer Entscheidungen an die Schule mit Schulleitungen forderten, die auch entlassen und einstellen dürfen. Alle Forderungen nach Abschaffung der Landes- und Bezirksschulräte (z.B. im Raschhofer-Papier) stoßen in dieselbe Richtung.

Bund und Land verschlechtern uns regelmäßig die Arbeitsbedingungen

Im Schuljahr 2002/03 tauchten September/Oktober auf der 9. Schulstufe „unerwartet“ rund 300 zusätzliche SchülerInnen auf, die offensichtlich zu spät nach Österreich zurück kamen, keine Lehrstelle gefunden hatten oder von weitergehenden Schulen ausgetreten waren. Wie auch immer, unsere Schulbürokratie

¹⁵ Mitteilung der Kommission, Allgemeine und berufliche Bildung 2010

war überfordert und in Zeiten verbotener Mehrdienstleistungen brach über einige PTS Wiens ein Schwall von MDIs herein, die wir teilweise in schnell adaptierten Exposituren oder Lehrmittelmüllzimmern ableisteten. Natürlich waren 2002/03 schon längst durch Budgetbegleitgesetze und dem Wiener Finanzausgleich LehrerInnen- und Klassenstunden auf Kosten von Teamteaching-, Förder- oder Übungsstunden gekürzt worden. Da hatten sich also endlich in der 9. Schulstufe Partnerarbeit und Kreativität etabliert gehabt, wurden sie auch schon wieder abgeschafft! Die heurige Pensionskampagne der Regierung mit 735 Frühpensionierungen in den APS Wiens (ohne Nachbesetzung!) traf uns zwar nicht tief, doch gemeinsam mit den Abbaumaßnahmen der letzten Jahre finden wir heute an einigen PTS Wiens eine Situation vor, in der bestimmte technische Fachbereiche nicht mehr angeboten werden können.

„Zur Zeit schieben sich Bund und Land gegenseitig die Schuld für das Desaster zu. Das ist uns egal, wir wollen unter erträglichen Bedingungen unsere Arbeit tun! Gerade an den PTS haben sich die pädagogischen und sozialen Aufgaben der KollegInnen in den letzten Jahren mit der anwachsenden Jugendarbeitslosigkeit vervielfacht. Bis hin zu individueller Betreuung wäre heute Berufsvorbereitung und psychisch-soziale Hilfestellung für unsere SchülerInnen notwendig. Aber gleichzeitig verschlechtern uns Bund und Land regelmäßig die Arbeitsbedingungen!“, lautete es im Antrag der apfl in der Personalvertretung der PTS Wien im November 2003, was wohl unmissverständlich die heutige Situation der PTS in Wien ausdrückt.

Und wie geht's weiter mit den PTS?

Schon der „Poly 2000“ war eine „Restschule“! Ich meine dies keineswegs in einem elitären und rassistischen Sinn, um unsere Kids bzw. die teils hervorragende pädagogische Arbeit an den PTS runter zu machen. Ich möchte viel mehr sagen, dass sich die missglückte 1962er Schulreform gerade in ihrer Ausformung der PL-Erfindung auf absehbare Zeit ihrem Scheitern nähern dürfte. Bereits 1999 ergab eine Studie von Walter Weidinger, dass durch Rückgang der Geburtenrate und soziale SchülerInnenströme zu

AHS bzw. BMHS Wiener Volksschul- und Hauptschulstandorte ab 2005/06 massiver bedroht sind (und damit phasenverschoben auch die PTS). Über die PTS war in der Weidinger-Studie zu lesen, dass diese „mit ihrer systemstörenden und wenig attraktiven Einjährigkeit (...) noch stärker zur Warteschleife für Jobsuchende“ verkommen. Eine aktuelle ibw-Studie sieht (offenbar trotz KMS) in den Städten ebenfalls einen anhaltend starken Trend von der Volksschule zur AHS-Unterstufe.¹⁶ Die PTS betreffend wird im ibw-research-brief ein zunehmender Anteil an Jugendlichen festgestellt, der die Pflichtschulzeit in der 9. Schulstufe in einer BMHS ‚absolviert‘ und danach diese Ausbildung abbricht, um eine Lehrlingsausbildung zu beginnen. „Das kann dahingehend interpretiert werden, dass sie sich von diesen Schulformen einen besseren Signaleffekt für die Lehrstellensuchenden erwarten.“¹⁷

Wir sind in der Tat zur „Warteschleife der Jobsuchenden“ geworden, wo selbst die zweite und dritte jugendliche Generation der Migration sozusagen immer mehr mit den Füßen abstimmt, welchen Bildungsweg sie gehen wollen und, in gewisser Weise auch, welches Bildungssystem wir einschlagen sollten! Denn der allgemeine Trend wurde in den letzten Jahren noch durch einen deutlichen Zustrom von Migrationsjugendlichen von den Hauptschulen in die BMHS ergänzt (mit VS-AbgängerInnen zur AHS-Unterstufe inzwischen mehr als 50%). Diese Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache drängen zwar verstärkt in AHS bzw. vier Jahre später in die Berufsbildenden Mittleren oder Höheren Schulen (an den PTS vorbei). Doch „zwischen der 9. und 10. Schulstufe fällt fast die Hälfte der türkischen Jugendlichen aus der AHS durch, in den BHS sind es rund 30%.“¹⁸ „Auch bei Bildung Zweite“, resümiert Petra Stuber¹⁹ die rassistische Seite der sozialen Ungleichheit, die das österreichische Schulwesen reproduziert! Und die

16 http://www.ibw.at/html/rb/pdf/schm_099_03_rb.pdf Am Land gebe es HS-Anteile von 80-90%. Und: „Für die Hauptschulen ergeben beide Ansätze (demografische und soziale, Anmerk. Karl) deutlich sinkende SchülerInnenzahlen bis zum Ende des Jahrzehntes. Danach sollten sich diese aber stabilisieren.“

17 ebd.

18 Aus der österreichweiten Erhebung „Die zweite Generation an zweiter Stelle?“, Barbara Herzog-Punzenberger, ZSI

PTS? Sie wird dabei immer mehr zum Auffangbecken der gescheiterten Rückfluter und 10., 11. SchuljahrgängerInnen! „Poly 2000/Betaversi-on“: Weiterhin eigenständig oder als Anhängsel der Berufsschulen?

Unser großes pädagogisches Potenzial beruflicher und sozialer Orientierung könnte nur in einer Gemeinsamen Schule zur Geltung kommen

Die EU-„Europäisierung“ wird unzweifelhaft auch uns an den Schulen in diesem Jahrzehnt erfassen: AHS tendieren dabei generell zur „Hauptschule“ zu werden, während sich einige AHS und BHS in Umarmung mit den Siemens, Levis oder Bank Austria als Zugnummer der bildungsgierigen Mittelschichtkinder etablieren. Hauptschulen und PTS sind in diesem Szenario wie gesagt für die „Warteschleife“ vorgesehen. Die „autonomen“ Pflichtschulen hängen zwar weiter am Geldtopf des Staates, der aber dann mit neuen Richtlinien kleiner bis abgedreht werden kann, wenn jede Schule gegen die andere aus den sinkenden SchülerInnenströmen nicht eine genügende Anzahl rekrutieren und(!) auf national verlangtem Leistungsniveau auszubilden vermag!

Es gibt sie schon heute! Jene LehrerInnenteams vor allem an Wiener Hauptschulen, die ganze Projektwochen samt ihren SchülerInnen zum Einfangen von VolksschülerInnen der 4. Klasse veranstalten (und natürlich der anderen Schule im Bezirk die Schüler „wegnehmen“). Schulleitung und Lehrkörper werden zu ManagerInnen gleich einer Firma im harten Konkurrenzkampf. Man wird sehen, ob man damit und mit dem Konstrukt der „Kooperative Mittelschule“ die Gehirne der Arbeiter-, Angestellten und Beamteneltern motivieren kann, ihre Kinder doch noch in die HS-KMS zu schicken? Anstrengen wird sich jede KMS trotzdem müssen! Neue Hierarchien bauen sich jedenfalls in der Arbeitsteilung eines „Schulhaus-Patriotismus“ logischer-

19 der standard, 25.11.2003: Exemplarisch hat die Studienautorin die Bildungschancen vor allem türkischer Jugendlicher untersucht und dabei festgestellt, dass rund ein Drittel bereits mit dem 15. Lebensjahr die Bildungslaufbahn beendet und eigenes Geld verdient – als Hilfskraft, was sich auch später kaum mehr ändert.“

weise auf, wo im Stress des alltäglichen „Schulkampfes“ Werbung, Verwaltung oder Lehrplanerstellung einer Schule an profitorientierte „Bildungsfirmen“ ausgelagert werden, formuliert Gita Steiner-Khamsi in ihren „provokativen“ Thesen die weitere Logik der „McDezentralisierung“ im internationalen Schulwesen.²⁰ Die neue Kompetenzenverteilung an solchen „mcdezentralisierten“ österreichischen Schulen haben Raschhofer und die „Zukunftskommission“ Gehrens ja ohnehin schon angedacht.

Ich halte von Schulpatriotismus und „McAutonomisierung“ nichts. Die tiefe Krise des Wiener Schulwesens birgt jedoch auch die Chance, dass sich gegen die neoliberale Schulpolitik des Mangels und der Privatisierung, aber auch gegen den stumpfen Reformismus eines perspektivlosen „schrittweisen“ Einführens der „Allgemeinen Mittelschule“ mehr LehrerInnen als bisher für eine neue emanzipierte Schule engagieren. Sie kann meiner Meinung nach nur in der Dimension einer Gemeinsamen Schule aller 10 – 15 Jährigen gedacht werden, in die interessante jahrelange Erfahrungen und Ideen aus anderen (z.B. skandinavischen) Ländern oder von Freien Schulen einfließen.

Literatur

- Andics Hellmut, Die Insel der Seligen, W.Goldmann-Verlag, 1981
 Balanya, Doherty, Hoedeman, Ma'anit, Wesselius, Konzern Europa – Die unkontrollierte Macht der Unternehmen, Rotpunktverlag, 2001
 Blaschke, Godwin, Die sogenannte Gesamtschule Österreichs, schulheft 102/2001, Eine österreichische Gesamtschulgeschichte
 Dermutz, Susanne, Der österreichische Weg: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik, Verlag f. Gesellschaftskritik, 1983
 Dermutz, Susanne, Gstettner, Peter, Seidl, Peter, Schulreform – die Kritik geht weiter, Verlag f. Gesellschaftskritik, 1986
 Gruber, Elke, Ribolits, Erich, Duale Berufsausbildung – die Historie, schulheft 85/1997, Misere/Der Anfang vom Ende der Dualen Berufsausbildung
 Härtel, Peter, Berufsinformation für eine Arbeitswelt im Wandel, Erziehung und Unterricht 9-10/2000
 Havlicek Karl, Berufsorientierung als dynamisches Konzept an Haupt-

²⁰ Gita Steiner-Khamsi, Von der lokalen Schulentwicklung zur Bildungsindustrie, schulheft 90/1998

- schule, AHS und Polytechnischer Schule, Erziehung und Unterricht 9-10/2000
 Havlicek Karl/ Gaderer-Witerna, Edith, Berufsorientierung und Berufsfindung, Erziehung und Unterricht 9-10/2000
 Lassnig, Lorenz, ... auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft? schulheft 85/1997, Misere/Der Anfang vom Ende der Dualen Berufsausbildung
 Riener Lukas/Gaderer-Witerna, Edith, Projekt Fachmittelschule, Erziehung und Unterricht 9-10/2000
 Schneeberger, Arthur, Ausbildung und Jugendbeschäftigung in Österreich, Erziehung und Unterricht 9-10/2000
 Schnell, Hermann, Die österreichische Schule im Umbruch, J&V, 1974
 Steiner-Khamsi, Gita, Von der lokalen Schulentwicklung zur Bildungsindustrie, schulheft 90/1998

Reinhart Sellner

An der Kippe

LehrerInnenarbeit an österreichischen AHS

Zur Frage, wie sich denn die diversen Bildungsöffensiven, Sparpakete, Unterrichtsstunden- und Dienstpostenkürzungen auf den Schulalltag einer AHS auswirken, fällt mir ein hastiges Pausengespräch ein, besser der Stoßseufzer einer Kollegin Ende Oktober ein, kurz vor den schulautonomen Tagen: „Jetzt haben wir noch nicht einmal November und ich komm mir vor wie früher Mitte-Ende Juni: ausgepowert, müde und reif für die großen Ferien.“

Weniger Zeit für immer mehr Arbeit

Die „alte“ Arbeit – Unterrichtsvorbereitung, Unterricht, Korrigieren und Nachbereiten, eine Schulveranstaltung organisieren, SchülerInnenberatung, Elternabende, KustodInnen- und/oder Klassenvorstandsarbeit, pädagogische und Notenkonferenzen, Fortbildung und das eine oder andere fächerübergreifende Projekt – ist gleich geblieben. Auch die Lehrplanforderungen an LehrerInnen und SchülerInnen haben die Stundenkürzungen von 1996 (Unterstufe) und 2003 (sog. Entlastungsverordnung) ungekürzt überdauert. Die im Lehrplan 99 abgedruckte Unterscheidung von Kern- und Erweiterungsstoff hat in der Praxis keine Verminderung von Lehr- und Lernstoff gebracht.

Was sich im Gegensatz dazu verändert hat, sind die Ressourcen, die entsprechend den Vorgaben von WTO, EU und Industriellenvereinigung durch neoliberal agierende Regierungen seit Mitte der 90er Jahre heruntergefahren werden. Diesen Prozess haben Schüssel I + II rasant beschleunigt, aber nicht erfunden.

Wer im Nachhecheln hinter Schularbeitsrückgabetermin, Teambesprechung, Projekttag, Spesenabrechnungsversuch mit der Sekretärin, Streitschlichten in der 4D, Pausengespräch mit

zwei Schülerinnen über ihr Referat, Klassenkrisenkonferenz, Elterntelefonat, Warten auf eine Kopiermöglichkeit, Gangaufsicht und Kurzvorsprache in der Direktion für ein paar Augenblicke zum Durchatmen und zur Besinnung kommt, der und dem fällt ein:

- Die Klassen sind größer geworden, 30 und mehr in der Unterstufe oder in den 5. Klassen der Oberstufe (früher waren es 22 oder 26 ...)
- Der schulautonome Verzicht auf gesetzlich mögliche, früher vorgeschriebene Teilungen in Sprachen, BE oder Werken ist nicht mehr die rare Ausnahme, sondern die Regel, dank derer das oft schulprofilbildende Angebot an bestimmten Freifächern und Übungen halbwegs aufrecht erhalten werden kann. Das Werteinheitenkontingent für diese schulischen Zusatzangebote war das erste Opfer der budgetpolitischen Sparwut.
- Mit jeder nicht eröffneten Klasse und mit jeder zusammgelegten Klasse steigen die KlassenschülerInnenzahlen und verschwinden LehrerInnendienstposten. Die Rahmenbedingungen jeder Unterrichtsarbeit werden betriebswirtschaftlich-efektiver = billiger gestaltet und damit nachhaltig verschlechtert.
- Das bloße Überschreiten eines Vielfachen von 30 genügt den Landes-Stadtschulräten längst nicht mehr, 61 SchülerInnen machen keine drei Klassen, sondern am kostengünstigsten eine mit 29 und eine mit 32, eine ohne und eine mit Sprachteilung, sofern die Werteinheiten dafür nicht schulautonom umgewidmet werden, aber dafür kann der LSR nichts und das Ministerium schon gar nichts.
- War früher in den Sicherstellungserlässen zur Vermeidung unpädagogischer, die Arbeitsbedingungen alle Beteiligten drastisch verschlechternden Klassenzusammenlegungen das knappe Unterschreiten der 30, 60 usw. toleriert, wird seit einigen Jahren die Neukonstituierung sprich Zusammenlegung vorgeschrieben.

Während die Personalausgaben ständig reduziert wurden, sind die „alten“ Aufgaben aber nicht die einzigen geblieben, die wir

LehrerInnen weiterhin und unter erschwerten Bedingungen erfüllen sollen. Neue sind dazugekommen.

Von der Autonomie-Bewegung zur autonomen Mangelverwaltung

Wenn Bildungspolitik zur Sparpolitik verkommt, bleiben notwendige gesetzliche Reformen der Schulorganisation, der Bildungsinhalte und der Unterrichtsformen aus. Im Gegensatz zur großen Welt von Regierung und Parlament konnten und können die LehrerInnen an den Schulen veränderte gesellschaftliche Entwicklungen und wirtschaftliche Anforderungen mit ihren Auswirkungen auf Lebensumstände und Bedürfnisse der SchülerInnen nicht ignorieren. Viele haben selbstbewusst und autonom, innovativ und anfangs gegen obrigkeitliche Widerstände reagiert und Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen autonom verändert, mit hohem Einsatz von Energie und Zeit und viel zu oft auch auf eigene Kosten. Inzwischen ist aus dieser in den 80er Jahren entstandenen, autonom vernetzten Schulentwicklung „von unten“ die verordnete, von Personal- und Sachaufwandkürzungen begleitete pädagogische Autonomie und Schulentwicklung „von oben“ geworden. Mittels „Zielvereinbarungen“ werden SchulleiterInnen von ihrer vorgesetzten Behörde angehalten, für Schulprofile und AHS-Oberstufe mit autonomen Schwerpunkten, Stundentafeln und Lehrplänen an „ihren“ Schulen zu sorgen. Besorgen müssen das die LehrerInnen, unter verschlechterten Rahmenbedingungen und neben ihren schulalltäglichen „alten“ Arbeiten. Selbstveränderungsfrohe, in Sachen Schulentwicklung fast schon routinierte und bis dato nicht zerstrittene Lehrkörper samt kollegial und demokratisch grundgestimmten DirektorInnen sind da überfordert. Erst recht Schulen ohne derartige Traditionen und mit DirektorInnen, die durchziehen, was LandesschulinspektorInnen durchziehen sollen.

Die einzelne Schule wirkt immer weniger als Teil eines öffentlichen, demokratisch verfassten öffentlichen Schulwesens, sondern wie eine betriebswirtschaftliche Einheit mit eigenem Logo, eigenem Programm und in permanenter Konkurrenz

um SchülerInnen und Sponsorengelder mit allen anderen Schulen. Mit der Entwicklung von Unterricht und Lebensqualität an der Schule, im Interesse von SchülerInnen und LehrerInnen hat das immer weniger zu tun. Es geht ums Präsentieren und um p.r.-mäßiges Vermarkten der Leistungen von SchülerInnen- und LehrerInnen. Denn von den SchülerInnenkopffzahlen hängen Klasseneröffnungen und die trotz Frühpensionierungen knapper werdenden LehrerInnenposten genau so ab wie die kontinuierlich zusammengestrichenen Schulbudgets – und das gilt auch für die zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebs immer entscheidender werdenden Werbe- und Sponsorgelder.

Willkommen im freien Markt

Die neoliberal weggesparten Dienstposten und Schulbudgetmittel haben die Konkurrenz zwischen den Schulen angeheizt. Als LehrerInnenmotivation für unbezahlte Mehrarbeit überlagert die Angst um den befristeten und/oder vertrauten Arbeitsplatz bereits vielfach die Freude am Verbessern des eigenen Unterrichts, an Teamarbeit und am sozialen Engagement.

Nicht nur zwischen Schulen verstärkt sich die Konkurrenz, auch innerhalb des Lehrkörpers geht es bei jeder Stundenkürzung nicht nur um pädagogische Schadensbegrenzung, sondern vor allem ums Halten oder Verlieren von Stunden in der einen oder anderen Fächergruppe. Statt beharrlicher Fortsetzung des Widerstandes gegen die bildungs- und lehrerInnenfeindliche Budgetpolitik der Regierung gibt es ein Mehr an internen Streitereien und persönlichen Zerwürfnissen. Arbeitsfreude, solidarisches Miteinander und gewerkschaftliches Engagement nehmen spürbar ab, während das pädagogische Einzelkämpfertum und das sich's-Richten wieder zunehmen – trotz Steuergruppe und Teambesprechungen und Fachgruppensitzungen in eigens dafür freigehaltenen „Sperrzeiten“, als würde ein neoliberaler Masterplan dahinterstecken.

DirektorInnen, die früher vor allem als pädagogische LeiterInnen gefordert waren, wenn nicht cäsarenhafte Anwendlungen oder schlichte Wurschtigkeit sie davon abgehalten haben,

müssen jetzt, ob sie es wollen, können oder nicht, als mit Leistungsvereinbarungen in die Pflicht genommene ManagerInnen betriebswirtschaftliche Mangelverwaltung treiben, Schülerinnen und Sponsoren keilen und „ihre“ Lehrerinnen zu immer neuen und nicht abgegoltenen Leistungen anspornen. DirektorInnen, die sich für eine kollegiale Art der Schulleitung entschieden und in der Folge mit den LehrerInnen gegen die verordneten Sparmaßnahmen protestiert, boykottiert und gestreikt haben, werden die Handlungsräume bei den Lehrfächerverteilungen (Werteinheitenzuteilung) wie bei den Aufwendungen für den Schulbetrieb (Schulbudgets) immer enger gemacht. Management by Mangel auch hier. Vor diesem Hintergrund verlieren an allen Schulen die demokratischen Mitbestimmungsrechte von Personalvertretung und Schulgemeinschaft an Bedeutung. Aus der Mitgestaltung von Arbeitsbedingungen wird nach und nach die fatalistische Einsicht in angebliche Sachzwänge. Was bleibt, ist im besseren Fall das Verhindern von Nochschlimmerem, oft aber nur mehr das formaldemokratische Nachvollziehen von vorgegebenen Entscheidungen. Was hilft ein breit diskutiertes und von LehrerInnen, Schülerinnen und Eltern in mehrjähriger Arbeit entwickeltes Oberstufenmodell, wenn von einem Tag auf den anderen die dafür notwendigen und grad noch vorhandenen Stunden wegverordnet werden? Was helfen Argumente gegen aggressive Plakat- und Videowerbeflächen im Schulgemeinschaftsausschuss oder in einer pädagogischen Konferenz, wenn das Geld für Putzmittel und Klopapier fehlt und der Direktor/die Direktorin den Vertrag mit der vom Ministerium empfohlenen Agentur schon unterschrieben hat?

An der Kippe

In Österreich sind Eltern und SchülerInnen mit dem öffentlichen Schulwesen immer noch einigermaßen zufrieden. Das Eintreten von Elternverbänden für kleinere Klassen, für die Wiedereinrechnung des Klassenvorstands in die Lehrverpflichtung oder die Protestaktionen gegen die Stundenkürzungen und über 50.000 Unterschriften gegen die Nichtnachbeset-

zung von mit 1.12.03 wegpensionierten LehrerInnenstellen im Pflichtschulbereich sind deutliche Zeichen dafür, dass die Eltern reges Interesse an der Sicherung und an der Verbesserung des öffentlichen Schulwesens haben. Die Mehrzahl der zur Zeit boomenden Zeitungsserien zur „Schulkrise“ müssen in der Hoffnung auf neue Kundschaft dieser Stimmung Rechnung tragen, kritisieren daher mehr oder weniger deutlich die Einsparungspolitik der Regierung und verzichten auf die gewohnte und von der Bildungsministerin so geschätzte LehrerInnenschelte. Die „Steinzeitpädagogen“ von Gehrers liebstem Zukunftskommissionär Haider im Kurier waren die Ausnahme.

Der von den Lobbyisten in der WTO und den Grünbuchschreibern der EU-Kommission wie von den Sozialstaatsdemolierern längst erwartete und mit den Einsparungen im Bildungsbereich provozierte Ruf nach weniger Staat und mehr Privatschulen ist bisher ausgeblieben. Privatschulen sind für Mütter und Väter hierzulande noch immer und trotz überfüllten Klassen und Stundenkürzungen keine Alternative zu den öffentlichen Schulen geworden. Das lässt sich zu einem großen Teil mit dem, die bisherigen Einsparungen immer wieder kompensierenden Einsatz der vielen engagierten KollegInnen an den Schulen erklären. Sie versuchen den Ansprüchen ihrer SchülerInnen und der Eltern, so gut es geht, auch weiterhin gerecht zu werden und dem eigenen Anspruch ans LehrerInsein treu zu bleiben. Weggesparte Arbeitsstunden von Klassenvorständen, KustodInnen und BildungsberaterInnen oder – schon vergessen? – die erhöhte Lehrverpflichtung aller in Maturaklassen Unterrichtenden haben diese nicht mit dem Zurücknehmen ihrer Arbeitsleistung beantwortet, sondern mit unbezahlter Mehrarbeit. Und dazu wurde weiter an Schulentwicklung, Projekten, neuer Oberstufe und schulinternen Fortbildungsprogrammen gewerkt. Nicht mehr so schwungvoll und begeistert wie noch vor zwei, drei Jahren, aber doch. Diese Kompensationsarbeit von LehrerInnen stößt aber zunehmend an physische und psychische Grenzen. Die massenhafte Inanspruchnahme der mit hohen Abschlagen verbundenen Personalabbau-Maß-

nahme Frühpension durch LehrerInnen ist ein Alarmsignal¹. Aber auch Eltern werden sich das private Aufkommen für bisher schulische Aufgaben und Leistungen nicht unbegrenzt aufhalten lassen. Private Nachhilfe kann weggesparte Unterrichterteilung und Förderung auf Dauer ebensowenig kompensieren wie die Bereitstellung von Schulausstattung und Unterrichtsmaterial den Rückzug des Staates von seiner Verantwortung für Ausstattung und laufenden Schulbetrieb.

Im neoliberalen Musterland England hatte das gezielte finanzielle Aushungern der öffentlichen Schulen wachsende Unzufriedenheit mit dem öffentlichen Schulwesen zur Folge und provozierte einen Run auf die Privatschulen. Daran hat New Labour wenig geändert. Immer noch gilt: Wer entsprechendes Einkommen hat, hat die Wahl. Für alle andern gibt es schlecht ausgestattete öffentliche Schulen mit überforderten und schlecht bezahlten LehrerInnen. Bildung als Ware, die von denen gekauft wird, die sich Schulgeld und Studiengebühren leisten können. „Cool down the kids“ für den Rest. Entwicklungen wie diese sind keine unaufhaltsamen Naturkatastrophen.

Fragt sich, wie sich diese trüben Aussichten aufhellen lassen, wer da Licht ins Dunkel bringen wird und den Sozial- und Bildungsabbauern heimleuchten kann. Ohne von den betroffenen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern getragene politische und gewerkschaftliche Aktionen wird es nicht gehen.

1 Die gesetzliche Möglichkeit der Frühpensionierung von BeamtInnen gehört zu den bewährten Tricks neoliberaler Regierungen. Bewährt, weil von vielen Betroffenen angenommen, die mit der ständigen Zunahme und gleichzeitige Intensivierung von Arbeit und Arbeitsbelastung nicht mehr fertig werden. Bewährt, weil diese „freiwilligen“ Frühpensionierungen der Regierung das Einsparen von tausenden Dienstposten ohne Entlassungen und damit auch ohne gewerkschaftlichen Widerstand ermöglichen. Bewährt, weil in der Öffentlichkeit nicht die verantwortungslose und unsoziale Budget- und Bildungspolitik dieser Regierung thematisiert wird, sondern den von Arbeitslosigkeit und sozialer Unsicherheit betroffenen WählerInnenvolk die frühpensionierten BeamtInnen und LehrerInnen als privilegierte Sozialschmarotzer vorgeführt werden.

Schul- und schultypenübergreifende Zusammenarbeit wird ebenso gefragt sein wie Vernetzung im nationalen und internationalen Maßstab. Langen Atem werden wir brauchen, Geduld und Beharrlichkeit auch. Solidarität und das befreiende Wissen, dass eine andere Schule und eine anderen Welt möglich sind als die der herrschenden Machteliten und der sie beherrschenden globalen Spieler.

Ohne das gelebte Miteinander von LehrerInnen und SchülerInnen im Schulalltag werden politische und gewerkschaftliche Aktionen nicht zustande kommen, und dafür braucht es LehrerInnen, die sich nicht ins Burn out und auch nicht in die Resignation treiben lassen, sondern KollegInnen, die mit ihren Kräften haushalten, die sich immer wieder auf Unterrichts- oder Projektinseln zurückziehen können, auf denen zeitlich begrenzt das passiert, was ihnen und ihren SchülerInnen Freude macht. Im übrigen wird je nach Temperament, Dienstalter und dienstrechtlicher Stellung mehr oder weniger offen Dienst nach Vorschrift abgeleistet werden, und wenn es geht noch weniger. Widerstand braucht langen Atem. Und Lebensfreude auch.

Glück auf, trotz alledem.

Ilse Rollett

Über die Veränderungsresistenz Eine kleine Polemik

Vor einiger Zeit überflog ich auf den Karriereseiten einer Tageszeitung ein Interview mit einem Personalberater, der meinte, dass die durchschnittliche Verweilzeit eines erfolgreichen Mitarbeiters in einem Unternehmen ca. 3 Jahre betragen solle. Dann wäre es Zeit für einen Wechsel. Etwas erschrocken realisierte ich, dass ich selbst nun schon seit beinahe 10 Jahren als Lehrerin arbeite – und mir durchaus eine leise und schleichende Resignation eingestehen muss. Nicht unbedingt das also, was sich der Personalberater vom erfolgreichen Mitarbeiter (und hoffentlich auch von der erfolgreichen Mitarbeiterin) wünscht.

Etwa zur selben Zeit war mir aufgefallen, dass mein heute fast 85jähriger Vater nahezu in den selben Gegenständen maturierte, in denen AHS-SchülerInnen heute maturieren. Diese Beobachtung, im kleinen LehrerInnenkreis zur Diskussion gestellt, erntete heftigen Widerspruch: Es seien vielleicht die Bezeichnungen der Fächer gleich geblieben, doch die Inhalte hätten sich doch wohl sehr verändert und aktualisiert. Meine zugegeben etwas provokante Behauptung löste überraschend starke Emotionen aus.

Was war passiert? Womit hatte ich derart ins Schwarze getroffen, dass eine vehemente Verteidigung (wovon eigentlich?) die Folge war? Welche versteckten Saiten hatte ich da zum Klingen gebracht? Und hängt diese Diskussion am Ende etwa auch mit meiner leisen und mir selbst nur ungerne eingestandenen Resignation zusammen?

Das Thema, um das es hier ganz augenscheinlich geht, ist die Veränderung – und der Umgang mit Veränderungen. Ein etwas überspitzt und flapsig formulierter Befund (Seit Jahrzehnten die gleichen Gegenstände!) rief eine heftige Welle an Einwänden und Abgrenzungen hervor. Wer will sich auch schon sagen lassen oder sich gar öffentlich deklarieren, er sei gegen Veränderungen?

„Die Schule gehört zu jenen Institutionen, die sich gegenüber Veränderungen besonders resistent zeigen. Innerhalb der Pädagogik und der Lehrerschaft sind Reformbestrebungen seit Beginn dieses Jahrhunderts an der Tagesordnung, eine Strömung löst die andere ab, doch stoßen diese Initiativen regelmäßig an der Organisation und der Bürokratie an ihre Grenzen. Veränderungen im Lehrverhalten und den Unterrichtsmethoden einzelner Lehrerinnen setzen sich in Teilbereichen still und langsam durch, die Organisation hingegen tendiert zu einer zunehmenden Verrechtlichung – eine merkwürdige Kluft zwischen dem Selbstverständnis von Pädagogen und dem Operationsmodus der Organisation.“ (Scala, 119)

Diskussionen zur Schulpolitik oszillieren zwischen unzähligen und sich oftmals widersprechenden Reformkonzepten. Die öffentlich wahrnehmbare Diskussion und die subjektiv erlebte Realität allerdings ist meines Erachtens nach gekennzeichnet von Abwehrhaltungen. Laut geäußert und rasch in Umlauf gebracht sind die Argumente, wonach diese bestimmte Veränderung nun wirklich nichts Gutes an sich haben kann. Ob es um Veränderungen von Lehrplänen, Wochenstunden oder Fächerkanon geht, ums Infragestellen von Sitzenbleiben, Disziplinarkonferenzen, Oberstufenformen, um Autonomie, Schulentwicklung oder Qualitätssicherung, um Leistungsanreize bei der Bezahlung, Personalautonomie von Schulen oder Einführung von Zwischenhierarchien – der (nicht nur gewerkschaftliche) Aufschrei ist sicher.

Ob Veränderungen prinzipiell eher positiv oder eher negativ und somit angstbesetzt erlebt werden, hängt mit tief verankerten Persönlichkeitsstrukturen zusammen. Gehässige Medienberichte setzen mit ihrer Polemik gegen LehrerInnen gerne an diesem Punkt an und so kann z.B. der Spiegel in einem Bericht über eine Spezialklinik für ausgebrannte LehrerInnen genüsslich einen Arzt zitieren, der behauptet, „Lehrerinnen – denn meist handelt es sich um Frauen – seien eher resignative Typen und depressive Menschen“ (Spiegel 46/2003, S. 56).

Nun ist die Tätigkeit von LehrerInnen zugegebenermaßen mit hohen sozialen und emotionalen Anforderungen verbunden, die gleichzeitig durch eine sehr personenorientierte Denkweise und

durch Vereinzelung gekennzeichnet ist. Probleme und Schwierigkeiten werden oft auf persönliche Defizite und Fehler zurückgeführt. Teamkultur ist wohl noch immer mehr Schlagwort als verbreitete und gelebte Praxis – dabei wäre die Förderung derselben in vielerlei Hinsicht dringend notwendig: Eine Vermehrung an symmetrischen Arbeitsbeziehungen zu anderen Erwachsenen könnte auch als soziale Unterstützung gewertet werden, die zur Bewältigung von Unsicherheit und zur Überwindung von Ängsten vor Veränderung absolut notwendig ist (vgl. Scala, 121). Dies würde, nebenbei gesprochen, auch eine wirkungsvolle Burnout-Prävention darstellen.

Veränderungen sind – zumindest anfangs – oft angstbesetzt, was in gewissem Maße die Widerstände dagegen erklärt.

„Die meisten von uns sind froh, einer gegebenen Lage halbwegs gerecht zu werden, sie verstanden und angemessene Regeln zum Umgang damit gefunden zu haben. Jede Änderung wird sodann als unangenehm und feindlich empfunden und instinktiv abgelehnt. Dadurch kommt es zum Anstauen von Konflikten zwischen äußerem Umfeld und dem inneren Regelwerk, was irgendwann zu einer Krise führt, die das gesamte System gefährlich destabilisieren kann.“ (Woltron, 67)

Wenngleich mancherorts von einer Krise der Institution Schule geredet wird, scheint die Gefahr einer Systemdestabilisierung hier wohl eine geringe zu sein – sicher im Gegensatz zu profitorientierten Wirtschaftsbetrieben. Der beunruhigende – vielleicht weil vertraute – Aspekt dieser Aussage liegt in der beschriebenen ängstlich-zufrieden festhaltenden Haltung dem Bestehenden gegenüber. Ob so viel Halt(en) nicht auch Angst machen kann, soll hier als Frage zumindest in den Raum gestellt werden dürfen.

Manchmal werden Veränderungsbestrebungen in der Schule auch als schiere Zumutungen erlebt. Selten hat mich ein Statement derart mutlos gemacht, wie eine aus dem Brustton der Überzeugung vorgebrachte, empörte Zurückweisung des Ansinnens, die Formulierung von Prüfungsfragen zu überdenken: Immerhin würde dieser Lehrer das schon seit 25 Jahren so machen und bis jetzt gab es keine Probleme damit, also warum jetzt plötzlich Kritik daran?

Mich irritierte weniger das professionelle Selbstverständnis des Einzelnen als viel mehr die Kultur und das Klima in einer Organisation, in der es möglich ist, derartige Sätze so selbstbewusst zu formulieren.

Das Festhalten an Bestehendem ist heute durchaus ambivalent zu beurteilen. Auf der einen Seite sind wir europaweit mit einer Politik konfrontiert, die sich unbändigen Reformwillen auf ihre Fahnen heftet, unabhängig von der politischen Herkunft der jeweiligen Akteure. Motor dafür ist zumeist die wirtschaftliche – derzeit eher krisenhafte – Entwicklung, Reformvorhaben betreffen dann folgerichtig Einsparungen im Sozial-, Gesundheits-, Bildungs- und Kulturbereich. Gegen derartige Reformen Einspruch zu erheben, ist wohl notwendig.

Beim genauen Blick auf die Schulrealität konstatiere ich allerdings eine vehemente Veränderungsresistenz auch unabhängig bzw. jenseits von Widerständen gegen Sparmaßnahmen und (dienstrechtliche) Verschlechterungen. Auf der Suche nach möglichen Erklärungen für jene Mechanismen, die einer Veränderungsresistenz zugrunde liegen können und die vielleicht auch gut verborgen sind, wurde ich beim Begriff der Mikropolitik (vgl. Altrichter, Salzgeber) fündig:

Die einzelne Schule strukturiert sich im Wesentlichen als Mikrokosmos, in dem die großen und wichtigen Entscheidungen nicht getroffen werden (können), da diese durch Gesetze und (zumeist externe) Schulaufsicht geregelt werden. Es bleiben die (allerdings gar nicht immer so) kleinen Handlungsspielräume der Einzelnen, die aber dauernd neu ausgehandelt und verhandelt werden (müssen). Mikropolitik besteht aus der Summe der alltäglichen Einflussversuche einzelner AkteurInnen, durch die sie ihren eigenen Handlungsspielraum erweitern und sich fremder Kontrolle entziehen wollen. Einschränkungen und Ausweitungen von Handlungsspielräumen verweisen somit auf die Frage nach der Macht. Ist in diesem Sinne die Veränderungsresistenz nicht auch als eine Resistenz gegen die Veränderung von Machtverhältnissen zu begreifen? Oder anders gesprochen: Jede organisatorische und/oder pädagogische Veränderung – z.B. die Förderung von Teamstrukturen – verändert

die bestehenden Handlungsspielräume der AkteurInnen und verteilt sie gegebenenfalls neu. Einige werden dabei wohl Sorge darum haben, Gewohntes aufgeben zu müssen, während andere sich aufs Neue freuen, vielleicht hoffend den eigenen Handlungsspielraum zu vergrößern. Mikropolitische Veränderungen der Machtverhältnisse können ein u.U. bereits etwas erstarrtes System auf jeden Fall lebendiger machen.

Zu Beginn dieser Zeilen begab ich mich auf die Spurensuche nach den Gründen meiner leisen Resignation. Vielleicht ist das Lebendigwerden und das Lebendigmachen von Erstarrem eine brauchbare Strategie dagegen?

Im Zuge der Einführung von mehr Autonomie für einzelne Schulen wurden und werden Entscheidungsspielräume vergrößert. Dies wird – meiner Beobachtung nach – oft auch als anstrengend bzw. bedrohlich wahrgenommen. Denn die Entscheidung für einen Schwerpunkt/ein Thema/eine Idee u.dgl. beinhaltet immer auch eine Entscheidung gegen andere Schwerpunkte/Themen//Ideen u. dgl. Was hier entsteht, sind klassische Interessenskonflikte. Diese allerdings etwa im Namen der Harmonie oder vor dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungsresistenz vermeiden zu wollen, hieße wohl das Kind mit dem Bade auszuschütten. Es sei an dieser Stelle aber auch klar vermerkt, dass in meiner vorsichtig positiv-optimistischen Betrachtung jene Entscheidungen ausdrücklich nicht mitgemeint sind, wo es der Schulverwaltung lediglich darum geht, unangenehme Entscheidungen nach unten zu delegieren (z.B. die Entscheidung über die Stundenkürzungen).

Ohne neoliberalen Flexibilitätserfordernissen das Wort reden zu wollen, muss abschließend hier dennoch der Hinweis stehen, dass man sich die von mir so bezeichnete Haltung einer Veränderungsresistenz im Schulbereich sozusagen auch „leisten“ können muss: Für JunglehrerInnen nämlich, die mit ihren Jahresverträgen und angesichts aktueller Stundenkürzungen zittern, ob sie im Jahr darauf überhaupt noch eine Anstellung bekommen, stellt sich diese Frage nicht. Für sie gehört die Unsicherheit, aber auch die Bereitschaft, sich auf neue Situationen einzulassen zum täglichen Brot. In der Regel schaffen sie dies auf bewundernswerte Weise.

Literatur

- Herbert Altrichter, Stefan Salzgeber: Das geheime Leben von Organisationen. Mikropolitik und Schulentwicklung. In: Macht in der Schule. Veränderungen der politischen Machtverteilung im Bildungswesen. Schulheft 90/1998, S. 93–123.
- Klaus Scala: Supervision in der Schule. In: Klaus Scala, Ralph Grossmann (Hg.): Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern. Juventa 1997, S. 119–158.
- Klaus Woltron: Die 7 Narrheiten des 21. Jahrhunderts. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft im Fadenkreuz. NP Buchverlag 2003.

Reinhart Sellner

Schule auf den Markt geworfen ...

Ein österreichisches Rollenspiel
für 8–10 SpielerInnen + Publikum 2003

Ausgangslage

Allgemeinbildende Schule in einer Schulstadt, SchülerInnenzahlen leicht rückläufig, daher mit Nachbarschulen Konkurrenz um SchülerInnen. 50 LehrerInnen, davon ein Drittel über 50, 20 KollegInnen IL, davon 5 (z. T. Teilzeit) mit Kindern zwischen 1 und 8 Jahren, 2 Alleinerzieherinnen, 10 ungesicherte IIL-KollegInnen. Die provisorische Lehrfächerverteilung ist noch immer nicht erstellt; die Unsicherheit über die Werteinheitenzuteilung durch den LSR ist die Ursache der Verzögerung. Eine Erhöhung der Lehrverpflichtung zur Erreichung des nächstjährigen Regierungssparzieles ist von der Frau Minister am Vortag dementiert worden.

An der Schule gibt es seit längerem eine LehrerInnengruppe, die an einem emanzipatorischen **schulautonomen Schwerpunkt KKM „Kritisch-kreative Medienarbeit“** (Arbeitstitel) arbeitet. Die Schulleitung hat das Projekt nicht initiiert, aber auch nichts dagegen unternommen. Das KKM-Konzept ist beschlussreif.

Der Landes/Stadt/schulratspräsident/Die Präsidentin drängt auf eine **Profilbildung M&P „Marketing und Präsentation“**. Diese soll schon Anfang nächster Woche im Rahmen von „Schule hat Zukunft“, einem gemeinsamen Medien-Event von Schulbehörde, Bundeswirtschaftskammer und Industriellenvereinigung, vorgestellt werden und ab 2004/05 an der Schule starten. Für diese politisch gewünschte Profilbildung wurde der Schulleitung eine gewisse „Großzügigkeit“ bei der Zuteilung der Werteinheiten und bei Personalwünschen der Direktion zugesagt, eine große Versicherung und eine internationale Werbeagentur haben für diesen Fall Interesse gezeigt, als Hauptsponsoren der Schule einzusteigen und die Ausstattung von M&K-Sonderräume für Video, Ton-technik + Computergrafik zu finanzieren.

Spielsituation

Unter Vorsitz der Direktorin/des Direktors tagt die in Zusammenhang mit dem KKM-Projekt installierte **Steuerungsgruppe „Schulentwicklung“**, die von der letzten LehrerInnenkonferenz auch die Entscheidungskompetenz erhalten hat. Ca. 25 Minuten Spielzeit, in der die Entscheidung KKM oder M&K fallen muss. Ungeduldige Anrufe aus dem LSR, die der Schularwart/die Sekretärin der Direktorin/dem Direktor melden kann, können den Spielverlauf beschleunigen.

Personenbeschreibung / Steuergruppe „Schulentwicklung“

Die SpielerInnen sollen sich ihre Ziele und Strategien für die Sitzung daraus ableiten.

DirektorIn Hofrat: gute Kontakte zu LSR/SSR, will den Partei-Freunden/Freundinnen im LSR/SSR und im Rathaus gefällig sein und die reibungslose Durchführung des „von oben“ vorgegebenen M&P-Schwerpunktes. Er möchte schon längst ein tolles Logo und eine super Homepage. **!KOMMT 5 MINUTEN NACH BEGINN DES SPIELS!**

Koll. Emanzinger: 11/11 hat die kritische Medienarbeit als Schwerpunkt angeleiert, unterstützt die SchülerInnenzeitung der SchülerInnenvertretung, an ihr/ihm scheiden sich die Geister im Lehrkörper.

Koll. Glückauf: seit §61 + §4 streikbereiter, an der Schule nicht immer ernst genommener Gewerkschaftsvertreter, kommt von einer Informationsveranstaltung und deshalb 10 MINUTEN verspätet – hat eben erfahren, dass Gewerkschafter positiv denken + ihren Schultyp nicht krankjammern sollen. Nicht das Vermeiden von nicht abgegoltenen Zusatzarbeiten, sondern Engagement für Schulentwicklung soll ab sofort erste Aufgabe der Standesvertretung sein, die Ressourcenfrage stellen wäre unverantwortliche Phantasterei.

Koll. Kinderfreund: IL/11, kinderliebend, geht im LehrerInnenberuf auf, die Arbeit in der Klasse ist die Hauptsache, immer

wieder Klassenprojekte, Klassenfahrten. Was rundherum läuft wird von ihr/ihm kaum wahrgenommen, ist als eine Art „pädagogische Expertin“ in der Arbeitsgruppe.

Koll. Moderna: 11/11+Mittelalter, mit jemandem „aus der Wirtschaft“ verheiratet, und mit erfolgreichen und wichtigen Leuten per du, für mehr Effizienz und output, gegen pragmatisierten Schlendrian, findet Sponsoring super, ist tüchtig und modern.

Koll. Pevau: L1, will keine Streitereien im Lehrkörper und alle KollegInnen auch im nächsten Schuljahr halten können und hat deshalb das Schwerpunkt-Projekt der Emanzinger-Gruppe unterstützt.

Koll. Präpensi: L1, schulfest, vor dem letzten Dienstjahr, kollegial, hat sich früher in Sachen Projektwochen und Projektunterricht engagiert, widmet sich aber seit längerem immer weniger der Schule und immer mehr seinem Hobby Wandern + Reisen.

Koll. Rechl: kennt sich beim Moderieren und Prozesssteuern aus, managt im informellen Einverständnis mit der Schulleitung die Steuergruppe, genießt seine/ihre Position und hat keine fachlichen, pädagogischen oder weltanschaulichen Ambitionen.

Koll. Tschüüs: Hat ein zweites wirtschaftliches Standbein außerhalb der Schule, Hauptinteresse an der Schule: Will nach dem Unterricht schnell weg, kurze Konferenzen, keine Mehrarbeit, höchstens bezahlte Überstunden. Mit Moderna befreundet.

Koll. Zweierl: IIL im 3. Dienstjahr ohne gesicherte Stunden, die Vertretung läuft im Herbst aus, übernimmt immer anfallende Zusatzarbeiten, würde auch diesmal wieder das Protokoll schreiben.

SpielleiterIn: Beschleunigt als Sekretärin/Schulwart im Bedarfsfall das Spiel durch vertrauliche Information der Direktorin/des Direktors über ungeduldigen Anruf des Präsidenten, einer LSI, des Kommerzialsrats o.ä., die sich nach Verlauf der Sit-

zung erkundigen, auf WE- oder Sponsoring-Zusagen erinnern oder an den morgigen Presse-Termin.

Ausgedacht für die ÖLIWIEN-Veranstaltung im Mai 2003, ein erstes Mal versucht mit KollegInnen des Lehrganges Globales Lernen in St.Georgen/Längsee im Februar 2003. Hoffentlich funktioniert's.

SCHULWIRKLICHKEIT – EIN BLICK ÜBER DIE GRENZEN

Horst Bethge

Privat ist Profit, nicht geil!

Thesen zur Positionsbildung in der Privatisierungsdiskussion, speziell im Bildungsbereich

In Hamburg werden die Krankenhäuser (LBK) und Schulgebäude jetzt privatisiert, die beruflichen Schulen und etliche öffentliche Betriebe und Einrichtungen sollen später folgen. Das ist keine isolierte Politik des Hamburger Senats, das gab es auch schon vorher bei rot-grün, in anderen Bundesländern, weltweit. Vertreter der verschiedenen Volks-Initiativen, die sich gegen die Privatisierung des LBK, der Berufsschulen und der Wasserversorgung trafen, stellten sich die Frage: Reicht es aus, dagegen Volksinitiativen zu starten? Am Anfang müsste – so die einheitliche Meinung – die breite Diskussion darüber stehen, dass die Privatisierungen nicht nur dazu dienen, kurzfristig frisches Geld in die ausgemagerten Stadtkassen zu bringen. Sie sind auch ein bewusster ordnungspolitischer Systembruch – und deshalb für alle Gewerkschafter bedeutsam. Warum, das versuchen die nachfolgenden Thesen anzugehen:

1. Wer sich, wie die Gewerkschaften, für die Aufhebung der Ausbeutung des Menschen durch die Menschen (Überwindung des Kapitalismus), für eine Teilhabe aller an der Gestaltung der Verhältnisse (Emanzipation aller), für eine Beendigung des Raubbaus an der Natur (Nachhaltigkeit) einsetzt, muss sich für die Realisierung der Menschenrechte einsetzen wie sie im Un-Menschenrechtssystem formuliert sind (universelle Geltung, ungeteilt, der politisch-individuellen, der sozial-kulturellen und der Rechte der Völker auf Frieden und Entwicklung). Dazu gehört das Recht auf Bildung, Gesundheit

etc., das den Individuen von Staat wegen, d.h. der Gesellschaft, garantiert werden sollen.

2. Die Menschenrechte materialisieren sich maßgeblich durch Teilhabe und Verfügung über die Wertschöpfung. Darum geht es immer auch darum, dass immer mehr Menschen an dem Ergebnis der Wertschöpfung beteiligt werden – und sich auch beteiligen können. Der Kampf um die Realisierung des Menschenrechts auf Bildung hat also einen Doppelcharakter: Befähigung zur Emanzipation und zur Teilnahme an diesen Auseinandersetzungen und zweitens zur Qualifizierung für den Wertschöpfungsprozess.

3. In der Wertschöpfungskette „Grund/Boden, Werkzeug, Rohstoffe, Kapital und Arbeit“ gewinnt der Faktor Arbeit – beschleunigt durch die Computerisierung – zunehmend größeres Gewicht (ohne dass die materielle Basis und das Eigentumsregime aufgehoben wären). Bezeichnungen wie „Humankapital“ (OECD, Deutsche Bank, Weltbank) oder „kulturelles Kapital“ (Bourdieu) deuten das an.

4. Das größere Gewicht des „kulturellen Kapitals“ erfordert ein anderes Bildungssystem, das mehr Kreativität, Flexibilität, Selbständigkeit der Subjekte fördert, die allgemeiner gebildet, nachhaltiger politisch und ökologisch handelnd, lebenslang lernend auf neue Emanzipations- und Qualifikationsanforderungen reagieren können. Ein solches Bildungssystem kann nur ein gesamtgesellschaftlich-staatlich reguliertes sein, weil es dieses von der Konkurrenz der Einzelkapitale weitgehend freihält, den Staatsbürger als „citoyen“ und damit Kontrolleur und Mitentscheider im Auge behält und nicht auf den „bourgeois“ als Produzenten und Konsumenten reduziert und es soll die Investition von mehr personellen und finanziellen Ressourcen der Gesellschaft sichern. Wir brauchen also einen Ausbau des Sozialstaates.

5. Das Kapital dagegen ist an Subjekten mit schnell vermarktbareren Qualifikationen interessiert, die wenig kosten. Weshalb es zwar auch auf Veränderungen im Bildungssystem setzt, um es in

seinem Sinne effizienter, also kostensparender zu machen, aber am Bildungsprivileg mit Klauen und Zähnen festhält (höchste Förderung für wenige – Elitebildung – elementare Grundbildung und Sozialarbeit für den Rest – to cool out the kids): bessere und frühere Auslese in der frühkindlichen Bildung, Elitebildung einerseits, Sozialpädagogik und Warteschleifen für den Rest, Privatisierung der weiterführenden Schulen und der Hochschulen (oder Konkurrenz zwischen privat und staatlich), um den Einfluss des führenden Kapitals zu verstärken.

6. Parallel dazu und damit verschränkt drängt das „shareholder“ orientierte Kapital wegen seiner Verwertungs- und Akkumulationsschwierigkeiten auf die Erschließung zusätzlicher, bisher überwiegend verschlossener Märkte: Einmal auf die seit der Französischen Revolution der kapitalistischen Verwertung bisher weitgehend entzogenen Bereiche staatlicher Daseinsvorsorge in den entwickelten kapitalistischen Ländern (USA, EU), wie Gesundheit, Bildung, Infrastruktur, aber auch auf den staatlich regulierten öffentlichen Sektor (Bildung) in den Entwicklungsländern. Deshalb drängen große Konzerne wie Vivendi, Educational Testing System (ETS), Meryll Lych, Sylvan Learning System (SLS), Bertelsmann auf die Deregulierung der staatlichen Daseinsvorsorge durch die „General Agreement on Trade in Services“ (GATS-)Verhandlungen im Rahmen des WTO. Bildung, Gesundheit, Wasser, Natur sind als Ware deklariert, deren Handel frei ohne staatliche Reglementierung werden soll.

7. Die Schritte dazu sind überall: Deregulierung, d. h. neue, nichtstaatliche Rechtsformen, cost-sharing, public-partnership, neue Steuerung durch normsetzende Vergleiche, Ranking und Konkurrenz. Schwarzgelb und rotgrün sind sich in der Umsetzung dieses Prinzips einig, nicht unerhebliche Differenzen gibt es aber über die Frage, ob alle Individuen von Natur aus marktfähig sind oder marktfähig gemacht werden müssen und ggf. auch eine „zweite Chance“ erhalten sollen.

8. Die Gewerkschaften müssen im Interesse ihrer Mitglieder am Ziel, die Menschenrechte für alle weltweit zu realisieren, festhal-

ten. Die staatliche Regulierung von Daseinsvorsorge, gerade auch die Bildung, der Ausbau des Sozialstaats sind bessere Voraussetzungen für kollektives Handeln und Emanzipation und gesamtgesellschaftliche Lösungen. Der breite Bildungsbegriff (alles für alle, und das ganz) ist ebenso offensiv einzubringen wie ein breiter Begriff von sozialer Sicherheit. Der Deregulierung ist die Demokratisierung entgegenzusetzen, es geht also um eine andere Richtung der Reformen und ein Zurückdrängen der Kapitaldominanz als notwendigen Schritt zur Überwindung des neoliberalen kapitalistischen Systems.

Marianne Demmer

Bildungsstandards

Selektion perfektionieren oder überwinden?

Unter dem Eindruck der PISA-Ergebnisse und angesichts massiven öffentlichen Drucks hat sich die Kulturministerkonferenz (KMK) entschlossen, einen Paradigmenwechsel von der input- zur outputorientierten Steuerung des Schulwesens zu organisieren sowie die föderalen Zuständigkeiten stärker auf ein gemeinsames nationales Fundament zu stellen. Für beide Ziele sind „Nationale Bildungsstandards“ ein wesentliches Element. Für Schulen und Öffentlichkeit bleibt jedoch das Gesamtkonzept der Qualitätsentwicklung und -sicherung unklar, sodass eine Bewertung des Vorhabens derzeit nicht möglich ist.

Welchen Einfluss Bildungsstandards auf die Entwicklung des Schulsystems haben, hängt u. a. davon ab, welche Wertmaßstäbe ihnen zugrunde liegen, welches Konzept von Lehren und Lernen angenommen wird oder welche Bildungsziele verfolgt werden.

Nationale Bildungsstandards können je nach Gesamtkonzept verschiedene „Rollen spielen“:

- Sie können nach angelsächsischem Vorbild Element in einem Marktmodell sein, das auf Konkurrenz zwischen den Schulen und perspektivisch auf (Teil-) Privatisierung setzt. Grundgedanke ist, dass Wettbewerb per se die Qualitätsentwicklung positiv unterstützt; durch nationale Tests wird das Erreichen der Bildungsstandards jährlich überprüft. Die Ergebnisse werden in Rankinglisten veröffentlicht.
- Nationale Bildungsstandards können – deutschsprachiger Tradition folgend – die frühe und permanente Selektion „vervollkommen“. In diesem Konzept werden für die „Gelenkstellen“ des Schulsystems Bildungsstandards als Hürden konzipiert, die Schülerinnen und Schüler zu überwinden ha-

ben, um die Versetzung, den Übergang auf bestimmte Schulformen oder Schulabschlüsse zu erreichen.

- Nationale Bildungsstandards können aber, auch nach skandinavischem Vorbild Element in einem demokratischen, auf Partizipation und Förderung ausgerichteten Qualitätskonzept sein. In diesem Fall sind Bildungsstandards Orientierungsmarken, für deren Erreichen die Gesellschaft bzw. die Schulen mit den jungen Menschen einen Lernkontrakt eingehen.

Nur diese letzte Rolle ist mit den Grundüberzeugungen der GEW vereinbar. Die beiden anderen stehen im Widerspruch zu den schulpolitischen Zielsetzungen der GEW.

Jede dieser drei Rollen wird im politischen Raum diskutiert, ohne dass bereits klar ist, welches Konzept sich schließlich durchsetzen wird. Denkbar ist, dass es in Deutschland demnächst die verschiedenen Qualitätskonzepte nebeneinander geben wird. Der Kulturföderalismus lässt eine solche Entwicklung zu. Der Beschluss der KMK vom 23./24. Mai 2002 „Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder“ kann so gelesen werden. Danach sollen die „Nationalen Bildungsstandards“ „Qualität“ und „Innovation“ sichern und zwar „im föderalen Wettbewerb der Länder“.

Welches Verständnis insbesondere von „Qualität“ und „föderalem Wettbewerb“ zugrunde liegt, bleibt offen. Offen bleibt auch, was überhaupt unter „nationalen Bildungsstandards“ verstanden wird. Standardisierung zielt auf Normierung und Vereinheitlichung. Aber was mit welcher Regelungstiefe und Reglungsdichte standardisiert und vereinheitlicht und wie überprüft werden soll – darüber existiert offenbar noch keine gemeinsame Vorstellung. In der Konsequenz könnte das bedeuten, dass jedes Bundesland ein eigenes Qualitätskonzept mit eigener „Philosophie“ realisiert und die nationalen Bildungsstandards die einzige gemeinsame Klammer darstellen.

Eine solche Herangehensweise wäre nicht nur eine weitere verpasste Gelegenheit, den notwendigen Verständigungsprozess über die grundlegenden Ziele und Aufgaben des Schulwesens herbeizuführen. Sie birgt auch die Gefahr, dass lediglich das

kleinste gemeinsame Vielfache aus den vorhandenen Lehrplänen der Länder extrahiert wird. In der Konsequenz kann das zu einem konzeptions- und wirkungslosen Flickenteppich führen.

Aus den Arbeitsgruppen der KMK sind bislang noch keine Ergebnisse bekannt. Gerüchte deuten auf Kontroversen hin. Sollen Bildungsstandards schulformbezogen oder schulformübergreifend formuliert werden? Sollen sie orientierende und selektionsunterstützende Funktion haben? Konsens scheint darüber zu bestehen, Bildungsstandards kompetenzbasiert und nicht stoffbezogen zu konzipieren.

Erste Aktivitäten einiger unionsregierter Bundesländer deuten allerdings darauf hin, dass auch die Diskussion über Bildungsstandards wieder in den ideologischen Gräben des immerwährenden deutschen Schulkampfes ausgefochten wird. Noch bevor die KMK ihre Diskussionsergebnisse vorgelegt hat und die öffentliche Diskussion darüber stattfinden kann, ist das Land Baden-Württemberg bereits mit schulformspezifischen Bildungsstandards vorgeprescht und in die Öffentlichkeit gegangen. Die Ergebnisse empirischer Forschung und wissenschaftlicher Expertise werden damit „souverän“ ignoriert. Die Entwicklung der Schulen wird ein weiteres Mal zum Spielball parteipolitisch motivierter Ideologien. „Souverän ignoriert“ wird damit auch die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die eine Wissenschaftlergruppe um Prof. Eckhard Klieme (Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung – DIPF) vorgelegt hat.¹ Auftraggeber ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Der Vorgang ist politisch brisant, unterstreicht er doch die Absicht der Bundesbildungsministerin, in dieser Frage die Bundesebene trotz Kulturföderalismus ins Spiel bringen zu wollen. Man darf gespannt sein, wie die Kultusministerkonferenz reagiert. Die Studie zu ignorieren wird nicht möglich sein, dazu ist sie zu kenntnisreich und durchdacht. Wer dem vorgeschlagenen Konzept nicht folgen will, muss sich dennoch daran messen lassen und etwas (noch) Besseres vorlegen. Letzteres wird allerdings nicht einfach sein.

1 Im Internet verfügbar unter: <http://www.dipf.de>

- Das Klieme-Gutachten berücksichtigt internationale Entwicklungen und Erfahrungen, um aus guten Beispielen wie aus Fehlern zu lernen.
- Die Empfehlungen beruhen auf einem optimistischen Menschenbild, und einer an individueller Förderung, nicht an Selektion orientierten Pädagogik: „Jedes Kind ist wichtig, keines bleibt zurück.“
- Leistungsfähigkeit und Chancengleichheit sind Leitkategorien.
- Es werden schulformunabhängige Mindeststandards in einem gestuften (nach oben offenen) Kompetenzmodell vorgeschlagen. Ein gestufter Kompetenzansatz – wie er der PISA-Konzeption zugrunde liegt – ermöglicht ein dynamisches, entwicklungsoffenes Konzept, das die Lernperspektive in den Vordergrund rückt.
- Der Lehrerprofessionalität wird für die Entwicklung der Standards und der Beispielaufgaben ein hoher Stellenwert zugemessen.
- Vorbild ist die skandinavische Schul- und Qualitätsphilosophie, nicht das angelsächsische Konkurrenzmodell. Jede Schule soll sich ohne jährliches Schulranking und ohne die Androhung öffentlicher Bloßstellung verbessern und entwickeln können.
- Pädagogische Freiräume sollen gesichert werden. Tests und Vergleichsarbeiten sollen sparsam eingesetzt werden und nicht die Bewertung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer ersetzen. Die Lehrerschaft soll also nicht durch Dauer-Testing entmündigt werden.
- Mit Nachdruck wird auf die notwendigen Fortbildungs- und Förderressourcen hingewiesen, ohne die ein Paradigmenwechsel dieses Umfangs seriös nicht zu vollziehen ist.

Hier liegt eine Expertise vor, die sich als Grundlage für die Arbeit an Bildungsstandards hervorragend eignet. Es ist zu hoffen, dass zumindest einige Bundesländer diese Chance erkennen. Nachhaltige Qualitätsverbesserungen brauchen Akzeptanz und eine sorgfältige Vorbereitung, keine in Eile zusammengeschusterten Bildungsstandards als Tätigkeitsnachweis. Auf eine unge-

duldige Öffentlichkeit sollte mit klugen Konsens-Konzepten und nicht mit Hektik reagiert werden. Die einzig angemessene Antwort auf das PISA-Desaster wäre es, wenn zwischen BMBF, KMK und Lehrerorganisationen auf der Basis des Klieme-Gutachtens ein Entwicklungskonzept zur Qualitäts- und Schulentwicklung in Deutschland vereinbart würde. Leider derzeit wohl noch illusorisch. Aber vielleicht bringt der nächste PISA-Schock ein Einsehen.

In einem föderalen System ist die Verständigung auf gemeinsame Bildungs- und Erziehungsziele sinnvoll und notwendig. Die Orientierung an den gleichen Bildungszielen und Bildungsstandards verbessert die Vergleichbarkeit zwischen den Schulen und Schulformen. Gleiche Bildungsstandards können zudem die Grundlage für einen einheitlichen Bildungsabschluss am Ende der Sekundarstufe sein und die Integration der Sekundarstufe 1 unterstützen. Allerdings muss die richtige Balance zwischen Standardisierung und Individualisierung gefunden werden. Standardisiert werden sollte nur das „Fundamentum“, die unabdingbaren Grundlagen schulischer Bildung.

Gemeinsame Bildungs- und Erziehungsziele brauchen eine tragfähige Grundlage, die Aufgaben und Ziele sowie das Wertefundament des Schulwesens und die Ziele und Methoden der Qualitätsentwicklung in einem schlüssigen Gesamtkonzept klärt. Benötigt werden Konzepte, die Leistungsfähigkeit, Integration und Chancengleichheit gleichermaßen verbessern, die zu mehr qualifizierten Abschlüssen und zu weniger Schulversagen führen sowie die Selbstverantwortung von Individuen und Einrichtungen stärken. Hierüber einen breiten gesellschaftlichen Konsens herzustellen, ist längst überfällig.

Bildungsstandards müssen sich logisch aus den Bildungs- und Erziehungszielen ableiten. Sie sollen Orientierungsmarken für die Ansprüche junger Menschen an den Bildungsprozess sein. In ihnen kommt zum Ausdruck, welches Maß an Bildung die Gesellschaft für die nachwachsende Generation für notwendig hält. Sie sollen durch Beispielaufgaben illustriert werden.

Bildungsstandards sollen den individuellen Lern- und Entwicklungsprozess unterstützen. Sie sollen nicht als Hürden konzipiert werden, die junge Menschen zu erfüllen haben und bei de-

nen im Falle des Scheiterns Beschämung und Sanktionen drohen. Sie sollen nicht zur Perfektionierung der konkurrierenden Notengebung, des Sitzenbleibens, der Übergangselektion oder des abstufigen Schulwechsels dienen. Sie sollen vielmehr Diagnose, Beratung und Unterstützungsmaßnahmen begründen. Das in der Expertise vorgeschlagene gestufte Kompetenzmodell ermöglicht, schulformunabhängig die gleichen Ziele und Mindeststandards zu formulieren. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass in allen Schulformen alle Kompetenzstufen – wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeitsverteilung – vertreten sind. Lernen und Leisten lässt sich als dynamischer Prozess der Erweiterung von Fähigkeiten beschreiben und nicht als Prozess des Scheiterns.

Zur Überprüfung der Standards benötigen die Schulen bzw. die Lehrerinnen und Lehrer einen Pool von Beispielaufgaben, am besten via Internet. Zudem müssen Diagnose- und Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung stehen, damit zielgerichtet Verbesserungen eingeleitet werden können. Auf überschulischer und nationaler Ebene soll die Überprüfung mittels Stichproben durchgeführt werden. Schulranking lehnt die GEW sowohl aus Kosten- und Kapazitätsgründen, vor allem aber auch aus pädagogischen Gründen ab. Um eine Vertrauenskultur zu entwickeln und Akzeptanz zu erreichen, müssen LehrerInnen, aber auch SchülerInnen und Eltern zügig in den Diskussionsprozess einbezogen werden. Konzepte, die lediglich auf verschärfte Kontrollen und eine höhere Belastung der Lehrkräfte hinauslaufen, stoßen verständlicher Weise auf Widerstand und werden zudem auch keine qualitätssteigernden Wirkungen entfalten.

Der Beitrag ist erschienen in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug? Frankfurt, 2003

Eckhard Klieme

Bildungsgerechtigkeit zu fördern, ist ein wesentliches Ziel

Ein Interview über Bildungsstandards

Als einen wichtigen Beitrag für gute Schulen sehen Bund und Länder verbindliche Bildungsstandards an. Damit soll in den Kernbereichen wie Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen und Naturwissenschaften festgehalten werden, was Kinder bis zu welchem Alter mindestens gelernt haben müssen. Eine Wissenschaftlergruppe um Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main hat eine Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ verfasst.¹ Diese wurde Ende Februar 2003 vorgestellt. Die Intention des Gutachtens ist es, die Kulturministerkonferenz (KMK) in ihrem Ziel, Qualität von Lehrern und Lernen zu verbessern, zu unterstützen.

E&W sprach mit Prof. Klieme über Philosophie, Lernziele und Zwecke von Bildungsstandards.

E&W: Als einen wichtigen Beitrag für gute Schulen sehen Bund und Länder verbindliche Bildungsstandards an. Was wollen Bildungsstandards und wozu brauchen wir sie überhaupt?

Eckhard Klieme: Bildungsstandards sollen festlegen, was Schülerinnen und Schüler am Ende einer bestimmten Jahrgangsstufe oder eines Ausbildungsabschnitts können, welche Kompetenzen sie bis dahin erworben haben, Ihr Zweck ist, damit einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung an Schulen zu leisten. Zum einen sollen sie eine Orientierung darstellen, für Lehrkräfte, aber auch für Schüler und Eltern. Sie sollen Ziele klarmachen, Anstöße zu In-

novationen in der pädagogischen Arbeit geben. Zum anderen bilden sie einen Maßstab für die Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen.

E&W: Wie lassen sich denn vernünftige Bildungsstandards entwickeln?

Klieme: Nach dem Vorschlag der Expertise besteht der Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung von Bildungsstandards in der Beschreibung der Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Altersstufen erworben haben sollten. Deshalb wäre nach unserem Verständnis das zentrale Element von Bildungsstandards ein Kompetenzmodell. Darunter verstehen wir, dass für einen bestimmten Lernbereich, ein Fach oder eine Fächergruppe herausgearbeitet wird, was die Kernideen dieser Fächer sind, was die grundlegenden Entwicklungslinien sind, in denen sich die Fähigkeiten, Fertigkeiten, das Wissen und die Handlungsfähigkeit der Lernenden entfalten. Diese sollen in Niveaustufen festgehalten werden.

E&W: Das heißt, Bildungsstandards sollen in erster Linie an Kompetenzen orientiert sein und nicht am Lehrstoff?

Klieme: Jedenfalls nicht in der Art und Weise, wie traditionelle Lehrpläne an Wissen orientiert sind. Bildungsstandards bestehen nicht aus einer Auflistung von Inhalten und detaillierten Lernzielen, sondern, und das ist ganz wichtig, sie sind kumulativ angelegt. Das heißt, sie beschreiben, was am Ende eines Ausbildungsabschnitts „übrig bleiben“ soll.

Zur Entwicklung einer Kompetenz gehören natürlich verschiedene Aspekte. Einer davon ist Wissen. Gerade wenn man reale Anforderungen in einem Lernbereich bewältigen, Anwendungsprobleme lösen will, muss man sich immer auch auf systematisch aufgebautes, vernetztes Wissen stützen. Solches Wissen kann durch Übung und Anwendung in ein Können übergehen. Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Kompetenzen spielen schließlich Motivation und Interessen. Das heißt, Kompetenzen sind sozusagen Mischungen verschiedener Aspekte des Lernens.

¹ Die Expertise ist nachzulesen unter www.dipf.de

E&W: Dienen die Standards aber nicht in erster Linie als Leistungsmaßstäbe?

Klieme: Es ist den Gutachtern der Expertise wichtig, dass Standards nicht nur als Leistungsmaßstäbe im engen Sinne gesehen werden. Es gibt eine recht problematische Tradition von Standards, vor allem in den USA, die darin besteht, dass man einfach Tests entwickelt mit relativ simplen Aufgaben und sagt, auf diesem Test möchte ich gern den Wert X als Mindesterwartung festlegen. Genau dies wollen wir eben nicht. Wir schlagen dagegen Bildungsstandards vor, die eine Idee davon vermitteln, was die zentralen Leitlinien für die Entwicklung des Wissens und Könnens sind. Auch hierfür gibt es gute Beispiele in anderen Ländern, etwa die Standards für den Mathematikunterricht, die amerikanische Lehrer und Didaktiker erarbeitet haben.

Ob ein Schüler oder eine Schülerin eine bestimmte Kompetenzstufe erreicht hat, kann man allerdings in der Tat nur an den konkreten Ergebnissen bei der Bearbeitung von Aufgaben und bei der Bewältigung von Anforderungen feststellen. Das gehört als Leistungsbewertung zum Arbeitsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. Will man einer Schule oder einem ganzen Bildungssystem rückmelden, welche Lernergebnisse es produziert, braucht man einheitliche Tests.

E&W: Nun hat der Grundschulverband auch Bildungsstandards formuliert und in seiner Presseerklärung dazu betont, dass es ja auch Kompetenzen gebe, die bedeutend sind, die aber nicht abtestbar sind.

Klieme: Es gibt vor allem Bildungsziele im weiteren Sinne, die nicht empirisch prüfbar sind, z. B. die Idee von Mündigkeit, von Kreativität, von Entwicklung individueller Persönlichkeit. Das sind sehr wichtige Bildungsziele, aber Standards sollen ja nicht die gesamte Breite der Bildungsziele abdecken. Die Standards sollen sich lediglich auf einen zentralen Kern schulischer Bildung beziehen. Darüber hinaus gehört natürlich viel mehr zur Schule.

E&W: Sollen den Bildungsstandards nicht auch fächerübergreifende Lernziele zugrunde liegen?

Klieme: Nach unserer Vorstellung sollten Bildungsziele auf Lernbereiche wie etwa den Bereich der Naturwissenschaften oder der historisch-politischen Fächer bezogen sein und dort, innerhalb dieser Fächer Kompetenzentwicklung und Anforderungen beschreiben. Aber selbstverständlich werden dabei immer fächerübergreifende Aspekte mit bedacht. Beispielsweise geht ein modernes Verständnis mathematischer Bildung davon aus, dass zur mathematischen Kompetenz dazu gehört, dass ich argumentieren und Probleme lösen kann, dass ich meine Ergebnisse präsentieren und mich mit anderen austauschen kann. Also werden bei den Bildungsstandards auch fächerübergreifende Fähigkeiten eine Rolle spielen.

E&W: Sind denn diese Kompetenzstandards auch schulübergreifend gedacht?

Klieme: In diese Richtung geht in der Tat schon jetzt die Arbeit der KMK. Das Kompetenzmodell, das zum Beispiel die Niveaustufungen der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache beschreibt, ist selbstverständlich für Hauptschüler das gleiche wie für Gymnasiasten, auch wenn dann faktisch unterschiedliche Stufen erreicht werden. Deshalb muss der Kern der Bildungsstandards übergreifend definiert werden. In unserer Expertise schlagen wir zudem vor, dass bildungsgang- und schulformübergreifende Mindestanforderungen festgelegt werden sollten. Damit würde zum Ausdruck gebracht, dass sich unsere Gesellschaft dazu verpflichtet, jedem und jeder Jugendlichen bestimmte Kompetenzen mit auf den Weg zu geben. Darin sehe ich eine wichtige Antwort auf die PISA-Befunde zur starken Leistungstreuung in Deutschland.

E&W: Die Frage ist aber doch die, ob Kompetenzstandards, wenn sie an den „Gelenkstellen“, den schulischen Übergängen eingesetzt werden, nicht noch stärker als selektives Instrument genutzt werden?

Klieme: Für die Gutachtergruppe sind Bildungsstandards vor allem Leitlinien und Instrumente zur Entwicklung von Schulen und zur Professionalisierung der Lehrarbeit. Standardbezoge-

ne Tests geben den Schulen und den Lehrkräften eine Rückmeldung über Ergebnisse ihrer Arbeit. Sie sind aber schon aus methodisch-technischen Gründen nur sehr bedingt für die Individualdiagnostik geeignet. Wenn Kompetenzmodelle beschreiben, wie sich die Fähigkeiten der Schüler entwickeln, sind sie natürlich auch eine Leitlinie für die Förderung Einzelner. Die Beurteilung, Benotung und Laufbahntscheidung bleibt jedoch in der Verantwortung der Lehrer bzw. der Eltern, die unterschiedliche Informationen bündeln müssen.

E&W: Die Bildungsstandards leiten zweifelsohne eine Wende im Bildungssystem ein, insofern sie von der Input- zur Outputsteuerung führen, weil sie in ihrer Ausrichtung ergebnisorientiert sind. Aber woher nehmen Sie den Optimismus, dass durch die ergebnisorientierten Bildungsstandards wirklich Unterrichtsqualität und Schulqualität verbessert wird?

Klieme: Outputsteuerung ist ein sehr modisches Wort, mit dem ich meine Probleme habe, weil häufig nicht klar gesagt wird, was eigentlich mit diesem Output passiert, wie man sich in der pädagogischen Praxis an Ergebnissen orientiert, wie man das Feedback über den Output nutzt. In der Vergangenheit wussten Lehrerinnen und Lehrer viel zu wenig über die Ergebnisse schulischen Lehrens und Lernens, weil sich jeder Einzelne nur innerhalb der eigenen Klasse oder Schule verankern konnte. Der Bezug auf Standards gibt hier eine viel bessere Orientierung. Die Schule beziehungsweise die einzelne Lehrkraft kann ermitteln, wo die Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit liegen, und daraus Konsequenzen ziehen. Und dabei ist, wenn Sie wollen, im ganz traditionellen Sinne professionelle Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern gefragt.

E&W: Wie soll aber jetzt ein Kollegium im Schulalltag damit umgehen, wenn einzelne Kollegen das Feedback erhalten, ihre Klassen sind zu schlecht, sie genügen den Mindeststandards nicht?

Klieme: Wir haben in unserer Expertise versucht zu beschreiben, wie das Arbeiten mit Bildungsstandards im Schulalltag prak-

tisch abläuft. Wir denken, dass hier auch eine größere Verantwortung auf die Schulen zukommt. Das bedeutet, dass sie mehr Freiraum erhalten müssen, eigenständige Entscheidungen zu treffen. Dazu brauchen sie natürlich auch Unterstützung, z. B. durch Schulberatung und Weiterbildung.

E&W: Das heißt, dass die Lehrer durch die Bildungsstandards auch stärker in die Pflicht genommen werden? Wäre es denn nicht auch angebracht, um Ihr Kompetenzmodell einmal weiterzudenken, dass man nicht nur Kompetenzstandards für Schüler, sondern auch für die Professionalität der Lehrenden entwickelt?

Klieme: Es gehört ja zur Selbstverständlichkeit, dass jede Bildungsreform, jede Qualitätsentwicklung an Schulen mit dem Engagement der Lehrer steht und fällt, und mit deren Kompetenz steht und fällt auch der Erfolg von Unterricht. Wirksam können Bildungsstandards nur dadurch werden, dass Lehrer sie wahrnehmen, sie für sich akzeptieren und in ihre eigene Arbeit übersetzen.

Wir halten es dagegen nicht für hilfreich, auch für die Tätigkeit der Lehrer noch Standards zu definieren. Wir halten es für sinnvoller, Standards dafür zu definieren, was die Schulen vermitteln sollen, und den Weg dorthin in die Verantwortung der Lehrenden zu geben.

E&W: In Ihrer Expertise geben Sie von Mindeststandards aus. Die Präsidentin der KMK, Frau Wolff, spricht jedoch von Regelstandards und sogar von Höchststandards. Soll eine Hierarchie der Standards eingeführt werden?

Klieme: Die ganzen Bildungsstandards auf eine Mindestnorm zu reduzieren, wäre völlig falsch. Damit würden wir die Erwartungen nivellieren und eher nach unten drücken. Das wäre ein falsches Signal. Deshalb sprechen wir von Kompetenzmodellen, die sozusagen „nach oben offen“ formuliert sind. Selbstverständlich kann man auch Erwartungen darüber formulieren, wie viele Schülerinnen und Schüler höhere Kompetenzstufen erreichen.

E&W: Die Frage ist doch, an welchen Schnittstellen, also schulischen Übergängen die Tests zur Überprüfung der Standards eingesetzt werden? KMK-Präsidentin Wolff möchte sie bei den Übergängen in Klasse 4, 9 und 10 einsetzen. Halten Sie das für sinnvoll?

Klieme: Darüber wird man noch in den nächsten Jahren diskutieren müssen. Einerseits ist es sinnvoll, wie es die KMK jetzt tut, sich zu überlegen, was bis zum Abschluss eines Ausbildungsganges, etwa bis zum Abschluss der Grundschule, bis zum Abschluss der Realschule usw. insgesamt an Kompetenzen vorhanden sein muss. Aber in dem Moment, wo man beginnt, standardbezogene Tests zu entwickeln und zur Evaluation zu nutzen, halten wir es für vernünftiger, dies eher in einer Zwischenphase zu tun.

Erstens, weil Schulen von einer Rückmeldung in der Mitte eines Bildungsgangs vermutlich mehr profitieren können. Zweitens, weil wir verhindern möchten, dass sich auf dem Umweg über Standards so etwas wie nationale Prüfungen oder zentral gesteuerte Übergänge einschleichen.

E&W: Sie haben in Ihrer Expertise vorgeschlagen, dass eine nationale Agentur eingerichtet werden soll, die die Tests und die Standards entwickelt und die den Schulen ein Feedback über ihren Leistungsstand gibt. Wem soll diese Agentur überantwortet sein – dem Bund, den Ländern?

Klieme: Alle Beteiligten, vor allem die Länderministerien und die KMK insgesamt sind sich einig, dass man mittelfristig eine zentrale Instanz braucht, die erstens die Entwicklung von Standards mit dem fachdidaktischen und pädagogischen Know-how, das man bei Kompetenzmodellen braucht, unterstützt. Die zweitens Testaufgaben systematisch entwickelt und Tests konstruiert. Und drittens ein Bildungsmonitoring für unser Bildungssystem durchführt. Ob das die Länder unter sich ausmachen oder ob sie sich mit dem Bund in dieser Frage zusammenschließen, ist eine politische Frage.

E&W: Wie kann denn verhindert werden, dass Standards und Tests in ein Schulranking umgemünzt werden?

Klieme: Allein schon die Differenziertheit von Standards und darauf aufbauenden Evaluationen verhindert ein simples Ranking. Die Rückmeldung an die einzelne Schule wird ein so differenziertes Bild ergeben, dass man dies gar nicht in einem einzigen Rangplatz ausdrücken könnte. Allerdings sollte man auch sorgfältig mit den Daten umgehen. Wir sind der Auffassung, dass die Rückmeldung an die Schulen gehört und nicht in die Öffentlichkeit.

E&W: Sehen Sie Bildungsstandards auch als eine Möglichkeit, Bildungsgerechtigkeit zu befördern?

Klieme: Das ist sogar ein wesentliches Ziel. Für mich ist das erschreckendste Ergebnis der PISA-Studie in Deutschland, dass wir außerordentlich große Disparitäten haben, d.h. Unterschiede zwischen Ländern in Bezug auf das Leistungsniveau und die Benotungsmaßstäbe, aber auch soziale Disparitäten oder Unterschiede zwischen Zugewanderten und hier Geborenen. National einheitliche Standards, die insbesondere verbindliche Ziele für den unteren Leistungsbereich enthalten, könnten mit dazu beitragen, für mehr Gerechtigkeit zu sorgen.

Das Gespräch führte Helga Haas-Rietschel.

Der Beitrag ist erschienen in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug? Frankfurt, 2003

SCHULMÖGLICHKEIT – EIN BLICK IN DIE ZUKUNFT

Horner Erklärung der Österreichischen LehrerInnen-Initiative/ Unabhängige GewerkschafterInnen im ÖGB ÖLI-UG zum Bericht der „Zukunftskommission“ für Bildung

Bildung der Zukunft – Zukunft der Bildung

Weil der Mensch ein Mensch ist

Steht nach Sparpaketen und Stundenkürzungen eine umfassende Reform des österreichischen Schulwesens ins Haus, die diesen Namen verdient? Der Bericht der sogenannten „Zukunftskommission“ lässt das glauben. Dass die „Zukunftskommission“ mit dem vorliegenden Bericht ihre Arbeit einstellen soll, lässt das Gegenteil annehmen. Wozu sich also mit den Ergebnissen der Kommission auseinandersetzen? Weil der Bericht zweierlei beinhaltet:

- Munition für eine sparwütige Bildungsministerin, die LehrerInnen zu noch mehr unbezahlter Mehrarbeit zu bringen und die österreichische Schule den Mechanismen des freien Marktes auszuliefern
- Eine Reihe vernünftig erscheinender Maßnahmen, die so manchen guten Vorschlägen ähneln, die wir im Laufe der Zeit zur Verbesserung des österreichischen Schulwesens gemacht haben.

In der vorliegenden „Horner Erklärung“ zur Zukunft der Bildung zeigen wir auf, wie leicht sich das Papier verwenden lässt, um die Schule im neoliberalen Sinn umzukrempeln. Wir sagen aber auch, wie die vorgeschlagenen Maßnahmen zu mehr Schuldemokratie, mehr Arbeitszufriedenheit und echten Fortschritten in der Schulentwicklung führen können.

Was ist denn Bildung?

Bildung kostet. Für die „Zukunftskommission“ und ihre Auftraggeber hat sie als „Produktionsfaktor ersten Ranges“ vorrangig wirtschaftlichen Wert. Bildungsqualität ist notwendig, „um wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu bleiben“.

Wir sagen: „Bildung ist ein Menschenrecht“. Höchstmögliche Bildungsqualität ebnet soziale Unterschiede ein, dient der individuellen Entwicklung und Orientierung der Menschen in ihrem Leben. Bildung ist keine käufliche Ware und mehr als ein Produktionsfaktor. Bildung ist ein soziales Menschenrecht. Bildung kostet. Österreich ist eines der reichsten Länder der Welt.

Mängel und mehr

Die Mängel des Schulwesens sind für die „Zukunftskommission“ klar: Verlust der Schulfreude, keine präzisen Lehrpläne, wenig Eigenverantwortlichkeit, soziale Benachteiligung und zu wenig Mädchen-Förderung, „Durchführungs- statt Ergebnisverantwortung“ und – der Frau Bundesministerin nach dem Mund geschrieben – durchschnittliche Leistungen bei hohen Kosten.

Und vieles könnten wir unterschreiben. Doch wir fügen hinzu: Schwerwiegende Mängel hat die öffentliche Schule einer „Sparpolitik“ im Geist des Neoliberalismus zu verdanken. Was die UnterrichtsministerInnen der letzten vier Regierungen „Reformen“ nannten, war und ist nichts anderes als die Einführung der Mangelwirtschaft im öffentlichen Schulwesen. Davon steht nichts im Bericht www.klassezukunft.at.

Und darum, sehr geehrte Damen und Herren der „Zukunftskommission“, können wir nicht mit Hurra Ihren Vorschlägen folgen. Wir haben in die Zuverlässigkeit der BildungsministerInnen kein Vertrauen mehr. Wo Frau Gehrer „Reform“ draufschreibt, ist Mangel drinnen.

Mängelverwaltung

Der Anteil des Unterrichtsbudgets am BIP sank von 1995 bis zum Jahr 2000 von 6,3 auf 5,7 Prozent. Die „Sparattacken“ der schwarz-blauen Reformierer-Regierung sind dabei noch nicht

eingerechnet. Schätzungen sprechen von einem erneuten Absinken des Anteils auf rund 5,1 Prozent bis zum heutigen Zeitpunkt. Damit fällt Österreich unter den OECD-Schnitt von derzeit 5,6 Prozent des BIP.

Begleiterscheinungen: mehr Verwaltung durch „sekundengenaue“ Abrechnung der Unterrichtstätigkeit, weniger Unterricht und weniger Bildungsqualität für SchülerInnen, unbezahlte Mehrarbeit und Reallohnverluste der LehrerInnen, Demotivation, mangelhafte Ausstattung, fehlende Unterrichtsmittel und „Privatisierung“ von Bildungskosten – die Eltern müssen immer mehr dazuzahlen.

Sehr geehrte Damen und Herren der „Zukunftskommission“, können Sie wirklich über diese Mängel in Ihrem Bericht sang- und klanglos hinwegsehen? Wir nicht!!!

Wir erlauben uns Kritik

In drei großen Bereichen einer „lichten Zukunft“ haben wir, angeregt durch den Inhalt des Berichts der Zukunftskommission, unsere Vorstellung einer neuen Schule niedergelegt: Lehren und Lernen, Schulorganisation und Veränderungen im Dienstrecht der LehrerInnen.

In „dunklen Visionen“ erlauben wir uns Kritik am Inhalt des Berichts. Fazit: Wird dieser Bericht umgesetzt, wird der Ausverkauf der öffentlichen Schulen vorbereitet. Es geht um nichts weniger als die Umgestaltung von Bildungsinstitutionen zu Filialen einer Qualifikations-GesmbH und CO KG. Raschauer schau oba!

Dunkle Visionen

Der Direktor als Geschäftsführer entscheidet mit einem ihm unterstellten Personalteam über Anstellung, Gehaltsvorrückungen und Weiterbeschäftigung der LehrerInnen. Diese LehrerInnen werden mit einer Vielzahl von zusätzlichen Aufgaben belastet, sollen sich zu Logopäden, Psychotherapeuten und SozialarbeiterInnen ausbilden lassen und verlieren die Sicherheit der Pragmatisierung. Mehr Gehalt hängt von der Bereitschaft zur Übernahme zusätzlicher spezialisierter Aufgaben und Fortbildung ab.

Insgesamt eine Arbeitszeitverlängerung um mindestens zwei Wochen.

Standardisierte Tests setzen SchülerInnen und LehrerInnen einem ständigen Leistungsdruck aus. Das Testergebnis bekommt größere Bedeutung als der lebendige Unterrichtsprozess, das Abtesten kognitiver Fähigkeiten bekommt Vorrang vor Persönlichkeitsentwicklung. Für SchülerInnen-Interessen bleibt weniger Zeit, Einschränkungen der Lehr- und Lernfreiheit sind die logische Folge.

Mit externen Qualitätssicherungstests lässt das Ministerium das Erreichen überregionaler Standards vulgo Kernkompetenzen sowie den Wert der einzelnen Schule kontrollieren. Dass sich die Regierung damit auch die Macht über das Schulsystem sichert, während sie die finanzielle Verantwortung über die Zuteilung von „Globalbudgets“ an die einzelnen Schulen abschiebt, erscheint als reale Gefahr, wie die Erfahrungen im Umgang mit der „Schulautonomie“ uns lehren. Und wer kontrolliert die Kontrolleure? Niemand. Personalvertretung und die Gremien der Schulpartner kommen in der schönen, neuen Welt der Zukunftskommission nicht vor.

Keine Gedanken macht sich der Bericht zur Finanzierung der Schule der Zukunft. Außer in einem Punkt: Mittel, die bisher dem Lehrbetrieb zur Verfügung standen, sollen in „Zentren zur Bildungsforschung“ fließen, in dem BildungsexpertInnen die Bildung beforschen. Für Fortbildung soll sich die Schule aber gefälligst um das „Gewünschte am Markt“ umsehen. Ebenso bei Problemen. Die sollen aber besser und kostensparend in „kollegialen Kooperationen“ an der Schule gelöst werden, schlägt die „Zukunftskommission vor.

Lichte Zukunft

Die ÖLI-UG will eine andere Zukunft: eine kostenlose und starke öffentliche Schule, mehr Schuldemokratie, dynamische Schulentwicklung und mehr Zeit für freie Entfaltung der SchülerInnen-Persönlichkeit, für kritisches Denken und solidarisches Handeln, für soziales Lernen, auch für Spaß und Freud'.

Die Erhebung des Finanzbedarfs für verschiedene Modelle

von Schule muss am Anfang einer Reform stehen. Eine Entscheidung für ein bestimmtes Schulsystem muss mit der Garantie der Finanzierung durch den Staat einhergehen. Wischi-Waschi-Reformen, deren Unfinanzierbarkeit im Betrieb zu Kürzungen führt, haben wir genug gehabt.

Jede Reform braucht Zeit und Geld. In der Anfangsphase mehr, wenn der Betrieb Routine geworden ist, weniger. Eine Finanzplanung muss darauf Rücksicht nehmen. Sie darf nicht zu Mehrkosten für die Eltern führen. Dem Überwälzen von Schulkosten auf das Konto der Eltern muss Einhalt geboten werden.

Bereich Lehren und Lernen

Qualität, Schulprofil, Erreichen von Lehr- und Lernzielen

Wir treten für interne Qualitätssicherung ein. Schulen sollen mit Unterstützung von externen Fachleuten ihr Schulprofil und das Erreichen von Lehr- und Lernzielen überprüfen und daraus eine Standortbestimmung entwickeln können. Die Erhebung muss anonymisiert erfolgen. Die Ergebnisse sollen schulintern diskutiert werden und zu Diskussionen über die Entwicklung an der Schule und des/der Einzelnen führen. Qualitätssicherung als Hilfe und Wegmarke bei der Entwicklung.

Wir verweisen auf in unserem Sinne positive Beispiele der Standortbestimmung in Schweden und Finnland, die LehrerInnen und SchülerInnen Reflexionsmöglichkeit über das Erreichen von Lehr- und Lernzielen geben. Die Ergebnisse der dort üblichen externen Kontrolle werden der Schulaufsicht nicht zur Verfügung gestellt, sondern dienen der Weiterentwicklung an der Schule selbst.

Im Gegensatz zur „Zukunftskommission“ lehnen wir externe Qualitätskontrollen durch das Bundesministerium ab. Sie werden zu Druckmitteln auf die einzelnen Schulen, LehrerInnen und SchülerInnen. Qualitätssicherung nach ISO 9000 und ISO 14000 verleitet, Qualität mit statistischen Mitteln zu erheben. Dazu braucht es Daten und Fakten. Am leichtesten sind sie zu erhalten, wenn kognitives Wissen abgefragt wird. Die logische Folge sind standardisierte Tests.

Vom Bildungsministerium und Landesschulräten erwarten

wir Hilfe und Unterstützung bei der Umsetzung von Schulentwicklung und interner Qualitätssicherung. Ministerium und Landesschulräte sollen in Zukunft die Aufgabe von Servicestellen für die einzelnen Schulstandorte übernehmen.

Ganztags- und Gesamtschule

Wir treten ein für eine Verlängerung der gemeinsamen Schule bis zur 9. Schulstufe und für ganztägige Schulformen unter folgenden Prämissen:

- im Rahmen einer umfassenden Neuorganisation der Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Matura
- breite Diskussion unter Einbeziehung der betroffenen LehrerInnen, KindergärtnerInnen, Pädagogischen Akademien, Pädagogischen Institute und Universitäten
- stufenweise und behutsame Zusammenführung von den zwei so viele Jahre getrennt geführten Schultypen Hauptschule und AHS
- ausreichende Ressourcen für kleine Klassen (KlassenschülerInnenhöchstzahl 20), Fördermaßnahmen, BegleitlehrerInnen, Zusatzangebote für soziale und Behindertenintegration und Schaffung der räumlichen Voraussetzungen für ganztägige Schulformen
- Ausbildung für LehrerInnen aller Schultypen, ErzieherInnen und KindergärtnerInnen an (pädagogischen) Universitäten
- dieselbe dienst- und besoldungsrechtliche Stellung (AkademikerInnenstaffel) für alle in diesem Bildungswesen Arbeitenden

Jahresplanung

Wir können uns gut vorstellen, im Schulteam eine Jahresplanung zu erstellen, aber nicht zum Nulltarif. Eine Jahresplanung ohne Einrechnung aller Tätigkeiten der LehrerInnen in die Lehrverpflichtung wäre zusätzlich unbezahlte Mehrarbeit (siehe Bereich Gehalt und Dienstrecht).

Die Jahresplanung umfasst die Festlegung der Stundenpläne, von Projektwochen, Themenwochen, Schulveranstaltungen usw. Sie reduziert den Ausfall von Unterrichtsstunden und bietet für LehrerInnen, Schulverwaltung und SchülerInnen Planungssi-

cherheit und das Erreichen von Lehr- und Lernzielen im Jahresturnus.

Zugleich kann sie die Schulzufriedenheit steigern, wenn vom Tagesstundenplan abweichende Unterrichtsformen (Projektunterricht, Schulveranstaltungen usw.) nicht als in den Alltag und die Ordnung des Schulablaufs einbrechender Störfaktor erlebt wird, sondern von allen eingeplanter und somit mitbeschlossener Teil des Regelunterrichts.

Förderunterricht

Den verstärkten Ausbau sprachlicher Frühförderung im Kindergarten und die damit verbundene Aufwertung des breiten pädagogischen Wissens der KindergärtnerInnen begrüßen wir. Wir lehnen jedoch ab, die Förderung aus den Schulen zu verbannen, wie das die „Zukunftskommission“ vorschlägt. Sprachliche Unzulänglichkeiten dürfen nicht den Schuleintritt eines Kindes verhindern. Ihnen muss mit Fördermaßnahmen in der Schule begegnet werden.

Damit verbunden ist für uns die Frage der Integration. Eine „Rückstellung“ zu fördernder Kinder in den Kindergarten widerspricht dem Grundsatz der Integration und verstärkt gesellschaftliche Barrieren für Behinderte und Angehörige sozial schlechter gestellter Gesellschaftsgruppen, speziell von MigrantInnen.

Bereich Schulorganisation

Schulleitungsteam auf Zeit

Wir sind für ein gewähltes Schulleitungsteam auf Zeit. Sowohl DirektorInnen als auch Mitglieder eines Leitungsteams müssen sich alle vier Jahre der Wahl der Schulpartner stellen. Ihre Entscheidung hat das größte Gewicht, Assessments haben Beratungsfunktion.

ProjektleiterInnen und Fachbereichs-KoordinatorInnen sowie SchulpartnerInnen, die ähnliche Aufgaben erfüllen, sind Mitglieder des Schulleitungsteams und werden von den Schulpartnern gewählt.

Der Aufbau eines „mittleren Managements“, wie er von der

„Zukunftskommission“ vorgeschlagen wird, ist der Schuldemokratie nicht zuträglich, weil dadurch eine zusätzliche Hierarchie in der Schule emgezogen wird. Mitglieder eines „mittleren Managements“ werden von der Geschäftsführung bestellt und nicht von den Betroffenen gewählt.

Personalvertretung, Gewerkschaft und SGA

Die (Kontroll- und Mitbestimmungs-)Rechte der Personalvertretung und des SGA müssen verstärkt werden. Sie sind unverzichtbares Korrektiv in Zeiten neoliberalen Marktdrucks und verteidigen die Rechte der DienstnehmerInnen und der Interessen aller an der Schule Beteiligten. Ihre VertreterInnen müssen Mitglied des Schulleitungsteams sein. Die Gewerkschaftsvertretung sorgt für Weitergabe von Erfahrungen und Entwicklung von Forderungen im Rahmen der Interessensvertretung und für regionale Vernetzung mit Nachbarschulen.

Autonomie

Jede öffentliche Schule verfügt über personelle, finanzielle und inhaltliche Autonomie.

- Die personelle Autonomie wird durch die Bestimmungen des Beamtendienstrechts, der Arbeitsschutzbestimmungen, des Arbeits- und Dienstrechts eingeschränkt.
- Die finanzielle Autonomie wird durch das Bundesministerium garantiert. Den Schulen wird ausreichendes Budget für Personal, Betrieb und Innovation auf die Dauer von vier Jahren bereitgestellt. Die Höhe des Budgets richtet sich nach der Zahl der SchülerInnen, einer KlassenschülerInnenhöchstzahl 20, nach den außerunterrichtlichen Aufgaben und dem Schulprofil. Die finanzielle Kontrolle wird durch eine von den Schulpartnern zu wählende Finanzkontrollgruppe in Zusammenarbeit mit der Personalvertretung wahrgenommen. Über die Höhe des Budgets entscheiden nicht ein externes Benchmarking oder Ergebnisse von punktuellen Qualitätskontrollen von außen.
- Die inhaltliche Autonomie wird durch bundesweit verbindlich festgelegtes Kernwissen und Kernkompetenzen (Durchlässigkeit des Schulsystems) und vom Schulprofil bestimmt.

Ministerium, Landesschulräte

Der Verwaltungsapparat im Ministerium und den Landesschulräten wird eingeschränkt. Die wichtigsten Tätigkeiten beider Dienststellen sind Hilfe- und Servicefunktionen für die einzelnen Dienststellen.

Universität und Fortbildung

Die staatlichen Universitäten übernehmen die Aufgaben der Aus- und Fortbildung der LehrerInnen und eventuell die von der Schule gewünschte Evaluation von Bildungsprozessen. Kooperationen mit einzelnen Schulen im Zuge der Schulpraxis von JunglehrerInnen werden entwickelt bzw. verstärkt.

Bereich Gehalt und Dienstrecht

Wir sprechen uns für eine Erhöhung der Anfangsgehälter der LehrerInnen aus. Ein Abgehen vom öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis lehnen wir ab. Die Pragmatisierung ist ein Mittel der öffentlichen Hand, um den Schulen das notwendige LehrerInnenpersonal nachhaltig zu sichern und bedeutet Schutz gegen externe Interventionen und willkürliche Eingriffe der Vorgesetzten in die Freiheit der Lehre.

Befristete Anstellungen

Geändert wird die Praxis der befristeten Anstellungen. Nach einer Probezeit, die der in privaten Anstellungsverhältnissen entspricht, erhalten LehrerInnen einen unbefristeten Vertrag, der den Bestimmungen des Angestellten-Dienstrechtes entspricht. Pragmatisierungen sind wie bisher auf Antrag zu überprüfen und zu akzeptieren.

Alle Tätigkeiten in Dienstverpflichtung einrechnen

Schulorganisatorische Aufgaben, Unterrichtstätigkeiten innerhalb und außerhalb des stundenplanmäßigen Unterrichts sowie andere Aufgaben von LehrerInnen (Kustodiate etc.) werden samt und sonders in die Dienstverpflichtung der LehrerInnen eingerechnet. Das derzeit erprobte LandeslehrerInnendienstrecht LDG entspricht nicht diesen Anforderungen. Die Abgel-

tung von dauernden Arbeitsleistungen (Klassenvorstand etc.) durch „Belohnungen“ bzw. Zulagen sind nicht zulässig.

Fort- und Zusatzausbildung und die Ausübung einer dieser Ausbildung entsprechenden Funktion an der Schule (LogopädIn, BildungsberaterIn, Brandschutzbeauftragte etc.) werden in die Lehrverpflichtung eingerechnet.

Arbeitsgesundheit und -zufriedenheit

Erhebungen über die Gesundheitsbeeinträchtigungen am Arbeitsplatz sowie die Arbeitszufriedenheit (gilt für DienstnehmerInnen und SchülerInnen) sind von arbeitsmedizinischen und -psychologischen Instituten alle zwei Jahre durchzuführen. Die Ergebnisse müssen sich in Verbesserungen des Arbeitsplatzes niederschlagen.

An den Schulen ist eine/e Schulpsychologe/-in oder SozialpädagogeIn anzustellen.

Im Bereich der Landeschulräte stationierte Mediationsteams sollen bei intern nicht lösbaren Konflikten an den Schulen auf Anforderung eingesetzt werden können.

Schlussklärung

Wir fordern ein demokratisches Gesamtkonzept in der Bildungsreform. Wir lehnen unkoordinierte Reformansätze ab. Solche haben wir erlebt bei der Integration von Behinderten, der Neugestaltung der Oberstufe oder den Vorschlägen zur Ausdehnung der Nachmittagsbetreuung. Diese Ansätze werden dann noch teilweise kaputtgespart. Schnellschuss-Aktionen auf Basis des Berichts der sogenannten „Zukunftskommission“, die Ressourcenfragen, Schulorganisation und Finanzierung ausklammert, sind keine Lösung, sondern Teil des Problems.

Eine tiefgreifende demokratische Bildungsreform kostet. Österreich ist eines der reichsten Länder der Welt. Es geht um eine politische Entscheidung für die Zukunft.

Horn, 7.11.2003

Heidi Schrod, Christoph Chorherr, Richard Rathmayr

Bildungsmanifest¹

Für eine grundlegende Veränderung der Schule

a. Warum ein Manifest?

*„In den Schulbüchern steht,
was in den Schulbüchern stand.“
(nach Erich Kästner)*

Schule gründete sich auf zwei zentrale Sicherheiten, jene der Kenntnisse und jene der Werte.

Beide waren klar:

- Kinder wurden erzogen für eine Welt „fertiger“ Berufe; für diese mussten die Kenntnisse, die die Erwachsenen bereits beherrschten, gelehrt werden. War die Schule vorbei, die Kenntnisse angeeignet, übte man den Beruf ein Leben lang aus.
- Kindern wurden klare tradierte und selbstverständliche Werte, jene der Erwachsenen, beigebracht.

Beide Sicherheiten sind unwiederbringlich vorbei. Statt dessen stellen sich Heranwachsenden viele offene Fragen, die sie jeweils für sich beantworten müssen:

- Die Ordnung der Geschlechter: Was bedeutet Frau-, Mann-Sein?
- Die Ordnung der Generationen: Was bedeutet Mutter-, Vater-, Eltern-Sein? Was heißt Familie? Worin besteht die Verantwortung der Alten für die Jungen – und umgekehrt?
- Die Ordnung des Lebens: Was heißt Lebensplanung, Berufsplanung in einer rasch sich wandelnden
- Gesellschaft?
- Die Ordnung der Welt: Welche Politik kann globale Unge-

rechtigkeit, nationalistischen Hass, Diktatur, Imperialismus, Ausbeutung von Menschen und Natur überwinden?

- Was ist Erziehung? Die Vermittlung überkommener Werte oder die Befähigung, sich selbst zu entdecken und zu erfinden?

Vor diesem völlig veränderten gesellschaftlichen Hintergrund muss Schule und Bildung ein grundlegend neues Fundament erhalten.

Diese so notwendige schul- und bildungspolitische Diskussion gibt es jedoch in Österreich nicht, höchstens einen ideologischen Kleinkrieg aus parteipolitischen Schützengräben.

Schule und Bildung müssen zu einem zentralen gesamtpolitischen Anliegen gemacht werden.

Darum ein Manifest!

Dieses Manifest will einen Anfang radikalen Nachdenkens machen und einen öffentlichen und nachhaltigen Diskurs über Schule und Bildung in Gang setzen. Das Manifest beschränkt sich auf wenige

Aspekte – wir hoffen, die wesentlichen – und knappe Begründungen – wir hoffen, richtige. Es will anregen, vielleicht auch aufregen, jedenfalls aber Ernst machen mit der Frage: Wie Bildung gestaltet werden kann in einer neuen, faszinierenden, bedrohlichen Welt.

b. Worum es geht

- Schulpflicht wird weithin als Verpflichtung der Jugendlichen zum Besuch der Schule verstanden. Wir meinen: Schule ist die Verpflichtung der Erwachsenengesellschaft, den Heranwachsenden die Welt und die Welt den Heranwachsenden zu erschließen.
- Oberstes Ziel von Schule ist, die Wissbegierde, die Begeisterungsfähigkeit und den Lebensmut der jungen Menschen zu erhalten und zu bestärken.
- Bildung ist ein autonomer Prozess der Entfaltung und Erweiterung der persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten in le-

¹ www.bildungsmanifest.at

bensrelevanten Umwelten, schulisches Lernen ist die Unterstützung und Anleitung dieses Prozesses.

- Lernen besteht nicht in der Aneignung und Wiedergabe feststehenden Wissens, sondern in der Suche nach dem Wissbaren und Wissenswerten, in der Vermehrung der möglichen Wahrheiten und der machbaren Lösungen.

Die Bereiche, in denen Wissen und Handeln erfunden, ausgetauscht und erprobt werden soll:

- Ein existentielles Lebenswissen betrifft die persönliche Existenz der jungen Menschen, ihre Gesundheit, ihre Beziehungsfähigkeit, das Verhältnis der Generationen, das Verhältnis der Geschlechter, die Gestaltung der Wohn- und Freizeitwelt, die Nutzung der Konsum- und Medienwelt, die Mobilität, das zum alltäglichen Lebensvollzug erforderliche Wissen.
- Ein allgemeines Welt- und Bürgerwissen bezieht sich auf die großen Einheiten der Existenz, das gesellschaftliche Zusammenleben, die Politik, die Ökonomie, die entscheidenden Zukunfts- und Weltprobleme.
- Ein praktisch-technisches Berufswissen dient dem Lernen von Kenntnissen und Fähigkeiten zur Aufrechterhaltung der ökonomischen und materiellen Voraussetzungen des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, sozialen und individuellen Lebens und der Begründung beruflicher Existenz.

c. Was junge Menschen können sollen

Versuch eines gewagten, ungeordneten, längst notwendigen und niemals vollständigen Katalogs

- Sprechen können – Sprachen können – ein Gespräch führen – zuhören können
- Ein Buch entdecken – Geschichten erzählen – Geschichte verstehen
- Streiten – Streit schlichten
- Erfahrung sammeln – Handeln reflektieren
- Grenzen erfahren – Grenzen überwinden – aus Scheitern lernen
- Zusammensein – zusammenarbeiten – allein sein

- Politik begreifen – Politik durchschauen – politisch denken – Politik versuchen
- Technik nutzen – Technik erfinden – Technik beherrschen
- Natur erfahren – Natur lieben – Natur schützen
- Beweglichkeit üben – körperliche Anstrengung erfahren
- Kunst erleben – Kunst verstehen – Kunst schaffen – Musik hören – musizieren – Filme genießen – filmen
- Medien konsumieren – Medien analysieren
- Sich darstellen – sich präsentieren – Theater spielen
- Wohnen – sich einrichten – bleiben – mobil bleiben
- Sinne schulen – Geschmack bilden
- Sich selbst, andere Menschen, andere Kulturen entdecken
- Verantwortung tragen – für sich selbst und andere

Jede Schule sollte ihren eigenen Bildungskatalog transparent machen und beschreiben, wie sie diese Ziele erreichen möchte.

d. Schule ist mehr als Unterricht

Sie ist Lebens- und Erfahrungsraum, ein Lebensort für junge Menschen in ihrer ganzen Existenz.

Beziehung und Erziehung müssen in der Schule wieder einen höheren Stellenwert einnehmen. LehrerInnen werden wieder PädagogInnen, BeraterInnen, Vertrauenspersonen.

Das „außerschulische“ Leben der jungen Menschen ist Teil und Thema der Schule: ihre Lebenssituation, ihr Zuhause, ihre Freundschaften, ihre Freizeit, ihre Beziehungen, ihre Gesundheit, ihr Körper, ihre Sexualität, ihr ganzes Leben.

Lernen findet am Bauernhof, im Labor, in anderen Ländern statt.

- Sinnlichkeit hält Einzug: der Papierflieger, der Flaschenzug, die Geräusche des Alltags, die Technik, die Natur.
- Lernen heißt Wissensinstrumente nutzen lernen: die Bibliothek, das Internet, die Datenbank, die ExpertInnen.
- Lernzeit ist Eigenzeit: Zeiteinteilung und Unterrichtsorganisation folgen nicht vorgegebenen.

Einheitsmaßen von Schulstunden und Schulklassen, sondern

der Dynamik der Lernprozesse und den Bedürfnissen der Lernenden.

In der Schule wird ganztägig gelernt, gegessen, gefeiert.

Die Grenze zwischen Lernen und Freizeit wird fließend. Schulräume sind öffentliche Räume, die von Jugendlichen und Erwachsenen für autonomes Lernen und Freizeitaktivitäten genutzt werden können. Schulleben bedeutet soziales Zusammenleben in all seinen Dimensionen: Zusammenhalt, Freundschaft, Konflikt, Feindschaft, Gewalt. Das Lernen des Sozialen, das Einüben von Kooperation, die Bearbeitung von Konflikten und die Vermeidung von Gewalt gehören zum Bildungsauftrag der Schule.

In der Schule sind nicht nur LehrerInnen tätig. Vielfältige Lernprozesse erfordern vielfältige Lehrende:

- WissenschaftlerInnen, SozialarbeiterInnen, UnternehmerInnen, PsychologInnen, Eltern, Großeltern.
- LehrerInnen müssen nicht für alle Zeit LehrerInnen bleiben. Sie brauchen Auszeiten, Umstiegs- und jedenfalls auch Ausstiegsmöglichkeiten.

Schulen sind nicht dazu da, Bildungsdefizite zu bestrafen, sondern auszugleichen. Statt privatisierter Nachhilfe bietet die Schule individuelle Förderung.

Was junge Menschen leisten können

Junge Menschen wollen und sollen optimale Leistungen erbringen.

- Die Schule hat Bedingungen zu schaffen, die die optimale Leistungsfähigkeit der Einzelnen ermöglichen und steigern sollen.
- Der Schulkultur kommt dabei größte Bedeutung zu.
- Die Beurteilung der Leistung trägt den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, dem Feedback-Charakter von Lernprozessen und der Förderung der Selbsteinschätzung der Lernenden Rechnung.
- Sie erfolgt in der Grundschule ausschließlich in kommunikativer Form.

- In der Mittelschule wird diese Form fortgeführt und schrittweise durch formelle Formen der Leistungsbeurteilung ergänzt. Die Ausgestaltung obliegt der Schule.
- Grundlage der Leistungsbeurteilung ist die Leistung des Einzelnen und nicht die Rangreihe der Leistungen.
- Ziffernbeurteilung ist nachweislich die qualitativ schlechteste Form der Leistungsbeurteilung. Statt dessen setzt sich die Leistungsbeurteilung ab der Mittelstufe aus einer Vielfalt von verschiedenen Formen zusammen.
- Die prinzipielle Zeitbeschränkung bei Tests und schriftlichen Arbeiten verursacht unnötigen Stress.
- Es gibt kein Wiederholen von Schulstufen mehr, nicht bzw. schlecht erbrachte Leistungen können zeitversetzt erfüllt werden.

e. Die Grundsätze der Reform

Die Schule der Gegenwart bewirkt oder verstärkt systematisch gesellschaftliche Fehlentwicklungen:

- Die soziale Herkunft bestimmt maßgeblich die Schullaufbahn. Statt ausgleichend die sozial schlechter Gestellten zu unterstützen verstärkt das Schulsystem die Ungleichheit.
- Der Unterricht orientiert sich am durchschnittlichen Jugendlichen und vernachlässigt die unterschiedlichen Voraussetzungen, die besonderen Interessen, die individuellen Begabungen, Schwächen und Stärken der Einzelnen.
- Die Unterrichtsinhalte werden in starren und schwer veränderbaren Fächern und Lehrplänen zentralistisch verordnet. Der Zusammenhang des Wissens, die ständige Überarbeitung der Inhalte, die Bereitschaft zum Risiko, zum Experiment, zu Neuem insgesamt fehlt.
- Entscheidungen sind bis ins Kleinste an umfassende, hierarchisch organisierte bürokratische Strukturen gebunden. Das kostet Zeit und Nerven und vernichtet Motivation, Engagement und Innovationsbereitschaft dort, wo es darauf ankommt: in der einzelnen Schule, bei der konkreten SchulleiterIn, im unmittelbaren Unterricht.
- Die derzeitige Verfassung der Schulen als Monopol des Staa-

tes bewirkt eine starke Vereinheitlichung des gesamten Schulsystems, verhindert innovative Schulmodelle und alternative Unterrichtsverfahren und verlangsamt die notwendige laufende Anpassung der Schulen an die sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse.

Derzeit werden in der Schule beide Geschlechter benachteiligt: Mädchen erhalten weniger Aufmerksamkeit durch Lehrpersonen, die Zugänge zu technisch-naturwissenschaftlichen Fächern und zur Mathematik sind auf die männlichen Jugendlichen ausgerichtet. Umgekehrt richtet sich etwa der Sprachunterricht tendenziell eher nach den Fähigkeiten der Mädchen. Männliche Jugendliche haben insgesamt wesentlich schlechtere Leistungen und Abschlüsse. Der Schule gelingt es weder, die Defizite der Mädchen auf dem Gebiet der Naturwissenschaften auszugleichen noch die der männlichen Jugendlichen auf dem Gebiet der Sozialkompetenz.

Die Schule der Zukunft muss diese Mängel beseitigen und neue Strukturen aufbauen:

- Fairer und gleicher Zugang für alle ist notwendig. Die Berücksichtigung und der Ausgleich von Benachteiligungen aufgrund von Elternhaus, Nationalität, Behinderung oder irgendeiner anderen Art ist eine explizite Aufgabe der Schule. Kein Schulträger darf junge Menschen aufgrund ihrer Andersheit abweisen, diskriminieren oder benachteiligen. Schulen, die sich in besonderem Maß um soziale und bildungsmäßige Integration bemühen, erhalten auch besondere finanzielle, personelle und organisatorische Unterstützung.
- Subjekt der Schule ist der/die einzelne Jugendliche in ihren/seinen sozialen Bezügen. Nicht die Fiktion der Gleichheit, sondern die Respektierung der Vielfalt ist das Ziel schulischen Lernens und Lebens. Die Unterschiede zwischen Kindern werden von der Schule bejaht und anerkannt.
- Schule trägt der laufenden und raschen Veränderung des gesellschaftlichen Wissens und seiner Anwendungsbereiche Rechnung. Die Inhalte der Schule sind Gegenstand regelmäßiger Reflexion und Neubestimmung unter Beteiligung der

LehrerInnen und Jugendlichen, der Eltern, der Öffentlichkeit. Dies sicherzustellen ist staatliche Aufgabe.

- Schule ist eine lernende, sich laufend verändernde Organisation. Danach richten sich die Entscheidungsverhältnisse: Was auf der jeweils untersten Ebene entschieden werden kann, soll dort entschieden werden. Bei allen Entscheidungen wird eine möglichst große Beteiligung aller Betroffenen angestrebt.
- Schulen sind autonom. Die Schulautonomie ist die Autonomie der einzelnen Schule. Sie hat Personal- und Budgethoheit und legt selbstständig ihr pädagogisches Programm fest. Sie macht ihre Bildungsziele öffentlich transparent. Sie hat die Freiheit zur Gestaltung ihrer Gebäude.
- Die Organisation der Schulleitung ist Entscheidung der einzelnen Schule. Statt feudaler Abhängigkeit und verkrusteter bürokratischer Strukturen gibt sich jede Schule selbstständig teamorientierte und flexible Leitungs- und Organisationsstrukturen.
- Staatliche Rahmen- und Zielvorgaben und regelmäßige Überprüfung sichern den gesellschaftlichen Bildungsauftrag. Modellprojekte werden großzügig gefördert und regelmäßig auf ihre Ergebnisse überprüft.
- Bildung ist öffentliche Aufgabe und wird nicht dem freien Markt überlassen. Trotzdem ist Schule kein Monopol des Staates mehr. Im Rahmen allgemeiner Schulgesetze, die grundlegende organisatorische und inhaltliche Bedingungen von Schule festlegen, können Einzelpersonen, Gruppen oder Institutionen, die nicht auf Gewinn gerichtet sind, zu denselben finanziellen Bedingungen wie der Staat als SchulunternehmerInnen auftreten. Das bedeutet keineswegs eine Privatisierung von Schulen, sondern eine Erweiterung des Angebots und eine Vergrößerung der Vielfalt der Bildungslandschaft.
- Eine geschlechtergerechte Schule entwickelt auf den Grundlagen der Koedukationsforschung Schulprogramme, deren oberstes Ziel es ist, die traditionellen Rollenstereotype abzubauen – auf dem Hintergrund der Vision von einer Gesellschaft, die beiden Geschlechtern die gleichen Möglichkeiten offenhält.

f. Die Schule der Zukunft

Die Schule der Zukunft ist dreigliedrig

1. Die Grundschule

Die Grundschule, als erste Bildungsstufe, beginnt im Alter von fünf Jahren – ein Jahr früher als derzeit – und dauert sechs Jahre. Das entspricht der Veränderung der Kindheit, die nicht nur in den einschlägigen Wissenschaften festgestellt wird, sondern längst auch im Alltag erfahrbar ist: Kinder sind eigenständiger, entwickeln in früherem Alter spezifische Lernfähigkeiten, nehmen früher an außerfamiliären und selbstständigen Aktivitäten teil. Schulisches Lernen muss deshalb den früher entwickelten Kindern „entgegenkommen“. Gleichzeitig muss der Grundschulunterricht der größeren Eigenständigkeit der Kinder Rechnung tragen.

2. Die gemeinsame Mittelschule

Die gemeinsame Mittelschule ist die zweite Bildungsstufe für alle 11- bis 15jährigen. Sie dauert 4 Jahre. Wie aus der einschlägigen Forschung seit Langem bekannt ist, entspricht die individuelle Förderung in einer gemeinsamen Schule dem Anliegen eines ausgeglicheneren Bildungszugangs für alle sozialen Schichten und einer Verschiebung der lebensentscheidenden Bildungs- und Berufswahl in ein Alter, in dem die Jugendlichen selbst diese Entscheidung bestimmen oder mitbestimmen können. Die Ausdehnung bis zum 15. Lebensjahr trägt der Entwicklung Rechnung, dass nicht nur Kindheit früher beginnt, sondern gleichzeitig Jugend später endet. Die gemeinsame Mittelschule ist eine differenzierte Schule. Den unterschiedlichen Begabungen und Neigungen entspricht ein vielfältiges Lernangebot. Der Staat hat dafür zu sorgen, dass die Bildungsziele am Ende der Schulpflicht erreicht sind.

3. Allgemeinbildende und berufsbildende Lehrgänge und Kursangebote

- Die Lernprozesse der dritten Bildungsstufe sind nicht mehr ausschließlich als Schulen mit fixen Strukturen organisiert,

sondern in Form flexibler Kurssysteme, die zu unterschiedlichen Abschlüssen führen. Lehrgangs- und Kurssysteme, die in ihrer Dauer und in ihren Inhalten flexibel sind, können unmittelbar auf veränderte Inhalts- und Ausbildungserfordernisse reagieren, wesentlich differenzierter auf die unsere modernen Gesellschaften kennzeichnenden Tendenzen zur Fragmentierung des Wissens eingehen und zugleich das Erfordernis der Vermittlung grundlegenden Gesellschafts- und Strukturwissens und ethischer Grundlegung erfüllen.

- An die Stelle der bisherigen Reifeprüfung treten flexible Bildungsabschlüsse in Form von Zertifikaten absolvierter Lehrgänge, Kurssysteme bzw. einzelner Kurse.
- Den Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen (derzeit: Universitäten und Fachhochschulen) eröffnet eine allgemeine Studienberechtigungsprüfung. Sie überprüft die allgemeinen, nicht die fachspezifischen Voraussetzungen für ein Hochschulstudium. Ihre Prüfungsanforderungen werden einheitlich für alle Studienfächer auf Vorschlag der Universitäten vom Staat festgelegt.
Und wie anfangen?

Österreich braucht eine breite Debatte über die Grundlagen unseres Bildungssystems. Parallel dazu sollen sofort jene Schulen, die das wollen, große Reformschritte machen dürfen. Deren Erfahrungen sind wesentlicher Teil der öffentlichen Debatte.

AutorInnen

Werner Bauer-Wolf, Vizepräsident des Landesschulrates für Niederösterreich

Irmgard Bernhard, Sonderschullehrerin, ASO Schwechat

Horst Bethge, Pädagoge für den Frieden, Lehrervertreter in der GEW, Hamburg

Helmut Breit, Hauptschullehrer, KMS Kauergasse, Wien 15, apfl-Personalvertreter

Christoph Chorherr, Klubobmann der Wiener Grünen

Andreas Chvatal, Hauptschullehrer, Wien

Marianne Demmer, Mitglied im Geschäftsführenden Vorstand der GEW, zuständig für den allgemeinen Schulbereich, Frankfurt am Main

Uwe Donath, Vertragslehrer an einer Polytechnischen Schule, Wien

Karl Fischbacher, Lehrer in einer Kooperationsklasse an der PTS 15, apfl-Personalvertreter, Wien

Eckhard Klieme, Professor am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main

Bernhard Rathmayr, Professor für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck

Michael Rittberger, seit 1990 Integrationslehrer an einer Hauptschule, Wien, Studium der Erziehungswissenschaften

Ilse Rollett, AHS-Lehrerin, Wien

Reinhart Sellner, AHS-Lehrer, Vertreter der ÖLI-UG in der Bundessektionsleitung AHS der Gewerkschaft öffentlicher Dienst, Wien

Heidi Schrodt, Direktorin des BG+BRG Rahlgasse, Wien