

Florian Bergmaier, Elke Renner, Michael Rittberger

# **Neue Mittelschule/NMS**

**Reform von oben für die da unten**

Schulheft 162/2016

---

**StudienVerlag**

**IMPRESSUM**

schulheft, 41. Jahrgang 2016

© 2016 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5547-0

**Layout:** Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

**Umschlaggestaltung:** Josef Seiter

**Herausgeber:** Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,  
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Florian Bergmaier, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:

+43/0664 14 13 148, E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at;

Internet: www.schulheft.at

**Redaktion dieser Ausgabe:** Florian Bergmaier, Elke Renner, Michael Rittberger

**Verlag:** Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 36,00/42,85 sfr

Einzelheft: € 16,00/19,05 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

**Aboservice:**

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

**Offenlegung:** laut § 25 Mediengesetz:

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

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Eveline Christof, Barbara Falkinger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

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

# INHALT

<b>Vorwort</b> .....	5
Eva Borst <b>Die Neue Mittelschule: Ein Lehrstück über die allgemeine Heuchelei in der Bildungspolitik.</b> ....	9
Florian Bergmaier <b>Ein Glossar der Neuen Mittelschule (NMS)</b> .....	30
Gertrud Nagy <b>Creaming durch die AHS und Kompositionseffekte an der NMS</b> ...	56
Johanna Eidenberger, Ute Sandberger <b>Neue Mittelschule – von der Schule für ALLE zur Schule für ALLES</b> .....	69
Thomas Müller, Karin Vilsecker, Günter Maresch, Klaus Scheiber, Werner Gems <b>Geometrisches Zeichnen an der NMS – eine Bestandsaufnahme</b> ...	81
Josef Seiter <b>Nicht nur an der NMS: Vom „Technischen und Textilien Werken“ zum „Werken NEU“</b> .....	93
Ursula Buchner, Gerda Kernbichler <b>Ernährung und Haushalt in der NMS – eine SWOT-Analyse</b> .....	108
Gabriele Bogdan <b>Reförmchen am laufenden Band</b> .....	121
Helmut Breit <b>Die Neue Mittelschule – pädagogischer Meilenstein oder teure Mogelpackung?</b> .....	132
<i>Ein Praxistest</i>	
Interview mit NMS-Direktor Wolfgang Loidl-Kendler <b>Sportschwerpunkt rettet NMS</b> .....	143
Werner Fröhlich <b>Zur Entwicklung der Sekundarstufe 1</b> .....	149

Katharina Tiwald	
<b>Durch zwei Lupen. Oder: Wo liegt Afrika?</b> . . . . .	159
Michael Rittberger	
<b>Integration und Inklusion</b> . . . . .	164
<i>Alter Wein in neuen Schläuchen?</i>	
Buchbesprechung	
Nadja Thoma, Magdalena Knappik (Hg.)	
<b>Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften</b> . . . . .	176
Rainer Hawlik	
<b>Unterwerfung!</b> . . . . .	180
<i>Was ökonomistische Schulreformen (besonders) mit Migrationsanderen machen.</i>	
<b>AutorInnen</b> . . . . .	189

## Vorwort

Vergangene schulhefte beschäftigten sich immer wieder mit dem Thema der Umgestaltung und Neuorganisation der Sekundarstufe I, da in Österreich die frühe Selektion der Heranwachsenden im Alter von zehn Jahren erfolgt und insbesondere SchülerInnen aus „bildungsfernen“ Schichten und solche mit „Migrationshintergrund“ Benachteiligungen auf dem Weg zu höherer Bildung erfahren. Die Trennung am Beginn der Sekundarstufe I hat eine weniger soziale Durchmischung in den unterschiedlichen Bildungsstätten zur Folge.

Das schulheft 162 geht der Frage nach, wie es acht Jahre nach der Einführung des Modellversuchs Neue Mittelschule (2008) und der österreichweiten Umsetzung als Regelschule, beginnend mit dem Schuljahr 2012/13 bis 2015/16, um diese steht.

Die NMS soll die Hauptschule ersetzen, nicht jedoch die AHS, sie ist also keine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen. Der Diskurs zur NMS wurde von der Öffentlichkeit wahrgenommen oder mitgetragen, hauptsächlich aufgeladen durch Auseinandersetzungen in Medien oder zwischen politischen VertreterInnen. Evaluierungen und Studien orientierten sich stark an vorgegebenen Leistungskriterien, Stimmen einer kritischen Pädagogik waren wenig gefragt.

Das vorliegende schulheft betrachtet die NMS aus unterschiedlichen Perspektiven, bietet sowohl Analysen aus wissenschaftlicher Theorie als auch Einschätzungen aus unterschiedlichen Erfahrungsfeldern und ermöglicht den LeserInnen einen Perspektivenwechsel zur jeweils eigenen Involviertheit in die Problematik.

Die Erziehungswissenschaftlerin *Eva Borst* betrachtet die NMS unter dem Titel „Die Neue Mittelschule: Ein Lehrstück über die allgemeine Heuchelei in der Bildungspolitik“ exemplarisch für eine Bildungspolitik, deren Verfehlungen erst verständlich werden, wenn die in den letzten Jahren durchgeführten Reformen in den gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozess eingeordnet werden. Erziehungs- und Bildungswesen bieten der neoliberalen Ideologie zentrale Angriffspunkte, gekennzeichnet durch Verlust an Moral und Menschlichkeit und dem damit ein-

hergehenden Unvermögen zur Empathie, zur Solidarität und zu einer historisch-gesellschaftlichen Selbstbestimmung. Eva Borst untersucht die gängige Gratifikationspädagogik und das Phänomen der systemimmanenten strukturellen Beschämung unter der Perspektive kritischer Bildungstheorie. Sie setzt sich schlussendlich mit dem veröffentlichten Lehrplan der NMS auseinander und thematisiert die hinter dem Konzept der NMS aufscheinenden Widersprüche, hervorgerufen durch die manipulative Sprache, denn ein hervorstechendes Merkmal der neoliberalen Reform ist die Rhetorik der Unwahrhaftigkeit, die Begriffe könnten unhinterfragt auch dem Arsenal der kritischen Pädagogik entstammen. Besonders die Bildungsziele stellt der Lehrplan als großartig dar. Es wird so getan, als würden die damit verbundenen Werte umgesetzt, wo sie doch gerade heute abgebaut werden. Verräterisch heißt es aber im Lehrplan, dass ein förderliches Lernklima hergestellt werde, um so „Demotivation, Beschämung und Entfremdung“ zu vermeiden. Die Beschämung ist allerdings dem Lehrplan immanent und kann daher gar nicht vermieden werden. Das ist die eigentliche Tragik einer Schulreform, die sich in pseudohumanen Appellen erschöpft und die gesellschaftlich erzeugten Kräfte ignoriert.

*Florian Bergmaier* nimmt die Versprechungen und Selbstdarstellungen der NMS unter die Lupe, indem er das Vokabular der proklamierten „neuen Lehr- und Lernkultur“ auf Anspruch und Wirklichkeit hin prüft und vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Publikationen kommentiert. Inhalt dieses „Glossars“ sind bereits bekannte Begriffe wie: Bildungsstandards, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit, Differenzierung und Individualisierung, Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit der Lernenden oder Ganztagsbetreuung. Hinzu kommen neue Begriffe wie: Ergänzende Differenzierende Leistungsbeurteilung (EDL), Kinder-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche (KEL-Gespräche), Lerndesignarbeit oder Teamteaching. Das Glossar sieht sich jedoch keinesfalls als abgeschlossen, sondern als Anstoß, kritisch diese neue Terminologie auch weiterhin zu durchleuchten.

*Gertrud Nagy* untersucht „Creaming durch die AHS und Kompositionseffekte an der NMS“ anhand von Untersuchungsergebnissen, Kommissionsberichten und neuer Fachliteratur. Crea-

ming durch die AHS und ungünstige Kompositionseffekte in der NMS, so das Resultat, können mit dem Reformkonzept der NMS nicht verhindert werden.

*Johanna Eidenberger* und *Ute Sandberger* haben die Entstehung und Entwicklung der NMS von 2008 bis 2012 vor allem vom Elterninteresse her wissenschaftlich erforscht und beurteilt. Sie berücksichtigen in der Zusammenfassung für das schulheft die weiteren Entwicklungen der Regelschule NMS bis 2016 und prognostizieren, grob gesprochen, dass die NMS die Spaltung der Sekundarstufe I nicht verhindert und unter weiteren gesellschaftlichen und ökonomischen Schwierigkeiten leiden wird, was den Zuzug zur AHS eher forciert.

Drei Beiträge beschäftigen sich mit bedenklichen, gezielt herbeigeführten Defiziten in der NMS, nämlich den Kürzungen und Veränderungen von drei Fachbereichen, die zum grundlegenden Denk- und Handlungsvermögen junger Menschen gehören müssten und sie befähigen sollten, lebenswichtige Aufgaben zu erfüllen.

Ein AutorInnen-Team um *Thomas Müller* befasst sich mit Geometrischem Zeichnen (GZ), *Josef Seiter* mit Technischem und Textilem Werken, *Ursula Buchner* und *Gerda Kernbichler* mit Ernährung und Haushalt. Es kann wohl diesen AutorInnen kein Trost sein, dass es in der NMS auch in Unterrichtsfächern mit zugestandenem vertiefendem allgemeinbildendem Auftrag an einer für heute erforderlichen Didaktik mangelt und „Trainer“ als Erzeuger von „Kompetenzen“ eine solche auch gar nicht verstehen müssten.

Es folgen fünf Beiträge aus der Perspektive der persönlichen Involviertheit in die Entwicklung und Praxis der NMS. Gemeinsam ist ihnen das bildungspolitische Interesse, der kritisch historische Zugang, das gesellschaftsrelevante ehrliche Engagement der AutorInnen.

*Gabriele Bogdan*, NMS-Lehrerin und Personalvertreterin, titelt „Reförmchen am laufenden Band“, *Helmut Breit*, ebenfalls Personalvertreter und Lehrer an einer Wiener Mittelschule, geht der Frage nach: „Die Neue Mittelschule – pädagogischer Meilenstein oder teure Mogelpackung?“.

Ein Interview mit NMS-Direktor *Wolfgang Loidl-Kendler* zeigt

dessen Einsatz für eine möglichst gute Schule in seinem Ort, aber auch die Enttäuschung darüber, dass das kein Schritt in Richtung Gesamtschule sein kann.

Als Exdirektor der IGS-Anton Krieger-Gasse beschreibt *Werner Fröhlich* die Entwicklung der Schulversuche im Bereich der Sekundarstufe I.

*Katharina Tiwald* wählt als Schriftstellerin eine besondere Darstellungsform unter dem Titel „Durch 2 Lupen. Oder: Wo ist Afrika?“ für ihre NMS-Erfahrungen als Lehrerin.

*Michael Rittberger* stellt die Ansprüche der schulischen Integration aus den 1980er Jahren und die später geforderte Inklusion anhand ausgewählter Literatur und seinen Erfahrungen gegenüber. Für ihn steht bei der Inklusion das Paradigma der Differenz einem früheren Gemeinschaftsdenken gegenüber. Letztlich sind die Versprechen der „Inklusionisten“ aber ebenso unerfüllbar, wie es die der Befürworter der Integration waren. Es stellt sich auch die Frage, wie Inklusion durch die „Neuerungen“ der NMS interpretiert und gehandhabt wird.

Speziell in Zusammenhang mit der Situation der NMS gewinnt die *Rezension* des Sammelbandes „Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften – Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis“ an Bedeutung.

Auch ein Nachtrag für das schulheft 1/2016, der Beitrag von *Rainer Hawlik* „Sprache und Macht: Die Schule unterwirft Migrationsandere“, passt inhaltlich in diese Nummer.



---

Eva Borst

## **Die Neue Mittelschule: Ein Lehrstück über die allgemeine Heuchelei in der Bildungspolitik**

die welt ist kalt  
darum verändert sie  
ist der mensch wärme gewohnt  
und erfriert ohne mantel  
gebt ihm den mantel gleich  
der denkende liebt  
die welt wie sie wird  
*(Bertold Brecht: Baal)*

Die Neue Mittelschule (NMS) steht exemplarisch für eine Bildungspolitik, deren Verfehlungen, seien sie nun beabsichtigt oder unbeabsichtigt, erst dann verständlich werden, wenn die in den letzten Jahren durchgeführten Reformen in den gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozess eingeordnet werden. Eine davon isolierte Betrachtung würde in die Irre führen. Zwar sind im Erziehungs- und Bildungsbegriff die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Subjekte stets schon aufgehoben, gleichwohl aber ist Erziehung und Bildung immer auch funktional für die Reproduktion der Gesellschaft. Partikulare Interessen ebenso wie die damit einhergehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse kristallisieren sich genau an dem Punkt, an dem besagte Entwicklungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Nützlichkeit, der Brauchbarkeit und der Zweckmäßigkeit eingeschränkt oder sogar behindert werden. Inzwischen dürfte es unstrittig sein, dass wir in einem neoliberalen Gesellschaftssystem leben (vgl. Butterwegge et.al. 2008), in dem sich das Establishment anheischig macht, die letzten geistigen, seelischen und körperlichen Residuen menschlicher Kräfte auszubeuten und der Profitakkumulation zu unterwerfen. Die neoliberale Inbesitznahme der Psyche des Individuums und seine geistige Versklavung erfolgt über die Steuerung des öffentliche Erziehungs- und Bildungs-

systems. Weil dort nämlich in Form von Sozialisierungserfahrungen der Gesellschafts-Charakter (vgl. Fromm 1999) seine ersten Konturen gewinnt, ist das Erziehungs- und Bildungswesen einer *der* zentralen Angriffspunkte der neoliberalen Ideologie. Die Vertreterinnen und Vertreter der Konzerne versuchen in äußerst aggressiver Weise, ihren Einfluss auf die Entwicklung der Individuen auszuweiten, um ihrer ganzen Person habhaft werden zu können.

Vor diesem Hintergrund nun wird die folgende Frage interessant: Wie werden Heranwachsende so indoktriniert (vgl. Mausfeld 2016), dass ihr Denken und ihr Fühlen anschlussfähig an die neoliberale Ideologie wird und sie ihren Eigen-Sinn und Eigen-Willen zu Gunsten hohler Versprechungen bereit sind aufzugeben? Dies alles geschieht nicht etwa in einem voluntaristischen Akt, sondern verläuft relativ unbemerkt in der Tiefenstruktur des Unbewussten ab. In den Blick geraten bei dieser Frage aber besonders diejenigen, denen als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen die Aufgabe zugeschrieben wird, das neoliberale Denken in den Heranwachsenden zu verankern. Das sind zum einen Lehrerinnen und Lehrer, zum anderen Bildungswissenschaftlerinnen und –wissenschaftler, die mit Unterstützung so einflussreicher Stiftungen wie etwa Bertelsmann, gesteuert durch supranationale Organisationen wie die OECD und die Europäischen Kommission, zu Vermittlern der neoliberalen Ideologie degradiert werden.

Dieser Aufsatz beginnt allerdings mit einer ganz grundsätzlichen Frage, die das Leitmotiv der Ausführungen sind, zuweilen allerdings hinter Sachfragen verschwindet, an geeigneter Stelle aber immer wieder zum Ausdruck kommt. Die Frage nämlich nach dem Verlust der Moral und der Menschlichkeit angesichts der Skrupellosigkeit neoliberaler Einflussnahme auf alle Bereiche des Lebens. Diese Frage, die, so hat es den Anschein, kaum noch jemand mehr wagt zu stellen, muss ihren Fokus auf die grauenhafte Blindheit für genuin menschliche Bedürfnisse richten, will sie Antworten auf die in letzter Zeit zu beobachtende zunehmende Verrohung politischer Verhältnisse finden, die bis in die Verhaltens- und Handlungsmuster der Individuen ausstrahlt. Zum selbstverständlichen Bestandteil des Existenz-

kampfes aufgerückt wird sie zur Bedrohung für den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt.

Der Anfang des Textes beschäftigt sich also mit dem Verlust der Menschlichkeit und dem damit einhergehenden Unvermögen zu Empathie, zu Solidarität und zu einer historisch-gesellschaftlich verantwortbaren Selbstbestimmung. Nach zwei längeren Passagen über die gegenwärtige „Gratifikationspädagogik“ (Hopfner 1995, S. 65) im Kontext kritischer Bildungstheorie folgen einige Überlegungen zum Phänomen der systemimmanenten *strukturellen Beschämung*, die zur unsichtbaren Stütze einer neoliberal durchgesetzten Gesellschaft avanciert. Zum Schluss steht eine kritische Auseinandersetzung mit dem veröffentlichten Lehrplan der Neuen Mittelschule. Hier werden beispielhaft die hinter dem Konzept der NMS aufscheinenden Widersprüche, hervorgerufen durch eine manipulative Sprache, die nicht das meint, was sie ausspricht, thematisiert, wobei sich zeigt, dass die am einzelnen Individuum exekutierte Beschämung in eine strukturelle Beschämung mündet, die letztlich verrohende Tendenzen zeitigt. Individuelle und strukturelle Beschämung verstärken sich dabei gegenseitig.

## **Über den Verlust der Moral**

Das Allererste, was Bildung zu entfachen hat, ist das Bewusstsein, dass sich im Antlitz des Anderen meine eigene Menschlichkeit spiegelt und sein Schmerz immer auch der meine ist. Dieser humanistische Grundsatz einer jeglichen Pädagogik ist freilich nicht selbstverständlich, sondern muss mühsam in Erziehungs- und Bildungsprozessen erworben und praktiziert werden. Nun könnte man einschränkend argumentieren, dass das, was unter Humanität zu verstehen ist, sich im Zuge einer fortschreitenden, sich ausdifferenzierenden Technologisierung der Gesellschaft verändert, sie also keine überzeitliche Gültigkeit besitzt. Das ist zwar zutreffend, weil der gesellschaftliche Wandel auch einen Wandel in den ethisch-moralischen Auffassungen mit sich bringt. Gleichwohl aber sollte sich die Verständigung über Humanität an allgemein ausgehandelten Prinzipien der Zivilgesellschaft orientieren, die nicht zuletzt in der *Allgemeinen Erklärung*

der Menschenrechte ihren idealen Niederschlag gefunden haben. Obwohl die Menschenrechte weltweit missachtet werden, geben sie doch, eingebettet in einen zivilgesellschaftlichen Diskurs, die Richtung gegen menschenverachtende Praktiken vor.

Sprechen wir über die Zivilgesellschaft: Sie ist der demokratische Bereich, in dem „sich die Menschen weitgehend ohne gesetzgeberische oder Formen der ausführenden politischen Gewalt bewegen können.“ (Bernhard 2001, S. 226) Es ist der Raum, in dem Mitbestimmung an der Gestaltung der Gesellschaft in sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Fragen ebenso ihren Platz hat, wie Solidarität, Zivilcourage, ziviler Ungehorsam und Kritik an den bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Die Zivilgesellschaft ist, in anderen Worten, ein Gebilde, das dafür steht, dass Menschen in einen lebendigen Austausch treten und sich ihrer Würde wechselseitig versichern können. Wie verletzbar die Zivilgesellschaft freilich ist, zeigt beispielhaft der in den (sozialen) Medien breit diskutierte Umgang mit Geflüchteten aus existentieller Not und Verelendung der letzten Monate. Die zuweilen drastisch zum Ausdruck gebrachte Gleichgültigkeit, die Rohheit, die in den politischen Statements von Parteigängern und Parteigängerinnen unterschiedlicher Provenienz zu Tage tritt, die Brandanschläge auf Flüchtlingsunterkünfte – vor allem in Deutschland –, die höchst undemokratischen Abschottungstendenzen einer elitären, finanzstarken Minderheit gegen Armut und soziale Ungleichheit, die neue Lust auf Kriege und der damit unausweichlich verbundene Versuch der Militarisierung der Gesellschaft lassen befürchten, dass die Zivilgesellschaft fundamental gefährdet ist und damit auch die von ihr getragene Einsicht in die zwingende Notwendigkeit einer das Überleben der Menschheit sichernden Humanität. Eines sei festgestellt: Es geht, wenn von der Humanität die Rede ist, nicht etwa um die sogenannten „westlichen Werte“, die ohnehin mit dem Aufkommen des Neoliberalismus bis zur Unkenntlichkeit erodiert sind und nur noch dort zum Einsatz kommen, wo sie als Instrument für die Durchsetzung imperialistischer Kriege nützlich sind. Es geht vielmehr darum, die Menschlichkeit in ihrer Anteilbarkeit und Universalität zum Vorschein zu bringen. Sie kann in unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen durch-

---

aus ihr gesellschaftliches Aussehen verändern, was aber unhin-tergebar bestimmend bleibt, ist die gesellschaftliche und inter-subjektive Anerkennung der physischen und psychischen Integ-rität der Person. In diesem Sinne kann man ganz lapidar mit Em-manuel Lévinas behaupten: „Alle Menschen sind füreinander verantwortlich, und ich mehr als alle anderen.“ (Lévinas 1995, S. 137) Dies ist ein hoher Anspruch, für manchen vielleicht ein zu hoher Anspruch, aber er macht in aller Deutlichkeit klar, dass die Verantwortung für die Menschen immer auch vom einzelnen Subjekt ausgeht, dass sie also eine „Individuation“ (ebd., S. 138) voraussetzt und sich ausnahmslos niemand hinter gesellschaftli-chen Konventionen verstecken kann. Die Radikalität und Dring-lichkeit dieser Aussage erhält ihren besonderen Ausdruck in ei-nem Denken, das Unbarmherzigkeit, Hass und Kälte in den so-zialen und gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen unter-einander als barbarisch zurückweist. Noch einmal Lévinas: „Denken, das nicht ein Denken *von*, sondern immer schon ein Denken *für* ... ist, eine *Nicht-Gleichgültigkeit* gegenüber dem An-deren [...]“ (ebd., S. 226, Hervh. E.B.). Aber erst unter der Vor-aussetzung veränderter Produktionsverhältnisse, die nicht die geistige und körperliche Ausbeutung des Menschen, sondern die Verbesserung der Lebensbedingungen und die Anerken-nung des Individuums als Person eigenen Rechts in den Dimen-sionen der Selbstbestimmung, der Solidarität und der Mitbe-stimmung zur Grundlage haben, kann sich Humanität in der Re-alität bewähren. Dabei sind materielle und finanzielle Absiche-rung die wesentlichen Bausteine einer lebendigen Demokratie, in der man ohne Angst vor Existenzverlust Einspruch erheben und Widerstand leisten kann. Wer aber dafür sorgt, dass Armut und Ungleichheit zum Zentrum des ökonomischen Erfolgs einer Volkswirtschaft wird, trägt untrügliche Zeichen menschlicher Verwahrlosung, er oder sie handelt nach den Prinzipien der Nützlichkeit und verlässt damit den Boden einer humanen Ge-sellschaft, die sich durch soziale, kulturelle, materielle und poli-tische Gerechtigkeit auszeichnet

## Bildungstheoretische Überlegungen

Heinz-Joachim Heydorn hat diese Gedanken bildungstheoretisch ausformuliert. Die Freilegung des Menschlichen kann nur Kraft eines Bewusstseins gelingen, das über die prinzipielle Möglichkeit der Barbarei aufklärt und ihr widerstehen kann. Der Mensch ist der Barbarei fähig, und er muss diese Tatsache gewärtigen, um sie zu stoppen. Deshalb hat Heydorn zeit seines Lebens darauf beharrt, die Humaniora, die Humanities, diejenigen Inhalte also, die das Menschenmögliche in seiner historisch-gesellschaftlichen Gestalt ausfalten, also auch die Fähigkeit zur Inhumanität und Menschenverachtung, zum festen Bestandteil der Allgemeinen Bildung zu machen und im Curriculum zu verankern. Dazu gehört beispielsweise ein kritischer Geschichtsunterricht, der es vermag, die Geschichte der Unterdrückten sichtbar zu machen, über die Organisation historischer Widerstandsformen zu informieren und die Möglichkeit bietet, über die eigene, individuelle Position im Herrschaftsgeflecht zu reflektieren. Die von Wolfgang Klafki herausgestellten epochaltypischen Schlüsselprobleme sind dazu geeignet, über Macht und Herrschaft systematisch nachzudenken: Krieg, Frieden und Gewalt, neue Technologien, Interkulturalität, Ungleichheit, Ökologie und Ich-Du-Beziehung. Alle diese Themen, systematisch erschlossen und kritisch kommentiert, sind im Kontext der Humaniora unter Berücksichtigung der in ihnen enthaltenen ethisch-moralischen Kategorien im Schulunterricht zu bearbeiten. Das heißt, Erziehung und Bildung erhalten ihre Legitimation erst dann, wenn sie in der eingangs erwähnten Weise Ethik und Moral in ihren Reflexionshorizont aufnehmen. Friedrich Schleiermacher schon, aber auch der gründlich missverstandene Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth wussten um diesen entscheidenden Sachverhalt, der verhindert, dass Pädagogik zu einer Technologie der Anpassung an die gesellschaftlichen Verhältnisse im Interesse der Herrschenden verkommt. So schreibt etwa Roth: „Die Verankerung der unverzichtbaren humanen Prinzipien und Ideen der Menschheit ins Gewissen des einzelnen bleibt eine der unverzichtbaren Aufgaben der Erziehung. Das bedeutet ein Festhalten am selbständigen Individuum als einer unaufgebbaren histori-

---

schen Errungenschaft, als einer Instanz des Widerspruchs gegen die Zwänge der Gesellschaft, als einer möglichen unabhängigen moralischen Instanz, als Moment der Freiheit, als Subjekt der Erziehung wie der Geschichte.“ (Roth 1976, S. 600)

Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Widerständigkeit können sich aber nur entwickeln, wenn Bildungsinhalte systematisch so vorstrukturiert werden, dass die immanenten Bildungsgehalte (vgl. Klafki 1971, S. 134) für das Individuum transparent und auf andere Bereiche übertragen werden können. Nach der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis erfordert eine solchermaßen angeleitete Erschließung der Welt und des Selbst zugleich die Selbsttätigkeit und die Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, sich für fremde Inhalte zu öffnen und sich mit ihnen in historisch-gesellschaftlicher Verantwortung auseinanderzusetzen. Dabei ist es ganz wesentlich, dass die Bildungsinhalte für die Heranwachsenden eine „Lebensbedeutung besitzen“ (Klafki 1964, S. 40). Diese Lebensbedeutung ist gewissermaßen die Schnittstelle zwischen dem Subjekt mit seinen ganz eigenen Erfahrungen und den gesellschaftlichen Objektivationen, über die reflektiert werden muss. Lebensbedeutung heißt *nicht*, die eigenen Erfahrungen zum Ausgangs- und Endpunkt des Lernens zu machen, so wie die konstruktivistische Didaktik nahelegt. Es besagt vielmehr, dass Lernen zwar die subjektive Erfahrung voraussetzt, diese aber angesichts des Andrängens objektiver gesellschaftlicher Gegebenheiten im Bildungsprozess selbst auf einer höheren Reflexionsstufe durchsichtig gemacht und anverwandelt werden muss. Die Dialektik zwischen formaler und materialer Bildung kann so gewahrt werden. Eine besondere Rolle dabei spielt der Kanon, der heute in den Bildungsplänen zynisch mit dem Hinweis verworfen wird, es handele sich dabei um ein statisches „Bildungsvorratsmodell“, das durch ein „dynamisches Bildungserneuerungsmodell“ zu ersetzen sei, so etwa Wassilios Fthenakis, Berater der Hessischen Landesregierung. (Ministerium für Soziales und Integration 2014, S. 17).

Die Kenntnis des Kanon, also das, worauf Tradition und Kultur beruhen, ist aber für die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins unverzichtbar, denn es handelt sich dabei um dasjenige Wissen, das uns unsere Herkunft zu erklären vermag, uns

Hinweise auf unsere Identität gibt und dabei hilft, Macht- und Herrschaftsprozesse zu erkennen. Zweifellos ist dieser Kanon kein statisches Bildungsvorratsmodell, wie uns Fthenakis weis machen will, sondern ein höchst lebendiges Gebilde, das der ständigen Kommentierung bedarf und daher Veränderung unterworfen ist. Die kritische Kommentierung des Kanons ist die Voraussetzung für die emanzipative Subjektentwicklung, deren Bedingungen wiederum eine umfassende allgemeine Bildung und ein Denken in Widersprüchen ist.

## **Gratifikationspädagogik**

Zwar kann der Versuch, vermittels Bildung den Menschen zu humanisieren, scheitern, weil vielfältige negative, der Humanisierung nicht förderliche Sozialisationsinflüsse, gesellschaftliche Zwänge und/oder gewaltvolle Verhältnisse dem entgegenstehen. *Heute aber wird noch nicht einmal mehr der Versuch unternommen*, Heranwachsende mit den demokratischen Mitteln einer Zivilgesellschaft systematisch vertraut zu machen. Auf eine äußerst perfide Weise werden die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen blockiert, ihr Aktionsradius räumlich, zeitlich und inhaltlich eingeschränkt und ihre Leistungen und sogenannten Bildungsfortschritte einer fortwährenden Überprüfung unterzogen. Der permanenten Evaluation ihrer Kompetenzen korrespondiert die totale Kontrolle ihrer kognitiven Fähigkeiten und der Versuch, sie dauerhaft in den Zustand der Konkurrenz zu versetzen, um sie auf diese Weise den neoliberalen Mechanismen betriebswirtschaftlicher Rationalität zu unterwerfen. Der damit hervorgerufene Anpassungsdruck im Verein mit einem überzogenen Zwang zur Individualisierung im Modus der Konkurrenz erzeugt früher oder später Charaktere, für die allein nur noch der persönliche Erfolg zählt, ein Erfolg freilich, der sich vor allem finanziell auszahlen soll und mit dem Verlust der Nächstenliebe einhergeht. Humanitäres Denken, mehr noch humanitäres Handeln ist stets vom Grad der Solidarität abhängig, die eine Gesellschaft aufzubringen im Stande ist, und von einem Bewusstsein über die Angewiesenheit des Individuums auf Andere. Kinder und Jugendliche,



---

die an das Prinzip der Konkurrenz angepasst werden, verlieren notwendiger Weise den Blick auf den Anderen mit seinen berechtigten vitalen Interessen. Dem entspricht ein Gesellschafts-Charakter, der einen Umgang mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen im Stile betriebswirtschaftlichen Kalküls pflegt und seine Erfolgsaussichten äußerst berechnend taxiert. Dieser Menschentypus büßt seine Empathiefähigkeit ebenso ein wie er auch außer Stande ist, in ethisch-moralischen Kategorien zu denken. Besonders bedenklich in diesem Zusammenhang ist der Umstand, dass sich diese Veränderungen unter dem Schein demokratischer Gepflogenheiten vollziehen, aber die Demokratie nur noch eine leere Hülle ist, formal zwar niedergelegt in der Verfassung, ihres eigentlichen Kerns aber beraubt. Nicht umsonst spricht Colin Crouch schon seit Anfang der 2000er Jahre von Postdemokratie (vgl. Crouch 2008). Und Adorno wusste bereits in den 1970er Jahren: „Wer innerhalb der Demokratie Erziehungsideale verfißt, die gegen Mündigkeit, also gegen die selbständige bewußte Entscheidung jedes einzelnen Menschen, gerichtet sind, der ist antidemokratisch, auch wenn er seine Wunschvorstellung im formalen Rahmen der Demokratie propagiert.“ (Adorno 1971, S. 107)

Die Ideologie des Neoliberalismus, willfährig umgesetzt in der Bildungspolitik, dient denn auch dem der Demokratie entgegengesetzten Ziel, nämlich der Anpassung des Bildungssystems und der an ihm beteiligten Personen – also sowohl Schüler und Schülerinnen als auch Lehrer und Lehrerinnen – an die von den Konzernen vorgegebenen betriebswirtschaftlichen Maßstäbe. Dazu gehört vor allem das Controlling, welches seinen besonderen Ausdruck in der auf Dauer gestellten Kompetenzkontrolle zum Zwecke der Optimierung des Wissenserwerbs und einer möglichst effizienten, flächendeckenden Steuerung des Humankapitals mit dem Ziel der *employability* hat. Der technizistische Begriff der *Employability* bedeutet nicht etwa nur Arbeits- oder Beschäftigungsfähigkeit. Er offenbart vielmehr eine besondere Auffassung vom Menschen. Denn der dahinter stehende utilitaristische Gedanke der Nützlichkeit und der Brauchbarkeit beschreibt den Menschen als ein fremdbestimmtes Wesen, dessen individuelle Bedürfnisse zurückgedrängt werden müssen, um

ihn gefügig machen zu können. Ob ein solches Ansinnen tatsächlich gelingen kann, ist in Zweifel zu ziehen, viel zu sehr unterschätzen die Verteidiger des Neoliberalismus die Kraft menschlicher Widerstandsfähigkeit, die spätestens dann zum Vorschein kommt, wenn der soziale Druck existenzgefährdend wird. Wir wissen natürlich, dass sich der Widerstand völlig unreflektiert nicht etwa gegen den Aggressor, sondern gegen das Unbekannte, gegen den Anderen, gegen das Fremde, gegen Minderheiten explosiv entladen kann, weil der Versuch, Menschen zu Automaten (vgl. Borst 2015) zu modellieren, bössartige Aggressionen erzeugt, die nach Entlastung drängen. Die eigentlichen Verursacher der Krise kommen dabei freilich nicht in den Blick, weil sie es vermögen, äußerst trickreich das Aggressionspotenzial der Bevölkerung für eigenmächtige Interessen nutzbar zu machen, indem sie ohnehin schon benachteiligte Gruppen gegeneinander ausspielen und so von ihrer politischen Verantwortung ablenken.

Die Verblendung ist gewaltig und gewalttätig zugleich, weil so getan wird, als handle es sich bei der gewünschten Anpassung um einen alternativlosen Prozess, dem keiner entkommen könne. Weil der Markt vermeintlich naturwüchsig den Verhaltensmaßstab schon vorgebe, determiniere er auch das menschliche Sein und das menschliche Handeln. So empfiehlt etwa die OECD, dass sich der Mensch an eine „durch Wandel, Komplexität und wechselseitige[r] Abhängigkeit gekennzeichnete [n] Welt“ (zit. nach Krautz 2009, S. 93) anzupassen habe.

Die in der Tradition des Neuhumanismus stehende allgemeine Bildung mit ihrem emanzipatorischen Potenzial, deren normative Grundlagen die regulative Idee der Sittlichkeit und der Humanität ist, gilt sowohl in der Bildungspolitik als auch in weiten Kreisen der Erziehungswissenschaft inzwischen als veraltet, weil sie – dem Prinzip der Aufklärung folgend – eine Vermittlungsinstanz voraussetzt, also einen strukturierten Input an Wissen, das sich Kinder und Jugendliche aneignen müssen, bevor sie überhaupt in der Lage sind, ihre eigene, geschichtliche Situation einschätzen, Urteilsvermögen entwickeln und mündig werden zu können. Dazu müssen sie ihren eigenen Standpunkt, das Selbstverständliche und das Unmittelbare verlassen und in ei-

---

nem ganz positiven Sinn sich selbst fremd werden, um sich für Neues zu öffnen. Das muss systematisch vorbereitet und inhaltlich begleitet werden und kann nicht der neuerdings geforderten Selbstorganisation und Selbststeuerung überlassen bleiben. Dafür gibt es Gründe. Der erste und vielleicht wichtigste ist dem Umstand geschuldet, dass Kinder und Jugendliche nicht wissen können, was sie nicht wissen und durch dieses Nicht-Wissen orientierungslos und damit manipulierbar werden. Der zweite Grund liegt in einem Missverständnis, das auf der Annahme basiert, Kinder könnten die barbarischen Tendenzen in der Gesellschaft selbständig erkennen und sich dagegen verwahren. Nicht-Wissen, Orientierungslosigkeit und Manipulierbarkeit sind aber gerade diejenigen Parameter, die die Barbarei erst ermöglichen.

Denken in Widersprüchen, Kritikfähigkeit und Emanzipation als Voraussetzung zu einem aufgeklärten Selbst- und Weltverständnis gilt allerdings in der Zwischenzeit ebenso wie dazu gehörige kritische Erziehungswissenschaft nicht mehr als zeitgemäß. Wissenschaftliche Positionen veralten aber nicht! Sie werden allenfalls an den Rand gedrängt und im schlechtesten Fall aus dem kulturellen Gedächtnis gelöscht, wenn sie nicht mehr gelehrt werden. Insbesondere die Erziehungswissenschaft ist affiziert von der Idee, pädagogisches Denken in der eingangs beschriebenen Form sei unnütz bzw. nicht realisierbar, angesichts einer – allerdings nur scheinbaren – Unübersichtlichkeit der Wissensbestände. Der damit eingeleitete Bruch mit der Tradition des Neuhumanismus zeigt sich insbesondere dort, wo Theorien in den Mainstream eingespeist werden, die kompatibel sind mit der neoliberalen Transformation der Gesellschaft in eine marktkonforme Demokratie. Die dabei obwaltende Kaltschnäuzigkeit, humanitäre Angelegenheiten mit einem Federstrich aus der Welt zu schaffen, lässt sich an der durch ihr ökonomistisches Bildungsengagement bekannt gewordenen Bertelsmann-Stiftung beobachten. Sie nämlich plädiert dafür, die sozialen Menschenrechte aus dem Katalog der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zu streichen (Bertelsmann Stiftung 2005, S. 81, Anm. 13). Zu den sozialen Menschenrechte zählt übrigens auch das Recht auf Bildung.

Bemerkenswert ist die geschmeidige Anpassung der Wissenschaft an den Markt. Wer heute nicht den auf der Evolutionstheorie basierenden Radikalen Konstruktivismus oder die mit ihm verwandte Systemtheorie lehrt, statt dessen immer noch auf die Kritische Gesellschaftstheorie oder auf den Geschichtsmaterialismus setzt, gilt als Außenseiter oder schlimmer noch, hat kaum noch Chancen auf eine Anstellung an einer Hochschule.

Diese Zerfallerscheinungen sind typisch für eine Bildungsadministration, die keinerlei Interesse mehr hat an der Hervorbringung von Intellektualität im Spannungsfeld kritischer Diskussionen und kontroverser Dispute. Die Zerstörung der Universität als Einrichtung des freien Austauschs zum produktiven Nach- und Weiterdenken analog ist die Zerstörung der Zivilgesellschaft durch die Etablierung eines autoritären Staates<sup>1</sup> (vgl. Butterwegge 2010), der die Ideologie neoliberalen Denkens Kraft seiner Gesetzgebungskompetenz umsetzt. Besonders problematisch ist dabei der Umstand, dass der Neoliberalismus selbst eine Dynamik entfaltet, die denen „totalitärer Regime“ ähnelt, weil er „das Individuum einem behaupteten Ganzen (dem Markt, E.B.) restlos unter[.]jordnet“ und „jegliche Opposition moralisch diskreditiert“, mit dem „wesentlichen Unterschied allerdings, dass hier keine primäre Gewalt zur Gleichschaltung angewandt wird“ (Dammer 2015, S. 17). Wiewohl man zwar nicht von Gleichschaltung im klassischen Sinne reden kann, so zeigen sich dennoch gewaltvolle Homogenisierungstendenzen, die ihre Ursachen in einem *verordneten Individualismus* haben, der auf konkurrierendes Verhalten abzielt. Die dem Neoliberalismus innewohnende strukturelle Gewalt (vgl. Galtung 1980) zeigt sich auf der Makroebene in der bewusst herbeigeführten sozialen Ungleichheit und in einer gezielten Verarmung weiter Teile der Bevölkerung. Auf der Mikroebene indessen werden Konkurrenten

---

1 Der autoritäre Staat in diesem Sinne hat ein Doppelgesicht. Er ist autoritär der Bevölkerung gegenüber, die sich der zunehmend rigideren Sozialgesetzgebung zu fügen hat und nicht mehr sicher sein kann, ob ihre Bürgerrechte gewahrt werden, insofern sie einer sich ausweitenden Beobachtung und Kontrolle unterzogen wird. Er ist neoliberal, weil er die durchaus sinnvollen Regulierungsinstanzen für den Warenverkehr und die Finanzwirtschaft abschafft.

zu Gegnern, die zum eigenen Vorteil und zur Existenzsicherung ausgestochen werden müssen.

Die gegenwärtigen Sozialisationsbedingungen sind also durch drei entscheidende Faktoren gekennzeichnet, die sich wechselseitig beeinflussen: Ungleichheit, Konkurrenz und Individualismus. Die Ungleichheit ist die unerlässliche Grundlage für konkurrierendes Verhalten der Individuen untereinander. Der u.a. in der Schule eingeübte Individualismus wiederum ist dafür verantwortlich, dass sich Konkurrenz und Wettbewerb in die Psyche verlängern und zum Nonplusultra gesellschaftlichen Handelns aufrücken. Die strukturelle Gewalt in Form einer planmäßig forcierten gesellschaftlichen Ungleichheit korrespondiert dabei mit einer *strukturelle Beschämung*. Der neoliberale Zugriff auf die inneren Steuerungszentralen des Individuums, die Kolonialisierung seiner Psyche durch „Indoktrinationsmechanismen“ (Mausfeld 2016), erfolgt durch eben diese Beschämung, die es nicht nur vermag, Angst und Schuldgefühle zu erzeugen. Sie ist auch ganz wesentlich für eine Identifikation mit dem Aggressor verantwortlich, ohne dass dies freilich noch zu Bewusstsein kommt. Strukturell ist diese Beschämung, weil sie systemimmanent ist. Sie steht aber in einer direkten Wechselwirkung mit einer individuellen Beschämung, wie sie tagtäglich in der Schule praktiziert wird.

Ich möchte mich nun näher mit dem Lehrplan der Neue Mittelschule befassen und vor allem auf der sprachkritischen Ebene die verleugneten Widersprüche herausarbeiten. Ohne eine ausführliche Betrachtung der Rolle des Bildungssystems im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang wäre dies nicht möglich. Deshalb die lange Vorrede, die dazu diente, die Richtung der gegenwärtigen Schulreformen zu skizzieren. Vieles hätte zwar noch näher ausgeführt werden müssen, vieles ist angesichts der Kürze weggefallen. Gleichwohl aber sind die wichtigsten Grundlagen erläutert.

## **Das Geschäft mit der strukturellen Beschämung**

Der Psychoanalytiker Erich Fromm weist darauf hin, dass es für das Überleben einer Gesellschaft notwendig ist, einen Gesell-

schafts-Charakter<sup>2</sup> herauszubilden, der aber dann die Stabilität der Gesellschaft gefährdet, wenn die individuellen Bedürfnisse der Menschen hinter ihm zurücktreten. (Vgl. Fromm 1999, S. 16ff.) Die heute zu beobachtenden Forderung nach Anpassung an den (Arbeits-)Markt folgt genau diesem Muster, denn die darin liegende Absicht, konkurrierende Verhältnisse auszubauen entspricht ein hoher Grad an Gleichgültigkeit gegenüber den individuellen Lebensbedürfnissen, den spezifischen Nöten, aber auch dem Eigen-Sinn einer Vielzahl von Menschen. Das Konkurrenzprinzip, einmal normalisiert, avanciert zur selbstverständlichen Maxime, zur sinnstiftenden Instanz des Lebens und bedroht doch zugleich auch das Selbstwertgefühl der Menschen, weil es Erfolgslosigkeit, aus welchem Grund auch immer, nicht duldet und diejenigen Menschen, denen in diesem Sinne ein Versagen unterstellt wird, zu Verlierern stigmatisiert. Eine Begleiterscheinung der Konkurrenz ist das positive Denken, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den USA entstanden, inzwischen aber auch in die Europäischen Länder importiert, das ganz entscheidend dazu beiträgt, persönliche Verluste und Niederlagen und die damit erzeugten Aggressionen aus dem Wahrnehmungshorizont zu verbannen, ohne dass diese tatsächlich verschwunden wären.

Was zählt, ist der Erfolg. Er ist aber nicht an Leistung geknüpft, sondern er wird an eine Gratifikation zurückgebunden, die von einer dem Subjekt äußeren Autorität vergeben wird. Nicht alles kann also als Erfolg verbucht werden. So muss etwa ein durch intrinsische Motivation hervorgerufenen inneres, persönliches Erlebnis durchaus nicht als Erfolg gelten, denn es wird keiner Autorität zur Prüfung vorgelegt. Die äußere Autorität ist diejenige Instanz, die über Erfolg oder Misserfolg, über Anerkennung oder Nicht-Anerkennung entscheidet. Sie prolongiert sich zwar in die Psyche und nimmt dort die Form der Angst vor

---

2 Andernorts wird von Sozialcharakter geredet. Fromm betont aber sehr viel deutlicher mit dem Begriff des Gesellschafts-Charakters den Unterschied zum individuellen Charakter und macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass es sich um ein gesellschaftlich erzeugtes Phänomen handelt, das die Mitglieder einer historisch zu bestimmenden Gesellschaft eint.

der Beschämung an, sie bleibt aber zugleich im Äußeren erhalten und wird verleugnet: „Die zusätzliche Perversion besteht darin,“ schreibt die psychoanalytische Pädagogin Margret Dörr, „dass sich über die Schamangst ein peinliches Schweigen legt, denn diese Angst ist ohne eigenen Wertverlust überhaupt nicht darstellungsfähig und somit sprachunfähig.“ (Dörr 2009, S. 6) Daraus resultiere eine Coolness, die zur „Schlüsselkompetenz der Gesellschaftsmitglieder der Spätmoderne“ (ebd.) aufsteige. In anderen Worten: Der Erfolg wird zur Beruhigungsspiel für diejenigen, die sich über ihn freuen können. Die Erfolglosen indessen werden durch eine Beschämung, die sich nirgendwo Ausdruck verschaffen und niemals in Erscheinung treten darf, ruhiggestellt. Ein weiteres aber muss erwähnt werden. Der Erfolg ist wie ein scheues Reh; er kann sehr schnell verschwinden und sich in sein Gegenteil verkehren. Diese Art des Erfolgs erzeugt eine Unsicherheit, die dauerhaft begleitet ist von der Angst vor Beschämung, die wiederum sehr zweckmäßig zu sein scheint für die Durchsetzung neoliberaler Denk- und Handlungsmuster.

Statt also in den Schulen ein demokratisches, zivilgesellschaftliches, diskussionsfreudiges Miteinander einzuüben, wird eine Konkurrenz inszeniert, deren zentraler Bezugspunkt eine individuelle sowie strukturelle Beschämung darstellt. Nicht nur das Mitgefühl nimmt in diesem Kampf um die besten Leistungen Schaden, auch die Achtung der Anderen, ihre Würde und ihr Recht auf Selbstbestimmung sind aufs äußerste gefährdet.

Vor diesem Hintergrund nun interessiert der veröffentlichte Lehrplan der NMS.

### **Einige Anmerkungen zum Lehrplan der NMS<sup>3</sup>**

Eines der hervorstechendsten Merkmale der neoliberalen Reformen ist die *Rhetorik der Unwahrhaftigkeit*. Damit ist gemeint, dass

3 Im Folgenden beziehe ich mich auf den unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172654/NOR40172654.html> (zuletzt abgerufen am 21.01.2016) veröffentlichten Lehrplan. Leider ist der Lehrplan nicht paginiert, sodass es unmöglich ist, die Zitate näher zuzuordnen. Daher gebe ich hinter den Zitaten das jeweilige Kapitel an.

Begriffe, die den Absichten des Neoliberalismus entgegenstehen, zum Palimpsest werden: Ihre ursprüngliche Bedeutung wird regelrecht ausgelöscht oder man könnte sehr viel konkreter noch sagen: ausradiert, um dem nun völlig entleerten Begriff eine neue Bedeutung zu verleihen, ohne allerdings auf die inhaltliche Veränderung dezidiert hinzuweisen. Ein solches Vorgehen hat den strategischen Vorteil, dass die Rezipienten und Rezipientinnen über den wahren Inhalt getäuscht werden, zumal auf ein Begriffsinstrumentarium zurückgegriffen wird, das durchaus dem Arsenal einer kritischen Pädagogik entstammen könnte. Damit freilich kann das autoritäre Gepräge dessen, was heute Bildung heißt, auf eine höchst raffinierte Weise verschleiert werden.

Da hier nicht der Platz ist, die Winkelzüge des umfangreichen Lehrplans der NMS in Gänze zu analysieren, muss ein Beispiel genügen. Besonders eindrucksvoll etwa ist die Darstellung der Bildungsziele. Dort ist folgendes zu finden: „Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sind zu fördern, sie sind für die Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften entscheidend. Den Schülerinnen und Schülern ist in einer zunehmend internationalen Gesellschaft jene Weltoffenheit zu vermitteln, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei sind Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte.“ (1. Teil, Absatz 5) Das entspricht ziemlich genau dem, was eine Zivilgesellschaft charakterisieren sollte. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass so getan wird, als wären alle diese Werte bereits umgesetzt, wo sie doch gerade heute im Verschwinden begriffen sind. Der Appell an die Heranwachsenden ersetzt noch lange nicht ein kritisches Bewusstsein, das auf diese Leerstelle mit der Gewissheit ihrer unzureichenden Realisierung zu reflektieren vermag. Gewiss, Humanität nimmt ihren Anfang im Individuum selbst, das aber nur soweit human werden kann, soweit die Gesellschaft die humanitären Grundlagen bereitstellt. Solange aber diese schönen Worte nicht mit Leben gefüllt werden und ein kritischer Umgang mit den wahren Verhältnissen



geübt wird und solange die politisch Verantwortlichen selbst nicht in der Lage sind, für gerechte, demokratische, der Humanität verpflichtete Verhältnisse zu sorgen, bleibt dieses Versprechen reine Ideologie, ja ich möchte sogar sagen: Es verhöhnt Kinder und Jugendliche und konstituiert ein asymmetrisches Machtverhältnis, in dem die Heranwachsenden zu ohnmächtig Getriebenen werden. Weil sich Ungleichheit in der Schule fortsetzt und sie nicht etwa, wie die Bildungspolitik suggeriert, aufgehoben wird,<sup>4</sup> kommt es auch im Lern- und Bildungsverhalten der Kinder zu Ungleichheiten, die durch den Zwang zur Individualisierung noch verstärkt werden. Nicht etwa nimmt der Prozess der Individualisierung Rücksicht auf die Einzigartigkeit und Unverfügbarkeit jedes Individuums, dagegen spricht ja schon die permanente Evaluation. Auch die gesellschaftlich vermittelten Anteile am Individualisierungsprozess bleiben unterbelichtet. Das Individuum ist schon immer vom „Fremden durchzogen“ (Meyer-Drawe 1997, S. 703), wodurch sich der Reflexionshorizont vom Ich auf das Nicht-Ich erweitert und die wechselseitige Bezogenheit von Individuum und Gesellschaft zu Bewusstsein kommt. Im schulischen Geschehen indessen wird der Prozess der Individualisierung einzig an das Individuum zurückgebunden, dem die „Verantwortung für die Entwicklung [seiner] eigenen Kompetenzen“ (2. Teil, Absatz 7) aufgebürdet wird. So verbietet sich offenbar auch die „Vermittlung von Lernstoff“ (2. Teil, Absatz 5). An deren Stelle tritt ein „Verständnis von Unterricht als Lern- und Entwicklungsbegleitung“ (ebd.), die in Portfolios zu dokumentieren ist. In Wirklichkeit geht es aber nicht um Entwicklungsbegleitung, sondern um die Optimierung des „Leistungspotenzials“ (ebd.). Wohl gemerkt: Es ist nicht die Leistung selbst, die in den Fokus der Optimierer gerät, es ist die Leistungsfähigkeit, die bis aufs äußerste hin ausgedehnt das Innere der Kinder und Jugendlichen peinlich zu berühren vermag. Denn die Fähigkeit zur Leistung ist von vielen Faktoren abhängig, die zu erläutern der Lehrplan großzügig verzichtet: Armut,

---

4 Es gibt keine Bildungsarmut, es gibt nur Kinder, die arm sind und deshalb von ihrem Recht auf Bildung subtil, trotz aller Beteuerungen der Chancengleichheit, ausgeschlossen werden.

Migrationserfahrungen, körperliche und geistige Entwicklung, die wiederum stark an Erfahrungen im Elternhaus gebunden ist, Belastungsfähigkeit und Stress und nicht zuletzt die Eigenwilligkeit der Kinder selbst, denen die Möglichkeit einzuräumen ist, dem Optimierungswahn zu widerstehen. Der Import eines betriebswirtschaftlichen Begriffsinstrumentariums mit der Forderung zur wirtschaftlichen Arbeitsweise entspricht in keiner Hinsicht einer Pädagogik, die die Interessen der Heranwachsenden im Auge behält. Dieser dramatische Perspektivwechsel – vom Kind zum Markt – zeugt von einer großen Gleichgültigkeit gegenüber den kindlichen Bedürfnissen. Die verordnete Individualisierung und die kognitivistische Reduktion der Bildung im Kontext von Optimierung und Effizienz sowie ihre Homogenisierung in Gestalt der Bildungsstandards beschädigt aufs Nachhaltigste die Psyche der Heranwachsenden, die einem permanenten Stress ausgesetzt sind: Sie sollen individuelle Leistungen erbringen, die aber, schließlich gemessen an den Bildungsstandards, hochselektiv wirken. Auf diese Weise werden die Bildungsstandards zur Beschämungsinstanz, der niemand ausweichen kann. Dass die Verfasser des Lehrplans um diesen Umstand wissen, ihn aber verheimlichen, zeigt ein Satz, der verräterischer nicht sein könnte: Es soll ein „individuell förderliches Lernklima[.]“ (Teil 2, Absatz 5) hergestellt und „Demotivation, Beschämung und Entfremdung“ vermieden werden (ebd.) Die Beschämung allerdings ist dem Lehrplan immanent und kann daher gar nicht vermieden werden.

Der kürzlich verstorbene Psychoanalytiker Arno Gruen hat in seinem sehr lesenswerten und die Pädagogik bereichernden Buch über den Verlust des Mitgefühls und über die Politik der Gleichgültigkeit folgendes geschrieben: „das Prinzip der Belohnung (die Gratifikation, E.B.) ist nichts anderes als eine raffinierte Verhüllung des Drucks zum Erfolg. Und durch diesen Erfolgsdruck wird das Selbst vorprogrammiert“ (Gruen 2015, S, 91). Unter diesen Umständen heißt Lernen „den Gehorsam gegenüber der Autorität“ (ebd.) einzuüben und das eigene „Sein völlig außer acht zu lassen und sogar auszulöschen“ (ebd.). Und er fährt fort: „Doch seine Unterordnung wird zu einer Quelle unerkannter und deshalb unbeherrschbarer und unlenkbarer Aggression.“

Denn jede Lenkung von außen bewirkt eine Unterdrückung der eigenen inneren Möglichkeiten, die Umwelt zu bewegen. Dadurch wird Hilflosigkeit zu einem unerträglichen Zustand, der dann allein durch Verdrängung vom Bewußtsein ferngehalten werden kann. Zusammen mit der Hilflosigkeit entsteht Aggression, die, da man sich ihres Ursprungs nicht mehr bewußt ist, für gewöhnlich nach außen verlagert wird. So werden Kinder aus Selbstschutz heraus gefühllos oder gewalttätig oder auch beides.“ (ebd., 92). Die Unterdrückung der eigenen Möglichkeiten resultiert aus dem unausgesprochenen Befehl, sich durch „Grenzüberschreitungen nicht verletzt fühlen“ (ebd., S. 93) zu dürfen. Der Kontakt zum Selbst wird verriegelt und besiegelt den Verlust des Mitgefühls. Beschämung rührt ganz fundamental an diesen Grenzen, sie ist das Symptom für die Überwältigung der kindlichen Psyche.

## Was bleibt?

Kehren wir zurück zum Anfang und zu dem, was Lévinas eine *Nicht-Gleichgültigkeit gegenüber dem Anderen* bezeichnet. Lévinas hat eine Individuation im Sinne, die sich in jeglicher Hinsicht auf das Leben bezieht und Verantwortung für *jeden* Menschen zu übernehmen bereit ist. „Verantwortung ist keine kalt juristische Forderung. Sie ist die ganze Schwere der Nächstenliebe – der Liebe ohne Begehrlichkeit.“ (Lévinas 1991, S. 227) Wenn aber dieses Leben gar nicht spür- und fühlbar ist, wenn es aufgrund einer zutiefst beschämenden Schulpraxis gewissermaßen aus dem Inneren der Individuen entwichen ist und sich einzig noch zeigt in Angst, Verzweiflung und einem Gehorsam gegenüber der anonymisierten Autorität der Evaluationen, der Prüfungen, der Kontrolle, dann ist der erste Schritt hin zu einer zerstörerischen Beziehungslosigkeit getan, deren eigentliche Ursache in einer Politik der Gleichgültigkeit zu suchen ist und sich in einer destruktiven Unmoral mit verheerenden gesellschaftlichen Auswirkungen Bahn bricht. Darin liegt die eigentliche Tragik einer Schulreform, die sich in pseudohumanen Appellen erschöpft und die gesellschaftlich erzeugte Kälte ignoriert. Das, was unserer Gesellschaft durch ihre auf Konkurrenz und Wettbewerb

ausgerichtete Ökonomie produziert, heute mehr denn je, sind aggressive Verhaltensformen, die das eigene nicht gelebte Leben anderen Menschen anlastet und in Hass aufgeht.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung – wozu?, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main, S. 105–119.
- Bernhard, Armin (2001): Lernkultur und Zivilgesellschaft. Der neue Lernbegriff als Grundproblem einer pädagogischen Theorie, in: ders.: Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipativer Subjektivierung. Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik, Kiel, S. 225–240.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2005): Bertelsmann Transformation Index 2006. Auf dem Weg zur marktwirtschaftlichen Demokratie, Gütersloh.
- Borst, Eva (2015): Der Automatenmensch. Zur Neutralisierung der Pädagogik im kybernetischen Kapitalismus, in: Armin Bernhard, Harald Bierbaum, Eva Borst et.al. (Hg.): Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven, Heft 1: Neutralisierung der Pädagogik, Baltmannsweiler, S. 39–62.
- Brecht, Bertolt (1973): Baal. Der böse Baal der asoziale. Texte, Varianten, Materialien, 3. Aufl., Frankfurt am Main
- Butterwegge, Christoph (2010): Neoliberalismus, Sozialstaatsentwicklung und Armut, in: Schulheft: Unsichtbare Hand – sichtbare Faust. Informationen über Krise und Kriege, Hg. von Elke Renner, Grete Anzengruber, 35. Jg., S. 44–55.
- Butterwegge, Christoph; Lösch, Bettina; Ptak, Ralf (2008): Kritik des Neoliberalismus, 23., verbesserte Aufl., Wiesbaden.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie, Frankfurt am Main.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument, Baltmannsweiler.
- Dörr, Margret (2009): Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf die pädagogische Praxis, in: dies.; Herz (Hg.): Kulturen und Unkulturen in Bildung und Erziehung, Wiesbaden.
- Fromm, Erich (1999): Über meinen psychoanalytischen Ansatz, in: Gesamtausgabe, Band XII, Stuttgart, S. 13–18.
- Galtung, Johan (1980): Strukturelle Gewalt, Reinbek bei Hamburg.
- Gruen, Arno (2015): Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit, München.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs-

- 
- und Erziehungsplan für Kinder von 0–10 Jahren in Hessen, 6. Aufl., Wiesbaden.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1994): *Werke*, Vaduz/Liechtenstein.
- Hopfner, Johanna (1995): „... die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.“ Einige Überlegungen im Anschluß an Friedrich Schleiermacher, in: Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau, Michael Winkler (Hg.): *Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung*, Weinheim, München, S. 59–68.
- Klafki, Wolfgang (1964): *Kategoriale Bildung*, in: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, 3./4. durchgesehene Aufl., Weinheim, S. 25–45.
- Klafki, Wolfgang (1971): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, Berlin, Basel.
- Krautz, Jochen (2009): *Bildung als Anpassung. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung* Online: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2011/05/Krautz-Bildung-als-Anpassung.pdf> (abgerufen 21.01.2016)
- Lévinas, Emmanuel (1995): *Zwischen uns*, München.
- Mausfeld, Rainer (2016): *Die neoliberale Indoktrination*, in: *NachDenkseiten. Die kritische Website*, 18.01.2016.
- Meyer-Drawe, Käte (1997): *Individuum*, in: Christoph Wulf (Hg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim, Basel, S. 698–705.
- Roth, Heinrich (1976): *Pädagogische Anthropologie*, Bd. II: *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, 2. Aufl., Hannover et. al.

## Ein Glossar der Neuen Mittelschule (NMS)

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Terminologie der Neuen Mittelschule (NMS) und deren Proponent\_innen. Das Vokabular der bereits länger proklamierten „neuen Lehr- und Lernkultur“ soll in Form eines Glossars kritisch unter die Lupe genommen und auf seinen Anspruch und seine Wirklichkeit hin geprüft werden. Vor dem Hintergrund diverser wissenschaftlicher Neupublikationen über diese (noch) neue Regelschule in Österreich werden kritische Überlegungen und Einwände zu Papier gebracht.

Mit der Bezeichnung „Neue Mittelschule“ hält der „Siegeszug des Neuen“ auch in der Schule und im Bildungssystem weiter an. Andere Gesellschafts- und Lebensbereiche blieben naturgemäß von dieser Terminologie und Semantik nicht verschont (siehe dazu: das neue Pensionskonto, Lehrer\_innenbildung und -dienstrecht NEU, Oberstufe und Matura NEU, Abfertigung NEU etc.) Es (er)scheint, als ob alles „neu“ sei und gleichzeitig auch neu bliebe. Das Mantra des Neuen ist überall und allgegenwärtig, wer möchte schon alt aussehen? Oder wie es Matthias Burchardt formuliert: „Das Neue, welches das Entwicklungshilfe-Regime seinen Insassen zu lieben verordnet, hat einen unbequemen Nebenbuhler, der beiseite geräumt und ins Vergessen gedrängt werden muss: das Alte“ (Burchardt 2014, S. 644). Und an einer anderen Stelle heißt es dann: „Wir können nicht allzu viel aus der Vergangenheit mitnehmen, wir müssen gerade jetzt im Bildungsbe- reich Altes loslassen“ (Schmied zit. n. Burchardt 2014, S. 644).

Seit dem Schuljahr 2008/09 als Schulversuch geführt, avancierte die NMS ab dem Schuljahr 2012/13 zur österreichischen Regelschule und beerbte damit die Hauptschule (HS), die ab diesem Zeitpunkt zum auslaufenden Schultyp auf der Sekundarstufe I wurde. Somit wurden ab dem Schuljahr 2015/16 alle ehemaligen HS-Standorte in NMS umgewandelt, bis Juni 2018 werden alle HS-Klassen auslaufen (vgl. BM.U.K.K. 2013a & BM.U.K.K. 2013b). Nebenbei ist zu erwähnen, dass unzählige

Schulversuche wie etwa die Niederösterreichische Neue Mittelschule (NöNMS), Vorarlberger Mittelschule (VMS) oder die Wiener Mittelschule (WMS) weiterhin erfolgreich betrieben wurden und/oder werden. Für das Schuljahr 2012/13 erhob der Rechnungshof stattliche 5.367 Schulversuche österreichweit (siehe dazu: Bericht des RH, 2015/1).

Im Österreichischen Wörterbuch findet sich unter dem Begriff „Glossar“ Folgendes: „Wörterverzeichnis mit Erklärungen“. Im soziologischen und pädagogischen Kontext wurde der Begriff durch das „Glossar der Gegenwart“ (Bröckling, Krasmann & Lemke, 2004) sowie das „Pädagogische Glossar der Gegenwart“ (Dzierzbicka & Schirlbauer, 2006) bekannt gemacht. Beide Werke sind heutzutage „Pflichtlektüre“ für all jene, die sich kritisch mit den „Veränderungen des Vokabulars“ in Soziologie und Pädagogik auseinandersetzen. Im Folgenden wird versucht, die Veränderungen des Vokabulars, die sich mit der Einführung der NMS in Verbindung bringen lassen, in einem Glossar zusammenzufassen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit!). Damit soll ein Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet werden, was denn nun der Unterschied zwischen der NMS und der HS auf der Sekundarstufe I sei.

## **Bildungsstandards**

Standardisierung ist heute „in“. Vor allem auch deshalb, weil sie jenen nationalen und internationalen Vergleichstestungen (PISA & Co.) gleicht, die das „genormte Kind“ hervorbringen sollen. Mit den „Bildungsstandards“ (beginnend mit Mai 2012), die zuletzt im Frühjahr 2015 auf der 4. Schulstufe in Deutsch/Lesen/Schreiben geprüft wurden, sollen österreichweit über alle Schulformen grundlegende Kompetenzen, die Schüler\_innen einer gewissen Altersgruppe in bestimmten Pflichtgegenständen haben sollten, nachgewiesen werden, Abweichungen erkannt und Maßnahmen zur Behebung in Schule und Unterricht gesetzt werden (nachzulesen unter: <https://www.bifie.at/bildungsstandards>).

Als maßgebliches Instrument zur „nachhaltigen“ Qualitätssicherung bilden die Bildungsstandards einen Teil der NMS-Rhe-

torik, wonach „durch kontinuierliches Qualitätsmanagement [...] Unterricht laufend zu optimieren“ (BM.B.F. 2014) sei, um so im Standortwettbewerb die Nase vorne zu haben. Als „Machtverstärker und Wahrheitsmaschine“ (Pongratz 2009, S. 127) spielen sie der neuen Systemsteuerung (maximaler Output bei minimalem Input) zu und richten wie ein Damoklesschwert über gute wie schlechte Schulstandorte, was sich in einem „Vergleichen“ (Benchmarking) und „Rangreihen“ (Ranking) der Schulen manifestieren dürfte. Das kontinuierliche Messen zeigt so einen Verlauf im Leistungszuwachs/-abfall und erlaubt es der Schulaufsicht, bei Bedarf an den „Stellschrauben“ zu drehen. Ob Bildung überhaupt, wie durch OECD u.a. gefordert, messbar oder standardisierbar ist, wird dabei nicht hinterfragt.

Unangenehme Nebenwirkungen dieser output-orientierten Bildungsstandardtestungen waren in der Vergangenheit Phänomene wie „teaching to the test“, didaktische Reduktion (auf das zu Prüfende) und die Marginalisierung nicht standardisierter Schulfächer. Auch dürften die Bildungsstandards für die benachteiligten ethnischen und bildungsfernen Gruppen (bis jetzt) keine Abhilfe geleistet haben (vgl. Schneider 2008, S. 37). Wie die Bildungsstandards mit dem ebenso geforderten Postulat nach „Differenzierung und Individualisierung“ in Einklang zu bringen sind, dürfte auch offen bleiben.

## **Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit**

Mit der Einführung des Schulversuchs „NMS“ und seiner Überführung in die Regelschule kam erneut die Frage der „Chancengerechtigkeit“ und damit verbunden auch jene der „Geschlechtergerechtigkeit“ auf die bildungspolitische Agenda. Insbesondere in Bezug auf Mädchen und Buben haben Pädagog\_innen „vorurteilsfrei“ auf Geschlechtergerechtigkeit zu achten. So haben Mädchen und Buben „gleichwertige Chancen“. Im Unterricht wird Geschlechtergerechtigkeit thematisiert, um so Sensibilität und Bewusstsein zu schaffen (vgl. BM.B.F. 2014). „Schulen sind grundsätzlich zu Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit verpflichtet“ (BM.U.K.K. 2013a, S. 5) oder: „Schule [...] dient dem Ausgleich sozialer Ungleichheiten“ (ebd.) heißt es



in mancher Broschüre. Im Zusammenhang mit Chancengleichheit ist oftmals auch vom „garantierten Bildungsminimum“ die Rede, also von jenem „Mindestmaß an Bildung, das für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für notwendig erachtet wird“ (Burneforth, Weber & Bacher 2012, S. 189), um im künftigen Schul- und Berufsleben zu bestehen.

Die Begriffe „Chancengerechtigkeit“ und „Chancengleichheit“ werden manchmal in einem Atemzug verwendet, ein anderes Mal meinen sie wieder Unterschiedliches, weil Chancengerechtigkeit von einer gerechten Verteilung der Chancen innerhalb einer Bevölkerungsgruppe ausgeht, während Chancengleichheit die Gleichheit der (Start-)Chancen eines jeden Menschen bedeutet. Dass beide Begriffe hinsichtlich Lebenswirklichkeit und Ansprüchen problematisch erscheinen, wird nun gezeigt.

Da Gleichheit/Ungleichheit Begriffe sind, die noch nichts über Gerechtigkeit und/oder Ungerechtigkeit aussagen, lässt sich bloß empirisch feststellen, wie gleich oder ungleich die Chancen, also die guten Gelegenheiten, in unserer Welt verteilt sind. Chancengleichheit durch Bildung kann also bestenfalls als untaugliches gesellschaftliches Ideal gesehen werden, welches die einen mit guten Startvoraussetzungen durch entsprechende Schulbildung und höheren Jobaussichten belohnt und die anderen durch schlechte Ausgangssituationen, wie geringere Schulbildung, abstrafte (vgl. Sattler 2008, 64f.).

Die Chancen sind also nie gleich verteilt. Aber auch bei fiktiver gerechter Verteilung der Chancen ergibt sich innerhalb des bürgerlich-kapitalistischen Systems folgende Problemlage: Bildung wird heute als „Gut“ und „knappe Ressource“ begriffen, die zu kauf- und verkaufbarer Ware herabgewürdigt wird. Durch die Beschränkung des Zugangs wird der Wert der Ware Bildung gesteigert und dient der Wertsteigerung der Arbeitskraft am Arbeitsmarkt. Der Kampf um den Preis dieser Ware kann durch eine Politik der Chancengleichheit einen damit verbundenen Gerechtigkeitsanstrich bekommen (vgl. Ribolits 2013, S. 74). Das bedeutet zwar, dass die Forderung nach Chancengleichheit gleiche Wettbewerbsbedingungen vorsieht, dass jedoch „daran geknüpft ist, dass es ‚GewinnerInnen und Verliere-

rInnen' [im System – F.B.] gibt“ (ebd., S. 71), und sie impliziert im Kampf um die gute gesellschaftliche Situierung (Verwertbarkeit der menschlichen Leistung am aktuellen Arbeitsmarkt) auch ein spezifisches sozialdarwinistisches Menschen- und Gesellschaftsbild, welches dem Menschen je nach seiner „Brauchbarkeit“ unterschiedliche Lebensmöglichkeiten zugesteht. Mit der mehr oder weniger vorhandenen naturgegebenen Begabung wird der Zugang zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen und Gütern gerechtfertigt, „unbeeinflussbare (vorgeblich) biologische Tatsachen werden als Legitimation für die Ungleichbehandlung und Diskriminierung von Menschen und sozialen Gruppen herangezogen“ (ebd., S. 72) (vgl. ebd., S. 71f.). Der Ruf nach Chancengleichheit wird zur Chimäre, „denn selbst wenn politische Schritte in Richtung Chancengleichheit im Bildungssystem gesetzt werden, verändert sich an der sozialen Verteilung des Zugangs zu sozialen, kulturellen, politischen oder wirtschaftlichen Lebensbereichen [...] kaum etwas“ (ebd., S. 75).

## **Differenz, Diversität und Inklusion**

Im Grunde genommen sagen uns die Wörter „Differenz“ und „Diversität“ nichts Neues, sind also Teil des pädagogischen Vokabulars, werden jedoch oftmals in Zusammenhang mit der NMS gebraucht. Individuen sind nun mal verschiedenartig/anders und vielseitig/-schichtig hinsichtlich Habitus, Vorerfahrungen, Lernfähigkeit und -tempo sowie in ihrer unterschiedlichen kognitiven Entwicklung. Durch gesellschaftliche Veränderungen und Wandlung des Lernpublikums in der Schule treten diese Umstände heute deutlicher in den Vordergrund, gelten als Herausforderung, legte man zuvor doch „das Maß auf die Mitte“. Vor dem Hintergrund, dass der „Marktwert“ von Bildung heute in der „rohstoffarmen“ Welt ins Unermessliche steigt, befürchten die einen, dass Österreich und die EU-Staaten weiter in den internationalen Rankings nach unten schlittern (OECD-/PI-SA-Dogma), während die anderen vom Verschwinden des traditionellen Bildungskanonens (vgl. Diskurs des Verschwindens) warnen, oder „Bildung“ bereits für tot erklärt haben. Weil sich Individuen heute als menschliche Ressource begreifen und auf

einen nur ungenügend vorausplanbaren „Markt“ vermarkten müssen, weiß niemand, was die Zukunft den Menschen abverlangen wird. So scheinen auch die Allheilmittelwörter „Zukunftsfähigkeit“ oder „Anschlussfähigkeit“ im Diskurs rund um Lebenslanges Lernen (LLL) bloßes Gewäsch zu sein, denn wie soll man sich vorbereiten, wenn man gar nicht weiß, was künftig gefordert wird?

*Differenz* ist kein natürlicher Begriff, er wird gesellschaftlich produziert, ist somit einerseits positiv konnotiert, da die Eigenschaft, anders zu sein, jeden einzelnen Menschen zu dem macht, was er ist. Andererseits werden Unterschiede als befremdlich wahrgenommen, verursachen Angst oder gar Aggression, etwa wenn es um unterschiedliche „Kulturen“ oder Positionen geht. Erkannte (negative) Differenzen sollen durch „Konfliktmanagement“ im Sinne der Toleranz in gewaltfreiem Raum gelöst werden, positive Differenzen können dann dazu genutzt werden, um etwa Schwächeren zu helfen und das Verbindende vor das Trennende zu stellen.

*Diversität* spricht die unzähligen Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften des Menschen an, mit denen er sich in der Schule und später im Beruf „verkaufen“ muss. Es geht um die maximale Ausschöpfung des menschlichen Potenzials und der vermarktbareren intrinsischen „Talente“. Der Teamgedanke („Gemeinsam sind wir stärker als alleine“) bündelt diese Stärken des Einzelnen zu einer Art „Projektorganisation“, die sich in der Schule und im Leben entsprechend präsentieren muss, denn „das Diktat marktoptimierten Verhaltens“ (Ribolits 2013, S. 49) lässt keinen Alltagsbereich mehr aus.

Unter *Inklusion*<sup>1</sup> versteht man die Teilhabe aller Individuen an der Gesellschaft und ihren Institutionen, ohne dabei Menschen mit z. B. Beeinträchtigungen oder speziellem Förderbedarf auszugrenzen oder zu separieren. Zum Begriff „Inklusion“ und seiner tendenziösen Neoliberalisierung verweise ich an dieser Stelle auf den Beitrag von Michael Rittberger in diesem schulheft.

---

1 Siehe Michael Rittberger: „Integration und Inklusion“ in dieser Nummer S. 164.

## Differenzierung und Individualisierung

„Differenzierung und Individualisierung“ gelten heute als Herzstück der Neuen Lernkultur an der NMS. Ein wesentliches Merkmal der NMS ist die Auflösung der äußeren Differenzierung in Form von Leistungsgruppen (wie zuvor in der HS) und deren Ersatz durch Binnendifferenzierung.

Unter *Differenzierung* wird die unterschiedliche Förderung der unterschiedlichen Fähigkeiten unter Anwendung von abwechslungsreichen Lernangeboten verstanden, wobei nicht alle Lernenden dasselbe tun, da Lernaufgaben und -tätigkeiten nach unterschiedlichen Begabungen, Talenten, Stärken und Interessen der Schüler\_innen differenziert werden. „Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsschwächen können optimal gefördert werden. Die Auseinandersetzung mit anspruchsvolleren Aufgaben, an denen sie gemeinsam mit leistungsfähigeren ‚Vorbild‘-Schülerinnen und ‚Vorbild‘-Schülern arbeiten, stellt sicher, dass sie nicht unter- bzw. überfordert werden. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler profitieren von individueller Förderung, fächerübergreifenden Unterrichtsformen und einem vielfältigeren Unterrichtsangebot“ (Wobak & Schnelzer 2015, S. 40).

Unter *Individualisierung* versteht man das Eingehen auf die Einzigartigkeit einer jeden Schülerin/eines jeden Schülers unter Bezugnahme ihres/seines unterschiedlichen Vorwissens und der verschiedenen Vorerfahrungen. Übungen und Aufgaben orientieren sich an den individuellen Leistungsniveaus und Lernpräferenzen, was die Kinder weder über- noch unterfordert, Spitzenleistungen ermöglicht und Frustration verhindert (vgl. BM.U.K.K 2013a, S. 4).

Differenzierung und Individualisierung soll(t)en einerseits dort anknüpfen, wo die Kinder stehen und andererseits Chancenungleichheiten („alle können von allen Verschiedenes dazulernen“) reduzieren. Da man sich von der Trennung in Leistungsgruppen verabschiedet hat, in den leistungsdifferenzierten und anderen Gegenständen zwei Lehrpersonen im Team unterrichten und zu den Übergängen hin Volksschullehrpersonen sowie AHS-/BHS-Lehrpersonen involviert sind, ist die hegemoniale Forderung nach Differenzierung und Individualisierung heute en vogue.

Zur Problematik der häufigen „Parole“, wonach die Kinder dort abzuholen seien, wo sie stehen, hat sich Käte Meyer-Drawe wie folgt geäußert: „Mit dem Lernenden ist immer schon ein Anfang gemacht, bevor er in der Schule zu lernen beginnt. Dort, an diesem Anfang, müsste er abgeholt werden, wenn man ihn am rechten Ort in Empfang nehmen wollte. Das ist jedoch eine schwierige, wenn nicht gar unmögliche Aufgabe“ (Meyer-Drawe 2013, S. 16). Die Einzigartigkeit eines jeden Menschen, sein Vorwissen und seine Vorbildung, scheinen den krisenhaften Vollzug des Lernens, nämlich nicht nur vorwärts hinsichtlich Ergebnisse, sondern auch rückwärts hinsichtlich Herkunft des Wissens, zu erschweren. Jede/Jeder steht woanders. „Wir holen niemanden ab, wo er steht“ (ebd., S. 18). Das bedeutet, dass die Voraussetzungen, mit denen Schüler\_innen in die Schule kommen, unterschiedlich sind. Lehrpersonen müssen auf individuelle Bedürfnisse und Bedingungen (Lerntempo, Schwierigkeitsgrad etc.) eingehen, jedoch scheint auch die Forderung nach flexibler Differenzierung und Individualisierung (siehe auch: Heterogene Lerngruppen/Heterogenisierung) Gefahr zu laufen, dass Lehrende wie Lernende stark gefordert bis überfordert sind. Vollkommen individualisierte Programme für alle Lernenden in der NMS als inklusiver Schule oder auch ein umfassend differenziertes Angebot scheinen selbst mit zwei Pädagog\_innen in der Klasse Illusion zu bleiben. Die kollektive Lerndimension, die die schulische Tradition aufgreift, kann nicht mittels Individualisierung erkundet werden. Das Gemeinsame bleibt dabei auf der Strecke.

## **Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit der Lernenden**

„Du bist deines eigenen Glückes Schmied“, dürfte der neoliberal gewandte Slogan lauten, denn in Zeiten des eigenen „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß 2000) und des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) haben Individuen heute an ihrer eigenen Vermarktbarkeit zu arbeiten, um sich arbeitsmarktfähig zu machen und im Rahmen des LLL auch arbeitsmarkttauglich zu halten.

Auch die NMS nimmt diese Forderungen auf, und so sind „in hohem Maße Selbstwirksamkeit sowie selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und eigenständiges Handeln zu för-

dern“ (BM.U.K.K. 2012, S. 3). Die Kinder müssen lernen, dass der Lernerfolg in ihrer Verantwortungssphäre liegt („shared leadership“), und „dabei sollen die Schüler\_innen im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung, [...] befähigt und ermutigt werden“ (ebd., S. 4).

Mit der Europass-Schlüsselkompetenz „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz“ sollen die jungen Menschen auch die notwendigen „skills“ für unternehmerisches Denken und eigeninitiatives Handeln erlangen. Etwa finden sich hier Deskriptoren, wie: „Ich kann eine Ideensammlung erstellen [...]“; „Ich kann aus einer Idee ein Konzept entwickeln“ oder „Ich kann in großen Projekten im Team arbeiten“ (vgl. Referat für Schulentwicklung und Schulversuche des SSR f. Wien 2016, o.S.).

„Pädagogik soll den Menschen zu sich selbst freisetzen, seine Mündigkeit befördern, in ihrer institutionellen Form als Schule jedoch hat sie primär für die Qualifikation von Wirtschaftssubjekten zu sorgen, die empirisch ihre Freiheit zunächst im Anbieten ihrer Arbeitskraft erfahren“ (Dammer 1999, S. 198). Dass nun in der Schule dieser Ansatz des Begreifens seines eigenen Unternehmergeistes gefordert wird, scheint hier nicht verwunderlich, darf doch die Hinwendung des allgemeinen Zuspruchs zur „Kompetenzorientierung“ auch als Fitmachen der Individuen und ihrer in ihnen schlummernden Potenziale interpretiert werden.

## **Ergänzende differenzierte/differenzierende Leistungsbeurteilung (EDL)**

„Den Schülerinnen und Schülern ist für jede erfolgreich absolvierte Schulstufe zusätzlich zum Jahreszeugnis eine ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung [„EDL“ – F.B.] auszustellen, die in schriftlicher Form die Leistungsstärken ausweist“ (BM.U.K.K. 2012, S. 13). Lehrende sind also aufgefordert, zusätzlich zu den meist mit Ziffernoten ausgewiesenen Zeugnissen am Ende eines Schuljahres die EDL auszustellen, wobei „Vergleichbarkeit bei der EDL zu sichern“ (Westfall-Greiter 2012b, S. 3f.) ist und diese unabhängig von den Ziffernoten Auskunft über die erworbenen Kompetenzen des Kindes gibt (vgl. ebd.). „Damit wird die Darstellung aller Kompetenzen ermöglicht – auch jener,

die sich in den Ziffernnoten nur begrenzt abbilden und der Musterwechsel vom Wunsch nach ‚schönen‘ Noten zur Darstellung tatsächlich erworbener Kompetenzen wird eingeleitet“ (Bachmann 2012, S. 809).

In den Wiener NMS hat man dieses Reglement dadurch bewerkstelligt, dass den Heranwachsenden im Rahmen der vierjährigen NMS-Ausbildung die den Europäischen Referenzrahmen für Lebensbegleitendes Lernen umfassenden Schlüsselkompetenzen in Form der „Europass-Mappe“ ausgehändigt wird (vgl. SSR Wien 2011, o.S.). Anhand von acht zu erwerbenden Schlüsselkompetenzen (Muttersprachliche Kompetenz, Computerkompetenz usw.) sollen die Schülerinnen und Schüler lebensfähig und überlebensfähig gemacht werden. Mit dem Beschluss der „LLL:2020-Initiative“ durch die österreichische Bundesregierung im Jahr 2011 setzt man auf eine LLL-Strategie, die Vorhaben, Maßnahmen und Ziele definiert, die mittels Benchmarks erreicht werden sollen.

In anderen Bundesländern ist die EDL teilweise in der Schulverwaltungssoftware integriert oder schulstandortabhängig definiert. Es geht darum, die Leistungsstärken der Kinder in erworbenen Kompetenzkatalogen, -leisten oder -rastern auszudrücken und diese zu „zertifizieren“. Der Wettlauf um den besten „Kinderlebenslauf“ hat längst begonnen.

## **Ganztagsbetreuung**

Im Zusammenhang mit der NMS ist auch die Frage einer ganztägigen Betreuung der Schüler\_innen aufgetreten, die den neuen gesellschaftlichen Anforderungen (z.B. beide Elternteile berufstätig usw.) entspricht. Viele v. a. neu errichtete NMS-Standorte (siehe Wiener Campusmodelle u. Ä.) bieten daher Ganztagsbetreuung mit „verschränkten Unterrichts- und Freizeiteinheiten“ (BM.B.F. 2014, o.S.) an, um Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, den Großteil ihrer Tageszeit in „geordneten Bahnen“ verlaufen zu lassen und das zu kompensieren, was Schüler\_innen privilegierter Milieus von zu Hause mitbekommen.

Was für die einen „Zwang“ ist, weil sie Mama und Papa entzogen werden, ist für die anderen „notwendiges Übel“, um an

die Wettbewerbssituation einer immer härter werdenden Welt da draußen angepasst zu werden. Außerhalb der Schule, in der so genannten „Lebenswelt der Kinder“ fehlt es häufig an Struktur und Ordnung, denn für „nicht wenige Kinder und Jugendliche ist die Schule nahezu der einzig wirklich verlässliche Ort in deren Leben“ (Reichenbach 2015, S. 6).

Die Forderung nach ganztägiger Betreuung, wonach Leistungs- und Lerndefizite durch Herkunft usw. nur in staatlicher Obhut ausgeglichen werden können, ist eigentlich ein Eingestehen jener Tatsache, dass „Chancengleichheit als Chimäre“ (vgl. Ribolits 2013, S. 73ff.) enttarnt wird und die guten Gelegenheiten nicht gerecht verteilt sind. Die von Basil Bernstein geprägte Aussage: „Schools cannot compensate for Society“ (Bernstein zit. n. Sertl 2014, S. 79) erteilt der geforderten „Politik der Chancengleichheit“ eine herbe Absage, scheinen Kompensationseffekte besonders im städtischen Raum unter dem selektiven Schulsystem besonders gering auszufallen wie Nationale Bildungsberichte (2009, 2012) oder etwa die Evaluation der Neuen Mittelschule (vgl. Eder, Altrichter, Hofmann & Weber 2015) zeigen.

## **Heterogene Lerngruppen/Heterogenisierung**

Schüler\_innen einer Klasse sind heute wie damals heterogen (ungleichartig zusammengesetzt). Das ist nicht neu, jedoch scheint infolge von gesellschaftlichem Wandel und Migrationsbewegungen dieser Umstand heute erwähnenswert. „Heterogene Lerngruppen“ werden als Chance, aber auch als Herausforderung betrachtet und bedürfen, um den Notwendigkeiten nachzukommen (Förderung der schwächeren und Förderung der leistungsstärkeren Schüler\_innen), entsprechenden Ressourcen durch personellen und somit finanziellen Einsatz, teilweise können auch zusätzliche Räumlichkeiten/Materialien erforderlich sein. Das NMS-Konzept und seine Proponent\_innen setzen auf „Heterogenisierung“, da Homogenität (etwa durch Leistungsgruppen in der Vergangenheit) die Kinder zumindest zeitweise separiert hat. Diese Forderung entspringt dem Ruf nach mehr Bildungsgerechtigkeit mittels Durchmischung der Schüler\_innenpopulation (vgl. auch BM.U.K.K. 2012, S. 18).



Heterogenisierung und Individualisierung geben vor, Bildungsungleichheiten im Sinne einer „Kompensatorischen Erziehung“ (vgl. Sertl 2014, S. 72) auszugleichen, dabei wird jedoch vergessen, dass gerade nichtprivilegierte Kinder aus unteren sozialen Milieus Schwierigkeiten mit den geforderten Maßnahmen, wie offene Unterrichtsformen usw. haben. Mit Bernstein gesprochen, spielen die schwache Rahmung und Klassifikation eher den mit den elaborierten Codes vertrauten, Mittel- und Oberschichtkindern in die Hände. Die geforderten neuen Lernformen werden für die Kinder der Unter- und Grundschicht zum „Erkennens-Problem“, diese „brauchen Unterrichts-Arrangements mit starker Klassifikation und Rahmung, also sichtbare Formen“ (ebd. 2014, S. 74). Sertl plädiert daher für eine Wiederbelebung einer Kompensatorischen Erziehung, da er in der Heterogenisierung und Individualisierung nur eine Strategie der Verschleierung des Vorsprungs der bildungsbürgerlichen Schichten vor den unteren Schichten sieht. Ungleichheiten werden nicht abgebaut, sondern beschleunigt durch, wie er sie bezeichnet: HUI<sup>2</sup>-Formen. Durch sichtbare Unterrichtsformen und starke Rahmung könnte es gelingen, nichtprivilegierten Kindern die abstrakten elaborierten Codes der schulischen Anforderungen verständlich zu machen, an den gegebenen „gesellschaftlichen Klassen- und Machtverhältnissen, die schlicht auf Ungleichheit programmiert sind [...]“ (ebd. 2014, S. 79) ändert das jedoch nichts. (vgl. Sertl 2014; Sertl 2015).

## **Kinder-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche (KEL-Gespräche)**

Das KEL-Gespräch wurde beginnend mit dem Schuljahr 2012/13 für alle NMS-Standorte gesetzlich verpflichtend eingeführt und hat in Abhängigkeit des Schulstandortes ein- bis zweimal im Schuljahr zu erfolgen. Es stellt die Stärken und die Talente des Kindes in den Mittelpunkt, wobei auf eine veränderte stärkenorientierte und wertschätzende Gesprächs- und Kommunikationskultur im Beziehungsdreieck (Kind, Eltern und Lehrende) gebaut wird. Das Kind hat im Rahmen des KEL-Gesprächs die

---

2 HUI = Heterogenisierung und Individualisierung

Möglichkeit, über sein eigenes Lernen, seine Stärken/Schwächen und seine Ziele für die schulische und berufliche Zukunft zu sprechen (Selbstdarstellung). Lehrpersonen und Elternteile geben daraufhin entsprechendes (positives) Feedback, was zu einer veränderten Rückmeldekultur führt (Resonanz). Das KEL-Gespräch schließt mit einer Abmachung (=Vertrag) darüber, welche Ziele im sozialen Verhalten und in den schulischen Leistungen gesteckt werden und welche verhaltenstechnischen und lernspezifischen Maßnahmen dafür erforderlich sind, um eine Steigerung beim nächsten KEL-Gespräch vorzufinden (Vereinbarung) (vgl. BM.U.K.K. 2013c; Derfler, Kiemayer & Leitner 2012 u. Westfall-Greiter 2012a).

Was im ersten Moment nach einer Demokratisierung und Humanisierung (weg vom Elternsprechtag hinter verschlossenen Türen) klingt und die Handlungen des Kindes in den Mittelpunkt rückt, scheint eine neue Praxis der Individualisierung struktureller Probleme zu sein. Unter Öffnung und Transparenz haben Heranwachsende selbst ihre Ziele zu stecken, sie sind selbst für ihren Erfolg verantwortlich und sie haben selbst in den Wettbewerb um die guten Plätze am Markt einzutreten. Wer sich schlecht präsentiert, kann sich nicht verkaufen, wer sich nicht verkaufen kann, bleibt übrig in Form eines schlechten prekären Jobs oder in Form von Jugendarbeitslosigkeit. Mit Foucault gesprochen, könnte man sagen: Das Kontrollregime beerbt das Disziplinarregime, Macht durch Kontrolle anstatt Disziplinarmacht.

## **Kompetenzentwicklung und Kompetenzorientierung**

Bildung, Lernziele und Schlüsselqualifikationen weichen heute dem allgegenwärtigen Kompetenzbegriff! Ziel der folgenden Ausführungen ist aber kein Diskurs über den „Kompetenzbegriff“, sondern vielmehr, die Veränderung der Vermittlungspraxen durch die Lehrperson und die Aneignungsprozesse durch die Lernenden aufzuzeigen. Seit einiger Zeit hat der pädagogisch-didaktische Mainstream die Lehrstofforientierung über Bord geworfen und diese durch „Kompetenzorientierung“ ersetzt. Und so heißt es dann: „Im Sinne des exemplarischen

Lernens und der Kompetenzorientierung sind zeit- und lebensnahe Themen zu wählen, durch deren Bearbeitung Einsichten, Einstellungen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden gewonnen werden [...]“ (BM.U.K.K. 2012, S. 8). Abgeprüft werden diese kompetenzorientierten Bildungsziele durch die Bildungsstandards, die in periodischen Abständen in den leistungsdifferenzierten Gegenständen abgenommen werden. Die Einführung der Bildungsstandards hatte aber nicht nur zur Folge, dass Schulbücher nunmehr kompetenzorientiert verfasst werden, sondern auch, dass die Unterrichtsplanung und -gestaltung kompetenzorientiert zu sein hat (= kompetenzorientierte Jahresplanung). Kompetenzorientierung meint, im Vergleich zur „Kompetenzentwicklung“, dass der bisherige Lehrstoff, in den Fachlehrplänen ersichtlich, nun über zu vermittelnde Kompetenzen (z.B. Urteilskompetenz) gelernt wird.

Die Kompetenzentwicklung soll bei den Lernenden jene Kompetenzen entwickeln, die notwendig sind, um fachliches und überfachliches Wissen (siehe: acht Schlüsselkompetenzen/ Europass) überhaupt erst erkennen und anwenden zu können. Die „Aneignung von fundiertem Wissen“ (vgl. ebd., S. 4) ist also Grundlage für die kompetenzorientierten Handlungsweisen. Lern-, Sozial- und andere überfachliche Kompetenzen sollen ergänzend zu den fachlichen das Individuum bilden. Aus dem „Du bist gebildet“ wird ein „Du bist kompetent“.

Im „Zeitalter der Kompetenzorientierung“ (Westfall-Greiter, Schratz & Hofbauer 2015, S. 39) scheint Fachwissen nicht mehr gefragt oder notwendig zu sein, kompetent scheint jede/jeder zu sein, die/der sich dieses Begriffes bedient. Der Messbarkeitswahn, alles quantifizierbar machen zu wollen, lässt so nur die pädagogische Orientierungslosigkeit durch Kompetenzorientierung erkennen (vgl. Klein 2013, S. 100).

## **Leistungsbeurteilung in der NMS**

Mit Einführung der NMS als Regelschule wurde eine Ergänzung in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO), siehe §11 und §14a, und diversen anderen Schulgesetzen erforderlich, da die „Leistungsbeurteilung in der NMS“ auf der 5. bis 6. Schulstufe in

den differenzierten Pflichtgegenständen zwar mit der üblichen fünfteiligen Notenskala von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ auskommt, jedoch ab der 7. Schulstufe „im Kernbereich eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung“ zu erfolgen hat (BM.U.K.K. 2012, S. 11). „In der 7. und 8. Schulstufe ist die Zuordnung der Leistungen in grundlegende und vertiefte Allgemeinbildung im Rahmen der Benotung auszuweisen“ (ebd.).

Während AHS-Schüler\_innen auf der 7./8. Schulstufe weiterhin fünf Noten in den differenzierten Gegenständen erhalten, bekommen NMS-Schüler\_innen auf Schularbeiten, in Schulnachrichten und in Jahreszeugnissen den Notenzusatz „grundlegende Allgemeinbildung“ oder „vertiefte Allgemeinbildung“ (siebenteilige Notenskala), was hinsichtlich des möglichen Übertritts in eine mittlere oder höhere weiterführende Schule zum entscheidenden Kriterium der Zugangsberechtigung wird. „Bei Versagen auf der höheren Niveaustufe der ‚vertieften‘ Bildung gibt es kein Recht auf Nachprüfung, weil es ja die Möglichkeit der Beurteilung auf dem niedrigeren ‚grundlegenden‘ Niveau gibt“ (Nagy 2015, S. 104).

Vor allem in der 8. Schulstufe ist dieser Umstand von Bedeutung, haben AHS-Schüler\_innen doch bereits bei einer positiven Beurteilung (ab „Genügend“) automatisch die Berechtigung zum Übertritt in die Sekundarstufe II, sie können, falls erforderlich, auch eine Nachprüfung in jenem Gegenstand machen, um positiv zu werden, NMS-Schüler\_innen hingegen verbleiben auf dem grundlegenden Niveau und müssen eine Aufnahmeprüfung für die Berechtigung in die Sekundarstufe II machen (vgl. ebd., S. 104f.).

## **Lerndesignarbeit; Lerndesign und Lerndesigner\_in**

In der NMS wird neuerdings nichts (nur)mehr „gemacht“, sondern es wird „designt“. Für die „Lerndesignarbeit“ gibt es eine eigene Funktion am NMS-Standort, jene „der Lerndesignerin/des Lerndesigners“. Das „Lerndesign“ wird als „eine Kompetenz, ein Prozess und Produkt“ bezeichnet, welches die „Übersetzung und Konkretisierung“ der Lerninhalte zum Ziel hat, um

---

als „Reibebaum“ für Lehren und Lernen zu dienen (vgl. Westfall-Greiter, Schratz & Hoffmann 2015, S. 39).

Lerndesigner\_innen fungieren am Standort und unterstützen und beraten die Lehrenden, entwickeln den Schulstandort weiter und sprechen bisherige „Tabus“ an. Bei der Unterrichtsplanung weicht die lehrseitige Orientierung der lernseitigen, selbst Schulen lernen nun. Was bei der Unterrichtsplanung (offene Lernformen, Freiarbeit, Projektarbeit etc.) beginnt, geht bis ins Detail, etwa beim so genannten „rückwärtigen Lerndesign“ (d.h. vom Ziel/Ende her zu planen) z.B. für das Designen der NMS-konformen und den Kompetenzen und Bildungsstandards entsprechenden NMS-Schularbeiten. Lerndesigner\_innen haben neben der Schulleitung für die Umsetzung des pädagogischen Konzepts der NMS Sorge zu tragen, sie zeichnen sich aus durch „teacher leaders“. Das bedeutet, dass sie eine Art Führungskraft am Standort darstellen, sie „tanzen aus der Reihe“ (ebd., S. 44), um so „das Bindeglied zwischen Steuerungsebene und Praxis“ zu sein (vgl. ebd.). Man kann sich wohl vorstellen, welches Ansehen diese neu geschaffene Position bei manchen Kolleg\_innen haben wird, wenn es darum geht, diesen beim Unterrichtsdesign behilflich zu sein, zumal das Gleichheitsprinzip unter Lehrenden (gleiches Geld für gleiche Leistung) auf dem Prüfstand steht, da u.a. politische Stimmen laut werden, die Lehrpersonen sollen doch in einer Art Prämiensystem bezahlt werden und die Schulleitung soll sich selbst ihre Lehrenden aussuchen.

Im Falle des rückwärtigen Lerndesigns („backward design“) und in der Sprache der Bildungsstandards gesprochen, geht man von den zu erreichenden Kompetenzen aus, die das Ziel darstellen, welches die Lernenden erreichen soll(t)en. Mit „understanding by design“, ein Begriff von Wiggins und McTighe, wurde „ein offener, dynamischer Prozess mit unterschiedlichen Einstiegsmöglichkeiten“ (ebd., S. 39) für die Lerndesignarbeit entwickelt, der Kernideen und Kernziele sowie Lehr- und Lernprozesse nach dem Prinzip „vom Ende her“ gestaltet und entsprechende Freiräume bei der Wegfindung den Lehrenden und Lernenden überlässt (vgl. ebd., S. 40).

Jede Schule bekommt somit ein eigenes Schul- und Lernde-

sign, welches auf Schulprofil, Vision, Schulschwerpunkt, SQA<sup>3</sup>-Rahmenthemen und viele andere „schulstandortspezifische“ Rahmenbedingungen abgestimmt ist. Verwunderlich scheint, dass diese Idee neu sei, da Unterrichtsplanungen, nun „Lerndesign“, bereits in der veralteten Didaktik grobe und feine Lernziele enthalten haben und auf diese hingearbeitet wurde. Weder Lehren noch Lernen kam und kommt ohne „Zielbild“ aus, es stellt sich die Frage, ob aus Lernzielen Kompetenzen wurden, wie einst aus Lehrzielen Lernziele wurden? Das gewollte Leistungsbild der Lerndesignerin/des Lerndesigners scheint jedenfalls klar zu sein: Weg von der „Eigenbrötlerei“ und einem „Ich und meine Klasse“ hin zu einem „Wir und unsere Schule“ (vgl. ebd., S. 45).

## Neue Lern- und Prüfungskultur

Der „Neuen Lern- und Prüfungskultur“ liegt ein Paradigmenwechsel im Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Verhältnis zu Grunde, der sich in der jeweiligen Rollenverteilung verändert hat. Der Wandel des „Leistungsbildes“ der Lehrperson von der bloßen Wissensvermittlung, meist mittels „lehrer\_innenzentrierten Unterrichts/Frontalunterricht“, hin zur Rolle „als Lernbegleiter und Lernlandschaftspfleger“ (Gruschka 2014, S. 47) in Form von beratenden Arrangements, über Phasen des „offenen Unterrichts“ und „Freiarbeitsphasen“, sollen die Heranwachsenden zum „selbständigen“ und „eigenverantwortlichen“ Handeln motiviert werden, die Verantwortung für Lernerfolg oder -misserfolg soll in ihre Hände gelegt werden. „Nicht der Frontalunterricht, sondern das gemeinsame Erarbeiten von Themen und Inhalten steht im Vordergrund“ (BM.B.F. 2014, o.S.). „Und das ist notwendig, denn die NMS fordert ein Umdenken der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler: weg vom belehrt werden, hin zum eigenverantwortlichen Tun“ (Wobak & Schnelzer 2015, S. 20). Hinzu kommt, dass nicht nur die Lernenden von den Lehrenden „etwas lernen“, sondern auch umgekehrt. No-blame-Kultur heißt die moderne Fehlerkultur, in der die Handelnden konstruktiv und

---

3 SQA = Schulqualität Allgemeinbildung (mehr unter: [www.sqa.at](http://www.sqa.at))

positiv mit ihren gemachten Fehlern umgehen lernen, um diese künftig zu vermeiden und sich dabei möglichst nicht „schämen“ sollen, denn Fehlen ist nun mal menschlich.<sup>4</sup> „Die Orientierung an den Potenzialen und Talenten der Kinder steht im Vordergrund“ (BMUKK 2013a, S. 4) jene an den Lehrpersonen treten in den Hintergrund. „Die Kinder werden so zu ForscherInnen und stellen Fragen“ (ebd.).

## **NMS-Lehrplan**

Die NMS hat als eigene Schulart einen „NMS-Lehrplan“, der „den traditionellen Leistungsanspruch der AHS-Unterstufe mit einer neuen Lern- und Lehrkultur“ (Bachmann 2012, S. 808) verbindet. Die Fachlehrpläne von AHS-Unterstufe und NMS/HS sind wortident. Der Lehrplan der NMS entspricht jenem des Realgymnasiums, fordert jedoch in den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen einen speziellen Fokus auf die neue Lern- und Lehrkultur (vgl. BM.U.K.K 2013a, S. 4 u. Altrichter, Pocrnja, Nagy & Mauch 2015, S. 33).

Das bedeutet, dass es sich eigentlich um eine Kompilation bereits vorhandener Lehrpläne handelt, welche „vorgibt“, Traditionelles (AHS-Lehrplan) sowie Innovatives (neue Lern- und Lehrkultur in der NMS) zu vereinen, um so zu einer neuen Pädagogik zu gelangen. In der bisherigen Praxis hat sich gezeigt, dass dieser Umstand der NMS nicht unbedingt geholfen haben dürfte, da bildungsnahe Mittelschichteltern (im städtischen Raum) eher die AHS-Unterstufe für ihre Kinder wählen als die NMS (vgl. Nagy 2015, S. 103). „Statt zum Schmiedl, geht man gleich zum Schmied“, da hilft auch der neue NMS-Lehrplan wenig.

## **Öffnung der Schule und des Unterrichts**

Schule hat sich neuerdings nicht nur an „Tagen der offenen Tür“ zu öffnen, sondern hat insbesondere seit Einführung der NMS prinzipiell „offen“ zu sein. So sind auch Künstler\_innen und Ex-

---

4 Zu dieser Problematik siehe Eva Borst: „Die NMS“ in diesem Nummer S. 21ff.

pert\_innen aus Wirtschaft, Medien und Forschung eingeladen, aktiv und praxisnah in das Unterrichtsgeschehen eingebunden zu werden. Journalist\_innen können so beispielsweise über ihren Alltag bei einer Tageszeitung berichten, Schauspieler\_innen über das Theater, und im Rahmen von „Teach for Austria“ (mehr unter: [www.teachforaustria.at](http://www.teachforaustria.at)) kommen dann „Wirtschaft und Wissenschaft“ gleich für bis zu zwei Jahre als „Fellows“ an die Schulen (vgl. BM.U.K.K. 2013a, S. 5f.).

Unter der Öffnung nach außen versteht man, dass schulische Veranstaltungen wie Unterricht usw. außerhalb der Schule in Betrieben, Naturräumen oder öffentlichen Einrichtungen erfolgen können, während man unter Öffnung nach innen versteht, dass externe Personen in der Schule „ihre Erfahrungen, ihre Fertigkeiten und ihre Kenntnisse an die Schülerinnen und Schüler weitergeben können“ (BM.U.K.K. 2012, S. 17).

Neben der Schule (als Institution) öffnet sich auch der Unterricht selbst, denn seine methodisch-didaktische Gestaltung hat Bedürfnisse und aktuelle Interessenlagen zu berücksichtigen, aber auch bisher verborgene Potenziale und Interessen zu aktivieren. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit erlauben individuelle Begleitung, „fächerverbindende, fächerübergreifende, projektorientierte und offene Lern- und Lehrformen mit Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler haben große Bedeutung“ (ebd., S. 11). Es geht um die schüler\_innenaktivierende, selbsttätige Seite eines neuen Unterrichtens, denn es wird scheinbar nicht mehr unterrichtet, zumindest nicht lehrseits, und so konstatiert Gruschka „Dafür haben sich Verfahren durchgesetzt wie das Präsentieren, mit denen faktisch Schüler Lehrfunktionen übernehmen, ohne freilich etwas zu lehren [...]“ (Gruschka 2014, S. 57).

Mit dem Offenheits-, Öffnungs- und Transparenzdiskurs soll die Einschließung „Schule“ der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, scheint doch gerade das Verborgene und das „hinter verschlossenen Türen“ Passierende besonderes Interesse zu erwecken. Gefordert werden die gläserne Schule und der gläserne Unterricht, niemand soll sich „verstecken“, Bildungserträge sind vorzuweisen und darzulegen. Um dem „Time Lag“, ein Begriff aus der Ökonomie, der u. a. die Ungleichzeitigkeit von



Angebot und Nachfrage in Kurvenform darstellt, soll der schulische Anachronismus zwischen der wahren Welt draußen und der Schulwelt im Inneren veranschaulicht werden. Mit der ausgerufenen Öffnung soll sich die anachronistisch organisierte Schule von denen da draußen „ein gutes Stückchen abschneiden“, da dies die Lebenswelt sei. Dass das naturgemäß schiefgehen muss, zeigt sich daran, dass Schulen eben keine Unternehmen, Kinder keine Mitarbeiter\_innen und Eltern keine Kund\_innen sind. Lehrpersonen sind dazu da, um zu unterrichten und zu erziehen, alles andere sind „lebensweltliche Fantasien“, die mit der Schulwirklichkeit nichts zu tun haben. Das Unternehmen Schule lässt sich nicht in Bilanz oder Gewinn- und Verlustrechnung abbilden wie eine x-beliebige GmbH.

## **Soziales Lernen**

Fachliche Fähigkeiten scheinen heute nicht mehr auszureichen, und so setzen alle Branchen, die Schule ist hier nicht ausgenommen, auf soziale Kompetenzen. Wer sozialkompetent ist, kann sich sozial in eine Gemeinschaft einbringen und positiv am Gemeinsamen arbeiten. „Soziales Lernen“, an manchen NMS in Wien im Rahmen der Schulautonomie als eigenes Fach angeboten, soll mangelnde soziale Kompetenzen ausgleichen und die Kinder auf spielerische Art „sozialer“ machen.

Was daheim nicht (mehr) gelernt wird, wird nun in der Schule gelernt. Das soziale Lernen im Raum Schule soll so den Umgang mit Differenzen und Konflikten schulen (vgl. BM.U.K.K. 2012, S. 8). Soziales Lernen umfasst (u. a.): „Entwicklung von Konfliktfähigkeit, Toleranz, Konfliktmanagement, [...], Friedenserziehung, Gewaltprävention, ...“ (ebd., S. 20).

Dem sozialen Lernen und seiner praktischen Bedeutung und Sinnhaftigkeit ist eigentlich nichts entgegenzuhalten, scheinen doch Phänomene der sozialen Entsolidarisierung und Spaltung heute wieder zuzunehmen. Die Gewalt an den Schulen ist hier keine Ausnahme. Der soziale Frieden scheint gefährdet, und die Hoffnung auf mehr Wohlstand für alle wird in täglichen Pressemeldungen, wonach der Wohlfahrtsstaat (Pensions-, Steuer-, Schulsystem etc.) am Ende sei, zunichte gemacht.

Soziales Lernen darf aber nicht nur einseitig auf der Seite der Sicherung der sozialen Ordnung in Schule und Gesellschaft gesehen werden, sondern muss auch facettenreicher dahingehend betrachtet werden, dass Individuen à la longue gesehen in Institutionen eingegliedert werden müssen, um „zu funktionieren“, was so viel bedeutet, dass Kinder in der Schule „fleißig und brav sind“, aber auch „Leistungen alleine oder im Team“ erbringen können, weil dieses Manko der mangelnden Teamfähigkeit von der „Wirtschaft“ oftmals moniert wurde. Soziales Lernen hat also mehrere Gesichter, dient dem Frieden, der sozialen Ordnung, aber eben auch der schulischen und ökonomischen Konformität des Individuums, welches sich seiner „Selbstführung“ erst langsam bewusst werden muss. Wer nicht ausreichend sozial ist, wird in Form von Suspendierung/Schulwechsel oder im Betrieb durch Kündigung/Entlassung auf die Weiterreise geschickt. Das soziale Lernen dient (auch) dem Herstellen eines Ordnungsdiskurses, der früher unter dem Namen „Disziplin“ firmierte und welcher das Individuum in das jeweilige Gesellschaftsregime einfügte. „Die auf Solidarität [...] zielende Forderung nach ‚sozialem Lernen‘ [...] stößt in der schulischen Praxis dort an ihre Grenzen, wo meßbare Einzelleistungen verlangt werden, mit denen man bessere von schlechteren Schülern scheidet und so deren Integration in eine Gesellschaft von Konkurrenten fördert“ (Dammer 1999, S. 198).

## **Teamstrukturen**

„Die Zeiten des Einzelkämpfertums sind vorbei“, hieß es in einem der vielen Seminare an der Pädagogischen Hochschule, und im Grunde sollte den Studierenden schon damals ein herkömmliches, veraltetes Schulbild „ausgetrieben“ werden. Wer konnte dieser Ansage schon logisch etwas entgegenhalten? Die NMS als „Expert\_innenorganisation“ setzt auf „Teamstrukturen“, die auf Grundlage der Vorerfahrungen aus anderen Schulversuchen und von in der Privatwirtschaft schon längst üblichen Organisationspraktiken in Form von Schulstufenteams gebildet werden. Diese sollen einerseits die Schul- und Unterrichtsqualität steigern, andererseits Teamgeist in einen ohnedies in die Jahre

gekommenen Lehrkörper bringen. Kooperation statt Isolation, Gemeinsamkeit anstelle von Einsamkeit! Dass das naturgemäß mit Reibungen und mancherorts auch Streitigkeiten verbunden ist, wird per Verordnung ignoriert. Jahrzehntelange Einzelkämpfer\_innen werden zu Teamplayern oder „retten“ sich in die Pension. Schulstufenteams erstellen heute in den NMS gemeinsame Jahresplanungen, initiieren Projekte und Schulveranstaltungen, wirken an der Schul(-qualitäts)entwicklung mit, sorgen, wenn nötig, für entsprechende externe Kontaktpersonen und arbeiten anderen Stellen, wie der Schulleitung, dem Schulentwicklungsteam und den SQA-Teams zu. Auch der Wandel der Schulleitung hin zu einem Schulmanagement, welches mittels „Shared Leadership/Teacher Leaders“ (vgl. Wobak & Schnelzer 2015, S. 37) den Schulbetrieb organisiert, oder die Verwandlung der Bezirksschulinspektor\_innen in Pflichtschulinspektor\_innen, die nun als „kritische Controller\_innen“ einen Schulstandort nach den anderen „inspizieren“, zeigen die Transformation der Rollen in Bildungsinstitutionen sehr anschaulich.

Zusammengefasst kann also eine Fächerung in kleinere Funktionseinheiten im System Schule festgestellt werden, vor allem durch flache und gesplittete Hierarchisierung, wobei den Macht- und Einflussbereichen dieser Teams im Rahmen der artikulierten Schulautonomie klare Grenzen gesetzt werden. Die Schulstufenteams dürfen autonom machen, was ihnen innerhalb der systemischen Grenzen vorgeschrieben wird und der Standort- und Qualitätssicherung dienlich erscheint.

## **Teamteaching (Zwei- oder Mehr-Lehrer\_innensystem)**

Das „Teamteaching“ entstand im angloamerikanischen Raum (USA, Großbritannien etc.) und wurde ab den 1970er Jahren in den kontinentaleuropäischen Raum „importiert“. „Teamteaching“ heißt so viel wie „im Team unterrichtend“ und weist unterschiedliche „Ausprägungen“ auf. Mit Ausprägungen ist gemeint, dass sich Bandbreiten in der Interpretation ergeben, was denn nun Teamteaching sei und wie es zu erfolgen habe. Es reicht von Lehrpersonen, die ihre Teampartnerschaft im Verbessern von Hausübungen (während der Stunde!) erschöpft sehen,

über die abwechselnde „Doppelkonferenz“ bis hin zur zeitweisen räumlichen Trennung der Lerngruppen etwa in leistungsstärkere und -schwächere Schüler\_innen.

Teamteaching wird zum Markenzeichen des neuen Schultyps und soll vor allem der Forderung nach mehr „Individualisierung und flexibler Differenzierung“ nachkommen, am besten so, dass der NMS-Lehrperson eine AHS-/BHS-Lehrperson als Teampartner\_in beiseite gestellt wird. Dies wurde vom BM.U.K.K. seinerzeit angedacht, um den „Problemen an den Übergängen (Nahtstellenproblematik!)“ Abhilfe zu schaffen, konnte in der Praxis jedoch nur zaghafte umgesetzt werden, weil es entweder keine umliegenden AHS/BHS gab oder weil sich die Kolleg\_innen aus den AHS/BHS nicht auf die Niederungen herablassen wollten, um an den NMS zu unterrichten, von den Standesunterschieden der Lehrpersonen einmal abgesehen.

„Beim Teamteaching sind zwei Lehrer/innen während des Unterrichts in der Klasse. So können neue Unterrichtsformen, wie moderierte Gruppenarbeiten und Freiarbeit umgesetzt und einzelne Kinder individuell gefördert werden“ (BM.B.F. 2014, o.S.). „Teamteaching ermöglicht ein verbessertes Eingehen auf die unterschiedlichen Begabungen in heterogenen Klassen (gezielte Fördermaßnahmen bei Teilleistungsschwächen und verstärkte Herausforderungen bei Leistungsstärken); darüber hinaus verstärkt Teamteaching die Reflexionskompetenz der Lehrenden auf personaler und unterrichtlicher Ebene zugunsten der SchülerInnen“ (Bachmann 2012, S. 809). Die Qualität des Teamteachings steht und fällt mit der entsprechenden Bereitschaft im Team arbeiten zu wollen und sich seiner Rolle als Teampartner\_in bewusst zu werden. Der erste Anlauf, wonach eine NMS-Lehrperson mit einer AHS-/BHS-Lehrperson gemeinsam unterrichtet, dürfte, bis auf wenige Ausnahmen, gescheitert sein und auch die Frage der künftigen Finanzierung dieses „Gemeinsamseins“ in den Klassen ist noch nicht geklärt.

Es wurde versucht, ein Glossar der NMS zu formulieren, welches kritisch aufzeigen soll, welche Verschleierungen und Versprechungen gemacht werden und wie man machtkritisch Tendenzen der Ökonomisierung, Privatisierung und Neoliberalisierung von Bildung und ihrer Institutionen, auch seiner „Insass\_in-

nen“, hinterfragen muss. Forderungen nach mehr Gerechtigkeit, Gleichheit, Freiheit und ein Recht auf gleiche Bildung laufen Gefahr, zu Floskeln des Uneinlösbaren und nicht Verwirklichbaren zu werden.

Dieses Glossar ist aber keinesfalls vollständig, manche Begriffe wurden vielleicht vergessen. Es wurde jedoch versucht, die „Schlüsselbegriffe“ der neuen Regelschule der Zehn- bis 14Jährigen in Österreich zu erfassen. Aufgabe eines solchen kritischen NMS-Glossars kann nur die Weiterentwicklung und Fortführung jener Beobachter\_innen sein, die sich praktisch in der Schule und theoretisch-wissenschaftlich mit der NMS beschäftigen.

## Literatur

- Altrichter, Herbert; Pocrnja, Maja; Nagy, Gertrud & Mauch, Ursula (2015): Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In: Eder, F.; Altrichter, H.; Hofmann, F. & Weber, Ch. (Hg.): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam. S. 23–38.
- Bachmann, Helmut (2012): Die Neue Mittelschule (NMS). Auf dem Weg zur gemeinsamen Schule in Österreich: Wie gelingt die pädagogische Weiterentwicklung? In: Erziehung und Unterricht. September/Okttober, Heft 9–10/2012. Wien: öbv. S. 805–811.
- BM.B.F. (2014): Die Neue Mittelschule. Qualität im Lernen und Lehren. Wien. Online abrufbar unter: <http://www.neuemittelschule.at/wp-content/uploads/2015/12/flyer2015.pdf> (15.02.2016).
- BM.U.K.K. (2012): BGBl. II Nr. 185/2012. Lehrpläne – Neue Mittelschule. Online abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (15.02.2016).
- BM.U.K.K. (2013a): Die Neue Mittelschule. Wien: BM.U.K.K.
- BM.U.K.K. (2013b): Punktlandung. Bildungsmaßnahmen für Österreich seit 2007. Wien: BM.U.K.K. Online abrufbar unter: <http://www.fsgb-mhs.eu/wp-content/uploads/punktlandung.pdf> (15.02.2016).
- BM.U.K.K. (2013c): NMS Elterninformations- Netzwerk. Netzwerk-Newsletter #06/13. Kind-Eltern-Lehrer-Gespräche. Wien: BM.U.K.K. Online abrufbar unter: [http://www2.lernplattform.schule.at/nmseltern/file.php/1/Downloads/NMS\\_Eltern\\_6\\_2013\\_Webversion.pdf](http://www2.lernplattform.schule.at/nmseltern/file.php/1/Downloads/NMS_Eltern_6_2013_Webversion.pdf) (15.02.2016).
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (2016): Bildungsstandards. Online abrufbar unter: <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (15.02.2016).

- Burchardt, Matthias (2014): Pädagogisches Glossar ›Innovieren‹. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 4/2014. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 644–645.
- Burneforth, Michael; Weber, Christoph & Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Graz: Leykam, S. 189–228.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne & Lemke, Thomas (2004) (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Dammer, Karl-Heinz (1999): Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, H.; Krüger, H.-H. (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, S. 184–209.
- Derfler, Barbara; Kiemayer, Renate; Leitner, Gabriele (2012): Kinder – Eltern – Lehrergespräche. Wege zu einer stärkeorientierten und wertschätzenden Kommunikation in Grundschule und Sekundarstufe I. Steyr: Ennsthaler Verlag.
- Eder, Ferdinand; Altrichter, Herbert; Hofmann, Franz & Weber, Christoph (Hg.) (2015): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam.
- Gruschka, Andreas (2014): Pädagogik Adeus? In: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft. Heft 49/2014. Leverkusen: Verlag Budrich UniPress. S. 43–58.
- Klein, Hans Peter (2013): Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz. Wie Bildungsstandards, Kompetenz- und Methodenorientierung Bildung und Wissen aushöhlen. In: Liessmann, K. P. & Lacina, K. (Hg.): Sackgassen der Bildungsreform. Wien: facultas.wuv. S. 77–102.
- Meyer-Drawe, Käte (2013): Treffpunkte oder über die Täuschung, Schülerinnen und Schüler dort abholen zu können, wo sie sind. In: Christof, E. & Schwarz, J. F. (Hg.): Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten. Innsbruck: Studienverlag. S. 15–19.
- Nagy, Gertrud (2015): Die Angst der Mittelschicht vor der Gesamtschule. Warum die Gesamtschule notwendig wäre, im städtischen Raum schwer umsetzbar ist und was zur Schadensbegrenzung getan werden sollte. Ranshofen: edition innsalz.
- Pongratz, Ludwig. A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck. Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rechnungshof (2015): Bericht des Rechnungshofes. Schulversuche. Bund 2015/1. Online abrufbar unter: <http://www.rechnungshof.gv.at/>

- fileadmin/downloads/\_jahre/2015/berichte/teilberichte/bund/Bund\_2015\_01/Bund\_2015\_01\_3.pdf (15.02.2016).
- Referat für Schulentwicklung und Schulversuche des SSR f. Wien (2016): Checklisten/Schlüsselkompetenzen. Wien. Online [http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/view/271/211/\(15.02.2016\)](http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/view/271/211/(15.02.2016)).
- Reichenbach, Roland (2015): Die Reformatitis ist eine globale Entzündung. In: Der Standard vom 13.01.2015 (Printversion).
- Ribolits, Erich (2013): Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution. Wien: Löcker Verlag.
- Sattler, Elisabeth (2008 [2006]): Chancengleichheit. In: Dzierzbicka, A.; Schirlbauer, A. (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker Verlag. S. 59–67.
- Schneider, Barbara (2008 [2006]): Bildungsstandards. In: Dzierzbicka, A.; Schirlbauer, A. (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker Verlag. S. 31–38.
- Sertl, Michael (2014): Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei? In: Erziehung und Unterricht. Jänner/Februar, Heft 1–2/2014. Wien: öbv. S. 72–81.
- Sertl, Michael (2015): Das Pädagogische Feld der Heterogenisierung. Anmerkungen und Skizzen aus soziologischer Perspektive. In: Budde, J.; Blasse, N.; Bossen, A.; Knauß, E.; Rißler, G. (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 117–140.
- SSR f. Wien (2011): Weißbuch Schlüsselkompetenzen an der Wiener Mittelschule. Wien: SSR f. Wien.
- Voß, Günter G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: ZSE 2/2000 S. 149–166.
- Westfall-Greiter, Tanja (2012a): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 2: KEL-Gespräche. Innsbruck, Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen – NMS-Entwicklungsbegleitung.
- Westfall-Greiter, Tanja (2012b): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 3: Ergänzende Differenzierte Leistungsbeschreibung. Innsbruck, Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen – NMS-Entwicklungsbegleitung.
- Westfall-Greiter, Tanja; Schratz, Barbara & Hofbauer, Thomas (2015): Gute Schule. Neue Mittelschule. Grundlagen für einen förderlichen Diskurs. Innsbruck, Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen – NMS-Entwicklungsbegleitung.
- Wobak, Maria & Schnelzer, Wolfgang (2015): Teamteaching: Kollegiale Kooperation für gelingendes Lehren und Lernen. Innsbruck, Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen – NMS-Entwicklungsbegleitung.

---

Gertrud Nagy

## **Creaming durch die AHS und Kompositionseffekte an der NMS**

Zentrale Erfolgskriterien der NMS sind die Verbesserung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie Chancengleichheit (vgl. Altrichter et al. 2015a, S. 25). Beiden Kriterien kann die NMS bislang nur unzureichend gerecht werden, wie der Forschungsbericht „Evaluation der Neuen Mittelschule“ (Eder et al. 2015) zeigt: Die fachlichen Leistungen der Anfangskohorten sind enttäuschend und tragen somit kaum zum angestrebten Abbau von sozialen Zugangshürden an der Schnittstelle II bei. Zur Begründung werden die unterschiedliche Intensität der Umsetzung von Konzeptelementen der NMS auf Schul- und Klassenebene angeführt, vor allem aber die (repräsentativen) NMS-Stichproben „im Hinblick auf die kognitiven Fähigkeiten und die soziale Zusammensetzung“, die „nur ein eingeschränktes Spektrum des Möglichen“ abbilden (Helm et al. 2015, S. 297).

In seinen bildungspolitischen Anmerkungen im Forschungsbericht befindet Gruber (2015), dass es an der NMS unverändert zu „Creaming“ als sozialer Segregation kommt, weil ambitionierte „bildungsnahe“ Eltern, wenn immer möglich, den „traditionellen prestigeträchtigen Schultyp“ wählen, der mit einem Sozialisations-„Bonus“ verknüpft ist (a.a.O., S. 70).

Gruber hat Recht: Wer kann, geht in Österreich trotz schulorganisatorischer Bildungsreform ins Gymnasium, der erhoffte Anstieg der Schülerströme an die NMS bzw. die Reduktion der AHS-Übertrittsrate erfolgt bislang nicht (vgl. Bruneforth 2015, S. 391).

*Creaming* wird im Synonymwörterbuch ([www.wissen.de](http://www.wissen.de)) als „Rahm abschöpfen“ oder „absahnen“ bezeichnet, im übertragenen Sinn als „profitieren“ und „Nutznießer sein“. Von diesem *Creaming* durch die AHS und einer Verzerrung des Leistungsvermögens nach unten sind städtische NMS stärker betroffen als ländliche (vgl. dazu auch Leitgöb et al. 2015, S. 279). Damit be-



fasst sich der folgende Beitrag, in dem Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie exemplarisch zur Veranschaulichung herangezogen werden (Nagy 2014, Altrichter et al. 2015b).

## **Kumulierung ungünstiger Merkmale bei der Schülerschaft der NMS**

Im städtischen Raum führt Segregation der Kinder entlang der sozialen (und ethnischen) Merkmale von Wohngebieten oftmals bereits in Volksschulen zu *Creaming* zugunsten diesbezüglich privilegierter Schulen. Der entscheidende Schritt zur leistungs- und sozialbasierten Selektion der Kinder erfolgt dann an der Schnittstelle I durch die Beschulung an unterschiedlich qualifizierenden Schulformen mit jeweils spezifischer „Klassenzusammensetzung“ an AHS und NMS. Dieses Merkmal zählt zu den Kontextmerkmalen für die Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 20156, S. 71). Diesbezüglich haben SchülerInnen an städtischen NMS, so wie zuvor an Hauptschulen, schlechtere Karten als Gleichaltrige an der AHS-Unterstufe (vgl. Nagy 2006, S. 49f.):

- Hoher Anteil von SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache, manche mit dem Status „außerordentlich“, weil sie dem Unterricht in deutscher Sprache (noch) nicht folgen können.
- Hoher Anteil von SchülerInnen mit verzögerter Schullaufbahn bereits in der Volksschule durch Rückstellung oder Klassenwiederholung.
- Niedriger Anteil von SchülerInnen mit formaler Berechtigung zum Übertritt an eine AHS-Unterstufe.

Auch Leitgöb et al. (2015) verweisen „explizit und in aller Deutlichkeit“ darauf, dass die Schülerpopulation der NMS „eine sozial selektive Population aller in Österreich lebenden Kinder bzw. Jugendlichen dieser Altersgruppe“ darstellt, die „insbesondere durch eine deutliche Überrepräsentanz von Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Alltagssprache“ charakterisiert ist (a.a.O., S. 282).

Die oben angeführten ungünstigen Leistungsmerkmale (Rückstellung und Klassenwiederholung) treffen häufiger auf Buben/Burschen zu (vgl. Nagy 2006), die auch anteilmäßig an

den NMS stärker repräsentiert sind. Mädchen gelingt bundesweit häufiger der Übertritt an die AHS-Unterstufe als Buben/Burschen (vgl. Vogtenhuber et al. 2012, S. 64).

Budde (2008) sieht die Zugehörigkeit zu einer weniger attraktiven Schulform explizit als eine Ursache für männlichen Bildungsmisserfolg: Je geringer qualifizierend die Schulform, desto höher der Anteil an Jungen, von denen etwa jeder Zehnte ohne Schulabschluss bleibt. Als eine Ursache sieht er die „Ausdifferenzierung und Selektivität“ des Bildungssystems, das „bei Risikoschülern ungünstige Schulkarrieren“ nicht nur fördert, sondern vermutlich sogar produziert (a.a.O., S. 9).

Bei Buben/Burschen mit sozial schwachem und/oder Migrationshintergrund entwickeln sich häufiger als bei anderen Gleichaltrigen problematische gesellschaftliche Männlichkeitsbilder. Die Normen einer männlichen – schulaversiven – Peer Group werden bei Schülern einer niedrig qualifizierenden Schulform bedeutsamer als bei privilegierten Gleichaltrigen (vgl. a.a.O., S. 39ff.). Dies äußert sich im Schulalltag als Schulverweigerung in Form fehlender fachlicher Mitarbeit, Störung des Unterrichts, physischer Schulabsenz (Schulschwänzen) oder/und Gewaltbereitschaft. Bei Herkunft aus patriarchalisch dominierten Ethnien zeigen sich problematische Männlichkeitsbilder – und Bildungsmisserfolg – nochmals stärker, weshalb Barbara Koch-Priewe (2009) die äußeren Merkmale eines erfolglosen Schülers als „Großstadt-Junge mit Migrationshintergrund im sozialen Brennpunktviertel aus bildungsfernem Elternhaus“ zusammenfasst und die Auflösung ungünstiger Hauptschulumilieus fordert (Vortrag in Berlin, 16.06.2009).

Die Struktur des gegliederten Schulsystems determiniert nicht nur die Aspirationen und Karriereperspektiven der jeweiligen SchülerInnen, sondern produziert mittels unterschiedlicher gesellschaftlicher Wertschätzung der Schulformen (und ihrer SchülerInnen!) und damit verbundener unterschiedlicher gesellschaftlicher Erwartungen auch unterschiedliche Selbstkonzepte:

Gymnasien produzieren Gymnasiasten mit einem gymnasialen Selbstkonzept und langfristigen Lern- und Studienaspirationen, nichtgymnasialen Schultypen gelingt dies sehr viel weniger, weil sie nicht nur einen breiteren, „berufsvorbildenden“ Bil-

dungsauftrag, sondern auch ein anderes „hidden curriculum“ haben. Die unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzung und die unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen dürften für die beiden schultypenspezifischen Lernkulturen nicht irrelevant sein (Gruber 2015, S. 70).

Grubers „gymnasialem Selbstkonzept“ kann ein „marginalisiertes Selbstkonzept“ der SchülerInnen an städtischen Neuen Mittelschulen gegenüber gestellt werden. Die Marginalisierung entsteht sowohl auf der individuellen Ebene („Ich habe es nicht geschafft, eine höhere Schule zu besuchen.“) als auch auf jener des Schulsystems („Meine Schule ist keine höhere Schule, sondern eine niedrigere.“)

Die in diesem Abschnitt diskutierten leistungs- und sozialbasierten Merkmale der Klassenzusammensetzung sollten daher m. E. durch die sozialpsychologische Komponente „marginalisiertes Selbstkonzept“ ergänzt werden, weil es nicht nur auf der Individualebene, sondern auch auf der Klassenebene die Nutzung und Wirksamkeit des Unterrichtsangebots beeinflusst.

## **Kompositionseffekte in der Forschung<sup>1</sup>**

Die schulformenspezifische Zusammensetzung der Schülerschaft, als *Komposition* einer Klasse, hat Auswirkungen sowohl auf die individuelle Leistungsentwicklung als auch auf jene der jeweiligen Klasse. Als *Kompositionseffekte* stellen sie für SchülerInnen an niedriger qualifizierenden Pflichtschulen der Sekundarstufe I eine strukturelle Benachteiligung dar.

Eine der m. E. zu wenigen Studien zur Erforschung von Kompositionseffekten im Kontext der unterschiedlichen Leistungsheterogenität in Schulklassen unterschiedlicher Schulformen ist jene von Gröhlich et al. (2009). Es geht dabei um die Frage, ob und wie sich die Leistungen von SchülerInnen der 6. Schulstufe in eher starken Lerngruppen, wie in Gymnasien, sowie in vergleichsweise eher schwachen, wie in Hauptschulen und Realschulen, entwickeln.

---

1 Adaptierter Ausschnitt aus Nagy (2015, S. 86ff.).

Im ersten Schritt wurden in der 5. Schulstufe die kognitive Grundfähigkeit und die mittlere Leistungsstreuung (Lese- und Mathematikkompetenz) erhoben. Dabei erwiesen sich die gymnasialen Klassen, mit Ausnahme von Mathematik, als homogen im oberen Bereich; Hauptschul- und Realschulklassen in allen Bereichen als homogen im unteren Bereich (vgl. a.a.O., S. 94ff.).

Für den zweiten Schritt, die Suche nach Kompositionseffekten auf Individual- und Klassenebene, wurden die Klassen integrierter Gesamtschulen als Vergleichs- und Kontrollgruppen herangezogen, weil deren Schülerschaft relativ heterogen ist, obgleich auch sie wegen der nach wie vor bestehenden Gymnasien mit deren *Creaming* konfrontiert sind.

Zwei Befunde zur Wirkung der schulformenspezifischen Klassenmerkmale auf den individuellen Lernerfolg erscheinen mir mit Blick auf die Gesamtschuldebatte bedeutsam:

Auf der Individualebene erweisen sich wie erwartet die kognitive Grundfähigkeit und das Vorwissen als Prädiktoren für die Leistung. Auf der Klassenebene übertreffen hingegen die „Institutionseffekte“ alle anderen Merkmale deutlich (a.a.O., S. 97f.). So schneiden SchülerInnen an den Gymnasien bei *gleichen* kognitiven Voraussetzungen sowohl auf der Individual- als auch auf der Klassenebene im Leseverständnis und in Mathematik am Ende der Jahrgangsstufe 6 deutlich besser ab als jene an den Haupt- und Realschulen. Als eine Erklärung sehen Gröhlich et al. (2009), dass es bei einer weiteren Verringerung des „klasseninternen Leistungsspektrums“ im Laufe der Sekundarschule zu einer „Homogenisierung der Leistungen am unteren Ende“ kommt (a.a.O., S. 101, mit Verweis auf Tillmann und Wischer 2006).

Eder (2001) kommt beim Vergleich der Fähigkeiten und Leistungen von SchülerInnen der AHS-Unterstufe und Leistungsgruppen der Hauptschule zu einem ähnlichen Befund. Auch er deutet dies damit, dass sich in den Gruppen homogene Lernkulturen unterschiedlicher Niveaus entwickeln, in denen weniger befähigte SchülerInnen in Lerngruppen mit höheren Ansprüchen mehr leisten und höher befähigte in jenen mit niedrigeren Ansprüchen weniger (a.a.O., S. 156).

Es zeigen sich keine negativen Effekte eines größeren Leistungsspektrums in Schulklassen. Damit könnte anhand der vor-

liegenden Analyse davon ausgegangen werden, dass in Schulklassen, deren kognitive und leistungsbezogene Zusammensetzung heterogen ausfällt, kein Nachteil für die Lernerfolge der einzelnen SchülerInnen besteht, sondern sich zumindest tendenziell eher ein Vorteil abzeichnet. Möglicherweise könnte ein Unterricht in der Sekundarstufe, der diese Heterogenität nutzt, diesen Vorteil noch verstärken (Gröhlich et al. 2009, S. 101f.).

Hohe Ausprägung von Homogenität der Schülerschaft im Hinblick auf für den Lernerfolg ungünstige Merkmale fördert Homogenisierung der Lernkultur „nach unten“ und führt damit zur Senkung des Anforderungsniveaus. Dies zeigt sich exemplarisch an Erfahrungen von Lehrpersonen einer kleinstädtischen Schule, die am Schulversuch Neue Mittelschule teilgenommen hat.

## **Kompositionseffekte am Beispiel einer Fallstudie zum Schulversuch NMS**

Die Fallstudie wurde an zwei Neuen Mittelschulen (Generation 4) durchgeführt, im Bericht als Schulen A und B bezeichnet. An der kleinstädtischen Schule A ist die Zusammensetzung der Schülerpopulation deutlich ungünstiger als an der ländlichen Schule B, in die alle SchülerInnen der örtlichen Volksschule über-treten.

Im Mittelpunkt der Untersuchung standen sowohl die Akzeptanz der NMS-Reform im Allgemeinen durch AkteurInnen wie Lehrpersonen (einschließlich Schulleitungen und LerndesignerInnen) und einzelne ElternvertreterInnen als auch Erfahrungen mit unterrichtsbezogenen Veränderungen.

Schule A hat einen Anteil von fünfzig Prozent SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache und eine insgesamt sozial und leistungsmäßig ausgedünnte Schülerschaft. Eltern leistungsstärkerer VolksschülerInnen wählen das Gymnasium in der Bezirkshauptstadt oder in einer nahe gelegenen Landeshauptstadt. Mit Einladungen wie zu Tagen der offenen Tür wird auch um diese Eltern geworben; es kommen aber nur jene, die ohnedies vorhaben, ihr Kind an der Schule anzumelden, erzählt die Schulleiterin (vgl. Nagy 2014, S. 13). Die Anmeldungen stagnieren trotz

Schulversuch NMS, während die Einwohnerzahl wegen des Ausbaus von Produktionsbetrieben durch so genannte „GastarbeiterInnen“ steigt, wie die Vizebürgermeisterin berichtet (vgl. a.a.O., S. 13).

Ein Motiv für die Teilnahme am Schulversuch NMS war aus Sicht des innovativen Teils des Kollegiums, aus dem sich die InterviewpartnerInnen rekrutieren, eine pädagogische Neuausrichtung ohne Leistungsgruppen. Für das gesamte Kollegium waren aber auch pragmatische Gründe wichtig wie zusätzliche Ressourcen für Teamteaching und die Erwartung, die Schule als NMS auch für Eltern leistungsstärkerer Kinder attraktiv zu machen. Diese Hoffnung erfüllte sich nicht, was im Kollegium zu Enttäuschung (und abnehmender Akzeptanz des NMS-Konzepts) führt, sagt die Schulleiterin:

*„Es hat auch damit zu tun, dass wir dann diese Schüler mit der Gymnasiumreife doch nicht in dem Umfang bekommen haben, wie wir uns es gewünscht haben, das hängt auch eng damit zusammen.“* (a.a.O., S.22f.)

Das NMS-Ziel „Chancengleichheit“ findet grundsätzlich Akzeptanz, wird aber aufgrund der bisherigen Erfahrungen kritisch im Hinblick auf Realisierbarkeit kommentiert. So wird die Erreichung der Teilziele „Verlagerung von Bildungswegentscheidungen“ und „mehr SchülerInnen an matura-führende Schulen“ (nur) als zweite Chance für Leistungsstärkere mit Migrationshintergrund gesehen, deren Eltern an der Schnittstelle I nicht den Übertritt an eine AHS-Unterstufe erwogen hätten:

*„Und da sehe ich schon eine Chance, diese Schwellenangst, in eine AHS zu gehen, ist bei Kindern und vielen Eltern mit Migrationshintergrund da. Die waren beim Informationsabend, wie wir begonnen haben und haben eine Chance für ihr Kind gesehen, jetzt auch diese Schiene zu eröffnen. Sie hätten sich nicht getraut, ihr Kind ins Gymnasium zu schicken, obwohl die Voraussetzungen da gewesen wären, aber sie sehen die Neue Mittelschule als Chance, in diese Bildungsschiene einzusteigen.“* (a.a.O., S. 29)

Die Erreichung der Teilziele „Angebot des gesamten Spektrums für alle SchülerInnen“ durch Verzicht auf Leistungsgruppen und „Reduzierung der Risikogruppe“ finden Akzeptanz

und werden für leistungsschwächere SchülerInnen als realistisch eingeschätzt:

Durch den Fall der Leistungsgruppen sind sie nicht einer konkreten Gruppe zugeordnet, wo man dann wieder schwer rauskommt, sondern es besteht jede Stunde die Chance, die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse zu zeigen in den Bereichen. Und durch die Doppelbelegung in den Klassen kann das natürlich auch entsprechend mehr gefördert werden. Wenn irgendwo Defizite sind, dann kann sofort eingegriffen werden von einem Zweitlehrer (a.a.O., S. 36).

Die m. E. entscheidende Frage betrifft die Umsetzung des fachidenten Lehrplans des Realgymnasiums. Nur bei einem Angebot, das auch anspruchsvolle Aufgaben umfasst, haben SchülerInnen grundsätzlich die Möglichkeit, Kompetenzen auf einem höheren Niveau zu erreichen. Dies ist Voraussetzung dafür, dass sie an der Schnittstelle II nicht nur zum Übertritt, sondern auch zum Verbleib an höhere Schulen befähigt werden. Wie ein roter Faden zieht sich aber durch die Beschreibungen der Lehrpersonen, dass die Anforderungen nivelliert werden und sich das Angebot an den Möglichkeiten (mittlerer und) und leistungsschwächerer SchülerInnen orientiert:

*„Die Förderung der oberen 15 Prozent oder der wirklich guten Schüler steht im Unterrichtsalltag hinten, weil man möchte, dass der Großteil zumindest das Bildungsziel erreicht und man versucht irgendwie, dass man die Schwachen so lange wie es nur irgendwie geht im Boot behält, aber dadurch werden die Anforderungen entsprechend teilweise nach unten nivelliert.“* (a.a.O., S. 54)

An Schule A gelingt es, NMS-Konzeptelemente zur Steigerung der Leistungen von tatsächlich oder als schwach eingeschätzten SchülerInnen zu nutzen, indem sie durch gemeinsamen Unterricht im Klassenverband nicht mehr auf niedrig qualifizierende Angebote wie in der dritten Leistungsgruppe der Hauptschule beschränkt werden. Dies bedeutet einen Schritt zu mehr „Prozess- oder Entwicklungsgerechtigkeit“ (Altrichter et al. 2015a, S. 27). Was unzureichend gelingt, ist der Schritt zu mehr „Zugangs- und Beurteilungsgerechtigkeit“ (a.a.O., S. 27), weil es zu Lasten leistungsstärkerer Schülerinnen – auch wenn es wenige sind – zur Senkung des Anforderungsniveaus kommt.

## Fazit im Kontext der Lernforschung und der Evaluation der NMS

Im Angebots-Nutzungsmodell der Wirkungsweise des Unterrichts (vgl. Helmke 20156, S. 71) spielt der Klassenkontext eine wichtige Rolle. Dennoch könne aber auch in „ungünstig“ zusammengesetzten Klassen qualitativ hochwertiger Unterricht stattfinden – aber er müsse eben anders gestaltet werden (vgl. a.a.O., S. 85). Bacher et al. (2010) schlagen daher vor, Schulen mit schwieriger Ausgangslage im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch eine bedarfsorientierte Ressourcenzuteilung zu unterstützen.

Überdies dürfe man, so Helmke (20156), die Leistungsergebnisse einer Schule mit ungünstigen Voraussetzungen nicht einfach mit einer Schule mit ausgeprägt lernförderlichem Umfeld vergleichen (a.a.O., S. 85). Im Forschungsbericht zur Evaluation der NMS-Anfangskohorten (Eder et al. 2015) werden beobachtete Leistungsunterschiede zur AHS-Unterstufe daher zurecht mit einer Beschreibung der sozialen Zusammensetzung der unterschiedlichen Schülerschaften diskutiert und resümiert, „dass eine stark sozialschichtdeterminierte Selektion der SchülerInnen in beiden Schulformen gegeben ist“ (Leitgöb et al. 2015, S. 271).

Aber auch unter Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung bestehen beträchtliche Leistungsunterschiede zwischen den beiden Schulformen. Nur die leistungsstärksten NMS können mit den leistungsschwächsten AHS-Unterstufen mithalten. Jene mit großem Leistungsabstand zur AHS-Unterstufe werden als „leistungsferne NMS“ folgendermaßen beschrieben (a.a.O., S. 279):

- Sie arbeiten in noch wesentlich stärkerem Maße mit SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien.
- Sie zeigen signifikante Differenzen in Bezug auf das Ausmaß an Anomie im Unterricht (Desorganisation; abweichende Verhaltensweisen der SchülerInnen).
- Sie liegen geographisch deutlich näher bei der nächstgelegenen AHS-Unterstufe.

Gruber (2015) resümiert, dass die Neuen Mittelschulen die



Nachteile der Hauptschulen „prolongieren“. Sie können „aufgrund der weiterhin bestehenden negativen Selektion“ ihrer SchülerInnen nicht in der Lage sein, den strukturellen Vorteil der AHS – eine Auswahl vergleichsweise leistungsfähiger und motivierter SchülerInnen aus bildungsfreundlichen und unterstützenden Familien – zu kompensieren. Bei der Interpretation der Ergebnisse der Evaluation der NMS seien daher Aussagen über „die Gesamtschule“ und ihr eigentliches Potenzial an Leistungsförderung und Chancengleichung nicht möglich (a.a.O., S. 71).

Der Bericht der Bildungsreformkommission vom November 2015 zeigt, dass die im Forschungsbericht zur Evaluation NMS aufgezeigten strukturellen Nachteile der NMS im Hinblick auf die Erreichung der Erfolgskriterien Leistungssteigerung und Chancengleichheit ignoriert werden. Besonders deutlich kommt dies im „Modell-Region-Paket Schule der 6- bis 14-Jährigen“ zum Ausdruck, indem derartige Modell-Regionen auf fünfzehn Prozent aller Standorte beschränkt werden (BMBF 2015, S. 14). *Creaming* durch die AHS und ungünstige Kompositionseffekte an der NMS können mit diesem Reformkonzept nicht verhindert werden.

## Literatur

- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. und Mauch, U. (2015a): Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In: Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. und Weber, Ch. (Hg.) (2015): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam, S. 23–38
- Altrichter, H., Nagy, G. und Pocrnja, M. (2015b): Akteure und ihre Einschätzungen: Die Neue Mittelschule in der Wahrnehmung der Schulpartner und der Öffentlichkeit. In: Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, Ch. (Hg.) (2015): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam, S. 403–440
- Bacher, J., Altrichter, H. und Nagy, G. (2010): Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht* 2010/3+4, S. 384–400
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2015): Bildungsreformkommission. Vortrag an den Ministerrat. Verfügbar unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf?55kaz6> (27.01.2016)

- 
- Budde, J. (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Expertise im Auftrag des BMBF. Bonn
- Eder, F. (2001): Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe I. In: Eder, F./Grogger, G./Mayr, J. (Hg.): Sekundarstufe I. Probleme – Praxis – Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag, S. 135–157
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. und Weber, Ch. (Hg.) (2015): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam
- Eder F., Neuweg, H.G. und Thonhauser J (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: Specht, W. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Analysen. Graz: Leykam, S. 247–268
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. und Bos, W. (2009): Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In: Journal for educational research online 1 (2009) 1, S. 86–105
- Gruber, K.H. (2015): Die Neue Mittelschule: bildungspolitologische und international vergleichende Anmerkungen. In: In: Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, Ch. (Hg.) (2015): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam, S. 57–74
- Helm, Ch., Kemethofer, D., Altrichter, H. und Weber, Ch. (2015): Effekte der NMS-Konzeptmerkmale auf die fachlichen Schülerleistungen. In: Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, Ch. (Hg.) (2015): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam, S. 285–302
- Helmke, A. (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer
- Leitgöb, H., Bacher, J. und Weber, Ch. (2015): Leistungsvergleich der Neuen Mittelschule mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule. In: Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, Ch. (Hg.) (2015): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam, S. 265–284
- Nagy, G. (2006): Die Wirklichkeit der städtischen Hauptschule. Untersuchung über die spezifische Zusammensetzung der SchülerInnengruppen als leistungsrelevante Determinante an städtischen Hauptschulen im Bundesland Salzburg. Dissertation, Paris Lodron Universität Salzburg
- Nagy, G. (2014): Cross-Case-Analyse von Erhebungen an zwei Standorten (Schulversuch NMS, Generation 4, Bezirk XXX): Endbericht als Beitrag für die Teilstudie „Akteure und ihre Einschätzungen: Die Neue Mittelschule in der Wahrnehmung der Schulpartner und der Öffentlichkeit“. Linz: JKU

- Nagy, G. (2015): Die Angst der Mittelschicht vor der Gesamtschule. Warum die Gesamtschule notwendig wäre, im städtischen Raum schwer umsetzbar ist und was zur Schadensbegrenzung getan werden sollte. Ranshofen: edition innsalz
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, S. 407–444
- Suchan, B., Wallner-Paschon, Ch., Bergmüller, S. und Schreiner, C. (Hg.) (2012): PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam 2012.
- Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Gumpoldsberger, H., Toferer, B., Schimich, J. und Schwantner, U. (2012): Indikatoren C: Prozess. In: Bruneforth, M., Lassnigg, L. (Hg.). (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam. S. 61–110

---

Gertrud Nagy

## **Die Angst der Mittelschicht vor der Gesamtschule.**

*Warum die Gesamtschule notwendig wäre, im städtischen Raum schwer umsetzbar ist und was zur Schadensbegrenzung getan werden sollte.*

*Ranshofen 2015 Edition Innsalz*

Das Buch verbindet wissenschaftliche Befunde und Theorien einer Sozialwissenschaftlerin mit persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen einer ehemaligen Hauptschulleiterin. Im Mittelpunkt stehen die Multiproblemlagen an städtischen Hauptschulen und nunmehr Neuen Mittelschulen, die Marginalisierung ihrer SchülerInnen, die Spezifika ihrer Schülerschaft und was das für deren Lernerfolg und künftige Teilhabe am wirtschaftlichen und demokratiepolitischen Leben bedeutet.

Das von der Sozialdemokratie seit fast hundert Jahren angestrebte Ziel der Einführung einer Gesamtschule als Instrument für mehr Bildungsgerechtigkeit scheint weiterhin schwer umsetzbar. Entlang der Auswertung von Postings von LeserInnen einer Tageszeitung zeigt sich, dass die Akzeptanz der Gesamtschule im städtischen Raum selbst für linksliberale Mittelschichteltern kaum gegeben ist.

Angesichts der schwierigen Bedingungen für Lehren und Lernen an städtischen Pflichtschulen der Sekundarstufe I und der nicht durch mangelnde Begabung begründbaren Kompetenzdefizite, gilt es nach Meinung der Autorin zumindest Maßnahmen zur Schadensbegrenzung zu ergreifen.

Die zentrale Botschaft des Buches lautet aber, dass eine Gefährdung des sozialen Friedens infolge der praktizierten Zweiklassenbildung für *alle* zum Problem wird – auch für die Mittelschicht.

---

Johanna Eidenberger, Ute Sandberger

## **Neue Mittelschule – von der Schule für ALLE zur Schule für ALLES**

### **Am Anfang war die Hoffnung ...**

Mit der Einführung des Modellversuchs „Neue Mittelschule“ (NMS) im Jahr 2008 schien es, als würde sich nach vielen Jahren des Stillstands die schulische Bildungslandschaft in Österreich grundlegend verändern. Begleitet wurde die Geburtsstunde dieses Schulversuchs durch heftige, teils ideologisch geführte Debatten. Am Ende konnten sich die einen beruhigt zurücklehnen, weil die Existenz der gymnasialen Unterstufe gesetzlich abgesichert war, und die anderen, weil sie sich ihrer Vision in Richtung gemeinsamer Schule aller 10- bis 14-Jährigen *näher treten sahen*. Die entstandenen Mehrkosten rechtfertigte die damals zuständige Ministerin Dr. Claudia Schmied mit der Verbesserung der Unterrichtsqualität durch Individualisierung und Differenzierung (vgl. Schmied 2007).

Auch bei den Eltern und Lehrkräften weckte dieser Schulversuch große Hoffnungen auf tiefgreifende Reformen in der Sekundarstufe I. In Anlehnung an die integrative Sozialtheorie von Hartmut Esser (1999) war es zu diesem Zeitpunkt durchaus plausibel, dass massiver Veränderungsdruck, ausgehend von der „Mikroebene“ der individuell Betroffenen, Veränderungen im Gesamtsystem, der „Makroeben“, bewirken würde. Sollte das Modell nämlich ausreichende Akzeptanz unter den Eltern und bei den Lehrkräften finden, würde die zahlenmäßige Begrenzung des Schulversuchs nicht mehr haltbar sein und bildungspolitische Maßnahmen erfordern. Aufgrund der hohen Nachfrage wurden dann in der Folge die gesetzlichen Vorgaben zur beschränkten Teilnahme am Schulversuch auch tatsächlich abgeändert.

Ausgelöst wurde diese hohe Nachfrage einerseits von den Eltern und andererseits von den Hauptschulen, allesamt aus sehr unterschiedlichen Motiven, wie Eidenberger/Sandberger in ih-

rer Studie 2012 zeigen konnten: „Eltern mit geringerem sozio-ökonomischem Potential bzw. mit Migrationshintergrund sahen in dieser neuen Schulform soziale Aufstiegschancen für ihre Kinder, Eltern mit hohem Sozialprestige wählten diese Schule wegen der intensiven pädagogischen Betreuung. Vor allem die Hauptschulen im städtischen Bereich mit ihrem negativen Image hofften nun auf neue Perspektiven. Ihre Lehrkräfte spielten mit dem Gedanken als Mittelschullehrende mit ihren KollegInnen aus den höheren Schulen gleichziehen zu können. Während das Engagement der Pflichtschullehrkräfte lediglich mit Prestigeaufwertung entlohnt wurde, erhielt das Partnerkollegium Posten für Junglehrkräfte bzw. monetäre Abgeltung für Überstunden.“ (Eidenberger/Sandberger, 2012, S. 335)

SchülerIn zu sein an einer Neuen Mittelschule war also prestigeträchtig im doppelten Sinn: im Ausbleiben eines Verlustes für die einen und im Eintreten eines Gewinnes für die anderen.

Noch bevor erste Evaluationsergebnisse vorlagen, wurde der Schulversuch im Jahr 2011 ins Regelschulwesen übernommen und somit die Zweigliedrigkeit der Sekundarstufe I wieder hergestellt. Fortan gibt es neben der unverändert bestehenden AHS-Unterstufe anstatt der Hauptschule nun die Neue Mittelschule.

## 1. Der Trend zur AHS

Noch während der Schulversuchszeit der Neuen Mittelschule zwischen den Jahren 2008 und 2010 wurde zum ersten Mal seit der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren der Zustrom zur AHS-Unterstufe gebremst. In jener Phase hegten die Eltern die Hoffnung, dass ihre Kinder in dieser neuen Schule neben einer hervorragenden kognitiven Ausbildung auch im Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen gefördert werden. Mit der Möglichkeit eines AHS-adäquaten Abschlusses am Ende der Sekundarstufe I sahen sie alle Bildungswege offen.

Als klar wurde, dass sämtliche Hauptschulen bis spätestens 2018/19 durch das Modell der Neuen Mittelschule ersetzt werden, lag nach Eidenberger/Sandberger die Vermutung nahe, dass der „kurzzeitig unterbrochene Trend zum Gymnasium (...) wieder einsetzen“ werde. (Eidenberger/Sandberger 2012, S.305)

Trotz intensiver medialer und politischer Debatten über die Neuerungen dieser Bildungsreform hat die anfängliche Euphorie und Hoffnung auf grundlegende Veränderungen im Schulsystem nachgelassen. Die Neue Mittelschule hat die Bildungsstruktur der Sekundarstufe I nämlich in keiner Weise verändert, lediglich die Leistungsgruppen der ehemaligen Hauptschulen in Deutsch, Englisch und Mathematik wurden zugunsten einer inneren Differenzierung im Schulunterricht abgeschafft.

Die Bildungslaufbahnentscheidungen müssen jedoch nach wie vor in der 4. Schulstufe der Volksschule getroffen werden.

## **2. Der missverständliche Begriff „Mittelschule“**

Der heute gebräuchliche Begriff der „NeueN Mittelschule“ muss mit aller Deutlichkeit von dem aus den 1920er Jahren stammenden abgegrenzt werden. Damals war die Mittelschule eine „mittlere Schule“ zwischen der Volksschule und der Universität (vgl. Oswald 1986, S. 245ff; Engelbrecht 1988, S. 157ff; Scheipl/Seel 1988, S. 94ff). Sie wurde ab der 5. Schulstufe geführt und war eine Sammelbezeichnung für verschiedene zur Matura führende Schulformen. Das Wort „Mittel“ hat also im Kontext der „Neuen Mittelschule“ seinen Bezugsrahmen von einer horizontalen auf eine vertikale Gliederung gewechselt.

Durch die Neuordnung des österreichischen Schulwesens im Jahr 1962, welches in seinen Grundzügen heute noch so existiert, wurde die Mittelschule in die „Allgemeinbildende höhere Schule“, kurz AHS, umbenannt und steht für verschiedene Langformgymnasien (vgl. Schulorganisationsgesetz, 25. Juli 1962. Nr. 242).

Folglich findet sich der Begriff „Mittelschule“, nicht nur in den Köpfen der älteren Generation, immer noch als Synonym für die heutige AHS, was auch in der Studie von Eidenberger/Sandberger (2012) mehrfach festgestellt werden konnte.

Es erscheint daher zumindest als fahrlässig, wenn ein Begriff, dem aufgrund der historischen Vergangenheit bereits ein eindeutig definierter Inhalt zukommt, nun im Kontext einer anderen Bedeutung wieder Verwendung findet. Auch das Attribut „NEU“ kann daran wenig ändern.

### 3. Der missverständliche Begriff „Gesamtschule“

Da die Neue Mittelschule immer wieder mit den Begriffen „Gesamtschule“ und „gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen“ in Verbindung gebracht wird, bedarf es auch hier einer bildungstheoretischen Abklärung, um EINE missbräuchliche Verwendung, möglicherweise aus parteipolitischem Kalkül, aufzeigen zu können.

Nach Werner Specht besteht das zentrale Motiv einer Gesamtschule im Entgegenwirken ungleicher Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen und damit einer Vermeidung von sozialer Segregation.

*„Von Gesamtschule im eigentlichen Wortsinn kann nur gesprochen werden, wenn diese flächendeckend und als ausschließliches Angebot ohne Ausweichmöglichkeiten realisiert wird.“* (Specht, 2009, S. 440)

Während diese Definition primär auf die Organisationsstruktur des Bildungssystems abzielt, knüpft Ferdinand Eder die Verwendung des Begriffs „Gesamtschule“ darüber hinausgehend an qualitative Bedingungen, wie etwa das Vorhandensein des gesamten SchülerInnenspektrums eines Altersjahrganges.

*„Zu einer ‚Gesamtschule‘ wird sie explizit dadurch, dass keine andere Regelschulform zur Wahl steht; als solche bezeichnete ‚Gesamtschulen‘, die als Alternative zu anderen Schulformen angeboten werden, fallen damit nicht unter diesen Begriff, weil ihnen das wesentliche Charakteristikum, nämlich das Vorhandensein der gesamten Heterogenität eines Altersjahrganges, fehlt.“* (Eder 2009, S. 52)

Als Definitionsgrundlage für eine Gesamtschule darf also primär die Gliederungsstruktur des Schulsystems herangezogen werden. Das entscheidende Kriterium hierfür ist die horizontale oder vertikale Gliederung.<sup>1</sup>

Sobald die Schulkinder eines Altersjahrganges sich für einen bestimmten, mit unterschiedlichen Berechtigungen ausgestatteten Bildungsweg in einem vertikal gegliederten Schulsystem entscheiden müssen, kann nicht mehr von Gesamtschule gesprochen werden, und zwar auch dann nicht, wenn einer dieser hori-

1 Daraus folgt sekundär das Verteilungsmuster der Kinder auf die jeweiligen Schulen: annähernd gleiche, normal verteilte Zufallsstichproben oder selektiv nach bestimmten Kriterien.



zontalen Wege für alle Kinder offensteht. Parallel dazu existieren nämlich andere Wege, die nur unter bestimmten Voraussetzungen betreten werden können und somit manchen Kindern verschlossen bleiben.

Eine *besondere* Sichtweise dazu hatte die SPÖ-Unterrichtministerin Claudia Schmied, indem sie in der Einleitung der Informationsbroschüre zur Neuen Mittelschule diese als gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen interpretierte:

*„Mit dem Start der Neuen Mittelschule im Schuljahr 2008/09 wurde ein wichtiges Vorhaben einer umfassenden Bildungsreform realisiert. Zusammen mit allen Beteiligten ist es gelungen, auf breiter und rechtlich gesicherter Basis eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen zu schaffen.“* (BMUKK 2011, Einleitung S.2)

Das Wortspiel von einer *gemeinsamen Schule* suggeriert zwar eine Gesamtschule, der in der Volksschule begonnene Weg einer gemeinsamen Schule aller Kinder wird aber in der NMS nicht fortgesetzt. Aus heutiger Sicht hat diese *gemeinsame Schule* im Sinne der ehemaligen Ministerin Schmied die Struktur der Sekundarstufe I nicht verändert. Die Einführung der Neuen Mittelschule erfolgte damals im Konsens beider Koalitionspartner, allerdings aus völlig unterschiedlichen Motiven heraus. Während die Sozialdemokratische Partei sich über den Weg zur Gesamtschule freute, feierte die Volkspartei den Fortbestand der AHS-Unterstufe als Teil der mehrgliedrigen Sekundarstufe I.

#### **4. Bildungsmobilität und gläserne Decke**

Wissenschaftliche Studien auf nationaler und internationaler Ebene zeigen die Zusammenhänge zwischen Bildungsabschlüssen, Einkommen und Erwerbsquoten in Österreich auf. Bildung darf zu Recht als Schlüssel für individuellen und gesamtgesellschaftlichen Wohlstand gesehen werden. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, bildungspolitische Weichenstellungen so vorzunehmen, dass alle Menschen, auch jene aus bildungsfernen Schichten, ihre Potentiale bestmöglich nutzen können. Leider ist es Österreich noch immer nicht gelungen, die Bildungsmobilität zwischen den Generationen zu erhöhen. So liegt Österreich etwa in der OECD-Studie „Education at a Glance 2015“

bei der Aufwärtsmobilität zu tertiären Bildungsabschlüssen unter 23 verglichenen Staaten an unrühmlicher letzter Stelle (vgl. OECD 2015, S. 97).

Obwohl das Konzept der Neuen Mittelschule die Entkopplung der Chancen auf einen qualifizierten Schulabschluss der Sekundarstufe I von ökonomischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen der Kinder beinhaltet, können die Evaluationsergebnisse aus den Anfangskohorten der NMS dies nicht aufzeigen. Vermutlich wird es auch daran liegen, dass die angestrebte Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung nicht stattfindet, sondern diese weiterhin bereits in der 4. Klasse der Volksschule getroffen wird.

Deutlich unter 50% der AbgängerInnen einer NMS treten in eine zur Matura führende Oberstufenschule über, während sich mehr als 90% der AHS-Unterstufenschüler/-innen für diesen Weg entscheiden. Wenn man bedenkt, dass letztlich sogar die Schulart, in der die Matura absolviert wird, über die Wahrscheinlichkeit eines tertiären Bildungsabschlusses entscheidet, kann die Bedeutung der ersten Bildungslaufbahnentscheidung abgemessen werden. Kinder aus bildungsfernen Schichten sind daher bei so frühen Selektionszeitpunkten eindeutig benachteiligt.

Was bei der Evaluation der Anfangskohorten der Neuen Mittelschule hingegen sehr wohl aufgezeigt wurde, ist die Feststellung, dass durch die Einführung neuer Lernkulturen mit einem wesentlich höheren Anteil an innerer Differenzierung im Unterricht sich „ein kleiner Vorteil“ für SchülerInnen mit Migrationshintergrund ergeben könnte (Eder et al. 2015, S. 27).

## **5. Individualisierung und Bildungsstandards**

Fast zeitgleich mit der Einführung des Modellversuchs der Neuen Mittelschule wurden in Österreich die Bildungsstandards entwickelt, zwei Neuerungen, die nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der breiten Öffentlichkeit heftig diskutiert wurden. Bildungspolitisch und ideologisch divergente Weltbilder prallten hier aufeinander. Eine *gemeinsame Schule für alle* rüttelt an den traditionell gewachsenen Strukturen in der Bildungs-

landschaft und somit im gesellschaftlichen Gefüge. Die einen fürchten, dass Bildungsstandards in einer „Nivellierung nach unten“ enden könnte und zur Vernachlässigung nicht abgetesteter Bildungsziele führen würde, während die anderen bei der Implementierung von Bildungsstandards die bestmögliche Passung des Unterrichtsangebotes nach individuellen Erfordernissen in Gefahr sehen.

Franz Hofmann (2011) hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die Orientierung des Leistungsniveaus an Bildungsstandards nicht von vornherein im Widerspruch mit der Individualisierung steht, obwohl manche Akteure im Bildungssystem dies als Antinomie empfinden.

In der aktuellen Broschüre der Neuen Mittelschule wird Individualisierung durch einen auf differenzierte Ziele ausgerichteten, gemeinsamen Unterricht als Grundkonzept deklariert. *„Schülerinnen und Schüler werden nach ihren Interessen und Möglichkeiten gefordert und gefördert. So können alle an ihre individuellen Höchstleistungen herangeführt werden, ohne über- oder unterfordert zu sein.“* (BMUKK 2014, S. 3)

Durch welche organisatorischen Differenzierungsmaßnahmen die individuelle Förderung konkret erfolgt, wird an den jeweiligen Schulstandorten autonom entschieden. Mit der Individualisierung im Unterricht sind neben einem neuen Rollenverständnis der Lehrkräfte auch hohe Fähigkeiten und Strategien zur individuellen Beobachtung und Diagnose, sowie das Beherrschen eines umfangreichen didaktisch-methodischen Repertoires an Fördermöglichkeiten verbunden.

Zur Umsetzung des neuen Unterrichtskonzepts an der Neuen Mittelschule wurden zusätzliche Ressourcen (sechs zusätzliche LehrerInneneinheiten pro Schulklasse) zur Verfügung gestellt. Durch die Veränderung der Lehr- und Lernformen soll die Wirkung der sozialstrukturellen Einflussfaktoren Sozialstatus, Migrationshintergrund, Geschlecht (nachgewiesen u. a. von Bruneforth, Weber u. Bacher 2012) auf die Schulleistung verringert werden. Empirische Studien über die Wirksamkeit von Individualisierung, Differenzierung und Teamteaching zur besseren Leistungsentwicklung zeigen hierfür jedoch keine einheitlichen Befunde auf. Die Ursache dafür ist im unterschiedlichen Umset-

zungsgrad der globalen Konzepte zu suchen, was unter anderem auch mit den unterschiedlichen didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte im Zusammenhang steht. Daher wird im Abschlussbericht der Evaluation der Neuen Mittelschule eine Erweiterung der Unterrichtskompetenzen der Lehrkräfte sowie eine Verbesserung des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern als Entwicklungsperspektive angesehen (vgl. Eder et al. 2015, S. 464). Im Hinblick auf soziale und motivationale Variablen konnten Altrichter et al. 2009 jedoch positive Effekte nachweisen (vgl. Weber, Altrichter 2015, S. 370).

## **6. Ausblick**

Tatsache ist, dass die NMS die Hauptschule mit ihren Leistungsgruppen ab dem Jahr 2018 flächendeckend ersetzt. Darüber hinaus soll in ihr die Inklusion im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention umgesetzt werden. Außerdem werden dort vermutlich zukünftig auch die schulpflichtigen Kinder der Asylantinnen und Asylanten den Unterricht besuchen und so den zahlenmäßigen SchülerInnenschwund durch den Trend zur AHS bzw. den Privatschulen verschleiern. Das Anforderungsprofil der Lehrkräfte wird aufgrund dieser Tatsachen jedenfalls erweitert.

### **a) Veränderung der SchülerInnenpopulation durch den Trend zur AHS**

Der kontinuierliche Anstieg der Übertrittsquoten in die gymnasiale Unterstufe wurde durch die Einführung des Schulversuchs NMS kurzzeitig unterbrochen, nach der Umwandlung aller Hauptschulen in die Neue Mittelschule setzt sich dieser Trend aber wieder fort. Zusehends gehen also Kinder aus bildungsnahen Schichten der NMS verloren. Dennoch wird es kurzfristig keine dramatischen Einbrüche bei den SchülerInnenzahlen geben, zumal dort ja zukünftig die Flüchtlingsbewegung und die Inklusion der Sonderschulkinder – falls noch ernstlich an eine Umsetzung des im Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–20 und im Regierungsübereinkommen 2013–18 festgeschriebenen *Inklusiven Schule für alle* gedacht wird (bmask.gv.at, 2012) – ihre

Auswirkung zeigen werden. Die Zusammensetzung der SchülerInnenpopulation wird es aber sicherlich verändern.

#### b) Verhinderung einer guten Durchmischung aller Kinder einer gemeinsamen Alterskohorte

Mit der von der Bundesregierung vorgeschlagenen 15-prozentigen Begrenzung der Modellregionen für eine gemeinsame Schule der 6–14-Jährigen sind die Ausweichmöglichkeiten vorprogrammiert.

- Die Modellregionen sind zu klein dimensioniert, somit können innerhalb der Modellregion wohnende Kinder auspendeln.
- Darüber hinaus sind Privatschulen von einer verpflichtenden Teilnahme ausgenommen, wodurch sogar innerhalb der Modellregion Alternativmöglichkeiten geschaffen werden.

Trotz des Ausrufens einer Modellregion wird somit niemals eine echte Gesamtschule erprobt. Was soll also im Jahr 2025, wenn die erstmalige Evaluation ansteht, überprüft werden?

#### c) Zusätzliche Anforderungen durch die Umsetzung des ‚Nationalen Aktionsplanes Behinderung 2012–2020‘ und die Aufnahme der Kinder mit Asylstatus

Während die ehemalige Unterrichtsministerin Claudia Schmied in der Informationsbroschüre Neue Mittelschule diese noch als „Leistungsschule“ bezeichnet, wird von ihrer Nachfolgerin Gabriele Heinisch-Hosek in der aktualisierten Auflage dieser Begriff nicht mehr verwendet. „Chancengerechtigkeit und individuelle Förderung“ sind für sie tragende Säulen dieser Schulform. (BMUKK 2014, S. 1) „Die Integration aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Herkunft oder ihren besonderen Bedürfnissen, ist ein wesentlicher Aspekt dabei.“ (ebda., S. 2) Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Österreich für ein inklusives Schulsystem ausgesprochen, in dem Bildungsbarrieren abgebaut und Chancengerechtigkeit für alle Kinder erhöht werden. Es ist daher absolut unverständlich, warum im Bildungsreform-Vorschlag der Bundesregierung die Inklusion nur noch optional vorkommt. (Bildungsreformpapier 2015, S. 14) Möglicherweise fallen hier notwendige

strukturelle Veränderungen für eine inklusive Schule den ministeriellen Sparzwängen zum Opfer. Denn nach Feyerer kann „ein Systemwandel (...) letztendlich nur erfolgreich erreicht werden, wenn für die Begleitung des Wandels Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.“ (Feyerer 2015, S. 61)

Dabei wäre die Umsetzung des Bekenntnisses zu einer inklusiven Schule gerade jetzt dringend notwendig, zumal die heterogenen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler auch in Anbetracht der aktuellen Migrationsbewegungen zunehmen werden.

#### **d) Reduzierung der LehrerInnenstunden, um Supportpersonal finanzieren zu können**

Das im November 2015 von den beiden Koalitionspartnern ÖVP und SPÖ präsentierte Papier zu einer Bildungsreform lässt große Zweifel an einer angestrebten Bildungsgerechtigkeit aufkommen. So soll jenen Standorten, die besondere Herausforderungen zu bewältigen haben, kein zusätzliches Supportpersonal zur Verfügung gestellt werden. Stattdessen müssen diese, wo ohnehin regulärer Unterricht nur unter schwierigen Umständen stattfinden kann, auf pädagogische Ressourcen verzichten, um personelle Unterstützung überhaupt erst finanzieren zu können. Schwierige Schulstandorte will man also nicht nur im Regen stehen lassen, sondern auch noch selbst dafür verantwortlich machen, wenn sie nass werden.

Das Einsparen von LehrerInnenstunden an solchen Standorten wird sich dort auf die Qualität des Schulunterrichts und den Schulerfolg gravierend auswirken und zu einer zusätzlichen Benachteiligung dieser Kinder führen.

#### **e) Ökonomisches Damoklesschwert**

Die realen Ausgaben im Bildungsressort sind jetzt schon jährlich höher als das vorgesehene Bildungsbudget. Nachträgliche Anpassungen müssen mit dem Finanzministerium ausverhandelt werden, um die Ausgaben für den regulären Schulbetrieb abdecken zu können. Erschreckend ist daher die Vorstellung vom Umkehrschluss des koalitionären Vorhabens „Keine Kürzung der Mittel für Schulen mit besonderen Herausforderungen“. (Bildungsreformpapier 2015, S. 15)

Es ist zu befürchten, dass das – nach dem Auslaufen der Leistungsgruppen der Hauptschulen – eingeführte Teamteaching in den Hauptfächern der Neuen Mittelschule dem Sparstift zum Opfer fallen könnte. Aber keine Sorge, immerhin gibt es in dem Reformpapier dann auch noch den Vorschlag, dass sich Schulen in Eigeninitiative im Rahmen von „spendenbegünstigten Bildungsstiftungen“ (ebda., S. 17) um notwendige Finanzmittel bemühen.

## Literatur

- Altrichter, Herbert/Pocrnja, Maja/Nagy, Gertrud/Mauch, Ursula (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In Eder et al. 2015: a.a.O. S. 23–38
- Bildungsreformpapier (2015). Vortrag an den Ministerrat. Entwurf einer Bildungsreform. Bundesministerin Gabriele Heinisch-Hosek und Bundesminister Reinhold Mitterlehner. 17. November 2015. Wien.
- Online im Internet unter: <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf?55kaz6> (30.12.2015)
- BMASK (2012). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der Österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien.
- BMUKK (2011). Neue Mittelschule. (Informationsbroschüre)
- Online im Internet unter: [http://www.neuemittelschule.at/die\\_neue\\_mittelschule/paedagogische\\_konzepte.html](http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html) (23.10.2010)
- BMUKK (2014). Die Neue Mittelschule. Qualität im Lernen und Lehren. (Informationsbroschüre) Wien.
- Bruneforth, M./Weber, Christoph/Bacher, Johann (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In Herzog-Punzenberger, B. (Hg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. (S. 187–226). Graz.
- Eder, Ferdinand (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In: Specht (Hg.) (2009) a.a.O. S. 33–54
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hg.) (2015). Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht. Graz.
- Eidenberger, Johanna/Sandberger, Ute (2012). Die Neue Mittelschule im Kontext der Diskussion zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten in Österreich. UNIV-Dissertation. Linz: Johannes Kepler Universität.

- Engelbrecht, Helmut (1988). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 5: von 1918 bis zur Gegenwart. Wien.
- Esser, Hartmut (1999). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt, New York.
- Feyerer, Ewald (2015). Wie schaut es in Österreich mit der inklusiven Schule aus?. In Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. 38 Jg., Nr. 4/5/2015. S. 58–61
- Hofmann, Franz/Martinek, Daniela/Schwantner, Ursula (Hsg.) (2011). Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch? Wien, Berlin, Münster.
- Nagy, G. (2014). Cross-Case-Analyse von Erhebungen an zwei Standorten. Endbericht als Beitrag für die Teilstudie „Akteure und ihre Einschätzungen: Die NMS in der Wahrnehmung der Schulpartner und der Öffentlichkeit“. Linz.
- OECD (2015). Bildung auf einen Blick 2015. OECD-INDIKATOREN. Überarbeitete Version, 18. November 2015. Bielefeld. Auch unter [http://www.oecd-ilibrary.org/\(07.01.2016\)](http://www.oecd-ilibrary.org/(07.01.2016))
- Oswald, Friedrich (1986). Die Bildungsreform in der Ersten Republik – Schulreform 1927/28 (S.231 – 248), Wien: Verlag für Geschichte und Politik. In: Wissenschaftliche Kommission zur Erforschung der Geschichte der Republik Österreich (Isabella Ackerl): Geistiges Leben im Österreich der Ersten Republik, Bd.10, München.
- Scheipl, Josef/Seel, Helmut (1988). Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945–1987. Graz.
- Schmied, Claudia (2007). „Schule bringt Wissen bringt Zukunft „. Rede gehalten am 5.Oktober 2007 bei der Wiener Neustädter Bildungs-enquete. Online im Internet unter: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungs-enquete.xml> (08.08.2009)
- Schulorganisationsgesetz – SCHOG. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962. BGBl. Jg. 1962, Nr. 242. <http://www.ris.bka.gv.at/>
- Specht, Werner (Hg.) (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz.
- Statistik Austria (2011/12 und 2013/14). Bildung in Zahlen. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien.
- Weber,Christoph/Altrichter, Herbert (2015). Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Hintergründen. In: Eder et al. 2015. a.a.O. S. 369–381



---

Thomas Müller, Karin Vilsecker, Günter Maresch,  
Klaus Scheiber, Werner Gems

## **Geometrisches Zeichnen an der NMS – eine Bestandsaufnahme**

Als Bildungsministerin Claudia Schmied bei der Einführung der Neuen Mittelschule (NMS) 2012 ankündigte, dass an NMS nach dem Lehrplan des Realgymnasiums (RG) unterrichtet werden soll, herrschte unter den Geometrielehrpersonen Zufriedenheit, würde doch das im RG als Pflichtgegenstand ausgewiesene Fach Geometrisches Zeichnen (GZ) auch nach dem Übergang von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule erhalten bleiben. Im Regelfall ist GZ im Realgymnasium in der achten Schulstufe seit 2003 mit zwei Wochenstunden vertreten.

Betroffenheit und Frust machten sich jedoch bei den GZ-FachvertreterInnen breit, als in den danach folgenden Begutachtungsentwürfen keine Rede mehr davon war, die Lehrpläne des Realgymnasiums zu übernehmen. Geometrisches Zeichnen sollte an NMS nur noch bei naturwissenschaftlicher und mathematischer Schwerpunktsetzung als eigener Gegenstand geführt werden können.

Durch intensive Bemühungen gelang es, zumindest einen einleitenden Passus im Lehrplan unterzubringen, der gewährleisten soll, dass die Grundzüge von GZ verpflichtend im Mathematikunterricht vermittelt werden. Dies dürfte in Zukunft die überwiegende Zahl der Schülerinnen und Schüler an NMS betreffen.

FACT-Hinweis: NMS-Umsetzungspaket BGBl. II Nr. 185 – Ausgegeben am 30. Mai 2012

### **MATHEMATIK**

Sofern Geometrisches Zeichnen nicht als eigener Unterrichtsgegenstand geführt wird, sind im Unterricht von Mathematik die Grundzüge des Unterrichtsgegenstandes Geometrisches Zeichnen zu vermitteln.

## 1. Eine aktuelle Außensicht auf GZ

Im neulich erschienenen „Handbuch der Mathematikdidaktik“ wird der derzeitige Unterrichtsinhalt in GZ pointiert und kompakt als motivierend, das Fach selbst aber als gefährdet bezeichnet.

*„Ergänzend soll hier auf den Unterricht im Geometrischen Zeichnen verwiesen werden, wie er in den süddeutschen Ländern üblich war und auch heute noch – wenn auch in seiner Position gefährdeter – in Österreich üblich ist. Hier kann man sehen, wie ein an der deskriptiven Seite der Geometrie interessierter Unterricht aussehen könnte, der seinen Aufbau und seine Systematik nicht mehr aus einer mathematischen Hintergrundtheorie bezieht, sondern entlang außermathematischer Kontexte und Erfordernisse strukturiert wird. So wird für die Lernenden deutlich, wie geometrische Problemlösestrategien zur Lösung alltagsrelevanter Fragestellungen beitragen. Dieses deskriptive Vorgehen kann an einfachen und sehr komplexen Sachverhalten praktiziert werden, wobei auch komplexes mathematisches Arbeiten gefordert ist. Dies scheint für den Schulalltag weitaus motivierender zu sein, als ein an mathematischer Struktur ausgerichteter Lehrgang zum Lernen von Geometrie.“* (Bruder et al. 20115, S. 25)

Hinweis: Die AutorInnen verwenden die in Österreich bislang nicht gebräuchliche Unterscheidung zwischen relationaler und deskriptiver Geometrie. Relational fasst den im Mathematikunterricht üblichen Vorgang des Beschreibens von Zusammenhängen/Relationen mittels Lehrsätzen und deren Beweisen zusammen, deskriptiv bezieht sich auf die Bereiche des Darstellens von Objekten, wie es etwa in der Technik üblich und notwendig ist.

## 2. Wozu Geometrisches Zeichnen?

Drei Argumentationsgruppen drängen sich für ein eigenständiges Fach GZ auf: Kommunikation – Entscheidung – Beiträge zum Fortschritt (Fischer et al. 2012).

Unter dem Schlagwort Kommunikation wird in erster Linie die Vermittlung der weltweit üblichen Symbolsprache zur Darstellung nicht nur technischer Objekte verstanden. Es geht um



Abb. 1 (Müller 2015)



Abb. 3 (Müller 2015)

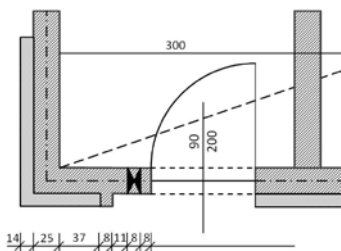


Abb. 2 (Müller 2015)

die Fähigkeit, Pläne lesen und erstellen sowie entsprechende räumliche Situationen graphisch mitteilen zu können: Bauanleitungen für Möbel richtig interpretieren und verstehen (Abbildung 1), Fluchtpläne mit ihrer Grundrissdarstellung rasch auffassen, Unfallskizzen anfertigen, Wohnungseinrichtungswünsche graphisch übermitteln (Abbildung 2), Gasabsperrhähne vor dem Haus finden (Abbildung 3), ...

Entscheidungsprozesse beruhen häufig auf solchen graphischen Darstellungen: Baupläne (Abbildung 2), Werkzeichnungen, Einrichtungspläne, Wander- und Straßenkarten. Es gehört zum Allgemeinwissen in unserem Kulturkreis, diese Informationen nicht nur schnell und richtig aufzunehmen, sondern danach auch Entscheidungen zu treffen: Der Ankauf eines Grundstücks, der Kauf von Möbeln, ...

So manche Beiträge zum Fortschritt beruhen auf geometrischen Erkenntnissen: Erinnert sei an das über Jahrhunderte entwickelte Regelwerk für abbildungsrichtiges Darstellen, in der Medizin an die Funktionsweise eines Nierensteinertrümmerers (Abbildung 4), der auf den Brennpunkteigenschaften einer Ellipse beruht, an das Prinzip der Computertomographie, deren Raumbilder durch Übereinanderstapeln von Schichtenbildern entstehen, auch an die Funktionsweise von Fahrradreflektoren

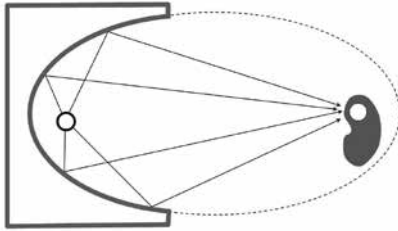


Abb. 4 (Müller 2015)



Abb. 5 (Müller 2015)

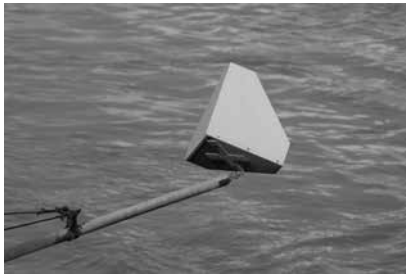


Abb. 6 (Müller 2015)

(Abbildung 5), die ebenso wie die Radarreflektoren an der Donau (Abbildung 6) auf der Parallelreflexion eines Strahls an einer Würfelfläche beruhen usw.

Allein diese Beispiele zeigen, dass eine Auseinandersetzung mit diesen Themen den Geometriebereich des aktuellen Mathematikunterrichtes überfordert.

Die konkrete Wissensbasis für das Verständnis von Kommunikation – Entscheidung – Beiträge zum Fortschritt ist im Lehrplan des Faches Geometrisches Zeichnen begründet und umfasst in freien Worten im Wesentlichen folgende Inhalte:

- Objekte des Raumes (Kurven, Körper, Flächen) kennen und beschreiben: Entstehung, Eigenschaften; Datenmodelle: Draht-, Flächen- und Volumenmodelle; Modellbildung
- Räumliche Strukturen und Zusammenhänge erfassen und darstellen
- Räumliche Koordinatensysteme als Bezugssysteme einsetzen
- Komplexe Raumobjekte analysieren und erzeugen: Raumtransformationen, Boolesche Operationen

- Projektionsvorgänge und Risse verstehen bzw. anwenden: Arten, Eigenschaften und Anwendungen, Erzeugen und Lesen von Rissen
- Raumintelligenz weiter entwickeln: Orientieren – Wahrnehmen – Vorstellen – Mental im Raum operieren – Visualisieren
- Computerkompetenz erweitern: Bewegung und Orientierung in virtuellen Welten, Ebene und räumliche Bewegungsvorgänge/-abläufe analysieren und visualisieren (Dynamische Geometrie), Grundlegende Funktionsweise von 3D-CAD Systemen verstehen und diese einsetzen
- Einfache technische Normen, Produktionsabläufe kennen: Technische Zeichnungen einfach auswerten (Bau- und Einrichtungspläne, ...)
- Geeignete Hilfsmittel zur Kommunikation über räumliche Objekte und Zusammenhänge sowie zur Erzeugung von Bildern einsetzen: Komplexe räumliche Informationen visualisieren und präsentieren
- Kenntnisse der Entwicklungen der Geometrie als Teil der europäischen Kultur (Perspektive, Platonische und Archimedische Polyeder, ...) erlangen

### **3. „Raumvorstellung“ als Intelligenzfaktor Voraussetzung für viele Berufe**

Besonders soll wegen seiner Alltagspräsenz auf den Bereich Raumvorstellung eingegangen werden. Und das aus gutem Grund, ist doch eine ausgeprägte Raumvorstellung Voraussetzung für erfolgreiches und professionelles Handeln in einer breiten Palette von Berufsfeldern in Naturwissenschaften, Technik, Kunst, Kultur, Design, Medizin u.v.m., jeweils angefangen vom handwerklichen über den ingenieurtechnischen bis zum High-tech-Forschungsbereich.

Raumvorstellungsvermögen ist einer der Primärfaktoren der menschlichen Intelligenz. Wenn es nicht zum richtigen Zeitpunkt gut ausgebildet wird, kann das Defizite zur Folge haben, die in höherem Alter nur sehr schwer – vermutlich aber gar nicht – aufzuholen sind. GZ ist das einzige Fach in der Sekundarstufe I, in welchem aus Sicht der Entwicklungspsychologie die Raumvor-

stellung und das Raumdenken maßgeblich entfaltet und gesteigert werden können.

Da die Neue Mittelschule auch für das Berufsleben vorbereiten soll, ist die Ausbildung einer guten Raumvorstellungsfähigkeit auch eines der Ziele dieses Schultyps. Dies manifestiert sich im NMS-Umsetzungspaket schwerpunktmäßig in den Aussagen zum Bildungsbereich Natur und Technik. Bei den Aufgaben der NMS heißt es darin: „Als für die Analyse und Lösung von Problemen wesentliche Voraussetzungen sind Formalisierung, Modellbildung, Abstraktions- und Raumvorstellungsvermögen zu vermitteln.“ (Anlage 1 des NMS-Umsetzungspaketes. Erster Teil/I/5)

Sucht man nun Unterrichtsgegenstände, die dazu Beiträge leisten sollen, so findet man laut Lehrplanformulierungen lediglich drei, nämlich Mathematik, Geometrisches Zeichnen und Bildnerische Erziehung. Im Lehrplan von Mathematik heißt dies „Räumliches Vorstellungsvermögen entwickeln“, im GZ-Lehrplan steht „Erfassen, Strukturieren, Modellieren geometrischer Objekte, Erfassen und Diskutieren von Bewegungsvorgängen und Transformationen im Raum, Raumvorstellungs- und Intelligenztraining“ und schließlich in Bildnerische Erziehung „Entwicklung des Abstraktions- und Raumvorstellungsvermögens“.

Im Zuge der umfassenden Neuorientierung des Fachbereiches ist in den letzten Jahren der Intelligenzfaktor Raumvorstellung immer stärker ins Zentrum eines zeitgemäßen GZ-Unterrichts gerückt.

### **Projekt GeodiKon**

Die Motivation für die Durchführung des Forschungsprojekts GeodiKon („Entwicklung eines didaktischen Konzepts für den Einsatz von zeitgemäßen Lernmaterialien im Geometrieunterricht der Sekundarstufe I mit speziellem Fokus auf die individualisierte Förderung des Raumvorstellungsvermögens durch Schulung der Faktoren der Raumintelligenz und durch Bewusstmachung eines breiten Strategierepertoires zur Lösung von raumgeometrischen Aufgaben“) war einerseits der Wunsch, LehrerInnen der Neuen Mittelschulen, die laut NMS-Curriculum im Mathematikunterricht die Grundzüge des Geometrischen

Zeichnens vermitteln *müssen, mit spezifischen Lernmaterialien zu unterstützen und andererseits neuartige Erkenntnisse über die Förderung des Raumvorstellungsvermögens zu gewinnen*. Mit der Genehmigung des Projekts im Oktober 2012 durch das Bildungsministerium waren auch die Durchführung und Finanzierung für die Jahre 2013 und 2014 gesichert. Vom Projektteam (Mitwirkende aus drei Pädagogischen Hochschulen, drei Universitäten und der Arbeitsgemeinschaft Didaktische Innovation für Geometrie) wurden spezielle Lernmaterialien für zwölf Wochen Geometrieunterricht zusammengestellt und als Buch (Maresch et al. 2014) veröffentlicht. Zudem wurden als wissenschaftliche Basis des Forschungsprojekts das strukturierte Modell der „Vier Strategiepaare zur Lösung von Raumvorstellungsaufgaben“ und das „VierFaktoren-Modell des Raumvorstellungsvermögens“ entwickelt ([www.geometriedidaktik.at](http://www.geometriedidaktik.at)).

Am Projekt waren insgesamt 46 Klassen aller österreichischen Schultypen der Sekundarstufe I – Hauptschule (HS), Neue Mittelschule (NMS) sowie Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) – in den drei Bundesländern Niederösterreich, Salzburg und Steiermark mit insgesamt 903 SchülerInnen im Alter von 12 bis 14 Jahren beteiligt. Die Ergebnisse der Datenauswertung zeigen deutlich, wie wichtig für die Entwicklung der Raumintelligenz eine umfassende, gendergerechte und ausgewogene Beschäftigung mit Geometrie und geometrischen Fragestellungen ist (Maresch et al. 2015).

#### **4. Situation der Lehrkräfteausbildung Ungeprüft Unterrichtende bis zur Einstellung des Drittfachstudiums**

Bereits in Kadunz/Sträßer 2007 wird auf das (in den deutschsprachigen Ländern) akut anstehende Problem der mangelnden LehrerInnenbildung für den Raumgeometrieunterricht hingewiesen.

*„Wir meinen jedenfalls, dass der einigermaßen sichere Umgang mit der Herstellung und Verwendung von Darstellungen räumlicher Objekte zurzeit durch die LehrerInnenausbildung nicht gewährleistet ist.“*  
(Kadunz/Sträßer 2007, S. 66)

Eine groß angelegte Studie im Schuljahr 2004/05, bei der die Daten von über 400 Lehrerinnen und Lehrern aus 45 Schulen in Niederösterreich erhoben wurden, ergab, dass rund 50 Prozent der GZ-Lehrpersonen Geometrisches Zeichnen ungeprüft unterrichten (Müller 2007). Nach Aussagen von derzeit im Dienst stehenden KollegInnen scheint sich die Situation inzwischen noch verschlimmert zu haben. Zusätzlich wurden die berufsbegleitenden Weiterbildungskurse zur Erlangung der Lehrbefähigung für das „Drittfach“ GZ vor einigen Jahren im Zuge der Veränderung der Ausbildungsstruktur an den Pädagogischen Hochschulen gänzlich eingestellt. Fachspezifische Fortbildungsveranstaltungen kommen lediglich aufgrund des Engagements einzelner Kolleginnen und Kollegen zustande.

## **5. Historischer Exkurs Vom reinen Bubenfach zum kompetenzorientierten Unterricht**

Große Umwälzungen durchlebte das Fach in den 1980er Jahren: Das bis dahin reine Bubenfach wurde auch für Mädchen an den Hauptschulen verpflichtend (Müller 1991). GZ wurde eines der wenigen Trägerfächer für die informationstechnologische Grundbildung; eigene altersangepasste CAD-Programme sind seither lehrplankonform im Einsatz. Über den im Jahr 2003 eingeläuteten massiven Einbruch bei den Wochenstundenzahlen informiert der seinerzeitige Obmann des Österreichischen Fachverbandes der Geometrie ([www.geometry.at](http://www.geometry.at)) Werner Gems in seinen Berichten (Gems 2003 und Gems 2004).

Im Zuge der Kompetenzorientierung des Unterrichts entwickelte 2013 eine Arbeitsgruppe (Leitung: Sybille Mick, Graz) eine eigene Handreichung für den GZ-Unterricht. Das Kompetenzmodell Geometrisches Zeichnen ([www.schule.at/portale/raumgeometrie-gz-dg-cad/kompetenz-orientierung.html](http://www.schule.at/portale/raumgeometrie-gz-dg-cad/kompetenz-orientierung.html)) soll den LehrerInnen an NMS eine Orientierungshilfe für die Ausrichtung eines modernen Raumgeometrieunterrichts in GZ und Mathematik geben. Die Mathematik-Kompetenzen werden einerseits durch die GZ-Kompetenzen ergänzt, die Kompetenzen GZ wiederum ordnen sich in das Mathematik-Modell ein.



Kompetenzmodell Mathematik Handlungsbereiche	Kompetenzmodell Geometrisches Zeichnen
H1: Darstellen, Modellbilden H2: Rechnen, Operieren	H1: Analysieren und Modellbilden H2: Darstellen und Operieren
H3: Interpretieren	H3: Interpretieren und Deuten
H4: Argumentieren, Begründen	H4: Argumentieren und Begründen
Inhaltsbereiche	
I3: Geometrische Figuren und Körper	Ig1: Geometrische Objekte und deren Eigenschaften Ig2: Transformationen und Relationen zwischen Objekten Ig3: Projektionen und Risse Ig4: CAD-Systeme

## Die Zukunft von GZ

### GZ für alle (im Mathematikunterricht) – Notlösung oder Stein der Weisen?

Was sind die Grundzüge des Unterrichtsgegenstandes – Stand der Diskussion

Aufgrund der Autonomie der einzelnen NMS-Standorte bei der Erstellung ihrer jeweiligen Stundentafel werden viele Schulen GZ zukünftig nicht mehr als eigenen Gegenstand führen. In diesem Fall müssen, wie eingangs erwähnt, die Grundzüge des Faches im Mathematikunterricht vermittelt werden. Dieser Umstand stellt die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen. Viele sind in dem Bereich nicht entsprechend ausgebildet und selbst wenn sie die fachliche Kompetenz mitbringen, stellt sich immer noch die Frage, wie man das im Rahmen der verfügbaren Mathematikstunden sinnvoll schaffen kann.

Wie meist in einer Situation, die große Veränderungen bringt, haben die betroffenen Lehrpersonen und der Fachverband der Geometrie (ADG) vorerst überwiegend die Probleme gesehen, die auf den Raumgeometrieunterricht zukommen. Aber jeder Wandel bietet auch eine Chance, die Dinge neu zu sehen und weiter zu entwickeln. Auch im Bereich der Raumgeometrie ergeben sich durchaus neue Perspektiven, die den geometrischen Inhalten des Lehrplans in Zukunft bestenfalls sogar einen höheren Stellenwert im Unterrichtsgeschehen einräumen. Unter dieser Prämisse arbeiten nun VertreterInnen des Fachverbandes und

interessierte Fachkolleginnen und -kollegen an den nächsten notwendigen Schritten.

Wenn die MathematiklehrerInnen die wesentlichen GZ-Inhalte in ihrem Fach zu vermitteln haben, müssen diese Inhalte auch in den Schulbüchern vorkommen – hier besteht noch dringender Nachholbedarf. Die Buchverlage und die jeweiligen AutorInnen sind davon zu überzeugen. Das Vorhaben ist vermutlich dann von Erfolg gekrönt, wenn entsprechende Beispiele in die Testung der Bildungsstandards aufgenommen werden.

Vorarbeiten dafür wurden mit der Entwicklung des Kompetenzmodells, wie unter Punkt 5. dargestellt, bereits geleistet. In einem weiteren Schritt wurden und werden Aufgaben entwickelt, die sowohl die Grundzüge des Gegenstandes Geometrisches Zeichnen abbilden als auch die unterschiedlichen Handlungsdimensionen aufgreifen. Eine Reihe solcher Beispiele wird demnächst in den Aufgabenpool für Mathematik des Bundesinstituts für Bildungsforschung (BIFIE) aufgenommen.

Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung sollen die Lehrpersonen für Mathematik die „neuen“ Aufgabenstellungen kennen lernen und befähigt werden, solche in ihren Unterricht einzubauen. Wenn auch dieser wichtige Schritt gelingt, dann könnten die wesentlichen GZ-Inhalte auch in der gelebten Praxis im Mathematikunterricht prominent vertreten sein.

### **Neue Fortbildungskonzepte – Beispiel Steiermark**

Nach nahezu zwei Jahre dauernden intensiven Bemühungen engagierter Fachkollegen wurde im September 2015 von der Pädagogischen Hochschule Steiermark eine dringend erforderliche begleitende Fortbildungsmaßnahme für jene NMS-LehrerInnen gestartet, die im Mathematikunterricht auch die Grundzüge des Gegenstandes Geometrisches Zeichnen kompetent zu vermitteln haben. Hilfreich war dabei neben einem Rundschreiben des Bildungsministeriums die Unterstützung seitens der zuständigen Schulaufsicht und des Fachverbandes der Geometrie.

Eine im Vorfeld durchgeführte Bedarfserhebung an den 170 Schulen (NMS) des Bundeslandes ergab die erfreuliche Zahl von 120 verbindlichen Anmeldungen von Mathematiklehrerinnen und -lehrern. Diese Lehrpersonen absolvieren derzeit an insge-

samt fünf Seminarstandorten in unterschiedlichen Bildungsregionen der Steiermark eine vierteilige Fortbildungsreihe, um erste Einblicke in den Fachbereich Geometrisches Zeichnen zu erhalten. Die Inhalte orientieren sich an dem von einer Arbeitsgruppe im Fachverband entwickelten und evaluierten Modell zur Integration der grundlegenden GZ-Inhalte in den Mathematikunterricht ([http://dgz-infomail.square7.ch/dokumente/adg\\_geometrie-in-mathematik-mit-gz\\_sek1.pdf](http://dgz-infomail.square7.ch/dokumente/adg_geometrie-in-mathematik-mit-gz_sek1.pdf))

Eine Neuausstragung und Ausweitung des „Fortbildungsmodells Steiermark“ im Schuljahr 2016/17 mit weiteren interessierten MathematiklehrerInnen ist geplant. Wünschenswert und sicher auch notwendig wären ähnliche Initiativen in den anderen Bundesländern.

## Literatur

- Bruder, R./Hefendehl-Hebeker, L./Schmidt-Thieme, B./Weigand, H. (Hg.) (2015): Handbuch der Mathematikdidaktik. Springer Spektrum, Heidelberg
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE): Aufgabenpool für Mathematik (<https://aufgabenpool.bifie.at/m7/index.php?action=14&cmd=>)
- Fischer, R. (2012): Fächerorientierte Allgemeinbildung: Entscheidungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit mit ExpertInnen. In: (Fischer et al. 2012), 9–17, Linz
- Fischer, R./Greiner, U./Bastel, H. (Hg.) (2012): Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Band 1, Linz
- Gems, W. (2003): Geometrie im „Würgegriff“. In: Informationsblätter der Geometrie (IBDG) 22(1), 4–5, Innsbruck
- Gems, W. (2004): GZ – Quo vadis. In: Informationsblätter der Geometrie (IBDG) 23(1), 4–6, Innsbruck
- Kadunz G./Sträßer R. (2007): Didaktik der Geometrie in der Sekundarstufe I. Franzbecker, Berlin
- Maresch, G./Müller, T./Scheiber K. (Hg.) (2014): GeodiKon. Die Lernmaterialien. Praktische Raumvorstellungsübungen für den Geometrie- und Mathematikunterricht mit Lösungen. Studienverlag, Innsbruck ([www.studienverlag.at/page.cfm?vpath=buecher/buchdetail&titnr=5415](http://www.studienverlag.at/page.cfm?vpath=buecher/buchdetail&titnr=5415))
- Maresch, G./Müller, T./Scheiber, K. (2015): Das war GeodiKon – Der Versuch einer kompakten Zusammenfassung. In: Informationsblätter der Geometrie (IBDG) 34(1), 8–12, Innsbruck

- Müller, T. (1991): Geschlechtsunterschiede bei der Körper-/Raumwahrnehmungsfähigkeit unter der Lupe der Forscher. In: Informationsblätter für Darstellende Geometrie (IBDG) 10(2), 3–6, Innsbruck
- Müller, T. (2007): Geometrisches Zeichnen ungeprüft unterrichten? In: Breiteneder et al.: Zum ungeprüften Unterrichten an Hauptschulen, Forschungsband Nr. 6 der Pädagogischen Akademie der Diözese St. Pölten in Krems, 19–86
- Müller, T. (2015): Leitideen des Raumgeometrieunterrichts. In: Ludwig, M./Filler, A./Lambert, A. (Hg.): Geometrie zwischen Grundbegriffen und Grundvorstellungen, 87–106, Springer Spektrum, Heidelberg ([www.springer.com/de/book/9783658068349](http://www.springer.com/de/book/9783658068349))
- NMS-Umsetzungspaket: Bundesgesetzblatt 2012 II 185 vom 30. Mai 2012, Anlage 1 (Lehrplan GZ) ([www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_nms.html](http://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html))

Josef Seiter

## **Nicht nur an der NMS: Vom „Technischen und Textilen Werken“ zum „Werken NEU“**

Mitte Februar 2012 sandten Vertreterinnen des „Netzwerks Textilunterricht“, einer Plattform für LehrerInnen des Textilen Werkens, Folgendes an die Abgeordneten zum Nationalrat.

*„Recht auf Bildung mit Kopf, Herz und Hand: Gendergerechtem Textilen Werken und Technischen Werken die angemessene Zeit für eine große Bandbreite an Inhalten einräumen! (...)*

*Textiles Werken und Technisches Werken sind beide alltagsrelevante und kulturell bildende Fächer, in denen durch das Verknüpfen von Denken und gestalterischem Handeln gelernt wird. Grundsätzlich sollen Mädchen und Buben beide Fächer besuchen. Die Dinge, die wir nutzen und die uns umgeben am Körper, im Raum, in der Umwelt, im Alltag als Design, Objekt oder Gerät und im Spiel, gehen alle etwas an, egal ob männlich oder weiblich.*

*Eine bloße Zusammenlegung der beiden Fächer ist aber nur eine halbe Sache im wahrsten Sinne des Wortes! Halbe Inhalte und halbe Zeit für ein Fach. Kaum haben sich SchülerInnen mit einem Fach vertraut gemacht, müssen sie sich auch schon wieder davon verabschieden. Ein Semester dies und ein Semester das. (...)*

*Die Auseinandersetzung und der gestalterische Umgang mit textilen Dingen und den damit verbundenen Handlungen im Unterricht fördert transdisziplinäres Lernen durch die Vernetzung von Design, Ästhetik, Kommunikation, Kunst, Kulturgeschichte, Soziologie, Psychologie, Politik, Religion, Medien, Ökonomie, Ökologie, Naturwissenschaften, Mathematik und Technologie.*

*Die Fachinhalte des Textilen Werkens sind:*

*Körper und Geschlecht (Kleidung, Mode, Accessoires, Schmuck)*

*Kulturen (der Jugend, des Selbermachens, der Vergangenheit und Gegenwart der eigenen und der anderen Lebensweisen, der künstlerischen und medialen Kommunikation)*

*Fläche (von der Faser zum Stoff)*

*Raum (Architekturelemente, Wohntextilien)*

*Design (Gebrauchsobjekte, Stoffgestaltung)*

*Spiel (Kostüme, Performance, Spielobjekte) (...)*“

Einige Tage zuvor hatten VertreterInnen der Steuergruppe des „Thematischen Netzwerks Technisches Werken“ des Fachdidaktikprojektes IMST eine ähnliche Stellungnahme<sup>1</sup> an das Parlament gerichtet. Auch sie wollten die Abgeordneten darauf aufmerksam machen,

*„dass bei Realisierung dieser Regierungsvorlage die Technische Bildung an der Neuen Mittelschule im Vergleich zur bisherigen Hauptschule mehr als halbiert wird – als Folge der Zusammenlegung der Pflichtfächer Technisches Werken und Textiles Werken zu einem einzigen Fach (...). Im Entwurf zum Gesetz waren diese noch getrennt vorgesehen.*

*Die daraus resultierende Halbierung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit widerspricht ganz und gar allen Forderungen von Industrie, Wirtschaft und Gewerbe nach Ausweitung der Technischen Bildung. Auch tertiäre Bildungseinrichtungen und viele österreichische Forschungseinrichtungen fordern eine vermehrte Technische Allgemeinbildung! (...)*

*Sehr besorgniserregend kommt hinzu, dass an der Neuen Mittelschule gerade in der 8. Schulstufe – an der Schnittstelle zur Berufsfindung (!) – kein Technischer Unterricht mehr geplant ist.*

*Leider wird Technisches Werken von Entscheidungsträgern oft noch als „Bastelstunde“ missverstanden. Hier wird die wertvolle, auch internationale pädagogische Weiterentwicklung des Faches der letzten Jahre und seine immense Bedeutung für die Zukunft unserer technisch orientierten Gesellschaft ignoriert.*

*Das moderne Fach Technisches Werken zielt auf die Entwicklung eines umfassenden, neuen Technikverständnisses für alle Lebensbereiche. Erarbeitet werden dabei Lösungen für anstehende technische Problemstellungen aus den Bezugsfeldern Design, Architektur und Technik. Diese Lösungen werden handlungs- und prozessorientiert in Theorie und Praxis umgesetzt, wobei Technologien vom Handwerkzeug bis zum computergesteuerten 3D-Printer eingesetzt werden.“*

Gleichsam mit einer Stimme fordern beide Resolutionen die Aufrechterhaltung der beiden Wochenstunden für Technisches Werken bzw. Textiles Werken von der 5. bis zur 8. Schulstufe an der Neuen Mittelschule, sie fordern, keine schulautonomen Stundenreduktionen zuzulassen – im Gegenteil, der Unterricht wäre zur Förderung des Wirtschaftsstandortes Österreich noch auszubauen. Und beide Stellungnahmen begründen die Not-

1 Die Resolutionen wurden am 12.2.2012 bzw. am 8.2.2012 verfasst.

wendigkeit dieser Maßnahme mit den doch sehr unterschiedlichen Bildungsaufträgen ihrer Fächer.

Das, was die VertreterInnen der beiden Werkfächer zu Hilferufen, adressiert an die VolksvertreterInnen, genötigt hat, war die überraschende Änderung des Ministerentwurfs zur Überführung der Neuen Mittelschule in eine Regelschule. Noch im Dezember 2011 waren in einem früheren Text „Technisches“ und „Textiles Werken“ als zwei getrennte Fächer geführt worden. Doch eine revidierte Fassung bekundete nun die Absicht der Zusammenlegung der Werkfächer – so wie es dann tatsächlich vor dem Sommer 2012 verordnet werden sollte. Aber noch war die Verordnung nicht geschrieben, noch klammerten sich die ProponentInnen der Fächer an die Hoffnung einer Unterstützung durch Politik und Wirtschaft zur Aufrechterhaltung einer unabhängigen Parallelführung beider Fächer.

In den Antworten, die aus beinahe allen Fraktionen eintrafen, gaben sich die MandatarInnen verständnisvoll, schienen, je nach kultur- und bildungspolitischen Ansinnen das Anliegen entweder unterstützen zu wollen oder sich zumindest bei Befürwortung der Zusammenführung (wie etwa die Bildungssprecher der Grünen) für gedeihliche Rahmenbedingung einzusetzen.

Die Unterrichtsbehörde selbst ließ keinen Zweifel an der Durchführung der Zusammenführung. In der Antwort eines damals für die Formulierung der Verordnung zuständigen Ministerialrates an eine Proponentin des „Netzwerks Textilunterrichts“ vom 17. 2. 2012 las sich dies unter anderem so:

*„Erfolgreiche Entwicklungsarbeit an Schulstandorten kann im Rahmen der schulautonomen Schwerpunktsetzungen fortgeführt und vertieft werden. Den Schulen steht es im Rahmen der Autonomie natürlich auch frei, das zeitliche Angebot – beispielsweise auch im Bereich Werkerziehung – auszuweiten. Ich freue mich, dass der Anspruch nach „Gendergerechtem Textilen Werken und Technischen Werken“ von der Plattform geteilt und angenommen wird.*

*Damit ist ein weiterer wichtiger Schritt zu einer gendergerechten Bildung getan.*

*Grundsätzlich wird aber angemerkt, dass die Schülerinnen und Schüler keinen quantitativen Verlust erleiden. Sie gewinnen Inhalte aus dem bis dato je nach Wahlentscheidung verlorenen Fachbereich dazu und komplettieren damit das – auch von Ihnen geforderte – umfassende fachliche Angebot.“*

Im März 2012 beantwortete Mag. Josef Lettenbichler, Abgeordneter der ÖVP im Nationalrat eine Anfrage des Abgeordneten Rosenkranz (FPÖ), die dieser zu eben dieser Zusammenlegung gestellt hatte, auch für den Laien: <sup>2</sup>

*„ ... dass wir in der derzeitigen Zusammenführung eigentlich eine Chance für die jungen Leute sehen – denn das haben Sie nicht gesagt, Herr Rosenkranz: Es hat sich hierbei bislang um ein Wahlpflichtfach gehandelt, und man hat sich als Bub oder Mädels für das Technische Werken oder für das Textile Werken entschieden, hat also vom jeweils anderen nichts mitbekommen.*

*Die jetzige Lösung ist daher, glaube ich, schon ein Fortschritt, denn in der Regel ist es früher ja so gewesen, dass sich die Mädels eher für das Textile Werken und die Buben eher für das Technische Werken entschieden haben. Und so gesehen bietet diese Zusammenführung, wie ich glaube, eine große Chance: Die jungen Leute gewinnen neue Inhalte. (...)*

*Es ist auch die Wirtschaft, die Industrie sehr, sehr stark dahinter, dass wir vor allem junge Frauen mehr für Technik, mehr für Naturwissenschaften begeistern können. (Demonstrativer Beifall der Abg. Mag. Wurm. SPÖ) Auch aufgrund der demographischen Entwicklung ist ja nicht Not am Mann, sondern mehr Not an der Frau, und wir brauchen mehr gut ausgebildete Frauen in Naturwissenschaften und Technik (Beifall des Abg. Hörl ÖVP), und dies nicht nur im Fachkräftebereich, sondern auch im tertiären Bereich. Ich sehe in dieser gleichwertigen Schulausbildung – denn das wird natürlich auch geprüft, dass zu gleichen Teilen das Technische und das Textile Werken ausgeführt wird, auch unterrichtet wird (Abg. Dr. Rosenkranz: Mit weniger Zeit!) – daher eine große Chance.“*

Das Bildungsministerium konnte sich durchaus auf den gemeinsamen politischen Willen der Koalitionspartner und der Grünen berufen und die Zusammenlegung als einen weiteren Meilenstein auf dem Weg zur Gleichstellung von Mann und Frau im Bildungssystem verstehen. In diesem Zusammenhang ist der Blick auf eine Website des BMBF, die den Titel trägt: „Wichtige Meilensteine und Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen“, gerade in diesem Zusammenhang bemerkenswert.<sup>3</sup> Diese Website weist u.a. darauf hin,

2 [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/NRSITZ/NRSITZ\\_00185/SEITE\\_0073.html](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/NRSITZ/NRSITZ_00185/SEITE_0073.html) (7.2.2016)

3 [https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel\\_frauen.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel_frauen.html) (7.2.2016)



dass 1982 die „Bildungsanstalten für Arbeitslehrerinnen“ aufgelöst wurden, die Ausbildung für Lehrerinnen<sup>4</sup> für die beiden, nun getrennten Fächer „Hauswirtschaft“ und „Werkerziehung für Mädchen“ (später „Textiles Werken“) an die PädAk verlegt und damit zum vollwertigen Lehramtsstudium für Pflichtschulen erhoben wurden. 1985 war auch das „Geometrische Zeichnen“, in dem bis zu diesem Zeitpunkt nur Buben unterrichtet wurden, nun auch in Hauptschulen zum Pflichtfach für Mädchen geworden. Und 1987 wurde auch der Gegenstand „Hauswirtschaft“ (später: „Ernährung und Haushalt“) für Hauptschüler ein Pflichtfach. Zudem wurde es nun auch möglich, dass sich die SchülerInnen der HS unabhängig vom Geschlecht für die „Textile“ oder die „Technische Werkerziehung“ (später „Werken“) entscheiden konnten. Schließlich wurde diese Wahlpflichtregelung auch für die Unterstufe der AHS verbindlich.

Der Hinweis, dass 2012 die Zusammenführung beider „Werken“ im Rahmen der Verordnung zur NMS vollzogen wurde und diese in nächster Zeit auch für die AHS verordnet werden wird, fehlt auf jener Website allerdings noch.

Nachdenklich macht, dass die auf der Website genannten Maßnahmen, die die Dimensionen der Allgemeinbildung für Mädchen und Burschen erweitern sollten, im Wesentlichen die Fächer „Geometrisch Zeichnen“, „Ernährung und Haushalt“ und „Textiles“ und „Technischen Werken“ betrafen. Nachdenklich deswegen, weil es sich dabei gerade um jene Fächer handelt, die nun mit der Überleitungsverordnung der HS zur NMS in Bedrängnis geraten sind. Selbst wenn mit der Zusammenführung von „Textilem“ und „Technischem Werken“ ein Fortschritt im Sinne einer gleichberechtigten Allgemeinbildung erreicht werden konnte, die Wertschätzung des Bildungssinnes der betroffenen Fächer wurde dadurch nicht gestärkt, ganz im Gegenteil. Denn die Hilferufe der ProponentInnen der Fächer verhallen, ihre vielfältigen Argumente, die, um der befürchteten massiven Verschlechterung des Unterricht entgegenzutreten, im Wesentlichen die Erhaltung des Status quo einforderten, wurden vom

---

4 Dem Autor ist nicht bekannt, dass damals Studenten dieses Studium gewählt hatten.

Tisch gewischt. Die drastische Stundenreduktion für „Geometrisch Zeichnen“ und „Ernährung und Haushalt“, die Zusammenlegung der beider Werkfächer zu einem Fach wurde mit der Verordnung zur NMS vom 30. Mai 2012 vollzogen.<sup>5</sup> (Zur spezifischen Entwicklung von GZ und EH sei auf die dementsprechenden Artikel in diesem Schulheft verwiesen.)

## **Vom „Technischen Werken“ und „Textilen Werken“ zum „Technischen und Textilem Werken“**

Die bisher in der Hauptschule als Wahlpflichtfächer geführten Gegenstände „Technisches Werken“ und „Textiles Werken“ waren nun zu einem gemeinsamen Gegenstand mit dem Namen „Technisches und Textiles Werken“ zusammengelegt, wobei der Einfachheit halber die Formulierungen der Bildungs- und Lehraufgaben, die Didaktischen Grundsätze und der Lehrstoff wortident den beiden bisherigen Lehrplänen entnommen wurden. Einzig eine ergänzende Vorbemerkung formuliert den intentionellen und didaktischen Rahmen für die Verbindung beider, nun als Teile bezeichneten Fachbereiche. Darüber hinaus überlässt es die neue Stundentafel der Autonomie der jeweiligen Schule, den neuen Gegenstand „Werken“ über die gesamte Sekundarstufe 1 im Ausmaß von 5,5 bis 12 Stunden zu unterrichten, d.h. im Rahmen von etwa 1 1/3 Std. oder 3 Wochenstunden pro Schuljahr – und das bei doppeltem Lehrstoff.

Zum Vergleich: Eine Auswertung von im Internet veröffentlichten Stundentafeln von 183 Neuen Mittelschulen im Schuljahr 2013/14 ließ für ein durchschnittliches „SchülerInnenleben“ insgesamt etwa 233 Werkstunden für die vierjährige Mittelstufe errechnen, also etwa 116 Stunden für jeden Teilbereich, also etwa 58 gemeinsame textile und technische Werkstunden pro Jahr. Noch vor wenigen Jahren hatten HauptschülerInnen bis zu 320 Stunden, etwa 80 Stunden pro Jahr und Fach während ihrer Schulzeit. Andere stichprobenartige, wenn auch nicht flächendeckende Recherchen kommen zu einem ähnlichen Ergebnis, oft

5 BGBl. II Nr. 185/2012, [https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla\\_2012\\_ii\\_185\\_anl1\\_22513.pdf?4dzi3h](https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla_2012_ii_185_anl1_22513.pdf?4dzi3h)

wird der Werkunterricht nur im Ausmaß von 5,5 Stunden (oder sogar weniger) über 4 Schulstufen geführt. Eine Reduktion um 63,5% pro Fachbereich.<sup>6</sup>

Die Zusammenlegung der Gegenstände in der NMS führte in der Folge auch zur Fusion der beiden bis dahin getrennten Ausbildungslehrgänge für SekundarschullehrerInnen an den Pädagogischen Hochschulen und damit verbunden zur Halbierung der Werteinheiten an diesen Ausbildungsstätten.

Diese rasche Zusammenführung, ohne Bereitstellung von dafür nötigen Begleitmaßnahmen, ohne bildungstheoretischer Begründung und ohne die Einbeziehung der KollegInnenschaft rief massive Proteste und zahlreiche Stellungnahmen in Schule und LehrerInnenbildung hervor. Dabei wurde schon mit Bekanntwerden der revidierten Version des Erlassens des NMS-Umsetzungspaketes im Frühjahr 2012 von vielen Seiten auf die Einleitung der dafür nötigen Rahmenbedingungen (Erarbeitung wissenschaftlicher Grundlagen, Einbeziehen von Fachleuten, Entwicklung von Fortbildungsmaßnahmen etc.), hingewiesen, dies auch mit Blick auf den Mangel an ausgebildeten FachlehrerInnen.<sup>7</sup>

Als Reaktion auf diese Proteste richtete das Bildungsministerium schließlich als bisher einzige Maßnahme im Oktober 2013 die „Bundesarbeitsgemeinschaft für Technisches und Textiles Werken/BAGWE“ ein. Die Schwerpunkte, die sich die BAGWE in einem selbst erstellten Katalog zu erarbeiten aufgetragen hat, betreffen u.a. die Vernetzung aller mit den beiden Fächern befassten Personen und Institutionen, die Entwicklung eines Curriculumrahmens von der Elementarpädagogik über die Primarstufe bis zur Sekundarstufe 2 und zur Matura, die Entwicklung von Bedingungen für Fort- und Weiterbildungskurse, das Installieren von MultiplikatorInnen-Lehrgängen auf Basis geklärter

---

6 Johannes Lhotka, in: Newsletter Technische Bildung vom 8.2.2016, [www.technischebildung.at](http://www.technischebildung.at)

7 Nach einer im Schuljahr 2010/11 durchgeführten Erhebung des BMUKK wurden an den HS/NMS österreichweit im Fach „Technisches Werken“ von insgesamt 16.832 Unterrichtseinheiten nur 9.075 und im „Textilen Werken“ von insgesamt 14.240 Unterrichtseinheiten 12.499 fachgeprüft unterrichtet.

curricularer Inhalte und Organisationsstrukturen, das Impuls gegeben für die Verbesserung der Rahmenbedingungen (Werksäle, Maschinen etc.) an den Schulstandorten.

Zur Bearbeitung dieser umfangreichen Aufgaben wurde der BAGWE allerdings nach wie vor kein offiziell gesicherter Auftrag erteilt und ihre Tätigkeit nur mit äußerst geringen Ressourcen und finanziellen und strukturellen Mittel dotiert. So konnte sie längst zu keinem Abschluss dieser von ihr selbst gestellten Aufgaben gelangen, um eine Basis für weitere Maßnahmen zur Weiterentwicklung der „Werkpädagogik“ in Schule und Ausbildung zu begründen.

## **Überhaupt: Wozu Werken ?**

Bis heute ist das Bild, das sich die Öffentlichkeit, aber auch fachfremde KollegInnen, auch SchülerInnen, von diesen Fächern machen, noch immer von jenen Inhalten geprägt, die einst dem „Mädchenhandarbeiten“ und „Knabenhandarbeiten“ entsprungen sind, die mit bildnerischem und handwerklichem Tun, Basteleien, Dekorieren, Stricken und Sticken assoziiert werden und ihren Sinn weit eher in der „schöpferischen“ Freizeit verorten als in „lebensernsten“ Aufgaben.

Ende der 1970er Jahre war es nach lang andauernden Fachdiskussionen in Österreich gelungen, zunächst „Handarbeit/Knabenhandarbeit“, das damalige Hilfsfach der „Bildnerischen Erziehung“, in den im Wesentlichen selbstständigen Gegenstand „Technische Werkerziehung“ überzuführen. Auch wenn die ursprüngliche Absicht, ein Fach mit dem Namen „Technik“ oder „Technikunterricht“ einzurichten, nicht verwirklicht werden konnte, gelang es doch, zentrale Bildungsinhalte unter dem Titel „Werkerziehung“, später „Werken“ in der allgemeinbildenden Schule zu verankern. Die schon damals vorhandene Absicht, das Fach als Pflichtfach für Burschen und Mädchen einzurichten, scheiterte am massiven Widerstand von Bildungspolitikern und Gewerkschaftsvertretern. Ein wichtiger Schritt in Richtung technische Elementarbildung war trotzdem getan. Das Bezugsfeld des Faches: die „künstlich gemachte Welt des Menschen“. Damit deckt der Gegenstand von Anfang

an die großen Bereiche von Gestaltung und Technik ab. Das Fach war – und ist bis heute – in die Fachbereiche „Gebaute Umwelt“ (Bauen/Wohnen/Architektur), „Technik“ und „Produktgestaltung“ gegliedert. Die Lehrpläne für alle Schulformen besitzen, von der Vorschule an bis zur 9. Schulstufe, eine spiralcurriculare Struktur. In dem Fachbereich der Architektur steht das „Erleben und Gestalten von Räumen“ und das „Konstruieren und Bauen“ im Zentrum, in der „Strömungstechnik“ die Beschäftigung mit Fahrzeugen, Fluggleitern, Wasserfahrzeugen, in der „Mechanik“ und der „Elektrotechnik“ das Sichtbarmachen und Nutzen von Energie, das Kräftesparen und Kräfteübertragen und in der „Produktgestaltung“ die Analyse von handwerklich und industriell gestalteten Objekten (Designanalyse), dem Erproben und Fertigen von Gebrauchsgegenständen.

Die zentrale Aufgabe des Faches ist es, eine Basis zur Entwicklung der technischen und gestaltende Grund- und Sachbildung („technical literacy“) zu schaffen. „Technisches Werken“ unterstützt den Menschen in der komplexen Welt der Technik und bei der Bewältigung der Anforderungen, die ihm die Technik im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich vorgibt. Das Fach klärt über die dem Menschen aufgetragene Verantwortung bei der Mitgestaltung gegenwärtiger und zukünftiger durch Technik bestimmten Lebenssituationen auf und versucht, verstehendes, kritisches Verhalten zu den Objekten seiner Umwelt und zur Gestaltung der Umwelt zu entwickeln und Einsichten in den Zusammenhang von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft zu eröffnen. Entdeckendes und forschendes Lernen, Arbeiten mit Werkzeugen, Maschinen, unterschiedlichsten Werkstoffen und ihren Technologien und das Begreifen des Zusammenhangs von Funktion, Werkstoff und Form fördert die Ausbildung des produktiv-schöpferischen, des technischen Denkens, des planenden Organisierens, auch des kritischen Konsumverhaltens. Werkarbeit heißt Arbeit im Team und Bereitschaft zur Kooperation, Entwicklung eines Sicherheitsbewusstseins beim Umgang mit Werkzeugen und Maschinen, Werkarbeit erzeugt Einblicke in die Arbeitswelt, unterstützt die Persönlichkeitsbildung, die Berufsorientierung und die Berufsfindung.

Vor der Fülle der Aufgaben des Faches mehren sich die Wertutropfen, und dies nicht nur angesichts der Stundenreduktion in der Mittelstufe. Dieses Fach „Werken“ wird in der Sekundarstufe 2, sieht man von einigen Ausnahmen ab, wenn überhaupt, nur als unbedeutender Freigegegenstand geführt. Glücklicherweise erlaubt die Möglichkeit, schulautonome Lehrpläne zu entwickeln, dann doch wieder in der gymnasialen Oberstufe werkerzieherische Schwerpunkte zu setzen. An einigen Schulen konnten so äußerst exzellente Expertisen erworben werden.<sup>8</sup>

Bei der Lehrplanrevision der 70er Jahre wurde auch das Fach „Mädchenhandarbeiten“ neu definiert, im Weiteren immer wieder revidiert, um der sich immer veränderten Lebenswelten und Interessen der SchülerInnen im Bereich der textilen Inhalte gerecht zu werden. Der heute gültige VS-Lehrplan<sup>9</sup> gibt die Erarbeitung von fachspezifischen Inhalten vor, etwa im Bereich der Materialien, der Gestaltungsprozesse und Herstellungsverfahren, von Einsichten in den Bereich Kunst, Kultur, in den Bereich des textilen Lebensraums, des Spiels und des Ausdrucks und will u.a. Wahrnehmung, Motorik, Individualisierung, Differenzierung, Persönlichkeitsentwicklung, Kreativität, Sozialverhalten fördern. Die Sachbereiche des „Textilen Werkens“ werden in der Sekundarstufe I in den Bereichen „Faser – Faden – Textile Flächen/ Textiltechnologie“, „Design/Gestaltungstechniken, Kultur/Textilgeschichte“, „Kleidung/Mode/Bekleidungsphysiologie“ und „Wohnen/Raumgestaltung“ vertieft.

Trotzdem: Auch wenn beide Bereiche der „Werkerziehung“ in der Grundschule von Beginn an koedukativ unterrichtet wurden, blieb im Bewusstsein der Handelnden fast immer der tradierte typisch „weibliche“ bzw. „männliche“ Bezugsrahmen verankert. Klassisches Rollen- und Geschlechterverständnis, auch die unflexiblen und bürokratisierten Strukturen der österreichi-

---

8 Am Wirtschaftskundlichen Realgymnasium in der Stadt Salzburg konnte etwa der maturable Oberstufenlehrgang „dat/Design, Architektur, Technik“ entwickelt werden. <http://www.wrg.salzburg.at/drupal/?q=node/218> (7.2.2106)

9 [http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10076073\\_380900/3aacbc71/Lehrplan\\_Werken.pdf](http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10076073_380900/3aacbc71/Lehrplan_Werken.pdf) (7.2.2106) bzw.: Leitfaden zum VS-Lehrplan, Textiles Werken, April 2008

schen Schule, auch große Diversitäten trotz einiger gemeinsamer fachlicher Schnittmengen sind wohl die wichtigsten Gründe dafür, dass sich in der Sekundarstufe 1 beide Fächer weiterhin autark (und eben geschlechtsspezifisch konnotiert) entwickelten – auch wenn sie im späteren Verlauf als alternative Wahlpflichtgegenstände für Burschen und Mädchen angeboten wurden, allerdings mit Verlust der Inhalte des jeweils anderen Faches. Die österreichische Schulstatistik aus 2008/2009 ermittelte, dass in der damaligen Hauptschule sich von 100 SchülerInnen 94 Mädchen und 6 Burschen für „Textiles Werken“, entschieden hatten, für „Technisches Werken“ 15 Mädchen und 85 Burschen. Für die AHS wurden ganz ähnliche Ergebnisse errechnet: 97 Mädchen und 3 Burschen wählten „Textiles Werken“, 14 Mädchen und 86 Burschen „Technisches Werken“. Ähnlich die Ergebnisse für diverse andere Mittelstufenformen und die Allgemeine Sonderschule.<sup>10</sup>

## **Das Interesse der Interessenvertretungen am „Werken Neu“**

Auf diese prekäre Lage der „Werkerziehung“ als zentrales Fach der Technischen und gestaltenden Bildung haben schließlich auch die Bildungsabteilungen der Arbeiterkammer, der Wirtschaftskammer, der Industriellenvereinigung und des Gewerkschaftsbundes reagiert und gemeinsam mit dem „Förderverein Technische Bildung“ ein sogenanntes Positionspapier zur Werkerziehung unter dem Titel „Werkunterricht NEU“ im Sommer 2014 verfasst. Damit wurde zum ersten Mal in einem gemeinsamen Papier der ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInnenseite die Bedeutung der technischen und gestaltenden Bildung mit seinem Schwerpunktfach Werken veröffentlicht.

Dieses Positionspapier stellt, beginnend mit der Feststellung, dass in Österreich Mangel an qualifizierten Fachkräften in den MINT-Disziplinen – von FacharbeiterInnen bis hin zu akade-

---

<sup>10</sup> [https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender\\_und\\_Bildung/Dateien/Kurzinfo\\_Wahlverhalten.pdf](https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/Kurzinfo_Wahlverhalten.pdf) (7.2.2106)

misch Graduierten – herrscht, die Forderung auf, dass es langfristig gelingen muss, die große Bedeutung von Kreativität, technischen, handwerklichen und gestalterischen Kompetenzen (wieder) stärker im gesellschaftlichen Bewusstsein zu verankern. Es gilt also, mehr junge Menschen, insbesondere Mädchen und Frauen, für entsprechende Ausbildungen und berufliche Tätigkeiten zu motivieren. Und dabei kommt dem „Werkunterricht“ eine Schlüsselrolle zu, noch dazu, weil das volle Potenzial dieses Gegenstands heute bei Weitem nicht ausgeschöpft wird.

In Zusammenhang mit den Entwicklungen in der NMS begrüßen die Interessenvertretungen grundsätzlich die Fusion der beiden Fächer, weisen aber auf einen massiven Qualitätsverlust bei der konkreten Umsetzung an den Schulen ebenso hin, wie bei der Ausbildung der künftigen Werklehrerinnen und Werklehrer an den PHs. Die Kritikpunkte betreffen die bisher verpasste Chance, ein „neues“ Fach konzipiert zu haben, das Inhalte und Fachkompetenzen beider Unterrichtsgegenstände in stimmiger Weise zusammenführt. Das Papier beinhaltet einen umfangreichen Forderungskatalog, der „Werken“ als das Drehscheibenfach für einen fächerübergreifenden Projektunterricht präsentiert, der theoretisch erarbeitetes Wissen mit den MINT-Fächern praktisch anwendbar und „erlebbar“ macht.

Die Sozialpartner- und Interessenvertretungen fordern deshalb genauso wie LehrerInnen und FachwissenschaftlerInnen die Entwicklung eines zeitgemäßen Curriculums für einen „Werkunterricht NEU“ und daraus die Ableitung der Anforderungen an neue Studienpläne für das Lehramt „Werken NEU“ (für Universitäten und PHs) und die Einrichtung von Fortbildungsmodulen zur Nachqualifizierung für Lehrerinnen und Lehrer mit Lehramt „Textiles“ und „Technisches Werken“.

## **Blick in die Zukunft**

Wenn die beiden Fächer in ihren Resolutionen um Unterstützung ihrer Anliegen gebeten hatten, stand dahinter auch das sicher berechnete Anliegen, die fachliche Eigenständigkeit in der Abgrenzung zum anderen Fach zu bewahren, eine Bestrebung, die sicher damit zu begründen ist, dass beide Fächer ge-



rade wegen dieser Autarkie zahlreiche innovative Ergebnisse aufweisen können. Und doch verweigerten diese Stellungnahmen zumeist die Diskussion darüber, dass die Verpflichtung der Gegenstandswahl eben eine Ausschließung der jeweils anderen SchülerInnengruppe bei der Vermittlung allgemeinbildender Inhalte erzwingt. Tatsächlich sollte die nun gegebene Situation als Chance begriffen werden, um die gestaltende und technische Bildung in der allgemeinbildenden Schule auf neue, innovative Weise zu etablieren.

Manchmal hilft für den Blick in die Zukunft ein Blick ins Ausland. Zunächst mag dabei für manche beruhigend sein, dass sich die VertreterInnen einer „technischen und gestaltenden Allgemeinbildung“ beinahe überall den gleichen Hindernissen gegenüber sehen. In Deutschland etwa, wo ähnliche Fächer sowohl an den Schulen als auch an den Ausbildungsstätten immer weiter in die Defensive gedrängt werden, sind einzig Teile solcher Fachinhalte in naturwissenschaftlichen und künstlerischen Fächerbündeln untergebracht sind. Da wäre auch auf die Strukturierung des Faches „Technisches und Textiles Gestalten“<sup>11</sup> im neuen schweizerischen Lehrplan 21 zu analysieren, wo technische und textile Teilbereiche einander die Waage halten, beide affin zu Kunst, Design und Architektur, und sich an überfachlichen Kompetenzen orientieren.<sup>12</sup>

Bemerkenswert erscheinen hingegen Entwicklungen wie sie englische, aber auch die irischen und schottischen Curricula vorgeben, die sich durch eine besondere Wertschätzung der Gestaltungs-/Design- und Technikthematik auszeichnen, die sich auch in einer höheren Stundendotierung im Rahmen der Stundentafeln niederschlägt. In England etwa können Fächer wie „Art & Design“, „Design & Technology“, „Information and Communication Technology“ (3 Fächercluster, die Affinitäten zu „unse-

---

11 Siehe auch: Christine Rieder: Technische und Textile Gestaltung – (k) eine Perspektive ?, in: schulheft 150: ein/fach Technik. Plädoyers zur technischen Bildung für alle, Wien/Innsbruck 2013, S. 106–116

12 Lehrplan 21. Fragen & Antworten, Stand November 2015 [https://www.lehrplan.ch/sites/default/files/2015-11\\_fragen\\_antworten.pdf](https://www.lehrplan.ch/sites/default/files/2015-11_fragen_antworten.pdf) (5.2.2016)

ren“ Werkfächern aufweisen), zusammengenommen die gleiche oder sogar eine höhere Stundenzahl erreichen als etwa ein einzelnes Kernfach („core subject“) wie beispielsweise Mathematik oder Englisch.<sup>13</sup>

Angesichts der beiden durch die Zusammenlegung verordneten Teilbereiche im Rahmen der der Überleitung zur NMS (und der ins Haus stehenden Zusammenlegung der Fächer an der AHS) liegt die Antwort zur Erstellung eines neuen basalen Curriculums gar nicht in der Suche nach gemeinsamen Schnittmengen, Übereinstimmungen und Divergenzen der Fachbereiche, sondern in der völligen Neukonzeption des Faches „Werken“.

Und wenn beiden Fächern bisher doch der Umgang mit Materialien und ihrer Technologien zentrales Anliegen ist, sollte dies nicht unbedingt primäres Ziel des Unterrichts bedeuten. Entwicklung der Wahrnehmung, der Analyse, des Forschens hat den Prozessen des kreativen, problemlösenden Handelns vorzuziehen. Dabei stellen sich die Strategien zur Lösung von technischen und gestalterischen Aufgaben als komplexe Prozesse dar, die nicht mit den Forschungsstrategien der Naturwissenschaften ident sind und eher den Tätigkeiten von IngenieurInnen und KünstlerInnen entsprechen. Sie verlangen oft Wissen, das zunächst weder in Köpfen noch in (Schul)Büchern vorkommt. Die Geschichte der Technik kennt nicht wenige Beispiele, in denen sich technische Entwicklungen oft diametral zum Kenntnisstand der Wissenschaft behauptet haben, ja den wissenschaftlichen „state of the art“ gar zurechtrückten.<sup>14</sup>

In der Wissenschaft von der Technik und der Technikphilosophie hat sich vor einiger Zeit der Begriff des „Dingswissens/ Thing Knowledge“ etabliert. Technisches Konstruieren, auch gestaltende Arbeit, ist Wissen um Dinge, das offenbar weder sprachlich ausgedrückt werden kann – noch ausgedrückt zu

---

13 Susanne Matkovits, Nora Geiger, Josef Seiter: Bericht „Werken“. Europäischer Vergleich-Modellschulen in Österreich-Perspektiven, im Auftrag des BMUKK, Wien 2010

14 Vgl. etwa den Abschnitt zur Phlogistontheorie vs. Thermodynamik, in: Wilfried Schlagenhauf: Allgemeine Technische Bildung, in: schulheft 150: ein/fach Technik. Plädoyers zur technischen Bildung für alle, Wien/Innsbruck 2013, S. 19

werden braucht. Ernest Ferguson etwa weist dabei besonders auf ein „inneres Auge des Ingenieurs“<sup>15</sup> hin und unterstreicht damit die Rolle des visuellen Denkens, das von dreidimensionalen Analysen ausgeht und den Ansatz für Problemlösungen vor allem in Skizzen und Zeichnungen findet. Der US-amerikanische Philosoph Davis Baird stellt am »Dingwissen« besonders heraus, dass es keinen geringeren Rang habe als das sprachlich explizite theoretische Wissen der Naturwissenschaften.<sup>16</sup>

Gestalten erweist sich so als ein dynamischer Prozess unter Berücksichtigung komplexer Rahmenbedingungen (ästhetischer, technischer, räumlicher, experimenteller, darstellender, zeitlicher Dimension), realisiert mit geeigneten Darstellungsmitteln und bedeutet mehr, als nur über Fachwissen und Methodenkenntnisse zu verfügen. Gerade dabei unterscheidet sich „Werken“ von den naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden von Hypothesenbildung über Bestätigung oder Falsifikation zur Theorienbildung und neuerlicher Hypothesenbildung. Mit seinem dieser Struktur entgegengesetzten technischen und gestaltenden Methodenrepertoire unterscheidet sich „Werken“ von den anderen Fächern des MINT-Clusters.

Denken wir den „Werkunterricht“ neu und verlangen wir der allgemeinbildenden Schule ein neues Denken und Handeln ab, angesichts der epochalen und globalen Probleme unserer Gesellschaft, angesichts Ressourcenverknappung und Nachhaltigkeit, Konsumismus und Verteilungsgerechtigkeit, Genderproblemen und Interkulturalität<sup>17</sup> des Anthropozäns. Wie gesagt, es gibt schon zahlreiche Beispiele innovativer Unterrichtsprojekte, die sich längst nicht mehr über „technisch“ oder „textil“ definieren. Sie lassen uns in eine neue Zukunft „werkstätigen“ Handelns blicken.

---

15 Eugene S. Ferguson: Das innere Auge. Von der Kunst des Ingenieurs, Basel 1993

16 Davis Baird: Thing Knowledge, Berkeley 2004

17 Sigrid Pohl: Werkunterricht anders denken, in: BÖKWE-Fachblatt Nr. 1, 2016

## **Ernährung und Haushalt in der NMS – eine SWOT-Analyse<sup>1</sup>**

Ernährungsbildung, Verbraucherbildung und Soziale Bildung sind die dominanten Bildungsanliegen des Unterrichtsfaches *Ernährung und Haushalt*. Die seit der Einführung der Schulautonomie 1999 schleichende Marginalisierung der Bildung in *Ernährung und Haushalt* hat mit der Einführung der Neuen Mittelschule einen neuen Ansatzpunkt für die fachbezogene Unterrichtsentwicklung erreicht. Im Sinne einer SWOT-Analyse wird anhand von sieben Thesen eine Zustandsbeschreibung zur Lage des Unterrichtsgegenstands *Ernährung und Haushalt* unternommen. Um den Time-Lag zwischen den Einschätzungen aus der Sicht der fachdidaktischen Entwicklungen in der Lehramtsausbildung an den Pädagogischen Hochschulen und der standortbezogenen Schul- und Unterrichtsentwicklung zu überwinden, wurde über eine Online-Befragung ein Stimmungsbild unter Praxislehrpersonen eingeholt.

### **Die Bildungsanliegen des Unterrichtsfachs**

Der Bildungs- und Lehrauftrag im Unterrichtsfach *Ernährung und Haushalt* leitet sich aus den Funktionen und Aufgaben privater Haushalte ab (Fachlehrplan 2000). Haushalte sind Orte des Zusammenlebens, der Versorgungs-, Rückzugs- und Erholungsbereiche und Lebensräume von Kindern. Physische, psychische, soziale und kulturelle Bedürfnisse der Menschen werden in Haushalten gesichert.

Bildung in *Ernährung und Haushalt* vermittelt Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, die zur bedarfsgerechten und gesundheitsförderlichen Versorgung befähigen soll. Zur Sicherstellung der Versorgung wirtschaften Haushalte mit Geld, Gütern, Zeit,

---

1 SWOT-Analyse: engl. Akronym für Strengths, Weakness, Opportunities and Threats ist ein Instrument der strategischen Planung.

physischer und psychischer Arbeitskraft und Umwelt (Wasser, Boden, Rohstoffe, Energie, Luft). Bildung in *Ernährung und Haushalt* trägt dazu bei, einen zukunftsfähigen Lebensstil, der diese Ressourcen nachhaltig nutzt, zu entwickeln (Fachlehrplan 2000).

Bildung in *Ernährung und Haushalt* fokussiert kulturelle Kernkompetenzen, die zu einer reflektierten, selbstbestimmten Alltagsgestaltung, zur Gesunderhaltung und sozial verantwortungsvollen Teilhabe in Gesellschaft und Wirtschaft notwendig sind (DACH, 2011):

Bildung in *Ernährung und Haushalt*

- bietet als Ernährungs- und Verbraucherbildung Entscheidungshilfen für die Lebensgestaltung;
- schult Eigenverantwortlichkeit, Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit in Hinblick auf Gesundheit und Nachhaltigkeit;
- fördert die Sozialkompetenz;
- richtet sich an Mann und Frau;
- ist Bewusstseinsbildung für die gesellschaftliche Bedeutung der in Haushalten geleisteten Arbeit (Buchner, 1998, S. 9).

## Zur Situation des Pflichtfaches EH in der Neuen Mittelschule

Für eine differenzierte Analyse der Sachlage rund um die fachbezogene Unterrichtsentwicklung in der Neuen Mittelschule<sup>2</sup> wurde eine SWOT-Analyse (Kerth, Asum & Stich, 2011, S. 168–172) erstellt. Die Bereiche – Strengths, Weaknesses, Opportunities und Threats – werden über sieben Thesen aus der Sicht der Fachdidaktik (Lehramtsausbildung an den Pädagogischen Hochschulen) erörtert. Zusätzlich wurde ein qualitativer Onlinefragebogen mit Fragestellungen, angelehnt an die Thesen der SWOT-Analyse, entwickelt und an 13 fachgeprüfte Praxislehrpersonen, die Studierende der Pädagogischen Hochschulen Kärnten, Salzburg und Steiermark in ihrem Schulpraktikum im Studienfach *Ernährung und Haushalt* betreuen, zur Beantwortung vorgelegt.

2 Der Begriff „Neue Mittelschule“ wird in Folge als NMS bezeichnet.

**Stärken:** zeitgemäße, zukunftsweisende Interpretation von Allgemeinbildung

These 1: Die Verankerung als Pflichtfach im Fächerkanon der NMS ist ein wichtiger Schritt, um Ernährung und Haushalt in eine zeitgemäße Allgemeinbildung zu integrieren.

Der Unterrichtsgegenstand *Ernährung und Haushalt* ist als Pflichtfach in der Stundentafel der NMS verankert. Die schulautonomen Stundentafeln weisen dem Fachunterricht einen Gestaltungsspielraum von 1–4 Stunden zu, während in den subsidiären Stundentafeln je nach Schwerpunktbereich eine bzw. drei Wochenstunden für den Pflichtgegenstand *Ernährung und Haushalt* vorgesehen sind. Das bedeutet, dass unabhängig von einer darüber hinausgehenden möglichen Interessen- und Schwerpunktbildung am Schulstandort, eine Grundbildung in *Ernährung und Haushalt* für alle 10- bis 14-Jährigen sichergestellt werden muss.

Die Reform der Schulorganisation in der Sekundarstufe 1 kann als Chance begriffen werden, eine zeitgemäße Bildungsarbeit in den Themenbereichen Ernährung und Gesundheit, Lebensgestaltung und Nachhaltigkeit im allgemeinbildenden Fächerkanon zu verankern. In der öffentlichen Kommunikation über die Bildungsreform zur Schule der 10- bis 14-Jährigen wurde stets mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass in der NMS nach der Stundentafel der AHS<sup>3</sup>-Unterstufe unterrichtet wird. Die Lehrpläne jener Unterrichtsgegenstände, die sowohl in der Hauptschule als auch im Realgymnasium vorkommen, sind für beide Schularten gleich (Lehrplan 2000). Die Tatsache, dass ein Unterrichtsfach der Hauptschule – *Ernährung und Haushalt* – in der Stundentafel der AHS-Unterstufe fehlt, wurde in der Propaganda für die Neue Mittelschule aber verschwiegen.

Die Marginalisierung der ernährungs- und haushaltsbezogenen Bildung in den Stundentafeln der allgemein bildenden Schulen ist weniger einem fundierten bildungstheoretischen Diskurs geschuldet, sondern spiegelt in vielerlei Hinsicht einfach nur ein Sittenbild unserer Gesellschaft wider: Während bislang die traditionelle Verknüpfung von *Bildungsinhalt und Geschlecht* und die

---

3 AHS = Allgemein bildende höhere Schule

mit der Geschlechterrolle verknüpfte *Geringschätzung von Hausarbeit gegenüber Erwerbsarbeit* in unserer Gesellschaft verhindert haben, dass der aus dem Kontext männlicher Lebenswelten überlieferte Kanon der Bildungsfächer (Klieme, 2003, S. 67–68) an allgemein bildenden Schulen mit einem Pflichtgegenstand *Ernährung und Haushalt* erweitert wurde, rücken zunehmend Fragen zur Sicherung von Gesundheit und Lebensgestaltung in den Vordergrund. Das Spannungsfeld einer angemessenen individuellen Versorgung und Teilhabe am Markt wird diktiert von *wirtschaftlichen Interessen* globalisierter Abhängigkeiten, denen Fragen einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Nutzung von Ressourcen im Sinne des Gemeinwohls (*ethische Fragen nach dem „guten Leben“*) ungeklärt gegenüberstehen.

Das Kerngeschäft von Schule besteht in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Kultur. Die fehlende Ausstattung der AHS mit Lehrküchen ist jedenfalls kein überzeugendes Argument gegen eine Bildung in Ernährung und Gesundheit, Lebensgestaltung und nachhaltiger Entwicklung. Es bleibt zu hoffen, dass mit den im Zuge der PädagogInnenbildung Neu einzurichtenden Studiengängen für das Lehramt *Ernährung und Haushalt* in der Sekundarstufe tradierte Klischees, Image- und Geschlechterfallen überwunden werden und eine zeitgemäße Bildung in *Ernährung und Haushalt* ALLEN Schülerinnen und Schülern im Pflichtschulalter in Theorie UND Praxis zugänglich gemacht wird.

**These 2:** Die Stärken des Fachunterrichts liegen in der Handlungsorientierung des Lernens.

In der Bildungs- und Lehraufgabe des Fachlehrplans *Ernährung und Haushalt* ist ein methodisch-didaktischer Zugang explizit verankert: „Ernährung und Haushalt ist ein themenzentrierter und handlungsorientierter Unterrichtsgegenstand“ (Lehrplan NMS, 2012).

In dem Anspruch einer angewandten Lehre, im anschaulich-konkreten Vollzug liegen auch die besonderen Chancen des Lernens im Unterrichtsgegenstand *Ernährung und Haushalt*. Die über die unmittelbare sinnästhetische Erfahrung beim praktischen Tun zwangsläufig hervorgerufene emotionale Beteiligung,

die jeden Lernprozess begleitet, ist eine nicht zu unterschätzende Qualität des Lernens in der Schulküche. Die zentrale Frage, die es bei jedem Thema, welches durch handlungsorientiertes Lernen erschlossen werden soll, zu klären gilt, lautet: Um die Anwendung welchen Wissens geht es? Welche Denkprozesse sollen gefördert werden? *Worin liegt der besondere Erkenntnisgewinn, der aus der Tätigkeit erschlossen werden soll?*

Die Stärken des Faches zur Förderung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz über handlungsorientiertes Lernen kommen in unterschiedlichen Konzeptionen zu tragen. Je nach Fokus wird Planung und Ablauf von Praxis im Unterricht unterschiedlich gestaltet. Gute Aufgabenkulturen bilden die zentrale Kernidee für die Konzeption des Fachunterrichts ab:

Aufgabenstellungen, bei denen die *Förderung von sozial-integrativem Verhalten* beim gemeinsamen Arbeiten in der Schulküche im Vordergrund stehen: Soziales Lernen wird nicht anhand „künstlicher“ Spielsituationen „inszeniert“, die Lernanlässe im Fachunterricht *Ernährung und Haushalt* haben per se einen lebensweltlichen Bezug, z.B. die Zubereitung von Tagesmahlzeiten. Neben der Beurteilung des Produkts der gemeinsamen Handlung (die Speise, der festlich gedeckte Tisch, das Geschenk aus der Küche) steht die Beurteilung des Prozesses (Phasen im Handlungsablauf von der Zieldefinition über die Planung hin zur Ausführung und Bewertung des Arbeitens im Team) im Fokus.

Aufgabenstellungen, über die das technisch-praktische Verständnis und ein neugierig fragend- und forschendes Interesse bei 10- bis 14-Jährigen unterstützt wird (*Förderung eines naturwissenschaftlichen Weltverstehens*), z.B. Techniken der Lebensmittelverarbeitung. Im Wechselspiel zwischen Aktion und Kognition findet der Prozess des Erkennens statt und wie Aebli (1983, S. 202) ausführt: dem tatsächlichen Handlungsvollzug („vom Korn zum Brot“, „von der Milch zum Käse“, usw.) kommt damit eine höhere Lernbedeutung zu als dem rein abstrakt vermittelten Wissen.

Aufgabenstellungen, die *Meinungsbildung* als Basis mündiger Entscheidungen fördern: Auch im Lernfeld Haushalt (Verbraucherbildung) haben die Lernanlässe einen unmittelbaren Lebensweltbezug. So werden z.B. Entscheidungen zur Lebensmit-



telauswahl im Praxistest durch vergleichende Produktanalysen und einfache Warentests hinterfragt (Wahrnehmung differenzierter Gesichtspunkte von Gesundheit und Nachhaltigkeit).

Aufgabenstellungen, bei denen die *Entwicklung von Denk- und Handlungsstrategien* im Vordergrund stehen: Die Arbeit mit Leittexten (Rezeptblätter, Ordnungsbücher) ist im arbeitsteilig organisierten Unterricht ein perfekter Lernanlass für das Fördern von sinnerfassendem Lesen als Voraussetzung für zielorientiertes Handeln – ein unmittelbares Selbstwirksamkeitserleben inkludiert.

**Schwächen:** fachdidaktische und fachwissenschaftliche Professionalisierung

These 3: Handlungsorientierter Unterricht wird häufig missverständlich artikuliert, Praxis im Unterricht auf eine Konzeption (Kochunterricht) eingeschränkt. Die Didaktik im Unterrichtsalltag kommt über normative Praktiken und die Erfüllung tradierter Erwartungen nicht hinaus.

Ernährungspraxis im Sinne von Kochen ist seit Einführung des hauswirtschaftlichen Arbeitsunterrichts im Jahre 1962 ein zentrales Element des gegenständlichen Fachunterrichts. Der Erwartungsdruck, während der Unterrichtszeit eine Mahlzeit zuzubereiten, hat sämtliche Lehrplanreformen (Koedukation 1985, Lehrplan 2000) überdauert und ist nach wie vor so dominant, dass Konzeptionen mit alternativen Praxisbezügen (z.B. Schmeck-Sprech-Werkstätten, entdeckendes Lernen beim „Food Design“, vergleichende Rezeptanalysen, usw.) kaum verwirklicht werden. Die Gefahr, dass bei knappsten Zeitressourcen das Tätigsein nach Anleitung zur Herstellung einer Speise zum Aktionismus verkommt, ist hoch. Damit droht aus einer potentiellen Stärke eine Schwäche zu werden.

Auch bei unserer Befragung wird deutlich, dass nicht nur das Theorie-Praxis-Verständnis als solches, sondern auch handlungsorientiertes Lernen als Methode der Erkenntnisgewinnung im Unterricht in *Ernährung und Haushalt* häufig missverständlich artikuliert wird.

**Chancen:** Unterrichtsentwicklungsarbeit sichtbar machen

**These 4:** Allgemeinbildung wird über die Pflichtgegenstände definiert. Im Unterrichtsgegenstand Ernährung und Haushalt gibt es viele Andockstellen für fächerübergreifende und fächerverbindende Bildungsarbeit.

Die aus der Pluralität der Erwartungen begründete Konflikthaftigkeit von Bildungsdebatten, wie wir sie eben auch im Zuge der NMS-Entwicklung erleben, sollte letztlich an den einzelnen Schulstandorten insofern sinnstiftend geklärt werden, als dass Schulprofile und Schwerpunktbildungen, Leitlinien und Arbeitsbündnisse gemeinsam definiert und ihre Gültigkeit immer wieder neu versichert werden.

Allgemeinbildung wird im österreichischen Lehrplan über die Lehrpläne und Pflichtgegenstände definiert. Wie in These 1 ausgeführt, ist das Verständnis von Allgemeinbildung, die sich den Gegenständen der Kultur aus unterschiedlichen Rationalitätsformen (Baumert et al., 2002, zit. nach Klieme et al., 2003, S. 68) nähert, zeitgemäß zu erweitern. Nach Dressler (2006, S. 7) befähigt Bildung, Phänomene der Welt aus unterschiedlichen Perspektiven zu erschließen und zu erkennen, dass damit auch Grenzen (blinde Flecke) verbunden sind. Bildung ist nicht einheitswissenschaftliche Weltsicht, sondern Differenzfähigkeit: die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und dem damit verbundenen Unterscheidungsvermögen der Weltwahrnehmung in beruflichen, gesellschaftlichen oder privaten Systemzusammenhängen. Dies gilt auch für die Auseinandersetzung mit Inhalten, die sich im Unterrichtsgegenstand *Ernährung und Haushalt* stellen (Buchner, Kernbichler & Leitner, 2011).

Einen sehr pragmatischen Ansatz für Unterrichtsentwicklungsarbeit im Sinne einer Konzentration der Bildungsarbeit in den einzelnen Fächern bietet der Ansatz über die Bildungsbereiche bzw. Domänen an. Gegenstandsbezogene Wissensbestände sowie Kommunikations- und Darstellungsformen auf der einen Seite, der Grad an Freiheit sowie naturgegebene Gesetzmäßigkeiten auf der anderen Seite, ergeben eine Vier-Felder-Matrix mit (letztlich) fünf Domänen, denen Unterrichtsfächer und Wissenschaftsdisziplinen zugeordnet werden können (Fischer, Greiner, & Bastel, 2012). Die Idee der gemeinsamen Bildungswirksamkeit

der Fächer ist bereits in den Bildungsbereichen des Lehrplans 2000 enthalten (BGBl. Nr. 134/2000). Daraus ergeben sich vielfältige Möglichkeiten einer Beteiligung an der Schwerpunktbildung in den einzelnen Domänen – dies wird auch bei unserer Umfrage bestätigt.

**These 5:** Der radikale Eingriff in die Stundentafel zwingt das Fach, seinen Beitrag zu den diversen Schwerpunktbildungen zu definieren und anschlussfähige Konzeptionen für die Fachpraxis zu entwerfen.

Die Stundentafeln der NMS eröffnen auf der einen Seite Chancen, das Potential der fachspezifischen Bildungsarbeit im Sinne einer gemeinsamen Bildungswirksamkeit einer fächerorientierten Allgemeinbildung (Fischer, Greiner & Bastel, 2012) für 10- bis 14-Jährige stärker auszuschöpfen. Im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen können die in §21b SchOG geregelten Schwerpunktbereiche näher ausgestaltet bzw. auch andere Schwerpunkte gesetzt werden.

Auf der anderen Seite erzwingt die massive Kürzung der Pflichtstundenanzahl eine Identifikation der unverzichtbaren Basiskompetenzen für die fachbezogene Bildungsarbeit. Der Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung (Thematisches Netzwerk Ernährung, 2008) leistet diesbezüglich Hilfestellung. In einer durch die Initiative IMST ermöglichten österreichweiten, schulartenübergreifenden Zusammenarbeit wurden für die Lernbereiche Ernährung und Konsum je fünf Grundkompetenzen definiert, die in Bezug auf die fokussierten Inhalte, Denk- und Handlungsstrategien sozusagen einen Anker für die fachbezogene Bildungsarbeit anbieten.

Nachdem der Lernbereich *Ernährung und Gesundheit* eine hohe Attraktivität sowohl in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, als auch in der Außenwahrnehmung des Faches hat, werden fokussiert die Kernkompetenzen aus dem Referenzrahmen Ernährungsbildung bedient. Im Folgenden aus den *Kernkompetenzen EB1-EB5* beispielhaft abgeleitete Konzeptionen, mit jeweils unterschiedlichem Fokus der fachspezifischen Bildungsarbeit im Sinne von Allgemeinbildung:

- „Was es gibt und was ich brauche“ – Die Inhaltsstoffe unserer Nahrung (*EB 2 sich vollwertig ernähren*) – im Fokus: naturwissenschaftliches Weltverstehen.
- „Kaufen oder Selbermachen?“ – Orientierungen im Überfluss (*EB 3 empfehlenswerte Lebensmittel auswählen*) – im Fokus: Entscheidungen fällen und begründen.
- „Dem Profi über die Schulter geschaut“ – Kultur und Technik der Nahrungszubereitung (*EB 4 Nahrung nährstoffschonend zubereiten*) – im Fokus: handwerklich-technisches Lernen in der Küche.
- „Was kochen wir heute?“ – Die Tagesmahlzeiten (*EB 5 Den Essalltag gesund und nachhaltig gestalten*) – im Fokus: sozial-integratives Lernen (Teamarbeit).
- „Fühlen wie’s schmeckt“ – Schmeck- und Sprechwerkstatt (*EB 1 Das Essverhalten reflektieren*) – im Fokus: Sprachförderung.

Alle Fächer sind gezwungen, ihren Beitrag zur Allgemeinbildung zu schärfen und konzertant am gemeinsamen Bildungsauftrag zu arbeiten bzw. ihren Beitrag zur Allgemeinbildung gemeinsam zu denken. Die in den Stundentafeln angedachten Schwerpunktbildungen bieten Andockmöglichkeiten für vielfältige Konzeptionen des fachspezifischen Unterrichts in *Ernährung und Haushalt* (Buchner, 2013; Buchner, 2014). Eine offensive Unterrichtsentwicklungsarbeit im Rahmen kollegialer Teams ist notwendig, um den Anschlag aus der Fachdidaktik in die Unterrichtspraxis zu transferieren.

**Bedrohungen:** Rahmenbedingungen verunmöglichen Lernwirksamkeit

**These 6:** Die Lernwirksamkeit eines 1-Stunden-Faches ist gering, zu knappe Zeitressourcen behindern effektives Üben.

Die Lehrpläne der Unterstufe (fünfte bis achte Schulstufe) sehen verbindliche Kernbereiche vor. Für die Konzentration auf das Wesentliche sind 2/3 des Stundenausmaßes des jeweiligen Faches vorzusehen. Der frei gestaltbare Erweiterungsbereich (je nach Möglichkeiten und Bedürfnissen bzw. Interessen der Schülerinnen und Schüler an der jeweiligen Schule) sieht als Zeitbudget dafür 1/3 des Stundenausmaßes des jeweiligen Faches vor.

Diese Lehrpläne sind seit Herbst 2000 in Kraft (BGBl. Nr. 134/2000). Durch die Reduktion der Stunden in der NMS von ursprünglich drei Pflichtstunden auf eine Wochenstunde ist die Erfüllung des Kernbereichs nicht mehr möglich. Unterrichtsgegenstände mit weniger als zwei Wochenstunden können zwar in größeren Einheiten geblockt geführt werden, diese Blockungen führen jedoch zu großen zeitlichen Abständen zwischen den Einheiten, was eine aufbauende Unterrichtsarbeit zusätzlich erschwert.

Selbst wenn wir die heterogenen Lernlagen und situativen Schwierigkeiten im angewandten Ernährungsunterricht noch so perfekt managen, stellt sich für die Fachpraxis in *Ernährung und Haushalt* eine Kernfrage, die jedenfalls – auch bei noch so knapper Lernzeit – zu klären ist und in den Ausführungen zu These 2 und These 5 bereits angesprochen wurde: Was ist das Ziel der fachpraktischen Unterweisung? Geht es um den Erwerb manueller Geschicklichkeit, Verhaltensroutinen, Problemlöseprozesse, um Demonstrationen und um Probehandeln im Als-ob-Modus?

Praxis in *Ernährung und Haushalt* stützt sich auf einschlägiges Fachwissen, das – je nach gewählter Konzeption – aus unterschiedlichen Bezugswissenschaften kommen kann: Auch für Praxis in *Ernährung und Haushalt* gilt, dass Grundregeln bekannt und einsichtig gemacht werden müssen, bevor diese an variierenden Beispielen geübt werden können. Fachpraktische Übungen ohne theoretische Unterweisung und Durchdringung des zu übenden Lehrstoffs und fragwürdige Reduktionen im Arbeitsunterricht (manuelle Tätigkeiten auf Anweisung durchführen) behindern die Ausbildung von Denk- und Handlungsstrategien, Verantwortlichkeitskonzepten und metakognitiven Transferleistungen seitens der Lernenden.

Dass Arbeitsunterricht in der Schulküche als „kreatives“ Tun interpretiert wird, ist pädagogisch ebenso vermessen wie von sporadisch durchgeführten praktischen Tätigkeiten schon Könnerschaft zu erwarten. In großen Zeitabständen (vierzehntägig bis mehrwöchig) einmalig durchgeführte praktische Tätigkeiten führen nicht zur Ausbildung von Handlungsstrategien. Unbestritten bleibt aber: das Lernen in der Schulküche eröffnet über die Freude am Tun Lernchancen für alle Kinder und Jugendliche.

Gänzlich unverständlich ist, dass angewandte Ernährung als Zugang zur Ernährungs- und Gesundheitsbildung den Schülerinnen und Schülern der AHS verwehrt bleibt, frei nach dem Motto: „Wir lernen Sprache – aber bitte ja nicht sprechen!“

**These 7:** Der Bildungswert des Faches wird personalisiert. Schulautonome Schwerpunktsetzungen sind von der Durchsetzungsmacht abhängig.

Die seit 1999 gemachten Erfahrungen in Zusammenhang mit schulautonomen Profilbildungen zeigen, dass diese von der Durchsetzungsmacht der agierenden Personen am Schulstandort abhängig sind. Damit werden Verhandlungen über Schwerpunktbildungen besonders dann, wenn es um das Überschreiten der gesetzlich verpflichtenden Mindeststundenanzahl geht, vom Verhandlungsgeschick der Lehrperson abhängig. Ohnmacht führt auf der persönlichen Ebene zu Frustration und Rückzug. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler bedeutet diese Art der „Schulautonomie“ Beliebigkeit in Bildungsgehalten.

Verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule und Ansprüche an die Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit sind zentrale Professionsmerkmale im Lehrberuf. Doch eine noch so präzise, verständliche und fokussierte Benennung der wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, die als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler ausgedrückt werden, verkommen zur Farce, wenn die Rahmenbedingungen qualitatives Lernen nicht zulassen. Die im Mindestkontingent einer Pflichtstunde vorgesehene Lernzeit ist jedenfalls zu knapp bemessen, um im Sinne von Gesundheitsbildung lernwirksam zu sein.

## **Schluss**

Aus den Entwicklungen, die das Unterrichtsfach *Ernährung und Haushalt* in der Pflichtschule durchlebt, lässt sich ein gesellschaftlicher Wertewandel ablesen, dessen Bildungsrelevanz im Diskurs den Entwicklungen privater Haushalte nachhinkt. Die Tatsache, dass Menschen heute und auch in Zukunft in Haushalten leben und kollektiv betrachtet, die Entscheidungen zur

Bedarfsdeckung nicht nur die individuelle Gesundheit beeinflussen, sondern eben auch gesellschaftliche, ökonomische und ökologische Schief lagen hervorrufen, legitimiert jedenfalls ein genaueres Hinsehen und Wahrnehmen von Bildungsbedarfen. Im Falle von *Ernährung, Gesundheit und Nachhaltigkeit* sind sie unübersehbar.

Demokratische Gesellschaften, die Eigenverantwortung einfordern, müssen eine zukunftsorientierte und nachhaltige Bildung in *Ernährung und Haushalt* auch über eine strukturell verankerte, institutionell abgesicherte Allgemeinbildung sichern. Die bestehenden Strukturen, inhaltlichen Ausgestaltungen und Zielsetzungen der Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse in der Sekundarstufe 1 sind in weiten Bereichen noch nicht zukunftsgerichtet.

## Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BGBI. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBI. II Nr. 174/2015. *Lehrpläne – Neue Mittelschule*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172654/NOR40172654.html> (17.01.2016).
- Buchner, U. (2002). *Auf einen Blick – Ernährung und Haushalt. Lehrerband. Beiträge zur Fachdidaktik*. Wien-Salzburg: Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch.
- Buchner, U. (2013). *Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche*. Haushalt in Bildung & Forschung. Heft 4, S. 3–17.
- Buchner, U. (2015). *Lernwege in der Schulküche*. Haushalt in Bildung & Forschung. Heft 2, S. 58–72.
- Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (2011). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung*. Schulheft 141. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 134/2000, ausgegeben am 11. Mai 2000, Teil II. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen\\_HS\\_Lehrplan1590.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.html) (11.01.2016).
- DACH Arbeitsgemeinschaft zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. (2011). *Salzburger Erklärung zur Profilierung, Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Verfügbar unter: <http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?DACH> (20.01.2016).

- Dressler, B. (2006). *Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen*. Vortrag bei der 40. Tagung für Didaktik der Mathematik. Osnabrück 8. März 2006. Verfügbar unter: [http://www.uni-marburg.de/zfl/downloads/veroeffentlichungen/rede\\_dressler\\_modi](http://www.uni-marburg.de/zfl/downloads/veroeffentlichungen/rede_dressler_modi) (17.01.2016).
- Fischer, R., Greiner, U. & Bastel, H. (2012). *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. Linz: Trauner Verlag. Schriftenreihe der pädagogischen Hochschule OÖ 1.
- Kerth, K., Asum, H. & Stich, V. (2011). *Die besten Strategietools in der Praxis: Welche Werkzeuge brauche ich wann? Wie wende ich sie an? Wo liegen die Grenzen?* München: Carl Hanser.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (17.01.2016).
- Lang, L. (Hg.) (1962). *Lehrplan der Hauptschule*. Wien: Österreichischer Bundesverlag; Verlag für Jugend und Volk.
- SchOG. Schulorganisationsgesetz – §21b SchOG. Verfügbar unter: [http://www.jusline.at/21b\\_Lehrplan\\_der\\_Neuen\\_Mittelschule\\_SchOG.html](http://www.jusline.at/21b_Lehrplan_der_Neuen_Mittelschule_SchOG.html) (20.01.2016).
- Thematisches Netzwerk Ernährung. (2008). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich*. Verfügbar unter: <http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmenev.pdf> (17.01.2016).



---

Gabriele Bogdan

## Reförmchen am laufenden Band

### Das Dilemma und mögliche Ursachen

1774, also relativ früh, wurde in Österreich eine sechsjährige Schulpflicht eingeführt. 1869 wurde ein Reichsvolksschulgesetz erlassen, im Zuge dessen die Schulpflicht von 6 auf 8 Jahre erhöht wurde.

1918 war es Otto Glöckel, der durch eine Schulreform „allen Kindern – ohne Unterschied des Geschlechts und der sozialen Lage – eine optimale Bildungsentfaltung sichern“ wollte.

1927 wurde die Hauptschule, die Pflichtschule der 10 bis 14-Jährigen, eingeführt

1934 wurden die Schulgesetze von 1927 aufgehoben. Auf der Grundlage des Kriegswirtschaftlichen Ermächtigungsgesetzes von 1917 wurde die Schulorganisation dahingehend verändert, dass eine strikte Trennung von Hauptschule und allen Typen von Mittelschulen vorgenommen wurde.

Hartnäckig wird diese ständestaatliche „Errungenschaft“ aus der Dollfuß-Ära von konservativen Kräften der ÖVP auf Gedeih und Verderb verteidigt. Dabei spielt es keine Rolle, ob vergleichende Studien mit Ländern mit effizienteren Schulsystemen besser abschneiden oder ob bewiesen wird, dass jene Systeme kostengünstiger sind. Offenbar ist es der inzestuöse Wille zur fortgesetzten Reproduktion der Gesellschaftsschichten. Wenn durch Verschließung des Zugangs zu Bildungsstätten „Hinz und Kunz“, „Krethi und Plethi“, oder auch „Mahmut und Sibel“ die Aneignung von weiterführender Bildung verwehrt bleibt, ist die Fortsetzung des Gesellschaftskonzepts (der Stände) gewährleistet. Das ist die stockkonservative Ansicht. Der Gegenpart dazu ist die Vorstellung, dass zumindest so lange wie möglich eine größtmögliche Chancengleichheit herrschen sollte.

## **Immer nur (Schul)Versuche**

Unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg hatte „Handwerk noch goldenen Boden.“ Die zu Grunde liegende Ausbildung leistete die Hauptschule. Das mittlere Management wurde von den Allgemeinbildenden Höheren Schulen und den Berufsbildenden Schulen abgedeckt. Durch die zunehmende Industrialisierung und fortschreitende Technologisierung der Produktion wurde die Ausbildung in der Hauptschule immer mehr hinterfragt. Einerseits überlegte man, andere Inhalte, die den neuen, gestiegenen Anforderungen genügten, zu finden, andererseits suchte man effizientere Bildungssysteme.

So gelangte man auf dem Festland-Europa (außer Bayern und Österreich) zu der Erkenntnis, dass es keinen Sinn habe, die eigene Gesellschaft in frühen Lebensjahren in zwei Teile zu spalten, nämlich in jene, die an der Bildung teilhaben dürfen und in jene, die davon ausgeschlossen werden sollen. Dass dies zu irgendeinem Zeitpunkt geschieht, ist klar, aber im zarten Alter von 10 Jahren ist es schon eine an Ignoranz grenzende Präpotenz den geistigen Ressourcen eines Volkes gegenüber. Doch während man in den umliegenden Ländern (auch den damaligen sozialistischen) die gemeinsame Schule einführte, verhinderten besagte konservative Teile der Österreichischen Volkspartei deren Gründung. Lediglich ein Schulversuch fand die zähneknirschende Zustimmung.

## **Der erste Anlauf**

So wurde Anfang der 70er Jahre ein Gesamtschulversuch (Integrierte Gesamtschule – IGS) initiiert, der Erkenntnisse bringen sollte, wie eine gemeinsame Schule funktionieren könnte. Es war am Anfang der Kreisky-Ära. Es wurde relativ viel Geld zur Verfügung gestellt, um Kindern im Sekundarbereich außerhalb der AHS bessere Chancen zu gewährleisten. Damit der begrenzte Versuch überhaupt durchgeführt werden konnte, musste dem konservativen Lager die Zusicherung gemacht werden, dass daneben die AHS bestehen bleibt! Ein wahrer Schildbürgerstreich. Die zweizügige Hauptschule (A und B-Zug) wurde in

3 Leistungsgruppen unterteilt, wobei die 1. Leitungsgruppe der AHS entsprechen sollte und 2. bzw. 3. Leistungsgruppe die HS bedeuteten. Partiiell wurden AHS-LehrerInnen in den sogenannten Integrierten Gesamtschulen eingesetzt und auch (allerdings weniger) HS-LehrerInnen in den AHS. Die Aufstockung der Ressourcen brachte schon etwas. Die Leistungsgruppen waren für damalige Verhältnisse relativ klein, die Durchlässigkeit von oben nach unten, aber vor allem auch umgekehrt war besser als in der herkömmlichen Hauptschule. Das war doch schon etwas. Aber „Gesamtschule“, was der Begriff IGS suggerieren sollte, war es natürlich auf keinen Fall, bestand doch die AHS weiterhin in der traditionell reinen Langform mit Klassen von 1–8. Die AHSen, die sich integrierten und sich auch IGS nannten, waren in verschwindend geringer Minderheit. Der Versuch mit vielen Bonitäten für LehrerInnen (bessere Bezahlung durch Zulagen und bessere Arbeitsbedingungen) und SchülerInnen (mehr Angebote, bessere Bedingungen durch pädagogisch didaktische Neuerungen) lief bis 1985 (also 15 Jahre). Danach war man angeblich so weit und gescheitert. Die sogenannte HS 85 wurde die Regelschule. Das konservative Lager atmete auf, Die AHS war gerettet. Einzige Neuerung: Eine Hauptschule mit 3 Leistungsgruppen (statt 2 Zügen) mit dem vermehrten Aufwand der IGS, wobei in der nunmehrigen Regelschule die Bonitäten größtenteils wegfielen. Stagnation und Frust unter den LehrerInnen war die Folge. Die Frage nach einer gemeinsamen Schule der 6 bis 14 oder 15-Jährigen war anscheinend in Vergessenheit geraten.

## **Der zweite Versuch**

Zu der Zeit begann eine großangelegte Kampagne gegen die staatlichen Kompetenzen in der Gesellschaft. Die Schlagworte Deregulierung und Liberalisierung wurden vehement propagiert. An Stelle des Staates sollte im Bewusstsein der Menschen die Wirtschaft treten. „Geht’s der Wirtschaft gut, geht’s uns allen gut.“ Der nächste große Angriff des (Wirtschafts)Liberalismus startete. Das schlug auch im Schulwesen durch. So versuchte man den LehrerInnen einzureden, eine Schule sei ein wirtschaftlicher Dienstleistungsbetrieb und nach wirtschaftlichen

Gesichtspunkten zu führen. Ein vorübergehender Rückgang der SchülerInnenzahlen im Hauptschulbereich führte zum sogenannten Hauptschulsterben und zu daraus resultierenden Schulzusammenlegungen. Wieder wurde der Ruf nach Zusammenlegung der Sekundarstufe zu einer gemeinsamen Schule laut. Daraus wurde der untaugliche Versuch, die Hauptschule als Schultyp attraktiver zu machen und eventuell der AHS Paroli zu bieten. Das schlug deshalb fehl, weil sich mit den Schwerpunkten (Musik, Sport...) nur die Hauptschulstandorte untereinander Konkurrenz lieferten und keine SchülerInnen von der AHS abgeworben wurden.

Ablenkung von einer anstehenden grundlegenden Reform des Schulwesens versprach man sich von der Schaffung eines LehrerInnenleitbilds, eines neuen Dienstrechts für LandeslehrerInnen (Die AHS-LehrerInnen verweigerten ein solches.).

Eine „Pensionsreform“, die sich gewaschen hatte, brachte einen weiteren Motivationsverlust. Und über allem der Rotstift des Finanzministers.

## **Der dritte Anlauf**

Ein weiterer Anlauf, das Bollwerk AHS zu Fall zu bringen, sollte die KMS bringen, die Kooperative Mittelschule. Sie sollte die AHS-LehrerInnen zu einer Zusammenarbeit mit Hauptschulen animieren und so ein Zusammenwachsen der beiden Schultypen bewirken. Dazu kamen AHS-LehrerInnen und APS-LehrerInnen wechselweise an den beiden Schultypen zum Einsatz (horizontale Kooperation). Das Zuckerl für die AHS-Standorte war, dass die AHS-LehrerInnen aus dem Budget der APS bezahlt wurden. Leider fanden sich zu wenige AHS-Standorte zu einer Kooperation bereit, sodass eine AHS mit bis zu 10 KMSen kooperierte.

Eine mögliche (vertikale) Variante bestand in der Zusammenarbeit einer KMS mit einer weiterführenden Schule (HAK, HTL, oder auch Berufsschule...) Da dieser Versuch auf keiner ideologischen oder pädagogischen Grundlage stand, verlief er im Sand. Was blieb, war der Name KMS und natürlich die AHS daneben.

## **Schule unter dem Druck der Wirtschaftskrisen**

Die Lage der neoliberalen Gesellschaft im Westen, in Europa und damit in Österreich ist prekär, nicht erst durch die Flüchtlingsmisere. Die unselige Gier der Superreichen und ihrer Handlanger in der Politik, die dem Staat – also uns allen, der Gesellschaft – so viel wie möglich Geld zur Vermehrung ihres persönlichen Reichtums entziehen, bringt natürlich wie alle anderen sozialen Dienste in unserer Gesellschaft auch das öffentliche (allgemeine) Schulwesen in die Bredouille. Die „gute alte Zeit“, die für heutige Menschen von 60+ zwischen den 70ern und Mitte der 80er des vorigen Jahrhunderts war, wurde durch die „Weniger Staat, Mehr Privat-Ideologie“ ins Reich der Erinnerung geschickt. Ab Mitte der 90er wurde als Folge des Zusammenbruchs des Gegenkonzepts des (Turbo)Kapitalismus – nämlich des real existierenden Sozialismus jenseits „des Eisernen Vorhangs“ – die Zockermentalität so richtig angeheizt. Fremdwährungskredite für den kleinen Mann wurden propagiert und natürlich angenommen, Immobilienspekulationen im Kleinen und im Großen, Steuerflucht und -hinterziehung wurden quasi Volkssport, auch unter PolitikerInnen. Banken sanierten sich mit Hilfe der PolitikerInnen auf Kosten des gemeinsamen Reichtums der Gesellschaft. Der Reichtum des Volkes, der ja aus der Produktion erwächst, war noch nie so groß wie heutzutage, trotzdem muss der Staat aber an allen Ecken und Enden sparen, weil PolitikerInnen ihre Klientel bedienen.

### **Am Beispiel Bildung**

Bis Mitte der 90er Jahre waren in der Hauptschule pro Klasse bis zu 54,5 LehrerInnenwochenstunden vorgesehen. Das wurde sukzessive gekürzt und beträgt heute 38 Stunden plus 6 Stunden aus Zuwendung für die NMS. Man kann sich vorstellen, dass in Folge davon die diversen schwerpunktmäßigen Angebote bzw. begleitenden Maßnahmen wie PsychagogInnen, BeratungslehrerInnen oder SozialarbeiterInnen nicht gerade zur Grundausstattung der Schulen gehören. Die oftmals geforderte Qualitätssicherung klingt in diesem Licht zynisch. Statt effiziente Reorganisa-

tion des Bildungswesens samt einem Bildungskonzept, das eine gemeinsame Schule für 6 bis 15-Jährige vorsieht und dementsprechend eine durchgängige universitäre Ausbildung von der Kinderpädagogik bis zur Hochschulpädagogik, begnügt man sich mit Alibihandlungen wie Umbenennung der Hauptschule in Kooperative Mittelschule, Neue Mittelschule oder Wiener Mittelschule, was jeweils suggerieren soll, dass hier eine gemeinsame Sekundarstufe vorliegt. Nur die Unbedarftesten können auf diesen Etikettenschwindel reinfallen, weiß doch jeder, dass über allem die AHS thront. Sie saugt die Bildungsreserven ab, und für die Hauptschule – oder wie immer sie genannt wird – bleibt der durch die Volksschule bereits aussortierte Rest.

Diesem garantiert frustrierten „Rest“ wird vorgegaukelt, dass es doch Chancengleichheit gibt.

## **Ein tauglicher Versuch?**

Der Schultyp NMS hat nämlich die Aufgabe, die SchülerInnen je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in weiterführende mittlere und höhere Schulen zu befähigen sowie auf das Berufsleben vorzubereiten. Versprochen wird in der Beschreibung die bestmögliche individuelle Förderung im Sinne der Chancengleichheit sowie eine fundierte Bildungs- und Berufsorientierung für das Leben nach der NMS. Mit Verlaub! Wo ist da die Neuerung? Das wollte die ganz normale HS ebenso. De facto ist es jetzt so, dass es AbgängerInnen der APS immer schwerer haben, in weiterführenden Schulen aufgenommen zu werden, weil ihnen Abgängerinnen der AHS-Unterstufe vorgezogen werden. Selbst in Handwerksbetrieben bevorzugt man schon vielfach AHS-AbbrecherInnen.

## **Organisation der NMS**

Es gibt keine Leistungsgruppen mehr. Betont wird, dass grundsätzlich alle SchülerInnen in allen Unterrichtsgegenständen gemeinsam in der Klasse unterrichtet werden. Das Credo ist die Innere Differenzierung. Dafür sind 2 Lehrpersonen in den Gegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik abgestellt. Sie

sollen gewährleisten, dass individualisierter auf die Bedürfnisse und Potenziale des Kindes angepasster Unterricht stattfindet. Das Lernen orientiert sich an den Stärken jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin. Schülerinnen mit verschiedenem Lerntempo würden so einander unterstützen und von einander profitieren.

Das klingt gut. Wäre es auch, wenn da nicht die gute Idee von der Beharrlichkeit des Systems unterlaufen würde. Es sind nämlich – Stichwort „Restschule“ – nicht grundsätzlich alle Kinder, die in einem Jahrgang zur Schule gehen. Ein paar Häuser weiter ist die AHS mit einem alles überstrahlenden Mythos des späteren Erfolgs im Leben. Das ist das eine. Das andere ist das Problem der Individualisierung des Unterrichts. Die Intention ist erfreulich und auch klar und keineswegs neu. Das Schlagwort: „Man muss die Kinder dort abholen, wo sie sind“ umschreibt das ziemlich genau und war in den 80ern sehr modern. Aber wer soll das leisten? Ich wage zu behaupten, dass das für Klassen mit 25 Kindern in der NMS in Ballungszentren (z.B. Wien) nicht geleistet werden kann. Gedeihliche Arbeit würde zumindest 3 bis 4 annähernd gleiche Niveaus erfordern. Man kann davon ausgehen, dass aber gut 15 bis 20 Niveaus in einer Klasse sind. Weiters geht dieses Konzept vom allzeit aufnahmefähigen und aufnahmebereiten Kind aus. Dass der/die LehrerIn großteils aber erst einmal Motivationsarbeit leisten muss und das zu unterschiedlichen Zeitpunkten, ist ja aus der Praxis hinlänglich bekannt. Dazu die administrativen Tätigkeiten während des Unterrichts und die etwaigen disziplinären Belange lassen die Unterrichtseinheiten zu kurz werden, um effektiv zu sein. Die Formulierung, dass in zeitlich begrenzt und flexibel gebildeten SchülerInnengruppen gelernt werden kann, denn nicht alle müssen gleichzeitig dasselbe im selben Tempo auf die gleiche Art und Weise lernen, ist in dem unveränderten 50 Minuten-Klassenverbänden, positiv formuliert, Schönfärberei.

Die NMS wird als Leistungsschule apostrophiert, und damit soll auch die Leistungsbeurteilung als zentraler Punkt der Reform verändert werden. Die Ziffernnotenskala bleibt zwar unangetastet, doch kommen zwei zusätzliche Kommunikationselemente dazu. Einerseits erfolgt nach jedem Schuljahr eine „ergän-

zende differenzierende Leistungsbeschreibung“ (edL), die individuelle Stärken sichtbar machen soll, andererseits müssen Kinder, Eltern und LehrerInnen einmal im Jahr ein Gespräch über Lernerfolge, Lernfortschritte und Lernprozesse führen (KEL-Gespräch).

Die Notenskala in der 5. und 6. Schulstufe ist wie in der Volksschule von 1 bis 5. In der 7. und 8. Stufe wird es kompliziert:

Der Lehrstoff wird in den Hauptgegenständen bei schriftlichen Arbeiten in „grundlegende Allgemeinbildung“ und in eine „vertiefte Allgemeinbildung“ unterteilt.

Wenn die Erfüllung der Anforderungen im Bereich der grundlegenden Allgemeinbildung mindestens mit „Gut“ zu beurteilen wäre, so hat eine Beurteilung nach den Anforderungen der vertieften Allgemeinbildung zu erfolgen, wobei je nach Erfüllung der Anforderungen die Beurteilungsstufen „Sehr gut“ bis „Genügend“ erreicht werden können. Werden die Anforderungen aber nicht erfüllt, so hat lediglich eine Beurteilung nach den Anforderungen der grundlegenden Allgemeinbildung zu erfolgen. (§14a Abs 2u. 3 der Leistungsbeurteilungsverordnung – LBVO)

Jedes Kind hat bei jeder schriftlichen Arbeit die Chance, nach der vertieften Allgemeinbildung eingestuft zu werden. Hervorgehoben wird, dass es nur NOTEN in der grundlegenden oder vertieften Allgemeinbildung gibt, es gibt aber keine vertieften oder grundlegenden Kinder.

Die Gesamtnote ergibt sich aus der Summe der Leistungsfeststellungen und daraus, welchem der beiden Bereiche die Leistungen vorwiegend erbracht wurden.

Wichtig ist, dass es in der vertieften Allgemeinbildung kein Nicht genügend gibt. Ein solches bedeutet nämlich ein Befriedigend in der grundlegenden Allgemeinbildung.

Aus dieser Art der Beurteilung soll sich eine Kultur der 2. Chance etablieren!

Diese komplizierte Beschreibung der Leistung der Kinder lässt sich zusammenfassen, dass Leistungen in der vertieften Allgemeinbildung mit Sehr gut bis Genügend beschrieben werden, Kinder aber, die nur grundlegende Allgemeinbildung aufweisen, nur Noten von Befriedigend bis Nicht genügend erhalten können.



Da war offensichtlich ein Motivationskünstler am Werk. Während bisher die Kinder, die die 2. und 3. Leitungsgruppe besuchten den (jetzigen) grundlegenden Stoff beherrschen mussten und dafür wie die 1. GruppistInnen von 1 bis 5 benotet wurden, können sie jetzt nur die Noten 3 bis 5 erhalten. Klar, dass wahrscheinlich kein Motivationsschub erfolgen wird. Wohl gemerkt das betrifft die Mehrzahl der SchülerInnen der NMS!!!

Die Benotung im vertieften Bereich berechtigt automatisch zum Besuch in weiterführenden Schulen. Aus dem grundlegenden Bereich muss die Klassenkonferenz bestätigen, dass das Kind auf Grund seiner Leistungsfähigkeit den Anforderungen einer höheren Schule gewachsen ist. Wenn jedoch in mehreren Fächern der Zusatz „grundlegender Bereich“ erteilt wurde, bekommt man die Chance einer Aufnahmeprüfung in einer AHS Oberstufe. Der Übertritt in eine 3-jährige mittlere Schule ohne Matura (Fachschule oder Handelsschule) ist auch mit einer Beurteilung mit Befriedigend in der grundlegenden Allgemeinbildung automatisch gesichert.

## **Abschließende Bemerkung**

Es muss aber unterstrichen werden, dass die NMS vom Anspruch her ein sehr engagiertes und umfassendes Hauptschulprojekt darstellt mit vielen Seiten Beschreibung und auch Begleitung im Internet. Solange die AHS weiterhin bestehen bleibt, wird jede Schulreform zum Scheitern verurteilt sein, wobei das Problem hauptsächlich in den sogenannten Ballungszentren liegt. Am Land, wo weit und breit keine AHS ist, gehen Kinder häufig ohnehin geschlossen von der „gemeinsamen“ Volksschule in die nächstgelegene Hauptschule (NMS). Dort werden viele Kritikpunkte wegfallen.

Trotzdem scheint aber das Pferd prinzipiell verkehrt aufgezäumt zu sein, denn was nützt der theoretische gute Ansatz, wenn die gelebte Praxis an den Schulen sich vom bisherigen modus operandi wenig unterscheidet. Es gibt zwar seitenweise Beschreibungen und Erläuterungen, Plattformen und Beauftragte für diverse Belange, sowie ein Netzwerk, die Erneuerungsbereitschaft in den Köpfen der Lehrenden kann aber getrost als niedrig

eingestuft werden. Ein angestrebter Paradigmenwechsel von der Betonung von Defiziten hin zum Herausstreichen der Stärken der SchülerInnen kann nur durch Umorientierung in den Köpfen der beteiligten Verantwortlichen, hauptsächlich der LehrerInnen erfolgreich sein.

Ein einfaches Beispiel, „Gendergerechtigkeit“ betreffend, gefällt? Auf der NMS-Vernetzungsplattform findet man unter Gender Diversität/Geschlechtergerechtigkeit den Auszug aus dem neuen Lehrplan für die NMS. Darin kann man unter anderem lesen, dass „Koedukation sich nicht beschränkt auf gleichzeitiges Unterrichten von SchülerInnen und Schülern. Vielmehr ist eine forschungsgestützte Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Stereotypisierungen zu führen, um die Handlungsspielräume und Potenziale von Mädchen und Buben möglichst breit zu entfalten.“

Wie soll dieser Inhalt umgesetzt werden, wenn sogar nicht wenige Kolleginnen der Ansicht sind, Frauen brauchen in der Sprechsprache nicht extra ausgewiesen zu werden und schon gar nicht in der Schreibsprache. Letzteres käme zu teuer, ersteres wäre zu kompliziert. Außerdem war es ja immer schon so und wir hätten andere, wichtigere Probleme zu bewältigen.

Es gäbe noch viele Beispiele aus anderen Bereichen, die zeigen, wie problematisch die Verkündung solcher Ansprüche als Versprechen eines Schultyps sind. (Stichwort „Noten“: solange in der Praxis Noten zur Disziplinierung herangezogen werden, wird die Absicht eines Paradigmenwechsels unterlaufen.)

Jedenfalls hat es keinen Sinn, am bestehenden Schulsystem herumzudoktern, irgendeinen Zipfel herauszuziehen und diesen zu verändern. Eine Reform, die diesem Begriff gerecht werden soll, erfordert eine grundlegende Veränderung. Allem voran ein Bekenntnis der Mitwirkenden zu einer emanzipatorischen, kinderzentrierten Pädagogik, weg von der Ziffernbenotung und ein Bekenntnis zur Erziehung und Bildung in einer ganztägigen Gesamtschule aller Kinder von 6 bis mindestens 15 Jahren. Dann wären zumindest die außerfamiliären Komponenten, die einer Chancengleichheit entgegenstehen, minimiert.

Aber im Konzept der NMS werden sozusagen am grünen Tisch allzeit aufnahmefähige und wissbegierige SchülerInnen

---

angenommen, genauso wie auch die Lehrenden taxfrei auf gleichem Level mit den PlanerInnen des Projekts gesehen werden. Damit wird die bestehende Schulpraxis einzementiert.

# **Die Neue Mittelschule – pädagogischer Meilenstein oder teure Mogelpackung?**

## **Ein Praxistest**

### **Einleitung**

Die ehemalige Unterrichtsministerin Claudia Schmied hatte sich mit der Einführung der Neuen Mittelschule zum Ziel gesetzt, die soziale Selektion nach der vierten Klasse Volksschule zu beenden und eine gemeinsame Schule bis 14 Jahre einzuführen. Mit dem Schuljahr 2008/09 starteten die ersten Hauptschulen im Rahmen eines Schulversuchs als Neue Mittelschulen. Heute, sieben Jahre später, bleiben von der anfänglichen, naiven Euphorie viele ungelöste Probleme und frustrierte PädagogInnen. Grund genug einen Blick auf die Vorhaben und deren praktische (Nicht-)Umsetzung zu werfen und die NMS einem Praxistest zu unterziehen. Vorliegende Beispiele beziehen sich vor allem auf die Situation der NMS in Wien, andere Bundesländer unterscheiden sich zwar nicht in den Grundzügen, aber in der praktischen Durchführung manchmal doch recht deutlich.

Die Situation in Wien vor der Einführung der NMS war gekennzeichnet durch ein Sammelsurium an unterschiedlichen Schultypen und unzähligen Schulversuchen. So gab es in der Sekundarstufe 1 mehrere nebeneinander bestehende Schulformen: Hauptschule, KMS (Kooperative Mittelschule), WMS (Wiener Mittelschule), ASO (Allgemeine Sonderschule, später dann Sonderpädagogische Zentren), AHS und zahlreiche Schulversuche. In vielen dieser Schulen, vor allem in der WMS und KMS wurde pädagogische Autonomie, verbunden mit eigenständiger Schulentwicklung betrieben, und daher gab es auch ein breites Angebot an Schwerpunktschulen. Lernfelder, alternative Formen der Leistungsbeurteilung, neue Lernformen wie Freiarbeit, Dalton-Plan, themenzentrierter Unterricht etc. waren, zusammen mit der Einführung von Teamteaching und Schulstufenteams, an

vielen Schulen dafür verantwortlich, dass der pädagogische Stillstand beendet wurde und Entwicklungsarbeit von der Basis aus stattfand. Auch neue Kommunikationsstrukturen und die Installierung sogenannter KMS-KoordinatorInnen (sogar mit Abschlagstunde!) trugen dazu bei, ein kleines pädagogisches Pflänzchen heranwachsen zu lassen. Sparpakete in Zeiten der schwarz-blauen Regierung machten den Beteiligten allerdings rasch klar, wie schnell solche Gewächse auch wieder vertrocknen. All diesen Versuchen haftete jedoch ein großer Makel an: Die Idee einer gemeinsamen Schule aller 10–14-Jährigen entschwand immer weiter aus dem Blickfeld und mit dem differenzierten Schulsystem schien sich schließlich auch die Sozialdemokratie abgefunden zu haben. Dass die Neue Mittelschule ein Schritt in Richtung Gesamtschule sein sollte, glaubten nicht einmal die kühnsten Optimisten, die bildungskonservativen AnhängerInnen einer Elitenbildung bekamen einmal mehr Oberwasser. Das Einzementieren der Bildungsungerechtigkeit wurde mit der NMS einmal mehr vorangetrieben. Auch die Hoffnung, in den Ballungsräumen wenigstens den Run auf die AHS zu stoppen, erwies sich als fatale Fehleinschätzung.

Im Folgenden die Eckpfeiler der NMS und deren Umsetzung.

## 1. Teamteaching

In der NMS unterrichten in den Fächern Mathematik, Deutsch und lebende Fremdsprache teilweise zwei oder mehrere Lehrpersonen gemeinsam in einer Klasse. „Durch gelungenes Teamteaching werden Lernchancen erhöht, Lernmöglichkeiten erweitert und Leistung gesteigert – auch für die Lehrpersonen. Die unterschiedlichen Erfahrungen, Zugänge und Ansätze sind der Nährboden für ein vielfältiges methodisches Vorgehen. Zugleich werden die einzelnen Lehrkräfte durch die Zusammenarbeit entlastet, aber auch stärker in ihren didaktischen Gewohnheiten und Verhaltensweisen kollegial supervidiert.“ (Westfall-Greiter, 2015)

Soweit der Anspruch. In der Realität war sehr schnell spürbar, dass es nicht reicht, Teamteaching rechtlich zu verankern, sondern dass es einer Vielzahl an begleitenden Maßnahmen brau-

chen würde, um diese Unterrichtsform auch wirklich sinnvoll umsetzen zu können. Die LehrerInnen wurden zumeist völlig unvorbereitet und willkürlich zusammengesetzt in diese für sie neue und ungewohnte Unterrichtsstruktur gestoßen, viele Frustrationen später stellte sich heraus, dass nur ein Teil der Schulen diese Form des Unterrichtens sinnvoll und produktiv umsetzen konnte. Im Evaluationsbericht zur NMS (Eder, Altrichter u.a., Salzburg und Linz, 2015) wurde auch untersucht, inwieweit Individualisierung, Differenzierung und Teamteaching in den untersuchten NMS Eingang gefunden haben. 22% haben die bisherigen pädagogischen Gepflogenheiten beibehalten, und von 31,6% der Schulen wurden diese NMS-Merkmale nur durchschnittlich umgesetzt.

Teamteaching sollte den Rahmen bieten, den Unterricht anzureichern, zu intensivieren und mit größerer Perspektiven- und Methodenvielfalt sowie unterschiedlichen Anregungen zu erweitern, da der Unterricht nicht auf eine einzelne LehrerIn fixiert ist. Dies ist jedoch nur möglich, wenn auch die Unterrichtsmethode verändert wird. Teamteaching und Frontalunterricht schließen einander aus, die Folge wäre bestenfalls eine wenig fruchtbare Doppelconference. Das heißt, gemeinsam in einer Klasse sein erfordert eine Öffnung und Flexibilisierung des Unterrichts, eine Veränderung der LehrerInnenrolle und die Bereitschaft zur gemeinsamen Planung.

Viele KollegInnen klagen über willkürlich zusammen gewürfelte Teamkonstellationen, über rein pragmatische Entscheidungen bezüglich der Zusammensetzung eines „pädagogischen Paares“ und über mangelnde Fortbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich. Natürlich könnte man von LehrerInnen verlangen, dass Professionalität auch beinhaltet, mit KollegInnen zusammenzuarbeiten, die man sich nicht unbedingt ausgesucht hätte, es stellt sich aber trotzdem die Frage, ob es Sinn macht, PädagogInnen mit völlig unterschiedlichen Unterrichtsvorstellungen in einem Team arbeiten zu lassen. Etliche Beispiele aus dem schulischen Alltag zeigen, dass Teamteaching nur dort funktioniert, wo bezüglich des pädagogischen Tuns ein gewisser Grundkonsens herrscht und die Bereitschaft vorhanden ist, den Unterricht gemeinsam zu planen und zu reflektieren.

Ein weiteres Kernstück des NMS-Konzepts ist der LehrerInnenaustausch mit den Allgemeinbildenden und/oder Berufsbildenden Höheren Schulen. AHS-LehrerInnen wurden anfangs mit sanftem Druck dazu „überredet“, an einer NMS zu unterrichten, es sprach sich jedoch schnell herum, dass sich die Arbeitsbedingungen doch erheblich anders darstellen als in einem Gymnasium. Immer weniger AHS-KollegInnen wollen an einer NMS arbeiten, daher findet dieser Austausch zumindest in Wien nur mehr sehr rudimentär statt.

## 2. Lerndesign

„Lerndesign ist ein zentraler Begriff in der Neuen Mittelschule, nicht nur, weil er Namensgeber für eine neue Rolle im System ist, sondern vor allem deswegen, weil er eine wesentliche Lehrer/innenkompetenz im Zeitalter der Kompetenzorientierung darstellt.“ (Westfall-Greiter, 2015)

Dazu sah das erste Konzept vor, an jeder NMS eine/n Lerndesigner/in zu installieren, deren Aufgabe es sein sollte, kooperative und offene Unterrichtsformen, praxisorientierten, forschenden sowie themenzentrierten Unterricht, fächerübergreifendes, projektorientiertes und selbsttätiges Lernen, Förderkurse und individuelle Förderprogramme anzuregen und als Teil der Schulkultur verankern zu helfen. Eine Herkulesaufgabe, die ob ihres überbordenden Anspruches von vornherein zum Scheitern verurteilt war. LerndesignerInnen wurden in bundesweiten Seminaren zwei Jahre lang auf ihre Aufgaben vorbereitet und sollten dann „neue Lernkulturen“ an ihren Schulen implementieren. Und dies ohne irgendeine Funktionserweiterung, also als „normale“ KollegInnen und selbstverständlich zum Nulltarif. In Wien wurde den Schulen zum Start als NMS ein Infopaket versprochen, in dem u.a. auch die Rolle und die Aufgaben der LerndesignerInnen definiert sein sollten. Zu Schulbeginn kam dann das Paket, bestehend aus zwei Türschildern und 20 NMS-Luftballons.

Ein noch größeres Problem stellten die unterschiedlichen Durchführungsbestimmungen in den einzelnen Bundesländern dar, was dazu führte, dass auf den Ausbildungsseminaren Themen behandelt wurden, die in manchen Bundesländern über-

haupt nicht zur Durchführung gelangen. Ein Beispiel dafür ist die sogenannte Beurteilung mittels der „4.0-Skala“, einer kriterienorientierten Leistungsfeststellung (Schlichtherle, 2013). Dieser holistische Beurteilungsraster, basierend auf den Forschungsergebnissen von R.Marzano zur Schulwirklichkeit, versucht den Grad des Transfers beim Kompetenzerwerb entsprechend der Ziele der Schulstufe zu beurteilen und wurde zwar in einigen Bundesländern verordnet, kommt aber in Wien nicht zur Anwendung. LerndesignerInnen aus Wien wurden daher völlig sinnlos mit dieser sehr fragwürdigen Form der Beurteilung beschäftigt.

Mittlerweile sind die ernannten und durchaus motiviert gewesenen LerndesignerInnen offensichtlich nicht mehr notwendig und bleiben im Durchführungserlass zur NMS unerwähnt.

### **3. Flexible Differenzierung**

„Gute Schule kann nur dann gelingen, wenn auf die Besonderheiten aller Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann, daher zeichnet sich die Neue Mittelschule durch flexible Differenzierung aus. Das bedeutet, dass Kinder nicht mehr in Leistungsgruppen eingeteilt werden, sondern in heterogenen Gruppen gemeinsam lernen.“ (Westfall-Greiter, 2015)

Leistungsgruppen gab es Wien an den meisten Hauptschulen und später dann an den Kooperativen Mittelschulen schon seit den 1990ern nicht mehr. In den meisten Bundesländern war das freilich anders, der Begriff „Differenzierung“ wurde meist im Zusammenhang mit scheinbar homogenen (Leistungs-) Gruppen verwendet. Obwohl etliche Untersuchungen über das Leistungsgruppensystem belegen, dass die gewünschte Homogenität innerhalb so einer Gruppe bestenfalls einem Wunschdenken entspringt, halten viele LehrerInnen Leistungsgruppen für die beste äußere Differenzierungsform. Im österreichischen Schulwesen wird Heterogenität als „Abwesenheit von Gleichartigkeit“ und somit häufig als etwas Belastendes empfunden. Andererseits wird Homogenität von Lerngruppen normalerweise positiv bewertet und als günstige Bedingung für Unterricht und nicht als Fehlen von Diversität verstanden.



Dies hängt wahrscheinlich mit dem Konzept der Jahrgangsklasse zusammen, das sich als grundlegendes Prinzip der Schulorganisation im 19. Jahrhundert durchsetzte und seither als unverrückbarer Bestandteil desselben gilt.

Wie wird mit der Unterschiedlichkeit von SchülerInnen umgegangen? Weinert hat vier Reaktionsmöglichkeiten aufgelistet: (Weinert, 1997)

- Lern- und Leistungsunterschiede werden ignoriert, der Unterricht orientiert sich an einem/r fiktiven oder realen Durchschnittsschüler/in
- Schulorganisatorische Maßnahmen zur Homogenisierung (z.B. Leistungsgruppen)
- Ständige Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede der SchülerInnen
- Curriculum und Unterricht werden so konzipiert, dass sie gezielte Förderung der einzelnen Schüler/innen erleichtern.

Bisher wurden an österreichischen Schulen vor allem die beiden ersten Möglichkeiten angewandt. Unter den Schlagwörtern „Differenzierung“ und „Individualisierung“ stellt das Konzept der NMS nun erstmals auch die beiden aktiven Reaktionsformen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens.

Bei vielen LehrerInnen erfordert dieser Paradigmenwechsel eine enorme Umstellung ihres Unterrichtskonzepts, eine Abkehr von gewohnten Unterrichtspraktiken und eine Neudefinition ihrer Rolle. Das führt, vor allem bei älteren PädagogInnen, zu großer Unsicherheit und damit verbunden zu einer beträchtlichen Skepsis. Nicht zu vergessen die sehr mangelhaften Fortbildungsangebote zu diesem Thema und die spärliche Unterstützung seitens der Schulbehörden. Der Umgang mit Heterogenität ist mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden nur schwer kompatibel und führt meist zu einer völligen Überforderung vieler LehrerInnen. Neue Lernformen, wie offener Unterricht, Wochenplanunterricht, Freiarbeit, Projektunterricht, Portfolioarbeit als wichtige Instrumente für Individualisierung sind noch immer nicht fixer Bestandteil unserer Schulkultur, sondern bestenfalls Einzelinitiativen engagierter LehrerInnen. Die Folgen dieser Problematik sind Frust, Krankenstände und eine vor allem für die Schüle-

rInnen unzumutbare Schulwirklichkeit. Solange Heterogenität nicht als Bereicherung, sondern als Belastung gesehen wird, werden auch die Widerstände gegen heterogene Schulformen oder gegen Inklusion nicht geringer werden.

Einen so großen Schritt so dilettantisch zu planen und durchzuführen ist sehr typisch für österreichische „Schulreformen“, unzählige Beispiele aus der Vergangenheit können diese Behauptung belegen.

## 4. Leistungsbeurteilung

„Die Leistungsbeurteilung hat sich nicht nur formell geändert, indem die Gesetzgebung vorsieht, ab der 7. Schulstufe Leistungsergebnisse in Mathematik, Deutsch und der ersten lebenden Fremdsprache nach den Gesichtspunkten grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung zu beurteilen. Das primäre Ziel der Praxisentwicklung ist es, Transparenz, Aussagekraft und Gerechtigkeit bei der Beurteilung zu sichern.“ (Westfall-Greiter, 2015)

Mit der Leistungsbeurteilung in der Neuen Mittelschule wurden zwei neue Begriffe für eine differenzierte Leistungsbeurteilung in der 7. und 8. Schulstufe eingeführt: „vertiefte“ und „grundlegende“ Allgemeinbildung. Diese Unterschiede sind ausschließlich für die Benotung relevant und regeln auf diesen Schulstufen die Übertrittsmöglichkeiten in die AHS bzw. die Berechtigungen, welche weiterführenden Schulen die SchülerInnen nach der 4. Klasse NMS besuchen dürfen. Durch diese Unterscheidung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch haben NMS-SchülerInnen mehr Nachteile beim Wechsel in eine höhere Schule als früher Hauptschüler. Ein Schüler aus der Neuen Mittelschule mit einer Beurteilung nach grundlegender Allgemeinbildung, auch wenn es nur in einem Fach ist, hat praktisch keine Möglichkeit in eine weiterführende höhere Schule zu wechseln. In der 5. und 6. Schulstufe benötigen übertrittswillige SchülerInnen ein „Sehr gut“ oder „Gut“ um in eine AHS-Unterstufe wechseln zu können (sie müssen also eine Beurteilung innerhalb der oberen 40% der 5-teiligen Notenskala haben), in der 7. und 8. Schulstufe benötigt man eine vertiefende Note zwischen

„Sehr gut“ und „Genügend“ (also innerhalb der oberen 57% der dann 7-teiligen Skala). Eine nicht sehr durchschaubare und anscheinend auch nicht besonders gut durchdachte Regelung.

Warum es also in der 7. und 8. Schulstufe plötzlich eine 7-stufige Notenskala gibt, ist kaum nachvollziehbar. „Die Notenskala wird erweitert“, sagte die ehemalige BM Claudia Schmied. „Wir wollen, dass es nicht zu viele ‚Nicht Genügend‘ gibt.“ Die Differenzierung sei auch für die Motivation der Jugendlichen entscheidend, „weil es sonst viele negative Beurteilungen gibt, wenn Schüler die vertiefte nicht schaffen, aber die grundlegende sehr wohl“. (derStandard.at, 2.3.2012)

Das heißt, diese beliebige Erweiterung dient einzig und allein dazu, die Anzahl an negativen Beurteilungen zu minimieren. Dies ließe sich freilich viel einfacher und transparenter durch veränderte Anforderungsprofile auch mit der herkömmlichen Notengebung bewerkstelligen.

Erste Rückmeldungen von lehrstellensuchenden Jugendlichen und Personalabteilungen von Lehrbetrieben zeigen, dass diese Form der Beurteilung für ziemliche Verwirrung sorgt.

In der praktischen Durchführung dieses Beurteilungskonzepts gibt es an den verschiedenen NMS einen richtiggehenden Wildwuchs an verschiedenen Möglichkeiten, um diese vorgegebene Unlogik wieder gerade zu biegen.

In diesem Fall reichen ab der 7.Schulstufe bei einer Schularbeit 34% richtige Aufgaben für ein „Genügend“, während in den beiden ersten Schulstufen noch 51% notwendig sind. Dieser Unterschied wird durch das Hinzufügen von zwei Beurteilungsstufen geradezu provoziert, ist aber nichts desto trotz eine inkonsequente Herangehensweise. In Mangel an weitergehenden Überlegungen gestalten viele Schulen ihre Beurteilungsschlüssel nach eigenem Gutdünken.

Für die SchülerInnen und deren Eltern ein ebenso verwirrendes wie unverständliches System, für die PädagogInnen ein unnötiger Mehraufwand.

Wie schon unter Punkt 2 angeführt, kommt in einigen Bundesländern auch noch die sogenannte „4.0-Skala“ zur Anwendung, die dann für zusätzliche Verwirrung sorgt.

4.0 Skala		Beurteilungsstufen
4.0	<i>Zielbild übertroffen</i>	Weit über das Wesentliche hinaus, Eigenständigkeit deutlich; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben offensichtlich = „sehr gut“
3.0	<i>Zielbild getroffen</i>	Über das Wesentliche hinaus, merkbare Ansätze zur Eigenständigkeit; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben bei entsprechender Anleitung = „gut“
2.0	<i>Zielbild teils getroffen</i>	Das Wesentliche zur Gänze, merkbare Ansätze zur Eigenständigkeit; Fähigkeit zur Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben bei entsprechender Anleitung mit Mängel in der Durchführung = „befriedigend“
1.0	<i>Mit Hilfe teils 2.0 bzw. 3.0</i>	in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt = genügend

Aus: Leistungsbeurteilung in der NMS, Zentrum für lernende Schulen (NMS Entwicklungsbegleitung)

[www.nmsvernetzung.at/mod/resource/view.php?id=4489](http://www.nmsvernetzung.at/mod/resource/view.php?id=4489)

In der Broschüre „Kriterienorientierte Leistungsfeststellung mit der 4.0-Skala“ (Schlichtherle, 2012) wird empfohlen nur Ergebnisse (in diesem Fall Punkte) aufzuzeichnen. Allerdings steht diese Empfehlung im Widerspruch zu den gesetzlichen Bestimmungen hinsichtlich Leistungsbeurteilung, die Noten für Schularbeiten oder mündliche Prüfungen vorsehen. Deshalb sollten die Aufzeichnungen der SchülerInnenleistungen in doppelter Form erfolgen, was natürlich zu einem unzumutbaren Mehraufwand für die LehrerInnen führt.

Nicht nur aus diesem Grund hat der Stadtschulrat für Wien entschieden, diese Form der Leistungsfeststellung nicht zu verordnen.

## 5. Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung (EDL)

„Die Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung (EDL) wurde mit der NMS-Gesetzgebung eingeführt. Dabei sieht die Rechtslage vor, dass zusätzlich zum Jahreszeugnis eine schriftliche Beschreibung der Leistungsstärken der Schülerin, des Schülers auszustellen ist. Die EDL kann als zusätzliche Information

für Schülerinnen/Schüler, Eltern/Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen/Lehrer, weiterführende Schulen sowie zukünftige ArbeitgeberInnen verstanden werden.“ (Westfall-Greiter, 2015)

Als Beilage zu jedem Zeugnis ist diese zusätzliche Beurteilung verpflichtend. Wie diese gestaltet wird, ist wiederum Ländersache. In Niederösterreich empfiehlt der Landesschulrat, die Protokolle der ebenso verpflichtenden KEL (Kinder-Eltern-LehrerInnen) – Gespräche dafür heranzuziehen.

Der Stadtschulrat für Wien zieht die Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen, die vom Europäischen Rat sowie dem Europäischen Parlament 2006 verabschiedet wurden, als Grundlage für die EDL heran. Insgesamt werden hierbei 8 Schlüsselkompetenzen definiert, von denen drei als fachliche (muttersprachliche, fremdsprachliche und naturwissenschaftlich-mathematische Kompetenz), sowie fünf als überfachliche Kompetenzen (Lernkompetenz, Computerkompetenz, soziale und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Kompetenz). bezeichnet werden.

Auf elektronischen Checklisten sollen sich die SchülerInnen mittels einer Unmenge an Deskriptoren zu den Schlüsselkompetenzen selbst einschätzen und die Ergebnisse bei entsprechender „Realitätsnähe“ von LehrerInnen unterschreiben lassen. Abgesehen von vielen fragwürdigen und nicht sehr kindgemäßen Formulierungen („Ich erkenne Risiken im Alltag und entwickle Vermeidungsstrategien“ oder „Ich kann mein persönliches Verständnis von Ästhetik erklären“, etc.) stellt sich die Frage, ob dieser Wust an Kompetenzdiagrammen irgendeine Relevanz für den weiteren Berufs- oder Bildungsweg der SchülerInnen hat. Erste Rückmeldungen von Betrieben zeigen, dass diese zusätzlichen Beurteilungen nur sehr peripher wahrgenommen werden.

## **6. Schlussbemerkung**

Nicht nur der Evaluationsbericht zur Neuen Mittelschule stellt dieser kein besonders gutes Zeugnis aus, auch die Rückmeldungen vieler LehrerInnen, die in diesem Schultyp unterrichten, lassen vermuten, dass die NMS nicht gerade ein Erfolgsmodell ist.

Sie ist weder sozial gerechter und durchlässiger, noch konnte sie den Trend hin zur AHS stoppen. Bedauerlich ist es aber auch, dass die Einführung der NMS wieder ein Schritt Richtung weg von einer gemeinsamen Schule bedeutet und auch keine nennenswerten innovativen pädagogischen Konzepte hervorgebracht hat. Die sehr hohen zusätzlichen Kosten (jährlich ca. 230 Millionen Euro) hätten in vielerlei Hinsicht besser verwendet werden können.

## **Literatur**

- Altrichter, H. u.a. „Unterrichten in heterogenen Gruppen“ In: Nationaler Bildungsbericht, Band 2, Wien, 2009 Eder, F. u.a. „Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS)“, Salzburg und Linz, 2015
- Schlichtherle B. u.a. „Kriterienorientierte Beurteilung mit der 4.0-Skala“, Wien, 2013
- Weinert, Franz E. „Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers.“ In: Friedrich-Jahresheft Seelze, 1997
- Westfall-Greiter, T. „Gute Schule. Neue Mittelschule.“, Wien, 2015

---

Interview mit NMS-Direktor Wolfgang Loidl-Kendler

## Sportschwerpunkt rettet NMS

Die schulheft-Redaktion suchte nach einem Beispiel für die Situation einer NMS unter kleinstädtischen Bedingungen im ländlichen Raum. Herr Direktor Wolfgang Loidl-Kendler war bereit, uns Einblick in die Entwicklung der NMS Ebensee zu geben. Das ist keine Selbstverständlichkeit, da sich aufgrund einer ziemlichen Verunsicherung DirektorInnen nicht gerne in die Karten schauen lassen.

schulheft: *Herr Direktor, wie ist die Größenordnung und Zusammensetzung der NMS Ebensee?*

Loidl-Kendler: Die NMS hat heuer, 2015/2016, neun Klassen, derzeit 185 SchülerInnen, davon vier AsylantenInnen; 20 LehrerInnen, 3 BHS-ProfessorInnen von der Partnerschule Modeschule Ebensee, je eine Lehrerin für katholische und evangelische Religion, eine Lehrerin Ernährung und Haushalt und eine ASO-Lehrerin für eine Integrationsklasse.

schulheft: *Wie weit ist die nächste AHS entfernt?*

Lk: Eine AHS ist in Bad Ischl (ca. 17 km) und drei AHS sind in Gmunden (ca. 18 km).

schulheft: *Bleiben nach der Volksschule mehr SchülerInnen in der NMS als früher in der Hauptschule?*

LK: Unterschiedlich. „Zulieferschulen“ sind die VS Ebensee und VS Roith; manche Jahrgänge kommen zu 90%, andere nur zu 35% in die NMS. Das hängt sehr viel von den VS-LehrerInnen ab, wie sie zur NMS eingestellt sind. Manchen VS-LehrerInnen ist es wichtig, möglichst viele SchülerInnen in die AHS zu schicken, sie glauben, es sei ein Maßstab dafür, dass sie besonders gute LehrerInnen wären.

schulheft: *Ist die soziale Durchmischung durch das Angebot in der NMS größer geworden?*

LK: Die ist eher gleichgeblieben. Eine Änderung ergab sich durch die Einführung des Sportschwerpunktes 2011/2012, es kommen seitdem einige sehr gute SchülerInnen aus den umliegenden Gemeinden an die NMS Ebensee.

schulheft: *Wie viele SchülerInnen besuchen nach der NMS eine AHS-Oberstufe bzw. eine BHS?*

LK: Der Besuch der AHS wird eher wenig angestrebt, obwohl das von den weiterführenden Schulen sehr beworben wird. Die BHS werden sehr oft, eher zu oft, besucht, das wird auch sehr gut beworben.

schulheft: *Finden die SchülerInnen auch einen Platz an einer AHS oder BHS?*

LK: Alle SchülerInnen, die die Kriterien erfüllen, werden genommen, oft sogar SchülerInnen mit G-Noten<sup>1</sup> nach einer Aufnahmeprüfung.

schulheft: *Hat Ihre Schule als NMS neben dem Schwerpunkt Sport noch zusätzliche Angebote?*

LK: Unser Schwerpunkt Sport stand nicht direkt in Zusammenhang mit der Umwandlung in eine NMS, wir haben den Sportschwerpunkt nach der Schließung des Stephaneums Bad Goisern Sportklasse pro Jahrgang mit sieben Einheiten BSP (Bewegung und Sport) pro Woche und eine Regelklasse mit drei Einheiten BSP.

Zusatzangebote für alle SchülerInnen sind: die Möglichkeit für Nachmittagsbetreuung und Schulausspeisung, die Möglichkeit einer Mittagsaufsicht, verschiedene unverbindliche Übungen wie Tischtennis, GZ, Jonglieren, Tanzen, EDV.

schulheft: *Welche Veränderungen haben sich für die LehrerInnen bezüglich alternativer Unterrichtsformen, Teamteaching, Erweiterung des Lehrkörpers und Aus- und Weiterbildung ergeben?*

---

1 G-Note = Eine Leistungsbeurteilung gemäß grundlegender Allgemeinbildung.



LK: Es gab Veränderungen, z. B. die Bildung von Teams, allerdings geht das in einem „alten“ Lehrkörper, alle über 50, nicht allzu schnell. Teamteaching (TEAM=Toll Eine/r Andere/r Macht es) ist nur dann sehr gut möglich, wenn das Team auch passt! Alternative Unterrichtsformen, Planarbeit, Freiarbeitsphasen usw. sind im Aufbau begriffen. Veränderungen gehen leider nicht von heute auf morgen, so, als ob man nur einen Schalter umlegen müsste. Der Lehrkörper wurde durch Doppelbesetzungen, die sind in allen Klassen noch möglich, vergrößert, auch um die drei BHS-Professorinnen. Fortbildungsangebote sind vorhanden und werden sehr gut angenommen.

*schulheft: Wie wird mit der Notengebung in der 3. und 4. Klasse der NMS umgegangen?*

LK: Die V-/G- Noten (Vertiefende/Grundlegende Allgemeinbildung) haben bei der Einführung im Kollegium große Verunsicherung hervorgerufen. Auch bei den Eltern stoßen derartige Änderungen auf großes Unverständnis. Zuerst der Schulversuch mit A- und B-Level, dann G-/V- Noten, gleich sieben an der Zahl. Die NMS Ebensee hat ein transparentes Prozente-System gefunden, das für alle verständlich ist. Das wird aber von der Schulbehörde und von den NMS-Planungsstellen nicht offiziell goutiert. Bei weiterführenden Schulen und Lehrbetrieben muss dieses Notensystem erst sickern, es gab zu viele Wechsel des Systems in den letzten Jahren.

*schulheft: Kann in der NMS mit dem gleichen, wortidenten Lehrplan des Realgymnasiums, unterrichtet werden?*

LK: Der wortidenter Lehrplan ist ok. Einige SchülerInnen erfüllen den Lehrplan zur vollsten Zufriedenheit, bei anderen müssen eben Abstriche gemacht werden. Schwache SchülerInnen gibt es immer.

*schulheft: Erlangen jetzt mehr Kinder die Berechtigung, eine Oberstufe zu besuchen?*

LK: Nein, die Anzahl ist eher gleichgeblieben.

schulheft: *Wie hat sich das Schulbudget verändert?*

LK: Eigentlich gibt es keine Änderung. Die Gemeinde ist der Schule gegenüber sehr positiv eingestellt, soweit es ihr Budget eben erlaubt. Bürgermeister und Vizebürgermeisterin, sie ist Obfrau des Schulausschusses, sind beide aus dem Lehrberuf und kennen unsere Wünsche.

schulheft: *Sind mit der Umwandlung in eine NMS ganz unerwartete Probleme aufgetreten?*

LK: Unerwartet waren die Probleme eigentlich nicht.

schulheft: *Besuchen SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) Ihre Schule?*

LK: Fünf SchülerInnen mit SPF besuchen die 7. Schulstufe (3. Klasse), drei Kinder gibt es mit ASO-Lehrplan, ein Kind mit Verhalten-SPF und ein Kind mit leichter Körperbehinderung.

schulheft: *Funktioniert die Inklusion?*

LK: Inklusion funktioniert nur mit entsprechendem Personaleinsatz. Unsere NMS hat eine vollbeschäftigte ASO-Lehrerin und eine Schulbegleitung vom Zentrum Spattstraße mit zwölf Einheiten.

schulheft: *Bekommen SchülerInnen aus bildungsfernem Umfeld zusätzliche Unterstützung?*

LK: Zusätzliche Unterstützung gibt es nur durch eine Umstellung des Systems – Teamteaching, Planarbeiten uvm. So eine Umstellung ist erst im Ansatz im Laufen.

schulheft: *Hat die NMS zu mehr Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit geführt?*

LK: Das kann man nach zwei Durchläufen noch nicht sagen, wir müssen erst die weiteren Entwicklungen unserer SchulabgängerInnen abwarten.

schulheft: *Ist Ihre NMS jetzt näher bei einer Gesamtschule bzw. ist sie dies an Ihrem Standort bereits geworden?*

LK: Nein, der Zustrom zum Gymnasium hält in manchen

VS-Klassen ungebrochen an. Der Sportschwerpunkt unserer Schule hält aber dagegen.

schulheft: *Unterrichten an Ihrer Schule AHS- oder BHS-LehrerInnen, auch um den Übergang zur Oberstufe zu verbessern?*

LK: Wie bereits gesagt, unterrichten drei Professorinnen der Modeschule in Ebensee bei uns in verschiedenen Klassen Deutsch und Englisch. Die Kooperation NMS und BHS funktioniert sehr gut, beide Seiten profitieren. Ob ein Umstieg dadurch erleichtert wird, ist unklar.

schulheft: *Was sind nun die wichtigsten Vor- und Nachteile der NMS?*

LK: Ein Vorteil wäre, wenn es sich um eine Vorstufe zur Gesamtschule handeln würde. Dazu ist aber unter anderem eine Änderung der Lernkultur notwendig, z. B. muss die Teamfähigkeit des Lehrkörpers funktionieren. Nachteilig ist die fehlende Akzeptanz durch die Medien, sie liefern meist negative Berichte. Zum größten Nachteil wird das neue Schulreformpaket, es stürzt den Reformwillen.

schulheft: *Wie sehen Sie und Ihr Kollegium die propagierte „neue Lernkultur“, die Demokratisierung der Schule einschließlich verstärkter Mitwirkung der Eltern und die Kompetenzorientierung? Wie werden die Kompetenzen überprüft?*

LK: Wie bereits erwähnt, kann das Modell NMS nur mit einer Umstellung der Lernkultur erfolgen. Die NMS Ebensee wäre auf einem guten Weg, braucht aber noch Zeit.

schulheft: *Sehen Sie die Zukunft in einer Gesamtschule oder glaube Sie, dass diese politisch nicht durchsetzbar sein wird?*

LK: Persönlich bin ich ein voller Befürworter der Gesamtschule, Vorträge des Pioniers der Gesamtschule, Rupert Vierlinger, begeistern mich. Ich sah einer baldigen Umsetzung optimistisch entgegen. Aber die Ergebnisse der Reformkommission im November 2015 enttäuschen mich restlos und holen mich auf den Boden der Realität zurück. Es handelt sich um einen politischen Rückschritt durch die Pattstellung – LEIDER!

schulheft: *Wir danken für das Interview und wünschen Ihnen und Ihrem Lehrkörper möglichen Erfolg. Auch wenn es nicht in Richtung Gesamtschule geht, die SchülerInnen der NMS Ebensee haben eine gute Schule gewählt.*

Werner Fröhlich

## Zur Entwicklung der Sekundarstufe I

### Ein kurzer Blick auf die historische Entwicklung des österreichischen Bildungssystems:

Dieser Rückblick ist insofern erhellend, als sich in der österreichischen Schulorganisation im Laufe der Zeit im Prinzip wenig geändert hat. Wir haben noch immer die großen Sommerferien, die ursprünglich für die Mithilfe der Kinder in der Landwirtschaft gedacht waren. Es gibt noch immer die Gymnasien neben den Pflichtschulen. Und wir haben seit fast 100 Jahren die mehr oder weniger festgefahrene Gesamtschuldiskussion.

18. Jh.: Unter Maria Theresia wird die sechsjährige Unterrichtspflicht eingeführt, bis dahin waren die Schulen inklusive der Universität fest in kirchlicher Hand (Jesuiten).  
Joseph II. organisiert das Schulsystem in Volksschulen, Hauptschulen und „Normalschulen“, wobei letztere der Lehrerausbildung dienen sollten.
19. Jh.: Franz Joseph erlässt das „Reichsvolksschulgesetz“, die Schulpflicht wird auf acht Jahre angehoben: fünf Klassen Volksschule, drei Klassen Bürgerschule (auch für Mädchen zugänglich)
- 1919–1920 leitet Otto Glöckel als Unterrichtsminister umfassende Reformen ein.
- 1922–1934 strebt er als Präsident des Wiener Stadtschulrats die „Allgemeine Mittelschule“ als Gesamtschule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen an. Der Widerstand der Christlich-Sozialen führt schließlich zum „Mittelschul- und Hauptschulgesetz“ als Kompromiss. In der Hauptschule gibt es zwei Klassenzüge, die Leistungsschwachen werden in den B-Zug eingestuft und können dann u.U. über den A-Zug in die Mittelschule eintreten. Die Durchlässigkeit ist eher

in die umgekehrte Richtung gegeben („Kanalgitte-reffekt“).

- 1934–1938 Im austrofaschistischen Ständestaat werden die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen drastisch reduziert, der Anteil der weiblichen Lehrkräfte beträgt ca. 5% (es gilt das Lehrerinnenzölibat – die Lehrerin als „Fräulein“).
- 1938–1945 Im Nationalsozialismus gilt eine strikte Trennung von Knaben und Mädchen. Die Mutterschaft ist das oberste Ziel, daher ist die höhere Bildung für Mädchen nicht unbedingt erstrebenswert.
- 1946 Die Schulgesetze der ersten Republik werden übernommen und in den Verfassungsrang erhoben. Dies bedeutet bis heute, dass für eine Gesetzesänderung eine 2/3-Mehrheit im Nationalrat erforderlich ist.
- 1962 Erste Schulnovelle: Die Unterrichtspflicht wird auf neun Jahre verlängert.
- ab 1970 Die von der SP angestrebte Gesamtschule für die Zehn- bis Vierzehnjährigen scheitert am Widerstand der ÖVP. Es kommt zu Schulversuchen, die immer wieder auf unbestimmte Zeit verlängert werden.
- 1974 Zweite Schulnovelle: Das heute noch gültige Schulunterrichtsgesetz wird beschlossen.
- 1975 Einführung der Koedukation

1975–1984 Der Schulversuch „Integrierte Gesamtschule“ (IGS) Das Konzept der IGS beinhaltet heterogene Stammklassen mit jeweils drei Leistungsgruppen (LG) in Deutsch, Englisch und Mathematik. Die 1. LG entspricht lehrplanmäßig der AHS, aus einem „Sehr gut“ in der 2. LG wird bei der Umstufung in die 1. LG ein „Gut“ usw. Eine Grotteske am Rande: Die kleineren homogenen LG werden für die Entlohnung der Lehrkräfte höher eingestuft als die größeren, pädagogisch schwierigeren heterogenen Stammklassen. Der Schulversuch wird schlussendlich in den 70er-Jahren an 120 Standorten umgesetzt. Es handelt sich ausschließlich um Pflichtschulen mit einer einzigen Ausnahme: es ist dies die AHS Anton-Kriegergasse im 23. Wiener Gemeindebezirk (akg). Dies trug der Schule den Ehrentitel „Flaggschiff der

österreichischen Schulreform“ ein (copyright Politikprofessor Anton Pelinka in einem Club 2). Obwohl der damalige amtsführende Präsident des Wiener Stadtschulrats, Hermann Schnell, die IGS als „Steigbügel für die Konservativen“ bezeichnet, ist das Projekt der gemeinsamen Schule offensichtlich gescheitert – nicht zum letzten Mal.

Das Modell IGS wird in weiterer Folge auf die Hauptschulen übertragen. Die äußere Differenzierung bzw. die Homogenisierung in den LG führt u.a. zu einer gewissen „Ghettoisierung“ der SchülerInnen, sobald sie sich in den 3. LG wiederfinden. Diese Segregation betrifft v. a. SchülerInnen, die sowohl in Deutsch als auch in Mathematik und Englisch in der schlechtesten LG eingestuft werden. Das pädagogische Ziel der sozialen Integration und der Förderung der Lernbereitschaft wird in der IGS lediglich in Ansätzen erreicht.

### 1985–2003 Der Schulversuch Mittelschule

Bottom-up statt Top-down: Pädagogische Innovation von der Basis her führt schließlich beginnend mit 85/86 zum Projekt Mittelschule, das in der Anton-Krieger-Gasse als einziger AHS von engagierten LehrerInnen entwickelt wird. Grundprinzipien dieses Modells:

- Heterogene SchülerInnenpopulation, d.h. Aufnahme AHS- und nicht AHS-reifer SchülerInnen
- Verpflichtende LehrerInnenkooperation: Kooperationsstunden für alle LehrerInnen eines Klassenteams zur gemeinsamen Unterrichtsplanung; Teamtage (bei Bedarf mit Supervision)
- Teamteaching in der Klasse
- Einsatz von AHS- und PflichtschullehrerInnen im Klassenteam
- Projektunterricht
- Fächerübergreifender Unterricht
- Einsatz offener Lernformen (Stationenbetrieb, Kursangebote etc.).
- Klassenstunde (Soziales Lernen, Lerncoaching)
- Individuelle Leistungsbeurteilung (verbale Beurteilung, lernzielorientierte Beurteilung, Kindersprechtag, Feedback etc.).

### ab 1989 Der Schulverbund Mittelschule

Es handelt sich dabei praktisch um eine vorweggenommene Modellregion., zunächst im 23. Wiener Gemeindebezirk. Das Hauptschulsterben ging – wie in anderen Ballungszentren auch – in dieser Region weiter. Es kommt zu einem riesigen Ansturm auf die akg, 1989/90 werden als Notlösung 10 erste Klassen aufgenommen. Im Jahr darauf wird die Kooperation mit den umliegenden Pflichtschulstandorten begonnen. Dank der intensiven und engagierten Zusammenarbeit von HS- und AHS-LehrerInnen (an allen Standorten wird das Modell Mittelschule umgesetzt) stieg auch die Attraktivität der Pflichtschulen. Dies führt zu einer massiven Steigerung der Anmeldungen an den Hauptschulstandorten, die vorher unter SchülerInnenmangel litten. Somit verteilen sich die SchülerInnenströme gleichmäßig auf alle Standorte. Die begleitende Evaluation liefert positive Ergebnisse und braucht nur aus den Archiven der Schulbehörde ans Tageslicht befördert zu werden.

Ab 95/96 wird im Schulverbund in der 9. Schulstufe neben der Übergangsstufe (als Vorbereitung für die Oberstufe) die „Fachmittelschule“ gestartet. In diesem Schulversuch werden drei berufsbezogene und ein allgemeinbildender Orientierungsbereich angeboten.

In weiterer Folge wird das Projekt „Schulverbund“ in zwei weiteren Regionen umgesetzt: Wien 22 um die AHS Theodor Kramer-Straße und Graz West um die AHS Klusemanstraße.

### 2003–2008 Die kooperative Mittelschule (KMS)

Die KMS wird 2003/04 an über hundert Schulen auf der Sekundarstufe 1 als weiterer Versuch gestartet, die Kluft zwischen Pflichtschule und AHS zu überbrücken. In dieses Rahmenmodell fließen die positiven Merkmale der bisher erprobten Schulversuche ein, allerdings werden auch die LG der IGS beibehalten.

Im Autonomieprojekt KMS erfolgt eine Kooperation eines Hauptschulstandortes mit einer Schule der Sekundarstufe 2. LehrerInnen der weiterführenden Schule unterrichten auf der 7. und 8. Schulstufe des Pflichtschulstandortes („vertikale Kooperation“). Die KMS stellt sich zur Aufgabe, die Allgemeinbildung und Berufs- und Bildungslaufbahnorientierung zu forcieren so-



wie differenzierte Lernangebote für die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen anzubieten:

- Lernen in heterogenen Gruppen – Individualisieren: SchülerInnen unterschiedlicher Leistungsniveaus werden in heterogenen Klassen unterrichtet. Teamteaching unterstützt die individualisierende Unterrichtsarbeit und erleichtert den Einsatz von schülerInnenzentrierten und handlungsorientierten Lernformen.
- Projekte und fächerübergreifender Unterricht ermöglichen die Entwicklung und Förderung dynamischer Fähigkeiten sowie den zusammen schauenden Wissenserwerb.
- Soziales Lernen: Der Wissenserwerb wird durch kooperative Lernformen und soziale Reflexion begünstigt.
- Individuelle Rückmeldeverfahren: Zusätzlich zur Ziffernbeurteilung ermöglichen individuelle Rückmeldungen über Kompetenzen die Entfaltung des Leistungspotentials der SchülerInnen.
- Jahrgangsteams und Teamplanung: Möglichst kleine LehrerInnenteams ermöglichen optimale Planung und Koordination des Unterrichts (flexible Förderangebote, fächerübergreifende Jahresplanung, Projektorganisation, Leistungsfeststellungen ...) sowie die Reflexion der Unterrichtsarbeit.
- Mittleres Management: Das Schulentwicklungsteam unterstützt in Zusammenarbeit mit der Schulleitung die Schulentwicklung und die Standort übergreifende Qualitätssicherung.

Die hochgesteckten Ziele können nur teilweise umgesetzt werden. Obwohl an Pflichtschulstandorten einzelne AHS- bzw. BHS-LehrerInnen mit wenigen Wochenstunden unterrichten, bleibt das Hauptproblem bestehen: Der „creaming effect“, d.h. die AHS als attraktivere Schulart für begabtere und/oder von zu Hause her geförderte Kinder.

ab 2008 Die neue Mittelschule (NMS)

Die NMS wurde 2012 als Regelschule gesetzlich verankert. Ab dem Schuljahr 2015/16 werden die HS und die KMS ausschließlich als NMS geführt.

Die NMS schließt als vierjähriger Bildungsgang an die 4. Stufe der Volksschule an.

Der Lehrplan der NMS sieht folgende Ziele vor:

- Vermittlung einer grundlegenden und einer vertieften Allgemeinbildung
- In den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache erfolgt ab der 7. Schulstufe eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung.
- Die Anforderungen der vertieften Allgemeinbildung haben jenen der Unterstufe der AHS zu entsprechen.
- Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Berufsleben je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit
- Der Unterricht erfolgt in einer differenzierten Form. Die Differenzierung zielt darauf ab, den individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen des/r einzelnen Schülers/In gerecht zu werden. Jedes Schulkind wird so gefördert, dass es den jeweils besten Schulabschluss erreichen kann.
- Vorbereitung auf den Übertritt in eine mittlere oder höhere Schule

## **Siebenstufige Notenskala:**

Auf der 7. und 8. Schulstufe werden die Lernergebnisse in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache nach grundlegender (entspricht NMS) und vertiefter Allgemeinbildung (entspricht AHS) auf einer siebenstufigen Notenskala beurteilt. Beispielsweise wird ein Nicht genügend (vertiefend) durch eine positive Note (grundlegend) ersetzt. Aus diesen Beurteilungen ergeben sich alle Übertrittsmöglichkeiten in weiterführende Schulformen.

ab 2009 Die Wiener Mittelschule (WMS)

Eine besondere Form der NMS ist der Schulversuch WMS, der besser dotiert ist als die NMS und durch zusätzliche Elemente gekennzeichnet ist wie

- den Unterrichtsgegenstand Lerncoaching,
- den Einsatz von Native Speaker-Teachers,

- den Unterricht nach Kurssystem, das heißt verschiedene Lernangebote mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad beziehungsweise mit unterschiedlicher Zielsetzung,
- das Angebot von Wahlkursen,
- die Arbeit mit dem Europapass zum Beispiel als Bewerbungsmappe.

Die WMS können sowohl an ehemaligen Hauptschulen als auch an AHS-Standorten geführt werden. Es wird besonders darauf geachtet, dass die SchülerInnenplätze an Wiener Mittelschulen rund zur Hälfte an jeweils einer ehemaligen Hauptschule oder an einer AHS angeboten werden. Letzteres Ziel wurde lediglich in Ansätzen erreicht.

Standortspezifische Schulprofile:

Durch schulautonome Lehrplanbestimmungen können spezielle Schulprofile mit eigenem Schwerpunkt erstellt werden. Beispiele hierfür sind:

- Ökologischer Schwerpunkt
- Musisch-kreativer Schwerpunkt
- Naturkundlich-technischer Schwerpunkt
- Fremdsprachlicher Schwerpunkt
- Informatikschwerpunkt
- Bewegungsorientierter Schwerpunkt
- Schwerpunkt zur Gesundheit und Ernährung

Sonderformen:

Sportmittelschulen, Musikmittelschulen.

In Wien beteiligen sich von 124 NMS-Standorten 10 am Schulversuch WMS und von 83 AHS lediglich 8 Standorte an diesem Projekt. Es sind dies – nach Gemeindebezirken geordnet:

- |      |                                  |
|------|----------------------------------|
| 1020 | pRG Zwi Perez Chajes-Schule      |
| 1030 | pORG Komenskyschule              |
| 1070 | RG Kandlgasse                    |
| 1160 | RG Maroltingergasse (Sportzweig) |
| 1220 | GRG Theodor Kramer-Straße        |
| 1220 | GRG Contiweg                     |
| 1220 | pRG „Evangelisches Schulwerk“    |
| 1230 | RGORG Anton-Krieger-Gasse        |

## **Bestandsaufnahme**

Laut internationaler Studien (PISA, TIMSS, PIRLS ...) investiert Österreich im Vergleich zu anderen OECD-Staaten überproportional viel in den Bildungsbereich. Andererseits sind die Ergebnisse, was die Kenntnisse und Kompetenzen der SchülerInnen betrifft, eher (unter)durchschnittlich.

Das österreichische Schulsystem ist durch hohe soziale Selektivität gekennzeichnet. Kinder aus höheren Bildungsschichten (mindestens ein Elternteil AkademikerIn) besuchen mehr als viermal so oft eine AHS als Kinder aus einem Elternhaus mit maximal Pflichtschulabschluss. Weiters spielt natürlich die Erreichbarkeit einer AHS eine wesentliche Rolle. In der geplanten Modellregion Zillertal in Tirol befindet sich beispielsweise keine einzige AHS. Andererseits konnte der Verfasser durch eigene Befragungen feststellen, dass in sogenannten „Nobelbezirken“ Wiens bis zu 100 % aller Kinder von Volksschulklassen in die AHS übertreten. Man kann also in solchen Fällen durchaus von NMS bzw. AHS als Kryptogesamtschulen sprechen.

Die frühe Selektion der Kinder mit 9 1/2 Jahren führt zu einer extremen Stresssituation, die der Verfasser als Elternvereinsvorsitzender einer Volksschule unmittelbar miterleben durfte. Statt der verbalen Beurteilung musste auf Wunsch der Eltern bereits in der 3. Klasse auf Ziffernbenotung umgestellt werden. Dazu kam der massive Druck auf die LehrerInnen, den Kindern die AHS-Eignung zuzuerkennen, deren Prognosewert zudem wenig verlässlich ist.

Die oben erläuterten Reformschritte (IGS, KMS, NMS, WMS) der Sekundarstufe 1 wirkten sich grosso modo lediglich auf den Pflichtschulbereich aus. Ernüchternd waren schlussendlich auch die Ergebnisse der Evaluation 2015 der NMS.

## **„Bildungsreform“ 2015**

Die Berge kreißen und ein Mäuslein ward geboren. Die im November 2015 groß präsentierte Regierungsvorlage enthält positive Verhandlungsergebnisse, wie z.B. das zweite Kindergartenjahr und die Schulautonomie sowie die zentrale Verrechnung

des Personalaufwands. Ansonsten sieht es traurig aus, insbesondere was die sogenannten Modellregionen betrifft. Zum ersten widerspricht die Beschränkung auf 15 % den Länderwünschen von Vorarlberg, Tirol und Wien. Zum Zweiten bedeutet eine Evaluierungsphase von 10 Jahren die Verschiebung der dringenden Reform der Sekundarstufe 1 auf den Sankt Nimmerleinstag.

Was sind die Vorbehalte der Konservativen gegenüber der Gesamtschule? Warum lehnt die Mehrheit der AHS-LehrerInnen und vor allem deren Gewerkschaft die gemeinsame Schule so vehement ab?

Dazu zwei Erklärungsversuche:

- Angst vor einer Verschlechterung der Arbeitssituation: Die pädagogischen Ansprüche an die Arbeit der LehrerInnen mit heterogenen Lerngruppen (zudem viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund) sind zweifelsohne höher als in der AHS.
- Ständestaatliches Denken: Das Gymnasium für das Bildungsbürgertum muss erhalten bleiben, sonst droht die Nivellierung nach unten: Franz-Joseph Degenhardt: „Spiel nicht mit den Schmuttelkindern!“

Dabei wäre die Lösung schlicht und einfach eine Gesamtschule mit individueller Förderung und innerer Differenzierung, wie sie in fast allen OECD-Ländern üblich ist. Dieses Modell müsste für alle 10 bis 15-jährigen gelten (also bis zum Ende der Schulpflicht – damit wäre der Appendix „Polytechnischer Lehrgang“ entbehrlich), selbstverständlich auch für Privatschulen. Darauf ließe sich dann die „Modulare Oberstufe“ aufbauen, über die ja weitgehend Einigung besteht.

Man kann nur auf die Grünen hoffen, deren Zustimmung für die entsprechenden Verfassungsgesetze notwendig ist, damit qualitative Verbesserungen erreicht werden.

2015/16 P.S.: Jubiläum

Der Schulversuch Mittelschule in der akg läuft nun seit 30 (in Worten: dreißig!) Jahren – als ob es da noch etwas zu versuchen gäbe?! Konstantin Wecker: „Willkommen in Absurdistan!“

## Quellen

Homepages BMBF, SSRfW.

Jahresberichte akg.

Gespräche mit Lehrkräften und DirektorInnen WMS, AHS.

PISA, TIMSS, PIRLS.

Wikipedia.

Besonderer Dank gilt Mag. Friedbert Lattacher, Lehrer i.R. an der akg,  
der dem Verfasser zahlreiche Unterlagen zur Verfügung stellte.

---

Katharina Tiwald

## Durch zwei Lupen. Oder: Wo liegt Afrika?

Ich könnte mit einem Beispiel im Zug nach Kärnten anfangen. Großraumwaggon. Eigentlich will ich arbeiten – in welchem Zustand kann man besser denken, als von einem Zug durch eine sattgrüne Landschaft getragen? Aber nein, da ist eine Gruppe Fünfzehn-, Sechzehnjähriger zugange, die unglaublich laut ist, quer durch den Waggon brüllt, lacht, als gäbe es kein Morgen, Sachen hin und her wirft. Warum erzähle ich das? Weil sich knapp vor der Ankunft in Klagenfurt ein Mädchen aus dieser Gruppe an der Pseudo-Trennwand vorbeibeugt und zu einer jenseits dieser Trennwand sitzenden Dame sagt: „Wo ist denn Ihr Kappl, Frau Professor?“

Dazu kontrastierend eine Geschichte aus der Stiefschwester der AHS, der NMS. E. ist immer schon eine imposante Erscheinung gewesen; jetzt ist sie 14, so groß wie ich, Schulsprecherin, Vorzugsschülerin. (Marco, der ihr nicht einmal bis zu den Schultern reicht, hat sie in einen Kindergarten geschleift, damit er auch einen Platz für die Berufspraktischen Tage hat.) E. bittet mich, ihr den Physiksaal aufzusperren, sie hat etwas vergessen. Ich beginne mit ihr zu plaudern, während ich den Schlüssel ins Schloss stecke, will ihr ein Buch schmackhaft machen, sie soll doch lesen, denke ich, sie soll diese Welten entdecken, auf eine höhere Schule gehen, und ich sage wie nebenbei: „Weißt du, intelligente Leute lesen eben“, da schaut sie mich betroffen an und erwidert: „Aber ich hab doch eh *bitte* gesagt ...?“

Zwei Geschichten, zwei Welten. Niemals hätte jemand aus der Schar unserer Schützlinge sich in unserem Beisein so benehmen können wie die Teenies aus der AHS, jedes Gelächter, jeder Finger auf einer beschlagenen Scheibe, jedes Gespräch über eine Zugsitzlehne wäre geahndet worden. Umgekehrt hätte ein/e Gymnasiast/in wohl niemals ein verstecktes Lob als Rüge aufgefasst.

Ich bin spätberufen in den Netzen der NMS gelandet, um meinem prekären Schriftstellerinnendasein, das ich bis dorthin als Trainerin für Deutsch als Fremdsprache gestützt hatte, festere finanzielle Grundpfeiler zu geben. Es ist natürlich immer anders – egal, was dieses „Es“ ist, Ehe, Beruf, die Asiaten, Ruhm, Krieg, Schule –, als man es sich vorgestellt hat. Nein, wir LehrerInnen gehen nicht mit schussicherer Weste in die Schule. Nein, wir müssen nicht Türkisch lernen, um uns verständlich zu machen (die Idiotie, Kindern nichtdeutscher Muttersprache mindere Leistungen zu unterstellen, verdient eigentlich ein eigenes Kapitel). Aber: Ja, wir unterrichten tatsächlich Kinder, denen das Konzept „Buch“ oder „Vorlesen“ völlig fremd ist. Manche unserer SchülerInnen haben nur eine ungefähre bis keine Vorstellung davon, was oder wer Rotkäppchen ist. Oder was genau man sich unter „Getreide“ vorzustellen hat. Wenn im Geographiebuch steht, dass wir lernen, in welchen Regionen der Erde die Menschen auf welche Weise den Boden bearbeiten, dann glauben sie, es gehe ums Fliesenlegen.

L. jedoch, deren Mutter Serbin ist und ihr Geld als Putzfrau verdient, ist unter den Klassenbesten, hat den wesentlich größeren Wortschatz als die Urwiener Kinder und schreibt die besten Aufsätze.

P., das eine Urwiener-Kind mit den Vierern und Fünfern, kommt von dem Ausflug zur jüdischen Partnerschule mit leuchtenden Augen zurück und berichtet eifrig davon, was er gesehen und gehört hat. Das zu Weihnachten geschenkte Buch liegt aber nach den Ferien ungelüftet in der Schultasche, nicht einmal den Titel hat P. noch im Kopf.

M., das andere Urwiener -Kind einer alleinerziehenden Mutter, das in der ersten Klasse noch vom „reinen Wiener Stamm- baum“ erzählt hat, bekommt in der dritten Klasse Zweifel und erzählt mir: Frau Tiwald, meine Familie wäre auch bedroht, wenn Hitler wiederkommen würde, weil ich glaube, mein Vater war Grieche.

Sie sind eine liebenswerter Schar, sie beweisen Herz und Verstand (und manchmal das Gegenteil davon). Sie sind Kinder. Sie sind vierzehn, manche fünfzehn, sie haben sich schon mal



verliebt, sie spielen Fußball, sie lesen Warrior Cats-Bücher oder gar nichts. Und ich, ich muss dabei helfen, sie zuzurichten für das, was passiert, wenn sie ihr neuntes Schuljahr abgeschlossen haben. Ich muss ihnen eintrichtern, wie man sich am besten bewirbt, wie man sich benimmt gegenüber einem Chef. Dass Pünktlichkeit und Höflichkeit ganz wichtige Tugenden sind – und zwar nicht als Selbstzweck, sondern im Konnex zur Arbeitswelt. Einige aus meiner Schar müssen sich nächstes Jahr noch nicht präsentieren und andienen, sie haben sich an weiterführenden Schulen angemeldet, HAKs und BAKIPs, ein paar an der Handelsschule. Aber das Gros wird niemals in den Luxus einer Jugend voll Lernen kommen – und zwar deshalb nicht, weil es keinen Teil der Gesellschaft gibt, der es ihnen zutraut. Dazu gehört auch die Familie: Eine befreundete Schriftstellerin erzählt mir von einem Schreibworkshop in einer Berufsschule; eine angehende Friseurin habe berichtet, sie wäre gern Lehrerin geworden, aber die Familie habe gemeint, sie solle zuerst einen „ordentlichen Beruf“ erlernen.

„Das brauchen unsere Kinder eh nicht“ ist allerdings ein Stehsatz – oder, anders ausgedrückt, eine intellektuelle Bankrotterklärung –, der auch im Lehrerzimmer zu hören ist, eingeschleppt manchmal vom einen oder anderen Vortragssaal an der Pädagogischen Hochschule, anerlebt und anzynisiert manchmal im eigenen Unterrichtsalltag. Natürlich lässt sich trefflich darüber streiten, ob Dreizehnjährige wirklich in der Lage sein müssen, Nebensatzarten benennen zu können (müssen sie nicht). Die „Verweigerung ex cathedra“, die ich meine, die nicht mehr nachvollziehbare Vorselektierung des Lehrstoffs durch diejenigen, die ihn vermitteln sollen, betrifft, wie mir aus anderen Schulen zugetragen wird, aber auch Dinge wie die korrekte Verortung des Kontinents Afrika auf einer Weltkarte (in einer achten Schulstufe) oder die Verwendung des Begriffs „Quartal“. Brauchen unsere Kinder eh nicht, sagen die, die sich als Pragmatiker sehen, und hängen ihren Klassen Scheuklappen um.

Wir sprechen bei „unseren Kindern“ von einer bunten Mischung aus Kindern, die aus verschiedensten Gründen für „nicht wert“

befunden wurden, eine AHS zu besuchen; wir unterrichten hier Kinder aller Begabungsstufen, angefangen bei denen, die in vier Jahren kein einziges Wort mit einem Erwachsenen sprechen, über jene, die ihre MitschülerInnen regelmäßig verprügeln, und jene, die quasi ein Abo auf Termine mit der Direktorin haben, bis zu jenen, die im kommenden Herbst mit fliegenden Fahnen auf eine höhere Schule wechseln. Klar, die einen driften weg, wenn's ein bisschen schwierig wird. Aber ebenso klar: mit der „Ware von der Stange“, als die der Unterrichtsstoff daherkommt, sind etliche unterfordert.

Und es ist an der Zeit, diese Stange zu brechen und eine Debatte vom Zaun: auch im Sinne der AHS, aber noch viel mehr für *diese* Kinder, die angeblich nicht wissen müssen, wo Afrika liegt, in *diesen* Schulen. Es braucht eine zweite Grundsatzdebatte, zusätzlich zu jener über Sinn und Umsetzung von Gesamtschule – und zwar zum Grundsatz humanistischer Bildung, konsequent und ja, gerade jetzt, gerade in Zeiten der schwindenden Lesekompetenz, der steigenden Arbeitslosigkeit, der Handydaumen. Warum wird den Deutschlehrenden an der NMS zugemutet, sich mit Vierzehnjährigen auf das Verfassen von mehr oder weniger erbärmlichen Bewerbungs- und Motivationsschreiben zu konzentrieren? Weil die Wirtschaftskammer bestimmt, wie der Hase läuft? Weil es dem Menschen nur gut gehen darf, wenn es der Wirtschaft gut geht?

Ich vermisse den strukturellen Rahmen, der es gestatten würde, die jungen Menschen, die mir anvertraut sind, systematisch zur Literatur hinzuführen, zu Philosophie, zu ethischen Fragen. Kindgerecht natürlich – „und sie bewegt sich doch!“ Ich weiß, dass solcher Unterricht funktionieren kann, ich probiere ihn immer wieder aus. Ich will mich nicht zum Erfüllungsgehilfen jener Macht reduziert sehen, die es auch auf den AHS so weit gebracht hat, Literatur als Kompetenzkategorie zu verkaufen, weil wir offenbar nicht mehr außerhalb von Kategorien denken sollen; in den NMS ist es die gleiche Macht, die davon ausgeht, dass der/die Schüler/in sich hauptsächlich am Arbeitsmarkt behaupten muss: das Selbst passt in einen Fragebogen, handlich zugeschnitten und verwaltbar.

Ich habe auch keine Lust mehr, ständig mitleidig angeschaut

zu werden, wenn ich erzähle, was ich beruflich so mache. Warum ist die Schulpolitik nicht fähig, der Öffentlichkeit überzeugend zu vermitteln, dass „Migrationshintergrund“ kein Kriterium ist, das zwingend mit einer schlechteren Beherrschung der deutschen Sprache zusammenhängt (Antwort: weil man eine echte Gleichstellung gar nicht möchte)? Warum übergibt man der Wirtschaft dermaßen willig die Deutungshoheit über den Sinn von Schule und Bildung?

Und von der anderen Seite her gefragt: wie kann man regierungintern auf die Idee kommen, dass auch das Bildungsressort sparen muss? Wie kann es sein, dass man sich einen Wissensstandort Österreich herbeiwünscht und dabei nicht merkt, dass dieser Traum nicht zu halten sein wird, wenn nicht grundlegende Parameter erfüllt sind – seien das Stellen in Sozialarbeit, Schulpsychologie und Psychagogik, seien das vernünftige Klassengrößen, sei das ein Projekt wie „Macht Schule Theater“, das vielen Schulklassen auch innerhalb des NMS-Systems neben Kunst sehr viel an Selbstwert vermittelt hat und mit der Amtsübergabe an Ministerin Heinisch-Hosek drastisch zusammengekürzt wurde.

Ich denke noch einen Schritt weiter: In echten Gesamtschulen, größeren, mit besseren Mitteln ausgestatteten Schulen, müsste es spielend zu schaffen sein, kleinere Gruppen einzurichten, Schulgärten und Musikräume mit mehr als einer billigen Gitarre; die SchülerInnen könnten ihre Familiensprachen systematischer pflegen als in einem Freitagnachmittagskurs, es gäbe Clubs und Cheerleaders, eine Band und einen Buchclub. Dann hätten wir uns vielleicht abgewöhnt, einen großen Prozentsatz der Kinder in unserer Gesellschaft als Idioten, Beinahe-Idioten oder potentielle Idioten einzustufen. Davon würde, wetten?, sogar die Wirtschaft profitieren ...

Michael Rittberger

# **Integration und Inklusion**

## **Alter Wein in neuen Schläuchen?**

### **Vorwort**

Vor nicht allzu langer Zeit löste im Bereich der Sonderpädagogik der Begriff Inklusion den der Integration ab. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt wird er innerhalb der Pädagogik nur in Bezug auf Kinder angewendet, die schon zuvor sonderpädagogisch betreut wurden. Dass der Begriff Integration in diesem Bereich nicht mehr so oft gebraucht werden kann, hängt mit der Tatsache zusammen, dass er in den letzten zwanzig Jahren inflationär verwendet wurde. Gegenwärtig müssen auch Kinder mit Migrationshintergrund oder auch aus Flüchtlingsfamilien integriert werden. Sie und noch mehr ihre Eltern müssen sich sogar, in einer seltsamen Bedeutungsumkehr, selbst um Integration bemühen, wollen sie nicht als integrationsunwillig gelten. Integration ist von einem Recht zu einer Pflicht geworden.

Es stellt sich außerdem noch die Frage, ob es mit der Einführung der NMS, den dort stattfindenden Neuerungen und der neuen Ausbildung für Inklusion und Sonderpädagogik, die in die Ausbildung der NMS-Lehrer\_innen integriert wird, zu wesentlichen Veränderungen kommt.

Allerdings verknüpfen diejenigen, die den neuen Begriff gebrauchen, mit Inklusion den Anspruch, eine neue Art von Pädagogik einführen zu wollen, die allen Kindern gerecht werden soll. Dieses Bestreben vertraten die Verfechter\_innen einer Integration ebenfalls, sollten doch in einer integrativen Klasse alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, wenn auch zugegeben werden muss, dass zu dieser Zeit der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache noch nicht allzu sehr ins Gewicht fiel.

Im Folgenden werden nun zuerst die Ansprüche schulischer Integration, wie sie in den frühen 80er Jahren gestellt wurden, anhand von Fachliteratur und Erfahrungen des Autors und dann

die der Inklusion anhand von ausgewählter Literatur untersucht. Anschließend werden beide miteinander verglichen und Kontinuitäten und Unterschiede festgestellt. Ein Resümee mit einer Beurteilung von etwaigen Konsequenzen schließt den Artikel ab.

## **Integration**

Bereits am Anfang der 80er Jahre entstand in Wien neben einigen Elterninitiativen, die ihre Kinder mit zumeist stark erhöhtem Förderbedarf in Regelklassen unterrichten lassen wollten, eine Gruppierung namens „Aktionsgemeinschaft Behinderte und Nichtbehinderte (AKN)“, die sich sowohl für die Barrierefreiheit im öffentlichen Raum, für vermehrtes Auftreten von Behinderten in der Öffentlichkeit, als auch für die schulische Integration einsetzte. Sie bestand unter anderem aus zwei Rollstuhlfahrern, einem Blinden, einer spastisch bewegungseingeschränkten Frau, einem Kinderneuropsychiater und zwei Lehrer\_innen. Das erklärte Ziel war das der Solidarität und der Gemeinsamkeit, die Gesellschaft sollte um die Gruppe derer ergänzt werden, die bisher unsichtbar und ausgeschlossen waren. Ziel war auch, dass durch diese Maßnahme die Gesellschaft verändert werden sollte, hin zu einer solidarischen und differenzierteren. Behinderung wurde der Zeit gemäß als ein durch die Umwelt hervorgerufener Zustand angesehen. Ein Slogan war etwa: „Ich bin werde behindert“.

In Italien war zu der Zeit die Integration von Kindern mit Behinderungen in Regelklassen auf Grund einer Bürger\_innenbewegung schon Normalität. Das veranlasste diese Gruppe, dasselbe auch für Österreich zu fordern

Einen wesentlichen Einfluss für die schulische Integration hatten die Schriften und schulischen Experimente Georg Feusers (1986) in Bremen, der einen gemeinsamen Unterricht mit einem gemeinsamen Thema mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden in Deutschland erfolgreich erprobt hatte.

Die ökonomische Basis war damals eine soziale Marktwirtschaft auf der Basis der Lehren von John Maynard Keynes, der als Motor die Nachfrage sah, die auch, sollte es einmal notwen-

dig sein, durch Staatsverschuldung gestützt werden sollte. Es stiegen die Löhne und dadurch der industrielle Absatz und die Investitionen. Die Einkommen derer, die als Privatpersonen auf dem (Arbeits-) Markt nicht erfolgreich waren, wurden durch das Sozialsystem gesichert. Es bestand daher damals eine relativ große ökonomische Sicherheit (nach Colin Crouch 2015).

Auf der anderen Seite kam mit dem Ende der Aufbauphase nach 1945 nach und nach ein immer größerer Unmut mit den personellen, ideologischen und institutionellen Kontinuitäten aus der Zeit vor 1945 auf. Die bestehende Disziplinargesellschaft erodierte, Autoritäten und Hierarchien wurden angreifbar und auch explizit angegriffen. Dies führte zu weitreichenden Kritiken an Staat und Gesellschaft und zu (teilweise naiven) sozialen Utopien. Besonders unter Studierenden kam es einerseits zu einer intensiven Marxexegese und andererseits zu Experimenten mit alternativen und a-hierarchischen Lebensformen. Im Mittelpunkt stand unter anderem eine umfassende Solidarität und somit auch ein Interesse an Menschen, die bisher am Rand der Gesellschaft positioniert waren, unter anderem auch in abgesonderten Schul- und Psychiatriebereichen. Die Vormachtstellung der Medizin sollte hier gebrochen werden. Durch die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule sollten sich diese Schulen insgesamt ändern. Das erklärte Ziel war, den damals vorherrschenden Frontalunterricht aufzubrechen, zu individualisieren, zu demokratisieren und z. B. durch Lerngruppen, Projekte oder offene Lernformen den Unterricht gemeinschaftlich zu gestalten.

Als Beispiel für die Prinzipien einer Integration für Kinder, die bisher Sonderschulen besucht hatten, in Regelklassen dient ein Vortrag stehen, den Hans Wocken, Professor in Hamburg und wissenschaftlicher Begleiter eines Schulversuchs bei einem Symposium der Aktion „Gemeinsam leben, gemeinsam lernen“ in Wien hielt (Wocken 1988).

Seiner Meinung nach habe es in der Geschichte des Erziehungswesens nur Sonderschulen gegeben, für Fürstenkinder, Klosterschüler, für Gymnasiasten und Schüler\_innen aus dem Volk. Eine Integrative Schule sei die erste Schule für alle. Dabei sondere aber nicht die Sonderschule die Kinder aus, sondern

eine allgemeine Schule. Sonderschulen stellen durch ihre Spezialisierungen die Behinderungen in den Mittelpunkt und halten die Kinder in einem liebevollen, fachlich verantworteten goldenen Käfig. Tatsächlich hatte zu dieser Zeit ein Normalbürger kaum Kontakt mit behinderten Menschen.

Er wolle aber ein neues Menschenbild verbreiten, das im Zuge der Aufklärung Eingang in „die Menschenrechtskataloge aller demokratischen Staatsverfassungen gefunden“ habe (Wocken 1988, S. 24). Was er konkret anspricht, ist die Würde und die Entfaltung der je eigenen Persönlichkeit, die jedem Staatsbürger zukomme. „Niemand dürfe wegen seiner Behinderung oder wegen seiner Normalität bevorzugt oder benachteiligt werden.“ (ebd.)

Behinderte und Nichtbehinderte seien gleich und ungleich, wie alle Menschen, weil der Faktor einer Behinderung, einer Störung oder Beschädigung nur ein Faktor der Existenz sei. Alle Menschen seien gleich und gleichzeitig verschieden. Integrationsfähigkeit sei nicht eine Anforderung an das Kind, sondern an die Gemeinschaft, die Schule. (Wocken 1988, S. 26)

Die Gesellschaft und unser Selbstideal erwarten von uns, ohne Fehl und Tadel zu sein. Unsere Fehlerhaftigkeit, unsere negativen Seiten müssen wir aber verdrängen.

Dadurch entstehen Projektionen derselben auf andere, wodurch es zur Ablehnung von Andersartigen komme. Einer gesellschaftlichen Integration müsse daher eine innere Integration vorausgehen, die Anerkennung eigener Schattenseiten. Dann können wir auch andere als ganze Personen wahrnehmen, ohne sich bloß mit Defekten auseinanderzusetzen. „Integration auf der Beziehungsebene meint also eine ganzheitliche Begegnung verschiedener Menschen, ...“ (Wocken 1988, S. 32).

Integrationsklassen seien somit ein Ort, der die Unterschiedlichkeit des Einzelnen mit dem Miteinander verbindet, bei aller Unterschiedlichkeit müsse das Gemeinsame entdeckt werden und gemeinschaftlich gelebt werden.

Bei aller Verschiedenheit der Menschen steht also das Miteinander bei Wocken im Mittelpunkt.

Einen Entwurf für eine Integrationsklasse in einer Volksschule lieferte auf demselben Symposium Andrea Steinklauber (1988

S. 33 ff). Die Schüler\_innen sollen nach Steinklauber ausschließlich aus dem unmittelbaren Einzugsgebiet kommen, unterrichten sollen Volks- und Sonderschullehrer\_innen gemeinsam. Die Eltern sollen ins Schulgeschehen eingebunden werden. Neben dem Volksschullehrplan sollen die jeweiligen Sonderschullehrpläne zur Anwendung kommen. Auf der Basis eines gemeinsamen Themas solle in einer Weise differenziert werden, dass insbesondere „...für die behinderten Schüler [...] ein individueller Unterrichts – und Erziehungsplan erstellt [wird], in dem die besonders zu fördernden Bereiche und individuellen Lernziele konkret aufgezeigt werden“ (Steinklauber 1988 S. 34). Das solle auch für besonders begabte Schüler\_innen gelten. Die Höchstschüler\_innenzahl solle 20 Kinder nicht überschreiten, der Anteil der behinderten Schüler\_innen maximal 20%.

Wie bei vielen vorangegangenen Schulreformprojekten ist auch dieses von einem naiven Utopismus geprägt. Naiv in psychoanalytischer, soziologischer und ökonomischer Hinsicht.

Die dunklen Seiten in unserer Persönlichkeit, so wissen wir seit den Arbeiten Sigmund Freuds, befinden sich in unserem Unbewussten, sind also nicht ohne weiteres zugänglich. Psychotherapien dauern jahrelang. Was ohne diese stattfinden kann, ist allenfalls eine Symptomverschiebung zum Beispiel eine von Resentiments zu einer Überkompensation, die dazu führt, dass behinderte Kinder als etwas Besonderes gesehen werden und statt negativer Anteile positive projiziert werden. Eine Wendung zu einer realistischen Sichtweise ist das nicht.

Aus soziologischer Sicht werden alle Kenntnisse zum Habitus und die Arbeiten Bernsteins zu den schichtenspezifisch unterschiedlichen Codes ignoriert. Dies war in den Anfängen der Integrationsbewegung nicht so ersichtlich, wurde diese ja hauptsächlich von Menschen aus dem gleichen gehobenen Milieu getragen. Als sich die Integration auf lernbehinderte Kindern aus negativ privilegiertem Milieu ausdehnte, kam es zu erheblichen Problemen, weil viele Lehrer\_innen nicht erkannten, dass ihre Sprache, ihr Auftreten und ihre Werte nicht dem Selbstverständnis vieler Schüler\_innen entsprachen, sondern das eigene als normal und selbstverständlich sahen. Auch die Ansicht, dass eine Klasse ein abgeschlossener Raum sein könnte, aus dem sich



die Widersprüche der Gesellschaft verdrängen lassen könnten, um eine funktionierende Gemeinschaft ohne milieuspezifische Unterschiede bilden zu können, war naiv.

Dass auf längere Sicht ausreichende finanzielle Mittel zur Verfügung stehen würden, um eine schulische Integration leistbar zu machen, war ebenfalls naiv. Tatsächlich wurden die Schüler\_innenzahlen in den Klassen nicht allzu sehr verringert, die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) erhöhte sich im Laufe der Zeit auch durch Sparpakete nach und nach auf bis zu acht Kindern je Klasse. Diese Kinder werden zwar doppelt gerechnet, allerdings ergibt sich dadurch manchmal eine Zusammensetzung einer Schulklasse von acht Schüler\_innen, die nach dem ASO-Lehrplan und neun Schüler\_innen, die nach dem Regellehrplan unterrichtet werden.

Zudem verschob sich das Integrationsproblem ab etwa 1990 hin zu einer Integration von Schüler\_innen aus Einwanderungsfamilien. Manche dieser Schüler\_innen hatten dann die zweifachen Probleme, dem normalen Unterricht aus sprachlichen und intellektuellen Gründen nicht folgen zu können. Gleichzeitig verschob sich die Ursache, weswegen Kinder dem Unterricht nicht folgen konnten von intellektuellen Problemen hin zu schweren emotionellen und sozialen Behinderungen.

Da dies nicht nur Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrifft, haben sich die Probleme der Schulen speziell in Ballungsräumen derart vermehrt, dass die ursprünglichen Integrationsideen, sofern sie nicht ohnehin vergessen wurden, nicht mehr durchführbar sind.

## **Inklusion**

Rudi Krawitz näherte sich bereits 1995 in einem Artikel zur Gestaltung einer neuen Praxis dem Gedanken einer Inklusion an, auch wenn er den alten Integrationsbegriff verwendete. Er empfahl eine individualistische Sichtweise der Sonderpädagogik, die eine integrative Praxis ermögliche, „die einen breiten Spielraum für die individuellen Bedürfnisse, Besonderheiten, Möglichkeiten und Schwierigkeiten aller Kinder ausdrücklich zulässt“ (1995, S.16)

Norm sei nun die „Vielfalt möglicher Existenz- und Gestaltungsmöglichkeiten, [womit] die Besonderung des Besonderen gegenüber einer unterstellten Norm des Normalen unterbleiben muss.“ (Krawitz 1995, S. 19) Im Mittelpunkt stehen die Bedürfnisse „des einzelnen und unverwechselbaren individuellen Kindes.“ (ebd.)

Manfred Oberlechner titelte dann 2015 einen Artikel eindeutig: „Wir InklusionistInnen“ (2015, S. 735). Für ihn überschneidet sich die Sonderpädagogik mit der Migrationspädagogik. Die Herausforderung sei nun eine „Individualisierung oder der differenzsensible Unterricht innerhalb zunehmend heterogener Gesellschaften.“ (ebd.) Dies bedeute, dass auch Lehrpläne auf „der Vielfalt und Diversität des Wissens der Menschen aufbauen müssen, die am Erziehungs- und Bildungsauftrag beteiligt sind.“ (S. 793) Jede Norm und jede Normierung müssen unterbleiben. Er räumt allerdings ein, dass „Herkunft, Kultur, Bildung, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Nationalität, Ethnie, Beruf oder ungleiche ökonomische Ressourcen, die in gesellschaftlichen Systemen der Ungleichheit erworben, mitgebracht bzw. vererbt werden“ (Oberlechner 1995, S. 741). Diversitätspädagogische Forschung und demokratietheoretische Grundlagenforschung seien daher nötig, um ein Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, das sich auf alle Schüler\_innen, ungeachtet ihrer ethnischen Herkunft oder ihrer „physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen“ [Anführungszeichen im Original], beziehe, zu ermöglichen.

Die Einbeziehung von Problemen der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ist sicher lobenswert. Dass auch Kinder aus prekären ökonomischen Verhältnissen, schädigenden Familienverhältnissen und dass auch Benachteiligungen durch Geschlechterrollen in die Inklusion aufgenommen werden, ist lobenswert, wenn auch nicht unbedingt eine Erfindung einer neuen Pädagogik, sondern nur eine Anpassung an die seit 1960 stattfindenden Diversifizierungsprozesse. Eine Schule ausdrücklich für alle, hat schon Comenius und eine Individualisierung im Gegensatz zu vorherrschenden gesellschaftlichen Normalisierungen hat schon Rousseau gefordert. Das Recht auf Individualismus ist ein gesetzliches Bürgerrecht, dass die Lehrer\_innen vom

Kind ausgehend individuell fördern müssen, stand sogar schon vor der Forderung nach schulischer Integration in einigen Lehrplänen, unter anderem im ASO-Lehrplan. Ein/e Integrationslehrer\_in muss schon seit langem einen individuellen Förderplan für jedes Kind erstellen. Es ist daher fraglich, warum gerade jetzt und mit einem neuen Begriff, Wirklichkeit werden soll, was bisher nicht gelungen ist, zumal es keine neue Didaktik der Inklusion gibt, die sich wesentlich von all den vorhandenen unterscheidet.

Es ist auch fraglich, wie sich eine Absage an jedwede Normalisierung mit den gleichzeitig stattfindenden Standardisierungen, die heute den Unterricht beherrschen, vereinbaren lassen, die zu beherrschenden Kompetenzen sind zum Teil bis ins Detail beschrieben.

Eine gleichzeitige Implementierung beider Prinzipien muss notwendig innerhalb der Schule oder Klasse „Inseln der Exklusion“ bilden, und zwar durch Über- oder Untererfüllung. Dazu kommt, dass die Ausbildung zum/zur Integrationslehrer\_in nach wie vor nur an den Pädagogischen Hochschulen stattfindet und es schon bisher kaum Integrationsklassen an einer AHS gab, was eine Exklusion von guten Schüler\_innen bedeutet.

Eine Absage an jede Normierung und eine Normalisierung ist naiv, weil im Rahmen von Kommunikation immer Regeln bestehen. Bisher waren die Normen stets die der gehobenen Mittelschicht, verborgen in der Sprache und im Habitus der Lehrer\_innen. Gängige, wenn auch unbewusste Normen haben bisher den Klassenzusammenhalt diktiert, man nannte das den heimlichen Lehrplan, dem viele Kinder nicht entsprachen. Dieses Problem wird von den „Inklusionist\_innen“ möglicherweise gar nicht erkannt und damit nicht beseitigt. Unbewusste Normierungen bleiben bestehen. Oberlechner verlangt zwar demokratiepolitische Forschungen, aber Resultate von Forschungen zu diversen Ungleichheiten und auch eine Theorie eines herrschaftsfreien Dialogs (Habermas) liegen seit langem vor, ohne die Didaktik und die Kommunikation im Unterricht verändert zu haben, weil sich die gesellschaftlichen Machtverhältnisse nicht verändert haben.

Es gibt eine vielschichtige Verteilung von Macht auch in der Klasse, die nicht bewusst ist, die in der Klasse die Kommunikation regelt. Foucault zeigte, dass es keine vorstellbare Gesellschaft

ohne Machtverhältnisse gibt. Macht wirkt ständig und ist an sich neutral. Es kommt vielmehr darauf an, wie sie Menschen regierbar macht und damit zu Herrschaft wird.

Schon die Sprache beinhaltet Herrschaftsstrukturen. Das haben zahlreiche Wissenschaftler\_innen unter anderem im Bereich des Feminismus bereits erforscht, die inklusive Klasse kann also kein herrschaftsfreier Raum sein. Die Herrschaftsverhältnisse werden durch Sprache in die Klasse hineingetragen.

Wie müssen Machtverhältnisse aussehen, die die Kommunikation in einer inklusiven Klasse herrschaftsfrei regeln? Wenn aber alle aufgezählten Herrschaftsmechanismen und unbewusst regulierenden Normalisierungen nicht bewusst werden, kommt es dazu, dass sie weiterwirken und unfrei machen, wo man sich frei denkt.

Verfallen die „Inklusionisten“ (Oberlechner 2015 S. 735) nicht genauso einer naiven Utopie? Was bisher von der Forderung nach Inklusion besteht, ist eigentlich nur ein neuer Organisationsrahmen, eine Willenserklärung, es jedem/r recht zu machen, jede\_n besonders zu unterrichten. Dies ist aber nur die Ablösung des vorherigen Paradigmas der sozialen Marktwirtschaft (s. o.) durch das der neoliberalen Marktwirtschaft, durch das des Marktes als alleiniges Regulationsmittel. Das hat sicherlich Individualität gefördert und formale Freiheitsgrade, wie etwa die Gleichstellung der Geschlechter, von Homosexuellen, von Rassen und Kulturen geöffnet, wenn auch nie vollständig. Die Normen der Industriearbeit haben sich hin zu denen von Dienstleister\_innen und freien Mitarbeiter\_innen verschoben. Da der Markt nun alles regeln soll, sind die neuen Leitbilder die einer Ich-AG, die Arbeitnehmer\_innen sollen am Arbeitsmarkt (!) und innerhalb der Betriebe miteinander konkurrieren, die Kürzung der Sozialleistungen sollen als Motivation zu größeren Anstrengungen am Arbeitsplatz führen und die Privatisierungen von Betrieben Konkurrenz und damit Effizienz schaffen. Eigeninitiative, Kreativität, Problemlösungskompetenzen und zu Innovationen nötige Kritikfähigkeit sind heute Bedingungen, einen halbwegs guten Job zu ergattern. Anders zu sein ist heute eine Pflicht, die unter Umständen erheblicher Anstrengungen bedarf, um nicht mit prekären Jobs am unteren Ende der Lohnskala zu blei-

ben oder um in Internetforen Anerkennung zu finden. In Wirklichkeit ist dieses Anderssein im besten Falle eine neue Kombination von Vorgefundenem oder eine durch Medien hergestellte Illusion und geschieht unter ständiger zum Teil freiwillig herbeigeführter Kontrolle. Zu behaupten, dies seien keine Normalisierungen, ist genauso naiv wie die vorangegangene Utopie einer Gleichheit aller. Was sich also tatsächlich geändert hat, ist das gesellschaftliche Paradigma von einem allumfassenden egalitären Denken hin zu einer totalen Individualität. Sie kann aber nicht die Tatsache verändern, dass die Ressourcen für ein wirklich eigenständiges Leben immer noch sehr unterschiedlich verteilt sind und dass dies heute sogar noch mehr als früher gilt. Aus den bisherigen Beschreibungen der Inklusion geht hervor, dass Unterschieden zwar mehr Beachtung geschenkt wird, nicht aber, wie Unterschiede kompensiert werden sollen.

Ebenso wird vergessen, dass die Schule neben einer individuellen Förderung auch die Funktion erfüllen muss, die Schüler\_innen durch Abschlüsse zu weiterführenden Bildungseinrichtungen zu berechtigen. Wenn heute ab dem Ende der dritten Volksschulklasse die Selektion für die Sekundarstufe I beginnt, entsteht Exklusion in der Inklusion. Selbst wenn man dies um vier Jahre verschiebt, also eine gemeinsame Mittelschule schafft, verschiebt sich nur die klasseninterne Exklusion. Schon heute bestehen auf der 7. und 8. Schulstufe einer NMS neue Selektionsmaßnahmen.

## **Resümee**

Es ergibt sich bei näherer Betrachtung, dass sich der neue Begriff der Inklusion von dem alten der Integration im Wesentlichen in einer geänderten Weltsicht auf Basis einer geänderten Wirtschaftsform unterscheidet.

Neu ist die Ausdehnung der zu integrierenden Schüler\_innen auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Das ist nur eine Anpassung an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse, eine Notwendigkeit, die noch nicht so lange besteht.

Es sind aber in der Praxis keine wesentlichen Änderungen zu erwarten, weil die Idee der Inklusion bisher nur von der Sonder-

pädagogik getragen wird, und man nach wie vor bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache von Integration spricht und manchmal sogar Assimilation meint, was zweifelsfrei eine Normalisierung beabsichtigt, die dem Begriff Inklusion widerspricht.

Da ab 2015 nach und nach die Ausbildung zum/r Integrationslehrer\_in bzw. das Fach Sonderpädagogik in die Ausbildung zum/r Volksschullehrer\_in und Sekundarstufenlehrer\_in integriert wird, dürfte es auch hier eher eine Kontinuität als eine Neufassung geben. Es kommt, soweit man dies heute erkennen kann, zu keiner Reduktion der dafür vorgesehenen Ausbildungszeit. Die institutionellen Rahmenbedingungen in den Schulen werden sich durch das bestehende Sparparadigma des öffentlichen Haushalts nicht verändern, dass es mehr Integrationsklassen an Gymnasien geben wird, ist nicht wahrscheinlich, auch wenn das durch die neue Lehrer\_innenbildung erleichtert wird.

Die Probleme der NMS, die zumindest in den Ballungsräumen bestehen, weil sie zur Restschule geworden ist, die sich mit allen Problemen der Gesellschaft herumschlagen muss, bleiben sicherlich noch weiter bestehen. Die von einer Inklusion geforderten Differenzierung und Individualisierung findet im sonderpädagogischen Bereich schon sehr lange statt und wird manchmal auch in die Regelklassen eingeführt. Auch viele Kolleg\_innen unterrichten schon differenzierend.

Was die „Inklusionist\_innen“ fordern, eine radikale Individualisierung, ist ein alter liberaler Traum, der immer schon einen wesentlichen Teil der Aufklärung ausmachte, aber nie erfüllt werden konnte, vielleicht auch deswegen nicht, weil er schon ursprünglich nie für alle Menschen gedacht war. Heute, in einer Zeit einer Wirtschaftskrise, einer ökologischen Krise, einer weit verbreiteten Sinnkrise, einer Demokratiekrise und einer Zeit, in der ein Prozent der Bevölkerung unsagbar reich und ein großer Prozentsatz unsagbar arm ist, muss vielmehr überlegt werden, was die Menschen gemeinsam haben, was eine gemeinsame Idee von einem guten Leben sein kann. Was vereint die 99 % der Menschen, die nicht reich sind, und befähigt sie, eine gerechtere Verteilung des Reichtums zu erzwingen? Es ist zumindest die Tatsache, dass sie für ihren Lebensunterhalt Arbeiten verrichten müs-

sen, die sie im besten Fall nur zum Teil, meistens jedoch völlig ohne Rücksicht auf ihre Individualität und Autonomie verrichten müssen. Mehr als das Trennende muss das Verbindende wieder in den Vordergrund rücken, mehr Fraternité (Sœurnité) für mehr Égalité führt zu Liberté.

## Literatur

- Crouch, Colin: Die bezifferte Welt, Berlin 2015
- Feuser, Georg, Meyer, Heike: Integrativer Unterricht in der Grundschule, Solms-Oberbiel, 1986
- Krawitz, Rudi: Integrative Erziehung und gemeinsamer Unterricht – Zur Gestaltung einer neuen pädagogischen Praxis, in: Krawitz, Rudi (Hsg.) Die Integration behinderter Kinder in der Schule, Bad Heilbrunn, 1995, S. 11-20
- Oberlechner, Manfred: Wir InklusionistInnen, in: Erziehung und Unterricht 7–8 2015, S. 735–744
- Steinklauber, Andrea: Grundlinien für einen Schulversuch in: LOS 5/6 1984, S. 33–35
- Wocken, Hans: Integration in der Schule, in: Integration behinderter Kinder, Schule ohne Ausgrenzung, Tagungsbericht des Symposions 22. 24. 4. 1988, Hsg.: Aktion gemeinsam leben – gemeinsam lernen, 1988, S. 20–35

## Buchbesprechung

Nadja Thoma, Magdalena Knappik (Hg.):

### **Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften**

*Machtpolitische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis*

transkript Verlag, Bielefeld 2015

*Gefördert wurde diese Publikation von Inci Dirim (Universität Wien) und Elfie Fleck (BMBF Österreich).*

Die Rezension dieses Sammelbandes fügt sich thematisch gut in dieses schulheft. Die NMS (Neue Mittelschule) ist angesichts der Aufnahme geflüchteter Kinder mehr denn je gefordert (überfordert) und muss sich als Sekundarstufe I der Problematik des Umgangs mit Deutsch als Zweitsprache stellen. Erstens, weil es das Recht und die Notwendigkeit Deutsch zu lernen gibt, zweitens, weil dafür alles darangesetzt werden sollte, Linguizismen, alle Formen der Benachteiligungen und Ausgrenzungen durch die Sprache zu vermeiden. Der institutionelle Rahmen blockiert eine Verbesserung der Situation der Kinder mit Migrationshintergrund, von Bedeutung sind weitgehend die Bemühungen der LehrerInnen in einer Spanne von mehr oder weniger guter Hilfe beim Spracherwerb bis zu Ignoranz und Beschämung. Der gesellschaftliche Druck, das Deutschtümeln, der Mainstream in der Einschätzung der „Anderen“ durchdringt alle Bereiche und macht auch vor Schulen nicht halt.

Die AutorInnen des Sammelbandes übernehmen mit ihren Beiträgen wissenschaftliche Verantwortung für einen solidarischen Umgang mit Sprache(n) in einer Migrationsgesellschaft, reflektieren ihre Involviertheit und suchen nach Möglichkeiten der Transformation.

Zu den wesentlichen Themen und Aussagen des Bandes:

Bildungseinrichtungen, Behörden und politische Vertretungen sind so organisiert und agieren so, als ob ihre Mitglieder einsprachig, in unserem Fall deutschsprachig wären. Die Zugehörigkeit zu den Deutschsprachigen macht daher eine Spaltung in



Wir und die „Anderen“ möglich und konstruiert und stabilisiert Hierarchien. Für europäische Integrations- und Sprachpolitiken gilt, dass sie auf kolonialen Kategorisierungen und der Konstruktion von Differenz basieren. Das gilt auch für Österreich und die Hegemonie des Deutschen.

Die mehrsprachige Migrationsgesellschaft unterwirft sich dem Diktat der Einsprachigkeit, so können Migrationsbewegungen nach herrschenden Interessen gesteuert werden. Sprachtests und -kurse dienen der Exklusion und/oder Verfügbarkeit über Menschen nach ihrer wirtschaftlichen Nützlichkeit. Im amtlich deutschsprachigen Raum werden an Schulen und Hochschulen über das Differenzmerkmal Sprache Ausgrenzungen und soziale Unterscheidungen geübt.

Der Band knüpft an die Erkenntnisse von Migrationspädagogik und Rassismuskritik an, um zu untersuchen, wie Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften zu einem prekarierten Verhältnis werden. Sprache ist nicht nur Medium der Kommunikation, sondern Gegenstand und Mittel zur Instruktion in Bildungseinrichtungen, über den Umgang mit Sprache werden hegemoniale Diskurse zu Migration reproduziert.

Die Beiträge in diesem Sammelband erkunden diese Bedeutungsproduktion, untersuchen die Mechanismen und eine mögliche Transformation des prekarierten Verhältnisses von Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Die fälschlich angenommene Einsprachigkeit dient der Legitimation von Ausschlüssen migrationsbedingt mehrsprachiger oder anderssprachiger Menschen und privilegiert die, die als einsprachig oder prestigeesprachig gelten.

Die Themenfelder des Bandes beleuchten jeweils einen Diskursstrang der Auseinandersetzung mit Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften.

Der erste Teil, Sprachregime, widmet sich in drei Beiträgen der Dekonstruktion eines vermeintlich klaren Zusammenhangs zwischen Nation und Sprachen und analysiert die so legitimierten Hierarchisierungen von Sprachen in Migrationsgesellschaften.

Im zweiten Teil untersuchen drei Beiträge den Linguizismus, die damit verbundenen Ausschlüsse aus Bildungsinstitutionen

und dem Arbeitsmarkt als Form des Rassismus. Migrationsbedingt mehrsprachige Menschen werden hierbei als (inferiore) Andere angenommen, die niemals an das höher gewertete Wir der „Nativ-SpeakerInnen“ heranreichen können.

Der dritte Teil thematisiert die Notwendigkeit der Reflexion und die Bearbeitung der Ausschlüsse aufgrund von Sprache. Selbstverständlich bedarf es in Migrationsgesellschaften der Vermittlung von Sprache, doch diese Bemühungen müssen macht- und rassistisch kritisch bearbeitet werden, die Sprachaneignung allein genügt nicht.

Im vierten Teil, „Zwischen Unterwerfung und Ermächtigung“, beschäftigen sich die Beiträge mit den Möglichkeiten, sprachliche Handlungsfähigkeit in Migrationsgesellschaften zu erreichen, die sich nicht darauf beschränkt, Personen zu „ermächtigen“, indem sie sich den Herrschaftstechniken unterwerfen. Deutschkurse und Förderkurse sollen eigentlich zur Unterstützung von Lernprozessen aller Beteiligten beitragen, sie dienen der Analyse und dem Erkennen der eigenen Involviertheit als Lehrperson im Diskurs der Unterscheidung bis hin zum „Philosophieren um die Macht“.

Diese Qualifizierung zu ermöglichen ist die Verantwortung von ausbildenden Institutionen. Wenn PädagogInnen und ErwachsenenbildnerInnen diese Qualifizierung vorenthalten wird, werden SchülerInnen an monolingualen Maßstäben gemessen und dementsprechend benachteiligt.

Der Band macht deutlich, dass jedes pädagogische Handeln in Diskurse um Sprache(n), Nationalkonzepte und rassialisierende Subjektkonzeptionen verstrickt ist. Diese wirken auch dann, wenn PädagogInnen das nicht möchten. Die Vermittlung des Deutschen als Amtssprache einer Region ist immer auch ein hegemonialer Akt, in dem die Vermittlung der Sprache die Machtverhältnisse stabilisiert. Um dem zu entkommen oder entgegenzutreten, muss reflexive Praxis mit rassistisch kritischer Theorie in der Vermittlung verbunden werden.

In dem kurzen, zusammenfassenden Überblick über die Themen des Bandes kann man die Qualität der einzelnen Beiträge nicht

---

erfassen. Gemeinsam ist allen Beiträgen das wissenschaftliche Engagement im Sinne einer politischen Bildung für emanzipative Veränderungen in Migrationsgesellschaften.

Es fällt nicht ganz leicht, mehr als 350 Seiten wissenschaftliche Analyse, die entsprechende Sprache und die eigene Involviertheit zu verkraften, aber man gewinnt viel für die eigene Entwicklung in der Befasstheit mit Deutsch als Zweitsprache. Mir persönlich z. B. hat die Lektüre geholfen, unter anderem dem Mainstream über Latein und Griechisch als „Bildungssprache“ zu entkommen, Wissen über die Geschichte von Sprache und Nation in Italien zu sammeln, Zusammenhängen von Rassismus und Linguizismus nachzuspüren, den „außerordentlichen Status“ von SchülerInnen neu zu beurteilen oder kennenzulernen, dass es einen emanzipatorischen Sinn für MigrantInnen bedeuten kann, unter dem Motto „Von StaatsbürgerInnen zu Regierenden“ Jugendliche ohne Schulabschluss um die Macht philosophieren zu lassen.

Adressiert an unsere schulheft-LeserInnen: Der Sammelband empfiehlt sich in vielfacher Weise, um sich in den Diskurs (siehe Titel des Bandes) einzubringen, sich zu solidarisieren und zu engagieren.

Elke Renner

## Unterwerfung!

### **Was ökonomistische Schulreformen (besonders) mit Migrationsanderen machen.**

Der französische Schriftsteller Michel Houellebecq ist einer der umstrittensten Autoren unserer Zeit. In der Tradition von Louis-Ferdinand Céline stehend, nimmt Houellebecq die Aufgabe des Provokateurs wahr und beschreibt in seinem Werk die Entfremdung des Menschen in unserer vom Kapital beherrschten Zeit. In seinem jüngsten Roman „Unterwerfung“ („Soumission“, 2015) legt Houellebecq eine literarische Fiktion über eine Radikalisierung der französischen Gesellschaft vor, die es wert ist, mit einem migrationspädagogischen Blick beleuchtet zu werden: Dominanzverhältnisse in der Grande Nation werden mit verkehrten Vorzeichen sichtbar gemacht.

Die französischen Wahlen des Jahres 2022 sind bei Houellebecq Wahlen, die nicht auf dem Feld der Wirtschaft, sondern auf dem der Werte entschieden wurden. Die Partei „Bruderschaft der Muslime“ erreichte im ersten Wahlgang mehr Stimmen als die Sozialisten und die Rechtskonservativen. Die Mitte-rechts-Parteien und die Sozialisten bildeten für die Stichwahl eine „erweiterte Republikanische Front“ mit der „Bruderschaft der Muslime“ und gewannen prompt. Ein gewisser Mohammed Ben Abbas wurde zum Präsidenten Frankreichs gewählt. Als Folge gaben fast alle Frauen ihre Jobs auf (zugunsten einer „Aufwertung“ der Familie), der Distributismus (Produktionsmittel in die Hand der Arbeiter) wurde eingeführt und das Bildungswesen wurde radikal umgebaut, denn „Wer die Kinder unter Kontrolle hat, der hat die Zukunft unter Kontrolle“ (Houellebecq 2015: 72) oder anders ausgedrückt, auch die „Bruderschaft der Muslime“ versteht, dass das Bildungswesen einer „[...] der wichtigsten integrativen Mechanismen zur Sicherstellung der sozialen Ordnung [...]“ (Gillborn 2000: 78) ist.

Houellebecq führt deutlich vor Augen, dass die Politik in Frankreich total versagt hat. Unabhängig von Houellebecq stellt Gillborn fest, dass der Liberalismus sich trotz allen „Engagements für Demokratie und Machtteilung seinen Glauben an einen überlegenen und verhandelbaren gemeinsamen Rahmen von Werten bewahrt“ hat (Gillborn 2000: 84). Die „Bruderschaft der Muslime“, wie sie Houellebecq zeichnet, hat das nationale Element überwunden, die „Muslim\_innen“ Frankreichs haben auf ethno-kultureller Ebene einen kleinsten gemeinsamen Nenner gefunden. Ab sofort bestimmt die „Bruderschaft der Muslime“ was die unverhandelbaren Werte Frankreichs sind und, um es vorsichtig auszudrücken, auch diese Partei hat sehr „simplifizierte, enge Vorstellungen von *race*, Identität und Rassismus“ (Gillborn 2000: 72) Houellebecq führt weiter aus: „Nach dem Konzept der Bruderschaft muss jedes französische Kind von Anfang bis Ende seiner Schulzeit in den Genuss einer islamischen Erziehung kommen. Islamischer Unterricht unterscheidet sich in jeder Hinsicht sehr stark von einem laizistischen, er kann beispielsweise unter keinen Umständen gemischtklassig sein; überhaupt sollen nicht alle Schulformen für Mädchen zugänglich sein. Im Grunde wünschen die Muslimbrüder sich, dass die Mehrheit der Mädchen nach der Grundschule eine Hauswirtschaftsschule besucht und so schnell wie möglich heiratet; nur eine kleine Minderheit darf vor der Heirat Literatur oder Kunst studieren. Das ist ihre Vorstellung von einer idealen Gesellschaft“ (Houellebecq 2015: 73).

Was Houellebecq für Frankreichs Bildungssystem des Jahres 2022 als Fiktion erfasst, ist beängstigend, weil es zeigt, dass hier der Spieß bloß umgedreht wurde. Ist aber das, was wir unsere Realität nennen, nicht genauso beängstigend? Jan Masschelein und Maarten Simons zeichnen in ihrem Text „Globale Immunität“ (2012) ein erschreckendes Bild unseres europäischen Bildungsraums. Auch das klingt nach Michel Houellebecq, aber nicht bewusst zynisch und rassistisch formuliert, sondern mit ganz feiner Klinge bitterböser Ironie. Masschelein und Simons beschreiben, dass die Ökonom\_innen das Sagen haben. Ökonom\_innen geht es bei Bildung um „das Humankapital – genauer gesagt Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen – [die] als

wichtiger Erklärungsfaktor für Wirtschaftswachstum und sozialen Wohlstand“ (Masschelein 2012: 23) gelten. Bildung wird in diesem Sinne als Investition verstanden, denn „[...] das kulturelle Kapital ist unter bestimmten Voraussetzung in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln [...]“ (Bourdieu 1997: 52). Ganz in diesem Sinne sind Schüler\_innen die Unternehmer\_innen ihrer selbst: „Der Lernende ist für sein Lernen und die Entwicklung seines Humankapitals [...] selbst verantwortlich, jedoch schließt er mit anderen ein Abkommen über das Angebot der Lernumgebung, die es ihm oder ihr gestatten, sein oder ihr Potential und Kapital zu entfalten und zu mehren. Die unterrichtende Instanz bietet mithin eine Dienstleistung an“ (Masschelein 2012: 23). Pädagog\_innen als Dienstleister\_innen sind besonders in der Elementar- und Primarstufe in der Bringeschuld, denn natürlich liegt es an ihnen, dass Kinder die Einsicht über das unternehmerische Selbst alsbald verinnerlichen. Diesen Gedanken konsequent durchdenkend, wäre es verantwortungslos, den Lehrer\_innen vorzuhalten, es gehe in der Schule um den Lehrstoff – der ist von sekundärer Bedeutung, denn es geht im Kern um das Lernvermögen: „Worum es geht, ist die Gestaltung der Lern-Kraft: dies ist der Bildungsaspekt des Unternehmers“ (Masschelein 2012: 68). Besondere Beachtung verdient die Produktivität und der Wert der Lern-Kraft, der „[...] in ihrer Fähigkeit, völlig unterschiedliche Inhalte zu verarbeiten [liegt]. Die Lern-Kraft produziert mit anderen Worten den Mehrwert, den das Kapital und der Reichtum konstituieren [...]“ (Masschelein 2012: 66).

Den Ökonom\_innen ist zu unterstellen, dass sie nicht an dem Mündig-Machen der jungen Bürger\_innen interessiert sind; letztlich scheint das Ziel darin zu liegen, dass durch Beherrschen von Fertigkeiten und Kompetenzen jegliche (unhinterfragte) Form von aufgetischem Lernstoff selbst verarbeitet und anwendbar gemacht wird. Die Methode des selbstorganisierten Lernens ist hohes Ziel vieler reformpädagogischer Richtungen, (vgl. Imhäuser 2008). Nur zur Erinnerung: Ökonom\_innen geht es primär darum, dass die künftige Generation genau diese Methode beherrscht, die Inhalte sind sekundär, weil austauschbar.

Das unternehmerische Selbst investiert stetig in sich selbst. Alle diese unternehmerischen Individuen ergeben ein Kollektiv, das auf Basis des Austauschs von Dienstleistungen eine Gemeinschaft bildet, in die jeder sich einbringen muss. Zu welchem Zweck eigentlich?

Dem Fortschritt zuliebe, aber nicht (mehr) im sozialen Sinn. Materieller Gewinn wird als Fortschritt interpretiert.

Ohne Qualität ist im übrigen kein Fortschritt (im Sinne der Ökonom\_innen) garantiert, denn das „[...] unternehmerische Selbst ist nicht nur auf Effizienz und Effektivität, sondern auch auf Qualität ausgerichtet. Mangelt es an Qualität, so ist alles Bemühen um Effizienz und Effektivität sinnlos [...]“ (Masschelein 2012: 62).

Wie es um die Qualität bestellt ist, erfahren wir in der Schule durch den Wettbewerb. Da gibt es mannigfaltige Möglichkeiten der Unterwerfung, die von regionalen Phänomenen wie dem „Wiener Lesetest“ bis zu den ganz großen europäischen „Kalibern“ PISA, TIMSS und PIRLS reichen. Wie sich bei diesen Tests zeigt, beruhen sie auf einem merkwürdigen Prinzip der Gleichheit, das unterschiedliche Ausgangsbedingungen nicht berücksichtigt. Bei gängiger Praxis der Auswertung werden weder „[...] der lokale Kontext [...]“ noch die „[...] jeweilige Unterrichtskultur [...]“ (Hopmann im Standard, vgl. Nimmervoll 2015) wahrgenommen. Das trifft besonders Migrationsandere: Im österreichischen Kontext haben PISA, TIMSS und PIRLS-Studien festgestellt, dass Schüler/innen aus Familien mit Migrationsgeschichte schlechtere Ergebnisse erzielen und benachteiligt werden. Forschungen zu den Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich stellen im Durchschnitt niedrigere Schulleistungen dieser Gruppe im Vergleich zu der komplementären Gruppe fest, die als ohne Migrationsgeschichte gilt.

Diskriminierung fängt früh an. Sie beginnt bereits bei der Einschulung in die Volksschule, wenn Migrationsandere ihre Kinder für die erste Klasse anmelden wollen und die Schulleitung den Sprachstand des Kindes beurteilt. Es wird keine Rücksicht auf mehrsprachige Kinder genommen. Die sprachlichen Fähigkeiten und Ressourcen, die die einzuschulenden SchülerInnen mitbringen, entsprechen nicht den Erwartungen der Schulleitung.

gen, die oft ein monolinguales Selbstverständnis aufweisen. Wenn an Wiener Volksschulen bereits 2014 eigentlich 54,6 % der SchülerInnen (BMBF 2014, Schuljahr 2012/13) nicht Deutsch als Erstsprache sprachen, stellt sich dringlich die Frage, wie diese Erwartungshaltung eigentlich zustande kommt, und mit welchem Recht eigentlich anscheinend einsprachige Kinder gegenüber solchen Kindern präferiert werden, die zwar mehrere Sprachen, diese aber nicht muttersprachenäquivalent beherrschen. Ohne jeglichen Anflug von Anerkennung für bestehende Fertigkeiten der Migrationsanderen als grundlegende Handlungsperspektive ist dann bloß die Rede von den vermeintlich unzureichenden Sprachkenntnissen der Migrationsanderen, die „[...] gegen empirische Differenzierung [immunisiert], weil [...] vor allem die Ungleichheit der Berechtigungen gegen Veränderungen resistent macht. Die Einen haben das Recht, über die Kompetenz der Anderen evaluative Feststellungen zu treffen, und die Anderen müssen prinzipiell nachweisen, dass dies nicht der Fall ist. Es geht nicht um Sprache, sondern um Unterwerfung“ (Hamburger 2009: 79). Unterwerfungsrituale dieser Art führen auf Dauer zur „[...] Eskalation von Konflikten, von Rückzug statt aktiver Integration und die Frustrierung gerade derjenigen, die *in* der Gesellschaft handeln [...]“ (Hamburger 2009: 194).

Die oben beschriebene Situation im Zimmer der Schulleitung wird für gewöhnlich in der Form eines Problem- und Lösungsraster wahrgenommen, „[...] bei dem man sich um Abhilfe bemüht, wobei aber übersehen wird, dass gerade das Voraussehen von Unrecht dazu führt, dass es zu einer fest umrissenen, festgelegten Kategorie wird. [...] Es geht dann [nur] um Gleichmachen oder Recht-machen und um eine Art von Voraussetzung von Ungleichheit [...]“ (Masschelein 2012: 94). Besonders bei den derzeitigen transmigratorischen Bewegungen in Europa, erhalten Kinder in Österreich den Status der außerordentlichen Schülerin/des außerordentlichen Schülers, wenn sie bei der Einschulung kaum oder kein Wort Deutsch sprechen. Die anderen Kinder, die meist aus zweiter oder dritten Generation mit Migrationsgeschichte kommen, haben Deutsch als Zweitsprache bislang in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß natürlich erworben, werden aber in der Regel bei der Einschulung wie Kinder mit



Erstsprache Deutsch eingestuft und genau wie diese Kinder benotet.

Die Ungleichheit manifestiert sich darin, dass die Migrationsanderen in einem Herrschaftsverhältnis stetig zum „Nicht-Wir“ gemacht werden. Wer sich als Humankapital letztlich nicht in die Gemeinschaft auf die gewünschte Art einbringen kann, weil all die Förderung und Kompensation der praktizierten „Ausländerpädagogik“ nicht den gewünschten Effekt gebracht haben, und wer dann womöglich noch nicht einmal „geteilte“ Werte als Merkmale der Gesellschaft loyal anerkennt, wird ausgegrenzt und diskriminiert.

Bildung in Zeiten der Ökonomie ist eine Bildung der Unterwerfung, und besonders hart trifft es die Migrationsanderen. Der Ökonomiediskurs in der Bildung hat es geschafft, dass wir einander fremd geworden sind, denn die „[...] Aufforderung, sich unternehmerisch zu verhalten und jede soziale Beziehung als eine transparente Regel, Norm, einen Vertrag oder eine Vereinbarung zu sehen und jede Aufgabe vor dem Hintergrund einer Ökonomie des berechenbaren Tausches aufzufassen, wirkt immunisierend [...]“ (Masschelein 2012: 102). Immun gegeneinander, entfremden wir uns von einander, Subjekte begegnen einander als Objekte; – Paulo Freire paraphrasierend, ist das geheime Lernziel der Bildung als Unterwerfung somit erreicht: „[...] to treat humans as objects, thereby lessening their abilities to act to transform their world, is to dehumanize them, a state of being which engenders a state of oppression. [...]“ (Freire zit n. Au 2007: 4)

Natürlich wäre es aber naiv zu glauben, dass die Ökonom\_innen komplett aus dem Feld der Bildung zu vertreiben sind, denn „[...] mass education has always had economic purposes, and it is perfectly reasonable that it should [...]“, (Robinson 2015: 45). Wenn die Ökonom\_innen und ihre willigen Befürworter\_innen in unserem Bildungssystem weiterhin dergestalt dominant den Diskurs über Bildung führen, sind wir Pädagog\_innen auf verlorenem Posten. Es ist Zeit für Widerstand. Ein Widerstand, der sich gegen die Verwendung banaler ökonomischer Begriffe und Denkweisen in Erziehung und Unterricht richtet.

Schulen sind keine Legebatterien für das Kapital. Schüler\_innen sollen in der Schule nicht unterrichtet werden, um sie für ge-

sellschaftliche Zielvorstellungen brauchbar zu machen, sie sind keine Hoffnung auf verbindliche Funktionserfüllung: „Wenn Kinder und Jugendliche lediglich unter dem Gesichtspunkt der von ihnen künftig zu erfüllenden Qualifikationsanforderungen betrachtet werden, dann sehen sie keinen subjektiven Sinn darin, sich Bildungsanstrengungen zu unterwerfen, und verhalten sich instrumentell. Sie lernen, was unbedingt notwendig ist, und sie lernen, dass es im Leben genau darauf ankommt“ (Hamburger 2009: 83).

Politisches Handeln und die pädagogische Praxis müssen sich künftig daran messen, ob es uns gelingt, die Welt als einen Raum zwischen uns Menschen zu interpretieren und wir müssen begreifen, dass dieser Raum, der „[...] uns verbindet und uns einander aussetzt [...]“ niemandem gehört (Masschelein 2012: 99). In diesem Raum, in dem es nur das „Wir“ gibt, muss das „Zur Sprache Bringen von Unrecht“ (Masschelein 2012: 95) möglich sein, weil wir wissen, dass Gleichheit und Differenz in einem Spannungsverhältnis stehen, das „[...] Bildungssysteme pluraler Gesellschaften gewissermaßen in dauerhafte Unruhe versetzt [...]“, (Mecheril et al 2010: 128). In diesem unruhigen Raum nimmt Bildung eine autonome Stellung ein, denn es geht in unserem neuen Raum nicht „[...] um Angebot und Nachfrage, nicht um Mehrwert und Bedürfnisse. Es geht dagegen immer um die Suche nach den richtigen Worten für das, was geschehen ist und geschehen kann und vielleicht vor allem um nicht berechnendes und nicht berechnetes Vertrauen [...]“ (Masschelein 2012: 119).

Widerstand bedeutet, standardisierte Tests und zentralisierte Überprüfungen nicht mit „teaching to the test“ als Unterwerfung zu akzeptieren, sondern als das hinzunehmen, was sie sind: ein berechtigtes Interesse „[...] des Staates, zu wissen, ob bestimmte Dinge angekommen sind [...]“ (Hopmann zit. n. Nimmervoll 2015: oA). Bei gängiger Auswertungspraxis haben sie aber nur eine sehr dürftige Aussagekraft, weil weder lokaler Kontext noch jeweilige Unterrichtskultur noch unterschiedliche Ausgangsbedingungen der Schüler\_innen berücksichtigt werden. Pädagog\_innen wissen aber auch, dass leistungsorientierte Tests, die als Selektions- und Zugangskriterium zu weiteren Bildungsstufen

verwendet werden, bestehende soziale Ungleichheiten verstärken (vgl. Kasy 2013: oA). Den Ökonom\_innen und ihren willigen Befürworter\_innen sei zu ihren steten Bemühungen deshalb als Warnung ins Stammbuch geschrieben: „If you design a system to do something specific, don't be surprised if it does. If you run an education system based on standardization and conformity that suppresses individuality, imagination, and creativity, don't be surprised if that's what it does.“ (Robinson 2015: xiv).

- Widerstand bedeutet, Bildung nicht als Unterwerfung hinzunehmen.
- Widerstand bedeutet, Schüler\_innen nicht als Humankapital zu behandeln.
- Widerstand bedeutet, dass sich Lehrer\_innen nicht als Dienstleister\_innen sehen und es sich auch nicht gefallen lassen, als solche bezeichnet zu werden.
- Widerstand bedeutet, die eigene Schule nicht als eine Organisation im Wettbewerb mit anderen Schulen oder Institutionen wahrzunehmen.
- Widerstand bedeutet, Schule als einen Raum wahrzunehmen, der differenzfreundlich für Gleichheit steht.
- Widerstand ist eine notwendige Maßnahme.

## Literatur

- Au W. (2007) Epistemology of the Oppressed: The Dialectics of Paulo Freire's Theory of Knowledge. In: Journal for Critical Education Policy Studies (Nr 2). S. 1-S.13
- BMBF (2014): SchuüelerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2006/07 bis 2012/13. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2013–14. Wien. [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-13-14.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-13-14.pdf), (abgerufen am 02.03.2016)
- Bourdieu P. (1997) „Die verborgenen Mechanismen der Macht“, Hamburg: VSA
- Dirim I. et al (2010). Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem, vgl. [http://www.beltz.de/produkt\\_produktdetails/1951-bachelor\\_master\\_migrationspaedagogik.html](http://www.beltz.de/produkt_produktdetails/1951-bachelor_master_migrationspaedagogik.html), abgerufen 17.07.2015

- Gillborn, D. (2000): Rassismus, Identität und Moderne: Pluralismus, moralischer Antirassismus und modellierbare Ethnizität. In: Quehl T. (Hg.): Schule ist keine Insel. Münster: Waxmann, S. 72–96
- Hamburger, F. (2009). Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa
- Houellebecq, M (2015) Unterwerfung. Köln: Dumont
- Imhäuser K. (2008). Erlebtes Leben – gelebtes Erleben: Ein Beitrag zu einer Pädagogik der Selbstorganisation. Bochum: Projekt
- Masschelein J. und Simons M. (2012) Globale Immunität. Zürich: diaphanes
- Mecheril, P; Castro Varela, M.; Dirim, I.; Kalpaka A. & Melter C. (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz
- Kasy M. (2013) Standardisierte Tests in der Schule und ihre Gefahren, <http://scholar.harvard.edu/kasy/blog/standardisierte-tests-der-schule-und-ihre-gefahren>, abgerufen am 11.07.2015
- Nimmervoll, L. (2015) Bildungsexperte Haider: „Maturaufsicht durch eigene Lehrer ist ein Unding“, <http://derstandard.at/2000018392157/Bildungsexperte-Haider-Maturaufsicht-durch-eigene-Lehrer-ist-ein-Unding>, abgerufen am 11.07.2015
- Robinson K. & L. Aronica (2015). Creative schools. Saint Ives: Allen Lane

## AutorInnen

Florian Bergmaier, BEd, NMS-Lehrer in Wien

Gabriele Bogdan, NMS-Lehrerin in Wien. Personalvertreterin für apflug

Eva Borst, Dozentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz

Helmut Breit, NMS-Lehrer in Wien, Personalvertreter

Ursula Buchner, Lehrtätigkeit im Studienfach Ernährung und Haushalt an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig in Salzburg

Johanna Eidenberger, Bildungssoziologin. Pädagogische Hochschule OÖ

Werner Fröhlich, Direktor der Anton-Krieger-Gasse bis 1999, danach Elternvereinsvorsitzender einer VS und AHS in Wien

Werner Gerns, Lehrer für Mathematik und Darstellende Geometrie an der HTL Saalfelden, Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule in Salzburg

Rainer Hawlik, Grundschullehrer an einer UNESCO-Volksschule, Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule in Wien

Gerda Kernbichler, Lehrtätigkeit am Institut für allgemeinbildende Fächer der Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Wolfgang Loidl-Kendler, Direktor der NMS Ebenesee, OÖ

Günter Maresch, Fachdidaktiker für Mathematik und Darstellende Geometrie an der School of Education der Universität Salzburg

Thomas Müller, Lehrender für Mathematik, Raumgeometrie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Gertrud Nagy, ehemalige Hauptschulleiterin, Projektorientierte Mitarbeit am Institut für Pädagogik und Psychologie an der Johannes Kepler Universität Linz

Elke Renner, war AHS-Lehrerin und Lehrbeauftragte für Politische Bildung und Fachdidaktik am Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien

Michael Rittberger, Integrationslehrer an einer NMS in Wien

Ute Sandberger, Bildungssoziologin an der Pädagogischen Hochschule, OÖ

Klaus Scheiber, Lehrbeauftragter für Raumgeometrie und CAD, Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Steiermark für allgemeinbildende Fächer der Sekundarpädagogik

Josef Seiter, war Lehrender an der Pädagogischen Hochschule für Kunst- und Werkerziehung in Wien

Katharina Tiewald, Schriftstellerin und Lehrerin an einer NMS in Wien

Karin Vilsecker, Lehrerin für Mathematik und Darstellende Geometrie an der NMS Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg

## LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis			
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	122	Gendermainstreaming	€ 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit	€ 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus	€ 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung	€ 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	126	Leben am Rand	€ 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	128	Technik-weiblich!	€ 14,00
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	129	Eine andere Erste Republik	€ 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 14,00
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90	131	Alphabetisierung	€ 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	132	Sozialarbeit	€ 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 14,00
97	Leibeseziehung	€ 12,40	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	135	Dazugehören oder nicht?	€ 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	136	Bildungsqualität	€ 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit	€ 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt	€ 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	140	Krisen und Kriege	€ 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen	€ 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	142	Bourdieu	€ 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb	€ 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung	€ 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	145	EU und Bildungspolitik	€ 14,00
109	Begabung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung	€ 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	147	Jugendkultur	€ 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen	€ 14,00
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	149	Basisbildung	€ 14,50
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00	150	Technische Bildung	€ 14,50
114	Integration?	€ 14,00	151	Mehrsprachigkeit	€ 14,50
115	Roma und Sinti	€ 14,00	152	Bildung und Emanzipation	€ 14,50
116	Pädagogisierung	€ 14,00	153	Politische Bildung	€ 15,00
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00	154	Bildung und Ungleichheit	€ 15,00
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00	155	Elternsprechtage	€ 15,00
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00	156	Weiterbildung?	€ 15,00
120	2005 Revisited	€ 14,00	157	Bildungsdünkel	€ 15,50
121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 14,00	158	Linke Positionen	€ 15,50
			159	Bildungsanlass Erster Weltkrieg	€ 15,50
			160	Das Ende der Schule	€ 15,50
			161	Österreich und der EU-Bildungsraum	€ 16,00
			162	Neue Mittelschule	€ 16,00
			<b>In Vorbereitung</b>		
			163	Schulmöbel	€ 16,00