

Herausforderungen an Schule und Unterricht vor dem derzeitigen Hintergrund des österreichischen Schulsystems

Ferdinand Eder

Vortrag zur Tagung „Forum Unterricht - aufbruch.jetzt“

Pädagogische Hochschule Klagenfurt, 1. März 2012

Vorbemerkung:

Der folgende Text gibt im Wesentlichen die Informationsbasis für den oben genannten Vortrag wieder. Es handelt sich nicht um einen wissenschaftlich ausformulierten Text, sondern lediglich um eine Zusammenstellung zur persönlichen Information und Nutzung.

Übersicht

1	Was sollte ein demokratisches Schulsystem leisten?.....	2
2	Wir stehen bei der Umsetzung dieser Ziele nicht gut da!.....	4
2.1	<i>Leistungsförderung.....</i>	<i>4</i>
2.2	<i>Chancenausgleich</i>	<i>6</i>
2.3	<i>Integration /Inklusion.....</i>	<i>8</i>
2.4	<i>Gerechtigkeit</i>	<i>9</i>
3	Woran liegt es?	11
3.1	<i>Leistungsförderung.....</i>	<i>11</i>
3.1.1	Haben wir ungünstige Unterrichtsmethoden? Ineffizientes Lehr- und Lernverhalten?.....	11
3.1.2	Falsche Auffassungen vom Prozess des Lernens?	12
3.1.3	Ungeeignete Schüler/innen? Zu schwache Eltern?	13
3.2	<i>Chancenausgleich</i>	<i>13</i>
3.2.1	Liegt es „am System“, dass sich Bildung vererbt wie Besitz?.....	13
3.2.2	Liegt es an fehlenden Ressourcen?	14
3.2.3	Fehlt es an der Entschlossenheit, zu fördern?	14
3.3	<i>Integration/Inklusion.....</i>	<i>15</i>
3.3.1	Fehlt es am Können oder am Wollen?	15
3.4	<i>Gerechtigkeit</i>	<i>16</i>
3.4.1	Wie kommt es zu Ungerechtigkeit, obwohl sie niemand will?.....	16
4	Welche Bildung brauchen Kinder?	17
5	Wie muss eine zukunftsfähige Schule aussehen?	18
5.1	<i>Merkmale des gesellschaftlichen Wandels.....</i>	<i>18</i>
5.2	<i>Konsequenzen für die Schule.....</i>	<i>20</i>
5.3	<i>Wie weit ist die österreichische Schule bei der Umsetzung dieser Ziele und Prinzipien.....</i>	<i>21</i>
5.4	<i>Welche Rahmenbedingungen wären hilfreich?</i>	<i>22</i>

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Mein Zugang zum oben genannten Thema ist weniger die Bildungspolitik, sondern eher die Bildungsforschung: Was sagt uns die österreichische Bildungsforschung zur Lage von Schule und Unterricht, und wie können wir damit umgehen.

Dementsprechend nütze ich die Gelegenheit, in einem systematischen Zugang

- einen Hintergrund aufzuspannen, was ein Schulsystem eigentlich leisten sollte
- darzustellen, in welchem Ausmaß diese Leistungen tatsächlich erbracht werden
- der Frage nachzugehen, worauf allfällige Diskrepanzen zurückzuführen sind
- und ein paar Hinweise geben, wie eine zukunftsfähige Schule arbeiten könnte

Ich bin mir bewusst, dass Sie das meiste davon – vielleicht von ein paar Fakten abgesehen – ohnehin schon wissen. Wir reden ja schon seit Jahren immer wieder davon.

Der Mehrwert für Sie liegt vielleicht im Nachvollzug einer geordneten Darstellung, in der Bereitstellung von Argumenten für den Fall, dass Sie etwas verändern möchten, aber auch in der Lust an der kognitiven Dissonanz, die sich möglicherweise daraus ergibt, dass Sie Dinge in der Praxis ganz anders erleben und erfahren, als es der abstrahierenden Darstellung in der Forschung entspricht.

Und damit komme ich schon zum ersten Punkt:

1 Was sollte ein demokratisches Schulsystem leisten?

Die sogenannte „Zukunftskommission“, eine unter der damaligen Ministerin Gehrler 2003 eingerichtete Reformkommission mit dem Auftrag, das Schulsystem umfassend neu zu denken, hat bei der Beantwortung dieser Frage darauf hingewiesen, dass man hier verschiedene Ebenen unterscheiden müsse:

- das **Schulsystem** als Ganzes
- den **Unterricht**, als ein Feld, in dem es primär um die professionelle Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer geht
- die **Schülerinnen und Schüler**, die einen Anspruch auf „Bildung“ haben.

Je nachdem, welche Ebene man ins Auge fasst, ergeben sich unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche.

Für ein Gesamtsystem kann man als zentrale Ziele ansetzen:

- **Leistungsförderung:** Es soll – gesamtstaatlich gesehen – ein möglichst gutes Niveau an Bildung, Kompetenzen, Qualifikationen erreicht werden. Je mehr, desto besser. Bildung ist die Grundlage für gesellschaftliche Wohlfahrt. Auch in schlechten Zeiten können jene ihr Leben relativ besser gestalten, die über mehr Bildung verfügen. Zumindest geistig. Ob es auch materiell zutrifft, ist die Frage; die hohen Prozentzahlen arbeitsloser Akademiker in Spanien relativiert die Aussage ganz erheblich.
- **Chancenausgleich:** Die gesellschaftliche Einrichtung Schule war und ist eine kompensatorische Maßnahme. Sie setzt dort ein, wo die Herkunftsfamilien Erziehungs- und Bildungsarbeit nicht in ausreichendem Maße leisten können. Vor diesem Hintergrund ist historisch die Pflichtschule entstanden – um Alphabetisierung zu leisten -, und so werden laufend neue Aufgaben an die Schule übertragen. Auf diese Weise SOLLEN alle Heranwachsenden eine vergleichbar gute Möglichkeit erhalten, sich durch Lernen auf das Leben vorzubereiten, ohne an die Restriktionen ihrer familiären Herkunft gebunden zu sein.
- **Inklusion/Integration:** Das Bildungssystem hat die Aufgabe, das Auseinanderfallen der gesellschaftlichen Gruppen zu verhindern. Das ist ein zentraler Sinn einer gemeinsamen Schule – dass sie die gesellschaftlichen Gruppen miteinander in Beziehung setzt in Beziehung hält. Das betrifft in besondere Weise Randgruppen der Gesellschaft. Die Reichen und die Armen, die Minderheiten, die Zuwanderer, die Menschen mit Einschränkungen und Behinderungen. Vor allem die erstgenannte Gruppe unternimmt zum Teil erhebliche Anstrengungen, sich dieser gemeinsamen Bildung zu entziehen.
- **Gerechtigkeit:** ist die Basis jedes Zusammenlebens in einer Gesellschaft. Wie immer sie definiert wird – als ausgleichende, als vergleichende Gerechtigkeit, als fairness, als Gleichheit, als Objektivität: Keine Gesellschaft kann auf Dauer friedlich existieren, wann basale Forderungen der Gerechtigkeit verletzt sind. Die Realisierung von Gerechtigkeit ist daher gleichzeitig ein basales Ziel innerhalb des Schulsystems und ein basaler Beitrag zur Entstehung und Aufrechterhaltung der Gesellschaft, insofern durch die Erfahrung von Gerechtigkeit Vertrauen in das Funktionieren der Gesellschaft geschaffen wird. Dieses Vertrauen wird zum Beispiel durch Normen vermittelt. Eine solche – nicht ganz unproblematische – Gerechtigkeitsnorm ist zum Beispiel das Leistungsprinzip.

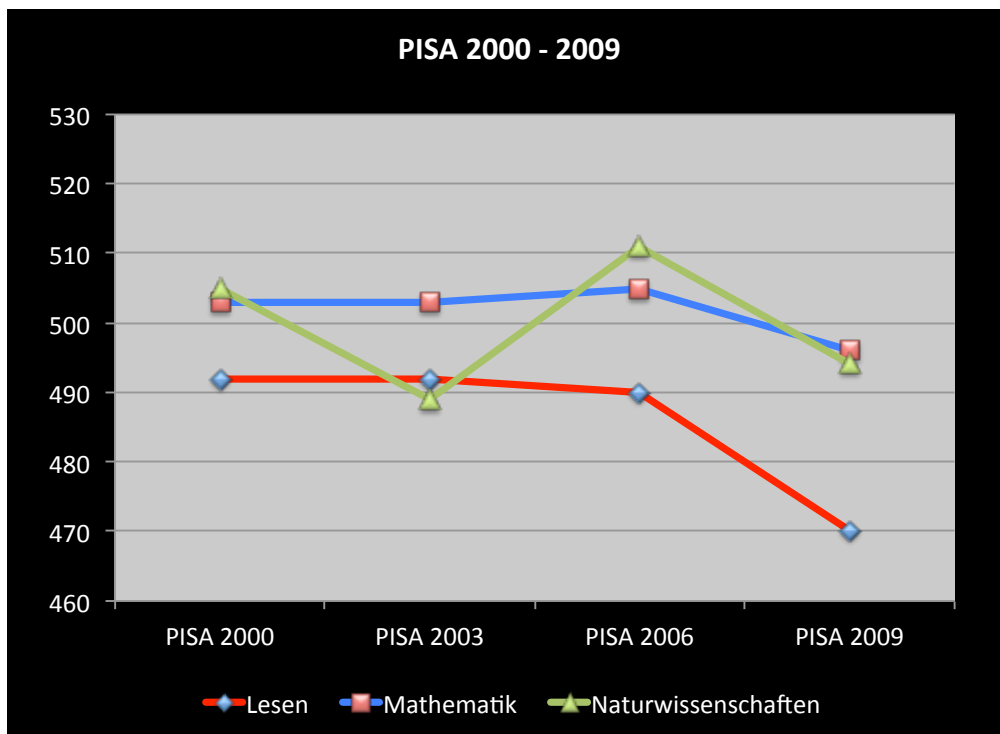
2 Wir stehen bei der Umsetzung dieser Ziele nicht gut da!

Im Folgenden einige Beispiele aus der Schulforschung zur Umsetzung dieser Ziele:

2.1 Leistungsförderung

Die internationalen Vergleiche aus den letzten 15 Jahren zeigen uns, dass die Durchschnittsleistungen der österreichischen Schule international bestenfalls im Mittelfeld liegen, und dass sich kein positiver Entwicklungstrend abzeichnet. Dazu zwei ganz heterogene Belege:

(a) Trends in den PISA-Ergebnissen.



Quelle: Daten PISA 2000 - 2009

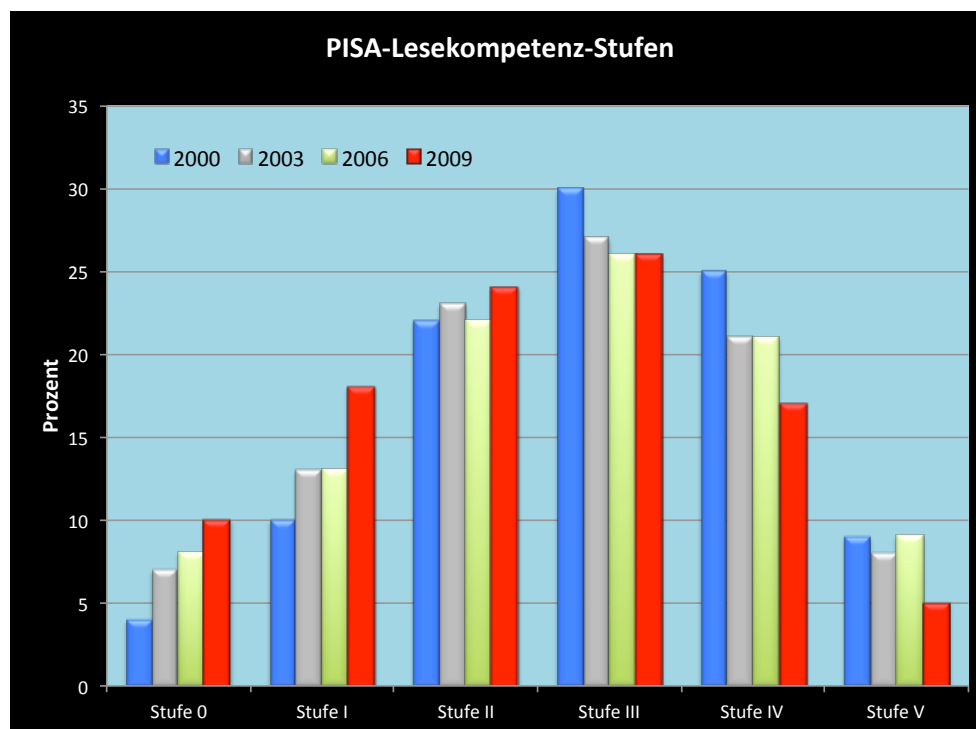
Die Abbildung zeigt die österreichischen Durchschnittsergebnisse in den drei PISA-Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, die seit 2000 am Ende der Pflichtschulzeit im Dreijahresabstand gemessen wurden. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler wurden in eine Metrik gebracht, die einen Mittelwert von 500 und eine Streuung von 100 aufweist. 500 ist der Mittelwert der teilnehmenden OECD-Länder. Der Vergleich mit dieser Benchmark zeigt also, wo wir über und wo unter dem OECD-Schnitt liegen. Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Trend: Es zeichnet sich **keine** positive Entwicklung ab. Im Gegenteil: Die Werte sind zum letzten Messtermin (2009) drastisch gesunken.

Eine analoge Darstellung ist möglich, wenn man die Leistungsergebnisse nicht als Durchschnittswert ausdrückt, sondern darstellt, wie viele Schüler/innen jeweils eine bestimmte Kompetenzstufe erreicht haben.

Die folgende Darstellung zeigt die Verteilung der Jugendlichen auf die 6 Kompetenzstufen für Lesen.

Schüler/innen, die sich auf Kompetenzstufe 0 oder 1 befinden, sind auch bei sehr einfachen Texten nicht in der Lage, Informationen zuverlässig zu entnehmen. Sie sind häufig auf die Hilfe anderer angewiesen, wenn es darum geht, sicher zu sein, was ein Text wirklich aussagt.

Schüler/innen auf Stufe 6 können nicht nur die Information eines Textes zuverlässig erfassen, sondern sind auch in der Lage, im Geschriebenen mitschwingende Emotionen und Konnotationen zu erfassen, z.B. ob eine Aussage ironisch sein könnten, welche Absichten damit verfolgt werden, usw.



Die Darstellung zeigt die Prozentsätze von Schüler/innen, die bei den bisherigen Messungen auf die einzelnen Kompetenzstufen entfallen sind.

Wir sehen hier einerseits die generelle Verteilung auf die Kompetenzstufen, zugleich aber wiederum die Jahrestrends innerhalb der Stufen. In der untersten Kompetenzstufe gibt es für 2009 eine drastische Zunahme, nämlich mehr als eine Verdopplung gegenüber 2000 sowie ebenfalls fast eine Verdopplung in der zweitniedrigsten Kompetenzstufe. Damit korrespondieren ebenso deutliche Rückgänge in den obersten Stufen.

Was hier im Bereich Lesen gezeigt wird, findet – etwas weniger ausgeprägt – auch in den beiden anderen Domänen statt.

(b) Hochschulaufnahmetests

Dort, wo Österreicher/innen und Studierende aus anderen Ländern, insbesondere aus Deutschland, an Aufnahmetests an den Universitäten teilnehmen, zeigen sich klare Unterschiede: Bei den Psychologie-Aufnahmetests an der Universität Salzburg gingen mehr als 80 % der Plätze an Studierende aus Deutschland, ähnlich in Wien. Bei den Medizintests mussten Schutzquoten für Österreicher eingeführt werden, damit der Ärztenachwuchs gesichert bleibt. In Konkurrenz zu den Mitbewerber/innen aus Deutschland liegen die österreichischen MaturantInnen ziemlich deutlich zurück. Dabei ist noch zu berücksichtigen,

dass sie es nicht mit der „ersten Wahl“ aus Deutschland zu tun haben, sondern überwiegend solchen, die dort aus Leistungsgründen keinen Studienplatz bekommen.

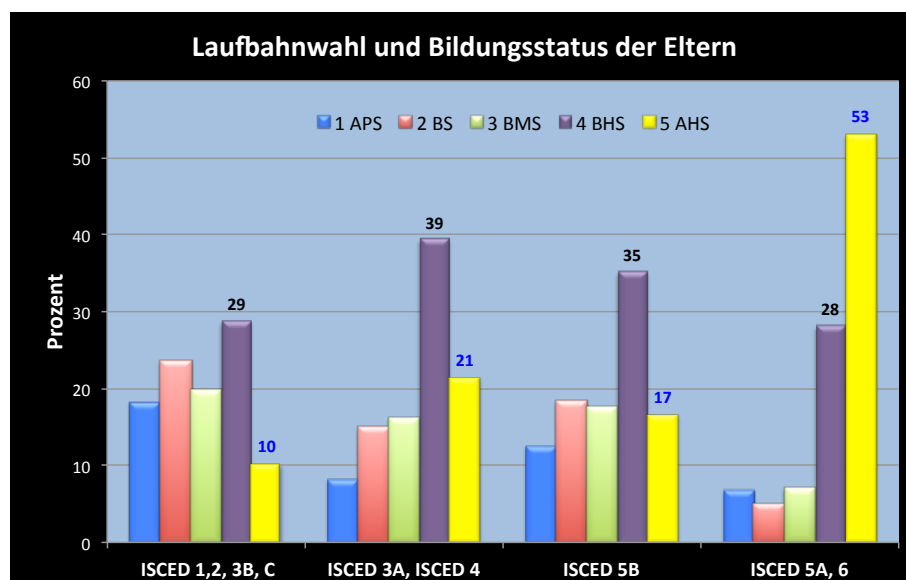
Wenn man davon ausgeht, dass die österreichischen Kinder und Jugendlichen genetisch nicht schlechter ausgestattet sind als Kinder in Deutschland, dann ist nur der Schluss möglich: Unsere Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule deutlich weniger, als möglich wäre.

2.2 Chancenausgleich

Alle Untersuchungen aus den letzten Jahren zeigen für Österreich starke Effekte der sozialen Herkunft. Es gibt den sog. primären Herkunftseffekt. Dieser besagt, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem hohen kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapital in der Schule bessere Leistungen erbringen und daher auch bessere Chancen auf die höherwertigen Schullaufbahnen haben.

Der sekundäre Herkunftseffekt besagt, dass Kinder und Jugendliche mit weniger guten familiären Ressourcen auch dann, wenn sie die entsprechenden Leistungsvoraussetzungen aufweisen bzw. Leistungen erbringen, weniger anspruchsvolle Laufbahnen einschlagen, weil sie nicht die entsprechende Ermutigung und Förderung erfahren, und weil sie nicht über die notwendigen begleitenden Ressourcen verfügen.

Die folgende Darstellung zeigt, welche Laufbahnentscheidungen die 15-16jährigen Jugendlichen Österreichs 2009 getroffen haben, in Abhängigkeit vom Bildungsstatus der Eltern.



Quelle: Daten PISA 2009 (Teilstichprobe)

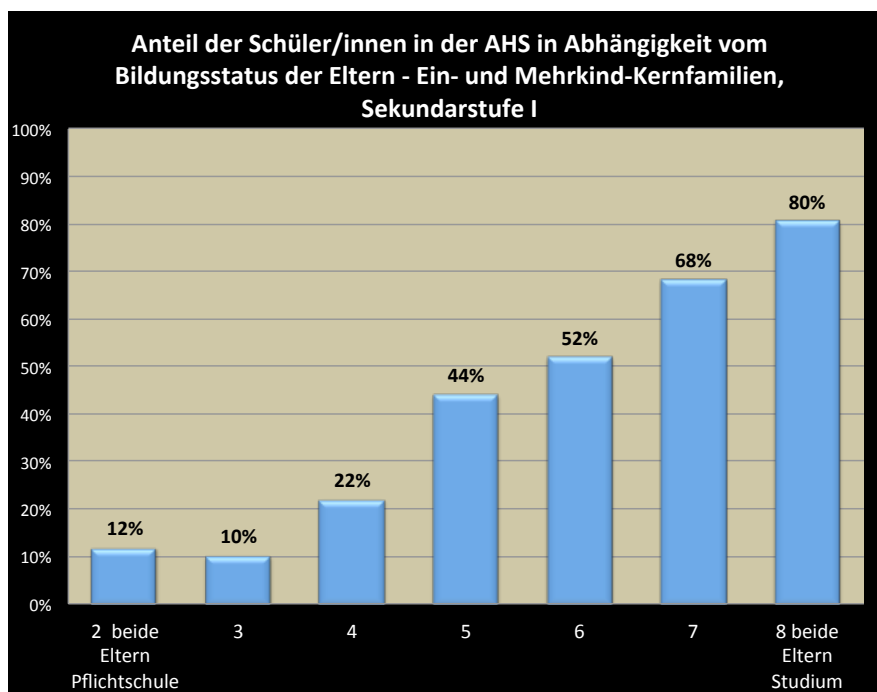
Der Bildungsstatus wird mit einer international festgelegten Vorgangsweise erfasst (International Standard Classification of Education- ISCED), bei der sechs Stufen unterschieden werden. Die unterste Stufe (ISCED 1) umfasst Personen, die lediglich Pflichtschulbildung aufweisen, die oberste (ISCED 6) solche Personen, die ein akademisches Studium absolviert haben. In der vorliegenden Darstellung wurde für jede Person die höchste Einstufung eines Elternteils herangezogen.

Wir sehen: 15-16Jährige Jugendliche aus Familien, die unter ISCED 5A und 6 fallen, sind zu 53% in der AHS und zu 28 % in einer BHS. Die restlichen 19% verteilen sich auf die verbleibenden Schulformen.

Wenn die Eltern in die unterste ISCED-Klasse fallen, sind nur 10% in der AHS, aber immerhin 29% in einer BHS: Die berufsbildenden Schulen haben insgesamt einen kompensatorischen Effekt – sie nehmen relativ gleichmäßig Jugendliche aus allen Schichten auf. Beim Zugang zur AHS, der ja überwiegend bereits vor dem 10. Lebensjahr entschieden wird, setzt sich also der soziale Hintergrund deutlich stärker durch als bei der Entscheidung **nach** der Pflichtschulzeit ! Die zweite Schullaufbahnentscheidung ist also deutlich weniger von der sozialen Herkunft beeinflusst, allerdings sind hier jene Schüler/innen, die schon vorher in die AHS eingetreten sind, schon nicht mehr dabei.

Die folgende Abbildung bringt – auf Basis der Daten aus der österreichischen Befindensuntersuchung 2005 – eine verdichtete Darstellung. Aus einer österreichweiten Stichprobe wurden jene Schüler/innen der Sekundarstufe I ausgewählt, die aus „vollständigen“ Familien kommen, wo also beide Elternteile in der Familie präsent sind. Hier wurde jetzt der Bildungsstatus der Eltern (1=Pflichtschule, 2= berufliche Ausbildung 3=Matura 4 = akademische Ausbildung) addiert. Die Kategorie 2 bedeutet also eine Familie, in der beide Elternteile Pflichtschulbildung aufweisen, 8 eine Familie, in der beide Elternteile akademisch gebildet sind.

In der Abbildung ist der Prozentsatz der Kinder eingetragen, die in der Unterstufe der AHS (und nicht in der Hauptschule) sind.



Quelle: Daten Befindensuntersuchung 2005

Hier zeigt sich, dass eigentlich jeder minimale Zuwachs in der elterlichen Bildung zu einem verstärkten Zugang zur AHS beiträgt. Ein überproportionaler Anstieg zeigt sich dort, wo zumindest ein Elternteil Matura hat (Kategorie 5).

Insgesamt entsteht so das Bild eines Schulsystems, das auf die soziale Rekrutierung der Schülerinnen und Schüler keinen ausgleichenden bzw. kompensatorischen Einfluss hat. Die Merkmale der Familie setzen sich im Extremfall praktisch ungehindert in schulische Laufbahnen um.

Wie dies in der Praxis konkret umgesetzt wird, ist nicht untersucht. Im Grund sind nur zwei Zugänge möglich: Kinder erhalten tatsächlich in diesem Ausmaß mehr Unterstützung von ihren Eltern, wie dies dem Bildungsstatus entspricht, oder ihre Lehrpersonen beziehen den Bildungsstatus der Eltern in ihre Notengebung ein. Für letzteres gibt es allerdings keine aktuellen Belege.

2.3 Integration /Inklusion

Sichtbare Erfolge zeigen sich allmählich bei der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zwar liegen auch Jugendliche der 2. Generation noch hinter den österreichischen Jugendlichen, aber es kommt zu einer gewissen Verähnlichung der Laufbahnen. Aus dem PISA-Jahrgang 2009 waren 55% der österreichischen Jugendlichen in höheren Schulen und 53% der MigrantInnen aus der 2. Generation. Für diese ist offenbar der Zugang in die berufliche Lehre und in die berufsbildenden höheren Schulen noch immer etwas erschwert möglich. MigrantInnen der ersten Generation fallen demgegenüber jedoch deutlich ab.

	Immigration status		
	Native	Second- Generation	First- Generation
APS	11	18	43
BS	18	12	10
BMS	16	18	11
BHS	34	27	19
AHS	21	26	18

Wie verteilen sich Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Schulsystem? Quelle: PISA 2009, 15-16jährige.

Beim 2. großen Inklusionsbereich, den Schüler/innen mit SpF, hat sich Österreich entgegen der Empfehlung der UN für die Beibehaltung der Sonderschule entschieden – sicher eine Entscheidung, die eher durch die nationalen Interessen und standespolitische Überlegungen als durch die Bedürfnisse der förderbedürftigen Kinder bedingt ist.

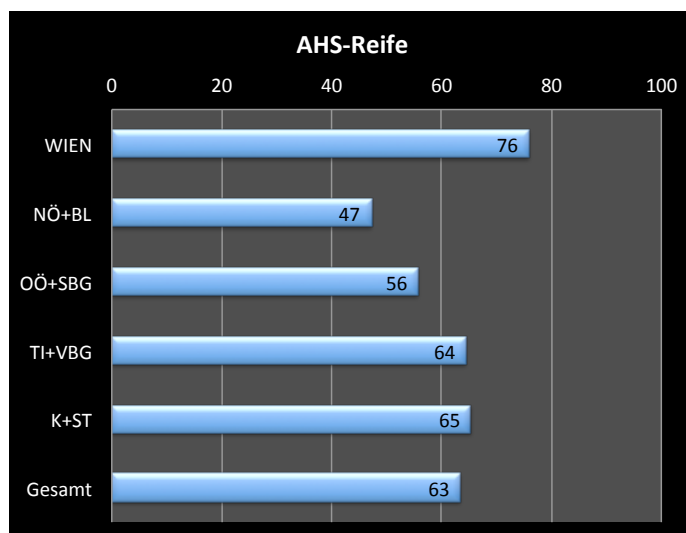
2.4 Gerechtigkeit

Gerechtigkeit im Schulbereich meint vor allem, dass für gleiche Berechtigungen gleiche Leistungen erbracht werden müssen und umgekehrt. Zentrale Berechtigungen im Schulsystem sind der Zugang zur Unterstufe der AHS und der Zugang zu weiterführenden höheren Schulen nach der Sekundarstufe I. Für beide Zugänge sind die Anforderungen stark verschieden, je nachdem, ob jemand beispielsweise in der Stadt oder auf dem Land in die Schule geht.

Beleg 1: Wie viele Schüler/innen weisen die Berechtigung zum Besuch der AHS auf, wenn man die regionale Situation mit erfasst?

Die Berechtigung für den AHS-Zugang ist dann gegeben, wenn die Noten in Deutsch und Mathematik nicht schlechter als „gut“ ist. In der Befindensstichprobe 2005 wurden die Semesternoten für die Bestimmung der AHS-Berechtigung herangezogen (die insofern natürlich noch nicht die Endnote bilden).

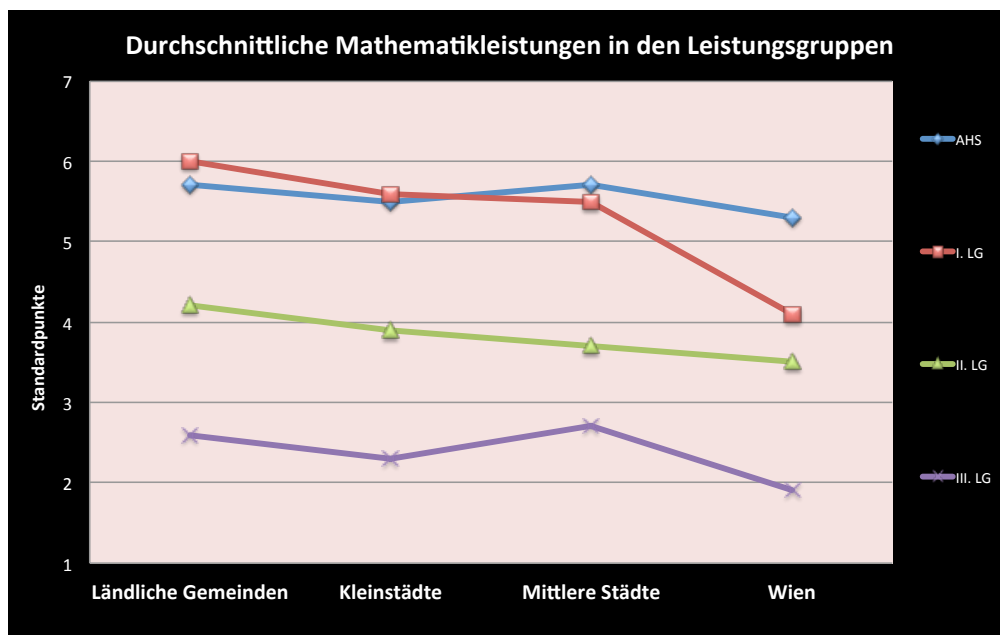
Die folgende Abbildung zeigt, wie viel Prozent der Schüler/innen in den verschiedenen Bundesländern diese Berechtigung aufweisen würden.



Quelle: Daten der Befindensuntersuchung 2005

Die auftretenden Unterschiede sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass österreichweit die gleichen legislatischen Grundlagen gelten. Die deutlich höheren Werte für Wien sind auch dadurch bedingt, dass Wien einen höheren Bildungsdurchschnitt aufweist als das restliche Österreich. Hingegen sind die Unterschiede zwischen NÖ*BL und z.B. K+ST völlig unerklärlich. Die Differenzen wären noch erheblich größer, wenn man tatsächlich Regionen (z.B. ländliche Gemeinden gegenüber Städten) und nicht administrative Einheiten (Bundesländer) vergleichen würde.

Beleg 2: Wie viel müssen Schüler/innen können, um in einer bestimmten Leistungsgruppe zu sein



Quelle: Pilotuntersuchungen zu den Bildungsstandards, 2007.

Die Grafik zeigt, wie viel man in den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I im Durchschnitt in Mathematik kann. Auf der Werte-Achse der Grafik sind die Punktwerte aus standardisierten Schulleistungstests eingetragen, die auf einen Wertebereich von 1-9 umgerechnet wurden. Die Daten stammen aus den Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards aus einer großen österreichweiten Stichprobe. Die einzelnen Verlaufslinien zeigen, welche Durchschnittswerte in den einzelnen Gruppen der Sekundarstufe I (AHS, 1.-3. Leistungsgruppe) erreicht wurden, je nachdem, ob es sich um ländliche oder städtische Gemeinden handelt.

Wir sehen: je größer die Stadt, desto niedriger die im Durchschnitt erreichte Leistung. Es ist in Wien erheblich leichter, in einer hochwertigen Laufbahn zu landen: in der AHS oder in der 1. Leistungsgruppe. Die Schüler/innen der zweiten Leistungsgruppen in den Landgemeinden wären in Wien fast durchgehend in der ersten Leistungsgruppe. Aber die beiden Regionen wissen wenig voneinander, sodass sie ihre Beurteilungen nicht aufeinander abstimmen könnten, selbst wenn sie es wollten. So erzeugt das Schulsystem Unterschiede in den Berechtigungen, die durch Leistungen nicht gerechtfertigt sind.

Die Bedeutung dieser Ungleichheiten liegt nicht nur darin, dass es sich um Ungerechtigkeiten im Hinblick auf Berechtigungen handelt – wichtiger ist noch das Signal, das die Schülerinnen und Schüler als Rückmeldung erhalten. Jugendlichen mit vergleichbarer Leistung wird im städtischen Kontext mitgeteilt, dass Sie zur Spitzengruppe gehören, im ländlichen Kontext erhalten sie demgegenüber die Rückmeldung, dass sie eigentlich nur zweite Wahl sind.

3 Woran liegt es?

Die Diagnose im Hinblick auf Systemziele wirft viele Fragen auf:

Leistungsförderung	Haben wir ungünstige Unterrichtsmethoden? Ein ineffizientes Lehr- und Lernverhalten? Falsche Auffassungen vom Prozess des Lernens? Ungeeignete Schüler/innen? Zu schwache Eltern?
Chancenausgleich	Liegt es „am System“, dass sich Bildung vererbt wie Besitz? Liegt es an fehlenden Ressourcen? Fehlt es an der Entschlossenheit, zu fördern?
Integration/Inklusion	Will Österreich Kinder mit Migrationshintergrund tatsächlich integrieren?
Gerechtigkeit	Wie kommt es zu Ungerechtigkeit, obwohl sie eigentlich niemand will?

3.1 Leistungsförderung

3.1.1 Haben wir ungünstige Unterrichtsmethoden? Ineffizientes Lehr- und Lernverhalten?

Zu den Erfolgsbedingungen, die die Unterrichtsforschung immer wieder herausarbeitet, gehört an erster Stelle:

Time on Task. Über den Lernerfolg im Unterricht entscheidet, wie viel Zeit von jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin tatsächlich mit Lernen verbracht wird. Abgerechnet die Organisationszeiten, die Zeiten für anlassbezogene Abweichungen vom Unterrichtsplan, für das Zuspätkommen der Lehrpersonen etc. bleiben häufig weniger als 50 % einer Einheit, die tatsächlich dem sachbezogenen Lernen zur Verfügung stehen. Und in dieser Zeit machen es lehrerdominierte Unterrichtsformen den SchülerInnen leicht, sich innerlich mit etwas anderem zu beschäftigen. Unterricht ist häufig ein Oligolog, ein Gespräch zwischen wenigen.

Dazu kommt: Stundenentfall, fachfremde Supplierungen, Unterrichtsverzicht am Schuljahresende, schleppender Beginn am Jahresanfang – dies alles führt in einem System mit einem stark lehrerdominierten Unterricht dazu, dass Zeit für Lernen nicht genützt werden kann

Bedeutsame Themen:

Fragen zur Bedeutsamkeit erbringen immer wieder das Ergebnis, dass Schüler/innen dem, was sie tun sollen, keinen Sinn zuschreiben können. Es hilft ihnen auch selten jemand dabei,

einen Sinn zu finden. Die Frage, wozu etwas gelernt werden soll, gilt schon dadurch als beantwortet, weil etwas im Lehrplan steht.

[Eine Migrantin in der Diskussion „Zur Sache“ am 26. Februar: „In der Oberstufe habe ich ganze Bücher auswendig gelernt, um Prüfungen zu bestehen. Es hat mir keiner gesagt, dass ich das auch verstehen soll“]

Effiziente Klassenführung, die dem Gruppencharakter des schulischen Lernens gerecht wird, einen Ordnungsrahmen erzeugt und die Schüler/innen kontinuierlich in Lernprozesse verwickelt. Aus der Forschung wissen wir kaum etwas über die Klassenführung, außer: die Lehrpersonen beklagen sich über die Schüler/innen; die Schulleiter beklagen sich über die Lehrpersonen, nicht nur, dass es ihnen nicht gelingt, einen entsprechenden Ordnungsrahmen zu schaffen, sondern auch durch eigene Undiszipliniertheit ein schlechtes Vorbild geben.

Unterstützende soziale Beziehungen

Im Laufe der Schullaufbahn kommt es zu einer Verschlechterung der sozialen Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen, von denen wir ohnehin annehmen müssen, dass sie im Durchschnitt nicht sehr gut sind. Die in PIRLS 2006 befragten Volksschüler/innen lagen im Ranking von 24 teilnehmenden Ländern bei der Frage, ob sie gerne in die Schule gingen, auf dem drittletzten (21.) Platz; bei der Beantwortung des Statements „Die Lehrerinnen kümmern sich um mich“ auf dem 19. Rang. (Im Kontrast dazu lagen die Lehrpersonen beim Statement „Ich bin gern an dieser Schule“ auf dem 3. Und bezüglich ihrer Berufszufriedenheit auf dem 6. Platz. Dass die LehrerInnen gern in die Schule gehen, die Schüler/innen aber nicht, scheint mir insgesamt eine interessante Charakteristik der Schule.

Am Ende der Schulpflicht liegen die österreichischen Schüler/innen mit ihrer Beschreibung der Schüler-Lehrer-Beziehung auf dem 15. Platz von 34 OECD-Ländern, ganz knapp vor Deutschland.

3.1.2 Falsche Auffassungen vom Prozess des Lernens?

Schulisches Lernen ist zu einem hohen Anteil Arbeit und nicht Spaß. So wichtig das Bemühen um Motivation ist: Sie gewährleistet lediglich, dass die Dinge leichter von der Hand gehen. Aber sie ersetzt nicht kontinuierliche Arbeit und Üben. Was für das Lesen lernen gilt, gilt auch für viele andere Bereiche: Motivation kann Fertigkeit und Können nicht ersetzen. Die Leseforscherinnen fordern z.B. immer wieder: Lautes Lesen, auch vor den anderen, bis die Lesefertigkeit erworben und gefestigt ist. Die DeutschlehrerInnen sagen: „Aber beim lauten Lesen werden die Kinder, die es nicht so gut können, vor den anderen bloßgestellt. Das wollen wir ihnen nicht antun, und sie verlieren dann die Motivation.“ Sie ersparen ihnen zwar die Beschämung, aber letzten Endes auch den Lernerfolg. Und natürlich sind auch didaktische Arrangements denkbar, in denen laut gelesen, aber die Beschämung gering gehalten wird.

In Österreich hat zuletzt Hengstschläger in seinem Buch über die „Durchschnittsfalle“ mit großem Nachdruck auf den Punkt hingewiesen, dass am Üben kein Weg vorbeiführt. Und das Gleiche sagen die Expertiseforscher schon seit Langem: 10.000 Stunden braucht es, als Richtwert, bis man irgendwo richtig gut ist. Und das aber auch nur, wenn man gezielt übt. Es reicht nicht, etwas einfach oft zu tun.

3.1.3 Ungeeignete Schüler/innen? Zu schwache Eltern?

Die internationalen Vergleiche machen deutlich, dass SchülerInnen aus anderen Ländern in vergleichbaren Situationen bessere Kompetenzen erwerben. Differenzierte Analysen zeigen dann, dass die Mängel österreichischer Schüler/innen nicht generell sind, sondern bestimmte Bereiche betreffen, z. B. solche, wo zur Lösung von Aufgaben freies Denken erforderlich ist. Länder wie Finnland erzielen mit weniger Zeit und deutlich weniger Geld um vieles bessere Leistungen, ohne die Kinder zu quälen.

Ein kurzes Gespräch mit einer jungen Mutter, die ich zu ihren Erfahrungen mit der Schule befragte:

„Ja, in der Schule machen sie mit den Kindern die schönen Sachen. Basteln und so. Oder Spaziergänge. Wir sollen dann zu Hause mit den Kindern lernen. Eigentlich sollte es umgekehrt sein.“

Die Auslagerung des Lernens in die Familien und die Zuschreibung von Verantwortung an die Eltern ist wahrscheinlich eine der Grundschwächen der österreichischen Schule. Die Aufforderung an die Eltern, mehr mit den Kindern zu lernen, wenn diese nicht mitkommen, oder Nachhilfe zu organisieren, gehört zu den Standarderfahrungen in der österreichischen Schule. Wie kann man einerseits die Voll-Akademisierung der Lehrerbildung verlangen und andererseits annehmen, dass die Eltern als pädagogische Laien die basalen Lernprozesse der Kinder sachkundig betreuen können?

Hier fehlt es an einer Ergebnisverantwortlichkeit. Gute Schulen und gute Schulsysteme legen Wert darauf, ihre Ergebnisse selbst zu erzielen. Das heißt aber nicht, dass Eltern nicht die wichtigsten Kooperationspartner für die Schule sind. Ihre Aufgaben sind jedoch andere – sie sollen die psychischen und motivationalen Lernvoraussetzungen schaffen und stützen, nicht als ErsatzlehrerInnen fungieren.

3.2 Chancenausgleich

Die Fragen, die hier gestellt wurden, sind eigentlich alle mit JA zu beantworten.

3.2.1 Liegt es „am System“, dass sich Bildung vererbt wie Besitz?

Ja, es liegt „am System“, dass Bildung und Unbildung an die Kinder vererbt werden, als ob es die Schule nicht gäbe, die hier einen Ausgleich schaffen müsste. Kein anderes Schulsystem der Welt versucht früher als Österreich, die vermeintlich guten auszusortieren bzw. die vermeintlich leistungsschwächeren Kinder auf einen zweitrangigen Bildungsweg abzudrängen. Die Zulassung zur AHS oder zur ersten Leistungsgruppe mit 9 ½ Jahren ist die erste nachhaltige Botschaft des Systems an die Kinder, was von ihnen erwartet wird und was man ihnen zutraut. Sie wird in vieler Hinsicht zur sich selbst erfüllenden negativen Prophezeiung. Die mittelmäßigen Leistungen in den internationalen Vergleichen gehen einerseits darauf zurück, dass wir so viele Bildungsverlierer haben. Sie hängen aber auch

damit zusammen, dass auch die Leistungsstärksten des Landes international zurückliegen. Sie haben mit der Zugehörigkeit zu einer „höheren“ Schule offenbar ihr Ziel schon erreicht.

3.2.2 Liegt es an fehlenden Ressourcen?

Ausgleich von Chancen erfordert Individualisierung auf allen Ebenen. Dies bedeutet häufig eine Verkleinerung der Einheiten, in denen in den Schulen gearbeitet wird. Kleine Gruppen, kleine Räume, Einzelförderung. Das bedeutet eine Umverlagerung von Ressourcen an die Peripherie, wo tatsächlich pädagogische Arbeit erfolgt

Ressourcen sind jedoch nicht nur Geld und Arbeitszeit von Lehrpersonen. Ressourcen sind vor allem Kompetenzen von Lehrer/innen, die erst geschaffen werden müssen, um fördern zu können. Wenn zum Beispiel in der Erstausbildung keine oder veraltete Modelle des Lesen Lernens vermittelt werden, ist eine wirksame Unterstützung des Lernprozesses nicht möglich. Das erfordert vor allem intensive Fortbildung, bis ausreichend Lehrpersonen vorhanden sind, die kompensatorisch fördernd wirken können.

3.2.3 Fehlt es an der Entschlossenheit, zu fördern?

Wer sich mit dem Schulsystem in Österreich beschäftigt, stößt immer wieder auf Reste ständischen Denkens. Schul- und Studienabschlüsse teilen die Gesellschaft in hierarchische Ebenen. Schulerfolg bildet den wichtigsten Hebel, die Ungleichheit in der Gesellschaft aufrecht zu erhalten. Mit verschiedensten Begründungen wird das Gespenst der Gleichmacherei an die Wand gemalt: das Leistungsniveau würde sinken, die leistungsstärkeren nicht mehr unterstützt, die Individualität nicht mehr gefördert werden.

Die Selektionsstellen im Schulsystem bieten hier eine Möglichkeit, das eigene Kind von der Masse abzugrenzen und in eine eigene Sphäre zu bringen. Kaum ein anderes Land hat so viele Kinder in Privatschulen (ca. 15% in der Sekundarstufe I). (Finnland hat die Anzahl der Kinder in Privatschulen auf 1% eines Altersjahrgangs beschränkt. Und die Privatschulen müssen ein besonderes pädagogisches Konzept haben, das sie realisieren, dessen Erfahrungen vielleicht einmal für das Gesamtsystem von Nutzen sein könnten.)

Das formale Bekenntnis zur Chancengleichheit wird konterkariert durch den Wunsch, jedenfalls dem eigenen Kind eine optimale Schullaufbahn zu ermöglichen, durchaus auch zu Lasten anderer.

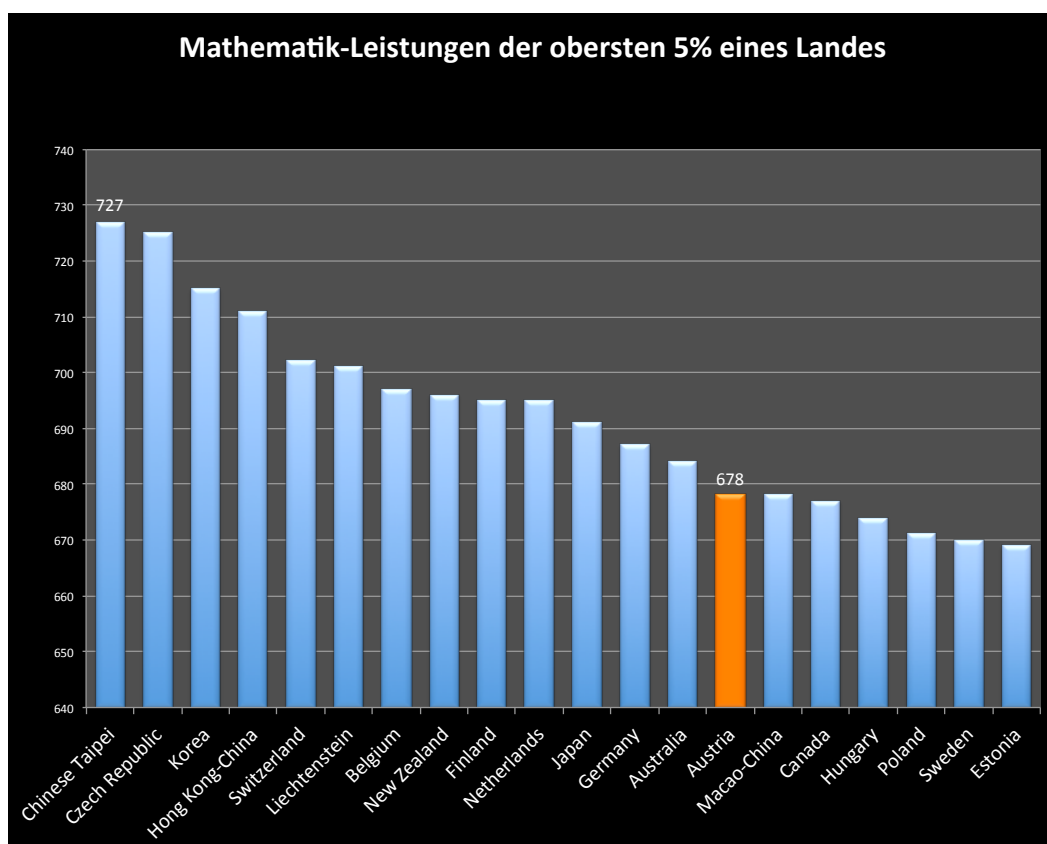
Schule und Staat stehen dieser Situation merkwürdig indifferent gegenüber. Viele Schulen haben eine Tradition des „Friss Vogel oder stirb“ und verzichten auf die Möglichkeiten von Förderung. Der Gymnasialleiter, der in Zeiten, als es noch unverbindliche Übungen gab, lieber eine weitere Schachgruppe einrichtete als eine Fördergruppe („um das Niveau zu halten“) ist nicht weniger typisch wie der Sachverhalt, dass in manchen Bundesländern die vorhandenen Mittel für Förderunterricht nicht vollständig abgerufen werden, oder Lehrpersonen, die zwar Förderstunden halten, aber mit den Kinder ein Routineprogramm abspulen, das mit ihren Defiziten gar nichts zu tun hat.

Wo die Eltern zusätzliche Ressourcen einbringen können, gelingt es auch Kindern mit weniger guten Fähigkeiten, in die höhere Laufbahn einzusteigen oder in ihr zu verbleiben. Wo

das nicht der Fall ist und die eigenen Fähigkeiten des Kindes nicht ausreichen, kommt es zum Misserfolg. So entsteht ein florierender Nachhilfe-Markt. Die Schule selbst sieht diesem Markt untätig zu, soweit er nicht ohnehin von ihr selber betrieben wird.

Durch den Verzicht auf kompensatorische Maßnahmen lässt die Schule sozusagen der Gesellschaft ihren natürlichen Lauf. Die Leistungsstärksten, die auf diese Weise übrig bleiben, sind allerdings bei weitem nicht so gut, wie wir es von einem System, das auf Selektivität als Erfolgsfaktor aufbaut, erwarten würden.

Die unten stehende Abbildung zeigt die PISA-Mathematik-Leistungen der jeweils 5% leistungsstärksten Schüler/innen eines Landes. Österreich (aber auch Deutschland und Japan, die ebenfalls früh selektierende Systeme haben) liegt nicht im Spitzenfeld, zu den Spitzenleistungen anderer Länder besteht vielmehr ein erheblicher Abstand.



Quelle: PISA 2006

Die Ergebnisse in den Naturwissenschaften und im Lesen zeigen vergleichbare Ausprägungen.

3.3 Integration/Inklusion

3.3.1 Fehlt es am Können oder am Wollen?

Seit den 60er Jahren, in denen die ersten Gastarbeiter nach Österreich kamen, gibt es einen irritierenden Umgang mit der Frage, wie die Kinder von Zuwanderern im Schulsystem behandelt werden sollen. Von der vorübergehenden Aufbewahrung einzelner Kinder über eine

multikulturelle Erziehung, die auf eine irgendwann stattfindende Rückkehr dieser Kinder in ihre Heimatländer setzte, bis endlich zu einer Didaktik der Integration, die darauf setzt, diese Kinder von Anfang an vor allem im Sprachbereich zu fördern. Die Folgewirkungen dieser späten Entscheidung sehen wir unter anderem darin, dass Kinder mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem unter ihren Leistungsmöglichkeiten bleiben, auch jene, die in Österreich geboren und aufgewachsen sind. (In den PISA-Leistungen liegen sie, wenn man alle sonstigen Einflussfaktoren konstant hält, immer noch um etwa 25 Punkte unter vergleichbaren einheimischen Schüler/innen.

Wir haben ein Schulsystem, das inzwischen eminent durch Schüler/innen aus Zuwandererfamilien geprägt ist. Österreichweit sind es annähernd 18% aller Schüler/innen, in der Volksschule etwa 29 % der Schüler/innen, die Migrationshintergrund aufweisen, in den großen Städten deutlich mehr.

Inzwischen setzt sich allmählich die Einsicht durch, dass wir ohne die Kinder mit Migrationshintergrund drastische Rückgänge in den Schülerzahlen hätten, und dementsprechend viele Arbeitsplätze von Lehrpersonen gefährdet wären. Wahrscheinlich ist auch diese Einsicht einer der Gründe, warum es im Schulsystem allmählich zu einem positiv-unterstützenden Umgang kommt.

Aber: Wir haben kaum mehrsprachige Lehrpersonen aus den Volksgruppen, denen diese Kinder angehören, weil sie die Aufnahme in die Lehrerbildungseinrichtungen nicht schaffen.

3.4 Gerechtigkeit

3.4.1 Wie kommt es zu Ungerechtigkeit, obwohl sie niemand will?

Es wäre falsch, die oben angeführten Beispiele für Ungleichheit und Benachteiligung in den Berechtigungen auf böse Absicht zurückzuführen. Im Gegenteil: Nicht wenige Ungerechtigkeiten des Systems sind auf gute Absichten zurückzuführen. Eine ländliche Hauptschule, die nach dem Motto „klein, aber fein“ eine hoch selektive 1. Leistungsgruppe führt, um die wenigen Kinder dort besonders zu fördern, bedenkt nicht, dass sie damit viele Schüler/innen der 2. Und auch der 3. Leistungsgruppe um jene Berechtigungen bringt, die ihnen in einer vergleichenden Betrachtung ihrer Leistungen zustehen würden. In der Regel sind auch die Leistungsstandards nicht bekannt, die auf einzelne Gruppen oder Schüler/innen anzuwenden wären.

Eine der Quellen für die Ungleichheit ist die Verländerung des Schulsystems, die in einer Zeit, in der Qualifikationen bereits international verglichen und bewertet werden, besonders anachronistisch wirkt. Auf der einen Seite Internationalisierung und Globalisierung, auf der anderen regionale und lokale Maßstäbe zur Vergabe von Berechtigungen. Ein Schulsystem, das auf der einen Seite so oft – praktisch jährlich - Berechtigungen vergibt, dabei aber völlig auf die Subjektivität der Beurteilungen durch einzelne Lehrpersonen setzt, handelt aber den jungen Menschen gegenüber, die ihre Berufs- und Lebenschancen in einer globaleren Welt suchen müssen, in einem hohen Ausmaß unverantwortlich.

Die Formulierung von Bildungsstandards ist auf diesem Wege nur ein erster Schritt, zumindest zu einer Vereinheitlichung der Anforderungen beizutragen. Es fehlt aber immer noch ein Beurteilungssystem, das eine weitgehend faire Zuordnung von Berechtigungen ermöglichen würde.

4 Welche Bildung brauchen Kinder?

Aus verschiedenen Perspektiven ist in den letzten Jahren die Frage neu thematisiert worden, was sinnvolle Bildungsziele für die Schülerinnen und Schüler sein könnten: Aus einer bildungstheoretischen Perspektive, aus einer ökonomischen Perspektive, aus einer Perspektive der Lebensbewältigung, aus einer gesellschaftlichen Perspektive. Es sind „Schlüsselkompetenzen“ formuliert worden, Grundkompetenzen, Mindestanforderungen.

Ausgehend von diesen Ansätzen lassen sich im Anschluss an die Zukunftskommission die folgenden Bildungsziele nennen:

- Aufbau von Grundkompetenzen
- individuelle, interessensmotivierte fachliche Schwerpunktsetzung
- Fähigkeit und Motivation zu selbstverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen und zur Weiterbildung
- Fähigkeit zu vernetztem (fächerübergreifenden) Denken und Handeln
- Entwicklung von Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen
- Entwicklung von Verantwortlichkeit, Bürgersinn und Demokratieverständnis
- Erwerb von interkulturellen Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnissen

Traditionelles fachliches Wissen und Können hat seinen Stellenwert nicht verloren, wird aber eingebettet in einen Rahmen von überfachlichen Kompetenzen, die gewährleisten sollen, dass schulisches Wissen und Können lebenspraktisch und gesellschaftlich umgesetzt werden kann.

Zwischen der Ebene des Gesamtsystems und den Ansprüchen eines einzelnen Kindes bestehen zum Teil erhebliche Antinomien. Für das einzelne Kind bzw. seine Eltern besteht ja keine Veranlassung, auf gesellschaftliche Ziele wie Gerechtigkeit zu achten. Hier scheint es legitim, die Vorteile bestimmter Schullaufbahnen zu suchen, um für das Kind die bestmögliche Bildung zu erreichen.

Die Entwicklung der AHS-Unterstufe ist klassischer Ausdruck dieser Situation. Ursprünglich eine Schule für die Hochbegabten, ist sie unter dem Druck der Nachfrage seitens der Eltern stellenweise bereits zu einer Hauptschule geworden, insofern sie von der Mehrheit eines Altersjahrganges besucht wird. Sie bietet die chancenreichere Laufbahn, und Eltern würden daher gegen die Interessen ihrer Kinder handeln, wenn sie den Zugang dorthin nicht anstreben.

5 Wie muss eine zukunftsfähige Schule aussehen?

Eine Zukunftsperspektive für eine Schule kann sich nicht darauf beschränken, bloß jene Mängel auszugleichen, die im Rahmen einer Systemanalyse erkannt werden. Sie muss vielmehr den Blick darauf richten, welche Auswirkungen und Konsequenzen sich aus den gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen ergeben, denen wir überwiegend ausgesetzt sind.

5.1 Merkmale des gesellschaftlichen Wandels

Aus einer soziologischen Perspektive lassen sich die folgenden, häufig unterschiedlich benannten, Entwicklungstrends der Gesellschaft erkennen:

- Individualisierung
- Differenzierung und Fragmentierung
- Informationalisierung
- Globalisierung

In den letzten Jahren wird häufig noch die Ökonomisierung des Denkens über Bildung beklagt, die aber wohl nur als Begleitfunktion der Globalisierung zu verstehen ist

(1) Mit **Individualisierung** wird der Prozess der Freisetzung und Herauslösung des Individuums aus traditionellen Strukturen, Werten und Normen sowie aus lokalen, familialen, ständischen und religiösen Bindungen bezeichnet (Meyer 1992). Dieser Prozess der Freisetzung

- korrespondiert mit einem Bedeutungszuwachs von Werten, die auf Selbstbestimmung, Autonomie und Individualität gerichtet sind,
- forciert die Loslösung aus traditionellen Rollen,
- führt zu einem Zuwachs an privaten Handlungsmöglichkeiten, aber zugleich auch von Entscheidungsnotwendigkeiten,
- und macht es einzelnen Personen schwer, ihre Identität zu finden und zu entwickeln.

Individualisierung betont die Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit jeder Person und reklamiert für sie in Entsprechung dazu eine jeweils „individuelle“ Behandlung. Insofern hat sie das größte Potential, die traditionelle Struktur einer auf Gruppierung aufgebauten Schule zu sprengen.

(2) **Differenzierung und Fragmentierung**. Die zunehmende Komplexität der Gesellschaft führt dazu, dass immer mehr Aufgaben spezifischen gesellschaftlichen Bereichen oder Institutionen zugewiesen werden. Es kommt zu einer funktionalen Differenzierung und Fragmentierung der Gesellschaft (Tyrell 1979; Meyer 1992; Meyer 1993), die in einer gewissen Weise die organisatorische Entsprechung zur Individualisierung bildet. Ein Blick auf das Ausbildungssystem kann das verdeutlichen:

„Habe nun, ach, Philosophie, Juristerei,

und leider auch Theologie, durchaus studiert

lässt Goethe den Faust seinem Besucher gegenüber sagen, und hat damit schon drei der vier Studienrichtungen genannt, die einem Menschen der frühen Neuzeit zugänglich waren. Ein österreichischer Maturant hat gegenwärtig die Wahl zwischen etwa 200 Erststudienrichtungen von Afrikanistik bis Zahnmedizin und etwa 150 Studienrichtungen an Fachhochschulen, von Angewandter Elektronik bis Wirtschaftsinformatik. Und soll die Entscheidung gleich beim ersten Mal richtig treffen.

Die funktionale Differenzierung der Gesellschaft hat zur Folge, dass neue Einrichtungen rasch geschaffen aber ebenso rasch wieder abgeschafft werden und dass sie wenig aufeinander abgestimmt sind. Am Beispiel prekärer Arbeitsverhältnisse und der dadurch immer schwieriger werdenden Vereinbarkeit von Beruf und Gründung einer Familie wird das exemplarisch sichtbar.

(3) **Informationalisierung.** Die fortschreitende Vernetzung in der Kommunikationstechnologie (Internet, E-Mail, Mobiltelefon, Netzwerke) in Verbindung mit effizienten Speicherformen (Festplatten mit großer Speicherkapazität, CD-ROM, DVD etc.) eröffnet Zugangsmöglichkeiten zur weltweit vorhandenen Information in einem ungeahnten Ausmaß und in zunehmendem Tempo (Informationalisierung). Dies führt zu einer grundlegend veränderten Rolle des Wissens, die sich folgendermaßen charakterisieren lässt (Posch 1997):

- Rasche Verfügbarkeit und gute technische Handhabbarkeit umfassender Wissensbestände,
- instrumenteller statt „kontemplativer“ Umgang mit Wissen,
- Wissensumkehr in spezifischen Bereichen zwischen den Generationen,
- Ende des Wissensmonopols von Institutionen, insbesondere der Schule,
- Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Nichtunterscheidbarkeit von „gutem“ und „weniger gutem“ Wissen.

(4) **Globalisierung** beschreibt die Tendenz, ursprünglich lokale Prozesse auf einen weltweiten Rahmen auszuweiten, und die daraus resultierenden Folgen. Wer vor 50 Jahren Obst oder Gemüse einkaufen wollte, war auf das saisonale Angebot der Region beschränkt und kam nicht auf die Idee, im Winter Weintrauben zu essen; eine unglaublich vernetzte Logistik der Warenbeschaffung macht es uns jetzt möglich, praktisch zu jedem Zeitpunkt Produkte aus aller Welt zu erhalten. Die damit verbundenen Prozesse verändern unsere Gesellschaft massiv.

Globalisierung ist mit anderen Trends verschränkt, insbesondere mit der weltweiten Vernetzung der Kommunikation und mit der Veränderung der Arbeitsmärkte sowie der beruflichen Anforderungen. Migration bildet einen Teilaspekt dieser Globalisierung, ein weltweit stattfindender Wanderungsprozess von Menschen auf der Suche nach besseren wirtschaftlichen oder sozialen Lebensbedingungen.

Alle vier genannten Prozesse zusammen haben erheblichen Einfluss auf die Art des sozialen Zusammenlebens in Familie und Gesellschaft und bedingen massive Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens, und verändern damit die Aufgaben der Schule.

Die folgende Übersicht zeigt einen Versuch, den Entwicklungstrends der Gesellschaft korrespondierende Aufgaben der Schule gegenüberzustellen.

Die Schule hat in diesem Prozess der gesellschaftlichen Veränderungen weniger eine aktiv gestaltende als eine reaktive Rolle.

5.2 Konsequenzen für die Schule

<i>Entwicklungstrend</i>	<i>Pädagogische Aufgabe</i>	<i>Ziele und methodische Prinzipien des Unterrichtens/Lernens</i>
Individualisierung	Stärkung der Person (Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisierung • Kooperatives und vernetztes Lernen • Selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen • Partizipation • Lernunterstützendes Feedback
Differenzierung und Fragmentierung	Fähigkeit zur Adaptivität (Vorbereitung auf Flexibilität und Mobilität)	<ul style="list-style-type: none"> • Nachhaltiges und kumulatives Lernen • Ausrichtung auf „Schlüsselkompetenzen“ • Reflexion des eigenen Lernens
Informationalisierung	Informations- und Kommunikations-technologische Kompetenzen (IKT-Literacy)	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung und kritische Reflexion elektronischer Medien
Globalisierung	Umgang mit Heterogenität, mit dem Fremden	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelles, auf Inklusion gerichtetes Lernen

Als zentrale Aufgabe der Schule unter den Bedingungen von Individualisierung erscheint die Stärkung der Person. Um die Anforderungen erfüllen zu können, die sich aus einer Gesellschaft ohne verbindliche Normen der Lebensgestaltung ergeben, braucht es Personen, die vor allem ihrer selbst bewusst sind und mit Vertrauen in die eigene Person an Aufgaben herangehen können. Wer nicht zum Spielball der Verhältnisse werden möchte, muss realistische Ziele und Perspektiven haben, verbunden mit der Selbstgewissheit, sie auch umsetzen zu können. Sie müssen die Fähigkeit zur Adaption an wechselnde Bedingungen entwickeln, ohne sich dabei selber aufzugeben. Dabei hilft ihnen die Kompetenz, die gegebenen Informationsmöglichkeiten aktiv zu nutzen, ohne sich ihnen auszuliefern. Und nicht zuletzt resultiert aus der Globalisierung die Begegnung mit dem Fremden: Auch hier gilt es, sich an Situationen zu adaptieren, ohne das Eigene aufzugeben.

Die vorbereitende und qualifizierende Umsetzung dieser Aufgaben erfordern die verstärkte Nutzung von Prinzipien, die in der gegenwärtigen Schule und im derzeitigen Unterricht noch eine eher geringe Beachtung finden (siehe 3. Spalte der Tabelle).

- Die Prinzipien in Entsprechung zur Individualisierung sind primär darauf ausgerichtet, der lernenden Person eine Rolle zu geben, in der sie sich aktiv mit sich, den anderen und den Inhalten auseinandersetzen muss, um sich daran als Person zu entwickeln.
- Die Prinzipien in Entsprechung zur Differenzierung sind darauf gerichtet, die sachlich-fachlichen Voraussetzungen zu schaffen, die zur Bewältigung neuer Situationen erforderlich sind.
- Im Hinblick auf Informationalisierung geht es vor allem darum, Nutzung mit kritischer Reflexion zu verbinden
- Globalisierung erfordert interkulturelles Lernen, das die Voraussetzungen schafft, auf der Basis der eigenen Kultur anderen Kulturen mit Offenheit zu begegnen und sich gemeinsam weiter zu entwickeln.

Lernsituationen, die fachliches Lernen möglichst intensiv mit den oben formulierten Zielen und methodischen Prinzipien verbinden, können als „starke Lernumgebungen“ verstanden werden. Diese üben einen nachhaltigen Einfluss auf das Lernen und auf die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler aus.

5.3 Wie weit ist die österreichische Schule bei der Umsetzung dieser Ziele und Prinzipien

Eine Forschungsgruppe, die sich mit der Qualität der Schulmodelle der Sekundarstufe befasste (Daemon et al., 2010), ist der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten zur Umsetzung dieser unabhängig von den Vorgaben der österreichischen Schulrealität entwickelten Ziele und Prinzipien bestehen. Das Ergebnis war in mancher Hinsicht überraschend:

Für fast alle Prinzipien zeigte sich, dass sie in der Legistik der österreichischen Schule bereits gut verankert sind. In den Gesetzen, den Lehrplänen, den Unterrichtsprinzipien, den didaktischen Grundsätzen werden alle diese Aspekte als Qualitätskriterien guten Unterrichts angesprochen. „Die Schule müsste also lediglich das verwirklichen, was in den relevanten Schuldokumenten bereits angelegt ist, um einer modernen Konzeption von Lernumgebungen zu entsprechen.“ (Daemon et al., 2010)

Im zweiten Schritt der Analyse, in wieweit sie in der Praxis bereits realisiert werden, zeigte sich ein gegenläufiges Ergebnis:

„Fast alle Prinzipien sind, wenn überhaupt, nur auf einem sehr niedrigen Niveau umgesetzt. Das gilt vor allem für die Individualisierung von Lernsituationen, für selbstbestimmtes Lernen, für auf Nachhaltigkeit und Kumulativität gerichtetes Lernen, für die Orientierung an Schlüsselkompetenzen wie auch Ansätze zur Reflexion des eigenen Lernprozesses.“

„Bei einigen Prinzipien lässt sich vermuten, dass sie eine etwas stärkere Umsetzung gefunden haben. Dazu gehört zum Beispiel das Ausmaß an Partizipation, allerdings mit der Einschränkung, dass diese eher im Schulalltag, weniger im Unterricht stattfindet, eine gewisse Häufigkeit kooperativen Lernens und die Einbeziehung elektronischer Medien. Auch wenn hier keinesfalls von einer zufrieden stellenden Umsetzung gesprochen werden kann, lassen sich doch Tendenzen erkennen, dass sich diese Prinzipien zu relativ festen Charakteristika des Systems entwickeln. Auch hinsichtlich der Inklusion von Schüler/innen mit Migrationshintergrund lassen sich insofern positive Ausprägungen feststellen, als die Unterschiede im Erleben der Schule gegenüber den deutschsprachigen Schüler/innen nicht groß sind.“ (Daemon et al., 2010)

5.4 Welche Rahmenbedingungen wären hilfreich?

Es besteht also Spielraum. Um eine zukunftsfähige Schule im oben genannten Sinn zu machen, die also die jungen Menschen stärkt und sie auf eine komplexe Lebenswelt vorbereiten kann, sind zunächst einmal keine großen gesetzlichen Veränderungen notwendig. Auch der Auftrag dazu besteht bereits.

Allerdings: Die Schaffung „starker Lernumgebungen“, um auf diese Weise die Qualität des Lernens zu steigern, würde erheblich erleichtert, wenn bestimmte Rahmenstrukturen gegeben sind.

Solche Strukturen sind insbesondere:

- organisatorische Rahmenbedingungen, die individuelles, aber auch kooperatives Lernen ermöglichen,
- rechtliche Rahmenbedingungen, die z.B. alternative Formen der Leistungsrückmeldung und -beurteilung ermöglichen und
- eine materielle Ausstattung der Schulen, die eine Umsetzung dieser Kriterien unterstützt. Das erfordert z.B. Großzügigkeit und Multifunktionalität der Räume, aber auch die Bereitstellung von ausreichend pädagogischem Personal, um vor allem dem Anspruch an Individualisierung und Differenzierung gerecht werden zu können.
- Und zuletzt, aber nicht als Letztes: Ein inklusives Schulsystem, das die Schüler/innen nicht in dauerhafte Differenzierungsgruppen selektiert, die untereinander wenig Austausch haben und das Lernen voneinander behindern. Konkret erfordert dies eine gemeinsame Schulstruktur für die 10–14-Jährigen.

Literaturhinweis:

Ein großer Teil der hier berichteten Analysen stammt aus dem Buch:

Eder, F. & Hörl, G. (Hrsg.). (2010). Schule auf dem Prüfstand: Hauptschule und gymnasiale Unterstufe im Spiegel der Forschung. Wien, Berlin, Münster: LIT.