



Zweiter Zwischenbericht

Vorwort der Bundesministerin Dr. Claudia Schmied	5
Vorwort des Vorsitzenden der ExpertInnenkommission Dr. Bernd Schilcher	6
Vorbemerkungen zum Zweiten Zwischenbericht	9
BILDUNGSPOLITIK ALS GESELLSCHAFTSPOLITIK	13
Die Bedeutung von Grundsatzzielen in der Bildungspolitik	14
Fünf Handlungsfelder für Veränderungsprozesse	15
Frühförderung und Lebenslanges Lernen	18
1. Ziele des Lebenslangen Lernens	22
2. Frühe Bildung und Lebenslanges Lernen	23
3. Verpflichtende vorschulische Bildung	25
4. Das Ausbildungssystem der PädagogInnen	28
5. Verbesserung der Chancengleichheit	29
6. Lifelong Learning als gesellschaftspolitische Herausforderung	30
Schul- und Lehrabbruch	31
1. Die Verantwortung für Drop-outs	32
2. Daten, Fakten, Belege	33
3. Dimensionen des Phänomens	34
4. Mögliche Ursachen, Hintergründe	35
5. Ansätze zur Entwicklung	37
6. ANNEX Definitionen, Quellen, Belege	39

Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz	44
1. Die Kernfragen	46
2. Thesen und Aussagen zu Ansprüchen an die Schule	48
3. Problemstellungen und Lösungsansätze im Einzelnen	53
4. Ansatzpunkte zur Neugestaltung der österreichischen Schule	55
Schule – Eltern – Gesellschaft	58
1. Schule als Raum für Begegnungen und gemeinsames Leben	62
2. Die Verbesserung der sozialen Inklusion	64
3. Die Schule als Ort des Lernens	67
4. Schulpartnerschaft	68
5. Berufsfeld Pädagoge/Pädagogin	71
6. Strukturelle Änderungen	74
7. Die Öffnung der Schule zum Beruf und zur Gesellschaft	75
Die Schule als kulturelles Zentrum	77
Kunst und Kultur in der Schule – Chancen, Ansätze, Ziele	
1. Bildung als ganzheitlicher Begriff	79
2. Die Wechselwirkungen zwischen Schulbildung und Kultur	81
3. Die Erwartungen gegenüber Kunst und Kultur in der Schule	84
4. Die Chancen aus pädagogischer Sicht	88
Das Theater als kulturelles Zentrum in der Schule – ein Ort für Schauspiel, Tanz, Pantomime, Musik, Zirkus	93

SCHLUSSFOLGERUNGEN MIT BESONDEREM BEZUG ZUR NEUEN MITTELSCHULE	95
1. Die Modellversuche NMS: Gemeinsame Schule an der Schnittstelle der fünf Handlungsfelder für Veränderungsprozesse	96
2. Frühförderung und Lebenslanges Lernen (Handlungsfeld 1)	97
3. Schul- und Lehrabbruch (Handlungsfeld 2)	99
4. Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz (Handlungsfeld 3)	100
5. Schule – Eltern – Gesellschaft (Handlungsfeld 4)	102
6. Die Schule als kulturelles Zentrum (Handlungsfeld 5)	104
7. Die Schule für alle braucht neue LehrerInnen: Dienstrecht und LehrerInnenbildung	105
LÖSUNGSANSÄTZE UND EMPFEHLUNGEN DER KOMMISSION	108
1. Gestaltung des Schulsystems im Allgemeinen	110
2. Pädagogische Entwicklung im Allgemeinen	111
3. Entwicklung in wesentlichen Bildungsphasen	112
4. Zum Charakter der Empfehlungen	114
DIE EXPERTINNENKOMMISSION	115

Vorwort der Bundesministerin Dr. Claudia Schmied

Seit dem Ersten Zwischenbericht im November 2007 hat die ExpertInnenkommission in ihrer Entwicklungsarbeit wichtige Schritte gesetzt. Stand damals noch die Erhebung der Erfordernisse für die Modellversuche Neue Mittelschule im Zentrum, konzentriert sich der vorliegende Zweite Zwischenbericht auf Perspektiven und Herausforderungen des gesamten Bildungssystems.

Die Kommission beschreibt in diesem Bericht fünf vorrangige Handlungsfelder, auf die sich ihre erarbeiteten Lösungsansätze und Empfehlungen beziehen. Oberstes Ziel ist die Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems, von der Frühkindpädagogik bis zur Erwachsenenbildung, für mehr Chancengerechtigkeit, Individualisierung, gezielte Förderung, Vielfalt und Kreativität.

Die Schlussfolgerungen und Anregungen der ExpertInnenkommission bilden eine wichtige Grundlage für meine faktenbasierte bildungspolitische Arbeit.

Den Mitgliedern sowie den Beraterinnen und Beratern danke ich sehr herzlich für ihre Arbeit und ihr Engagement.

Wien, am 31. März 2008

Vorwort des Vorsitzenden der ExpertInnenkommission Dr. Bernd Schilcher

Grundlage des Ersten Zwischenberichts der ExpertInnenkommission vom 14. November 2007 wie auch des vorliegenden Zweiten Zwischenberichts sind die Aufträge der beiden Koalitionsparteien SPÖ und ÖVP sowie die Vorgaben der Frau Bundesministerin Schmied.

Die beiden Hauptaufträge der Koalitionsparteien lauten:

1. „Entwicklung von Strategien und Modellen für die gesamte Schulorganisation“ und
2. „Verbesserung der Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern in der Schule der 10- bis 15-Jährigen“.

Bereits in der konstituierenden Sitzung der ExpertInnenkommission am 2. Juli 2007 hat die Frau Bundesministerin an dieser Zweiteilung der Aufgaben festgehalten und die Kommission beauftragt,

- „Impulse, Anreize und Beiträge auf der Prinzipienebene“ zu liefern, die der Politik und den Betroffenen ein klares und nachvollziehbares Bild „der Schule im 21. Jahrhundert“ bieten können – mit dem umfassenden Anspruch, „Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik“ zu gestalten –, sowie
- konkrete Modelle einer Neuen Mittelschule (NMS) für einzelne Regionen des Landes zu entwickeln, die im September 2008 starten können.

Schon im Ersten Zwischenbericht hat daraufhin die „Grundsatzgruppe“ der Kommission fünf vorrangige Handlungsfelder einer umfassenden „Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik“ identifiziert, nämlich „Frühförderung und Lebenslanges Lernen“, „Schul- und Lehrabbruch“, „Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz“, „Schule – Eltern – Gesellschaft“ sowie „Schule als kulturelles Zentrum“. Dazu wurden „Prinzipien und Kriterien“ für die Zukunft der österreichischen Schule skizziert und erste „Ansatzpunkte zur Neugestaltung“ festgelegt.¹

Obwohl die Modellversuche NMS im Ersten Zwischenbericht im gleichen Umfang behandelt wurden², war die Resonanz dieser Modelle in der Öffentlichkeit ungleich größer. Das lag zum einen an der – naturgemäß – erheblich konkreteren Darstellung, vor allem aber an der enormen politischen Brisanz des Themas. Ihm eilt nicht nur eine 160-jährige Geschichte ideologischer Kämpfe voraus – schon 1848 hatte der damalige liberale Unterstaatssekretär v. Feuchtersleben eine Gesamtschule gefordert –, sondern auch der Ruf, mehr Bildungsgerechtigkeit durch die spätere Selektion der SchülerInnen sowie ein Ende der Vergeudung von Talenten und Begabungen durch die Zweiklassenausbildung in Österreich einzuleiten.

¹ Erster Zwischenbericht, S. 9–19.

² Erster Zwischenbericht, S. 20–30.

Nicht minder wichtig ist der Anspruch der gemeinsamen Schule, den Reichtum der Vielfalt von SchülerInnen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Kulturen sowie mit verschiedenen Begabungen (inklusive Behinderungen) kennen und schätzen zu lernen, ihre Bedeutung für das Miteinander-leben-Können in pluralistischen und multikulturellen Gesellschaften zu begreifen (Inklusion statt Ausgrenzung) und schließlich die wechselseitige Unterstützung und Hilfe der unterschiedlich begabten Peers als Einübung in Solidarität und wechselseitige Verantwortung zu sehen und zu akzeptieren.

Darüber hinaus erfüllt die NMS schließlich die Funktion eines äußerst wirksamen Vehikels für eine Gesamtreform des österreichischen Bildungswesens. Sie verspricht die Entdeckung aller Talente und Begabungen an einer Schule und deren individuelle Förderung (dabei wird kein Kind zurückgelassen); weiters die Ablöse der bloßen Wissensvermittlung durch die gemeinsame Problemlösung als Bildungsziel; dazu die Entwicklung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten, die heute im Leben und Beruf wichtig sind, wie das Aufeinander-Zugehen und Miteinander-leben-Können, das Organisieren und gemeinsame Arbeiten, das Verantwortung-Übernehmen und das Lernen aus Fehlern.

Die enge Verbindung der NMS zum realen Leben und dessen konkreten Problemen hält die Neugier der SchülerInnen wach und erlaubt positive und vertrauensvolle Zugänge der LehrerInnen zu ihnen. Da die NMS in der Regel eine Ganztagschule ist, in der es mehr Zeit für jede/n SchülerIn gibt, nimmt die Zahl der Sitzbleiber ab und gehen die enormen Kosten für Nachhilfe zurück. Schließlich wird die unsinnige Einteilung in „Hauptgegenstände“ und „Nebengegenstände“ aufgehoben, weil ein/e SchauspielerIn, MalerIn, FußballerIn, MusikerIn, RegisseurIn oder TänzerIn genauso wenig einen „Nebenberuf“ ausübt wie ein Altphilologe/eine Altphilologin, ein Rechtsanwalt/eine Rechtsanwältin, ein/e MedizinerIn oder IngenieurIn.

Im Zuge unserer Recherchen und Diskussionen haben wir wiederholt festgestellt, dass die österreichischen LehrerInnen ganz ausgezeichnet sind – was sich meist dann zeigt, wenn sie unter viel autonomeren und schülerfreundlicheren Bedingungen im Ausland arbeiten. Denn wann immer Kritik an LehrerInnen auftaucht, sind es stets die uralten, starren und nie veränderten Strukturen und Ideologien unseres Schulsystems, die LehrerInnen zu wenig „kundenorientierten“ Haltungen und Vorgehensweisen ermuntern und veranlassen.

Freilich kann die NMS nicht alle Probleme der österreichischen Schule lösen. So fangen wir viel zu spät mit der Schule an und überzeugen viel zu wenige, am Lebenslangen Lernen teilzunehmen. Weiters geben wir viel zu viel Geld für unsere doppelte Schulverwaltung aus, für ein doppeltes Dienst- und Besoldungsrecht und eine doppelte LehrerInnenausbildung. Wir sind vermutlich das einzige Land der Welt mit drei Schulerhaltern nebeneinander und mit einer Kompetenzverteilung, die niemand versteht und niemand braucht. Es gibt wahrscheinlich auch keinen Betrieb, wo sich der/die DirektorIn seine/ihre MitarbeiterInnen nicht aussuchen kann – außer dem Schulbetrieb. Wie soll man aber Verantwortung für „seine“ LehrerInnen und ihre SchülerInnen übernehmen, wenn man in das Auswahlverfahren nicht ausreichend eingebunden ist? Und wie soll man schließlich LehrerInnen zu längeren Aufenthalten in den Schulen verpflichten, wenn sie dort in aller Regel nicht einmal einen adäquaten Arbeitsplatz finden?

Darüber und über noch einiges mehr handelt dieser Zweite Zwischenbericht. Er umfasst alle oben erwähnten Handlungsfelder und ist dennoch in der unglaublich kurzen Zeit zwischen Dezember 2007 und März 2008 zustande gekommen. Daran haben viele ihren Anteil.

Ich darf mich in erster Linie bei Frau Bundesministerin Schmied, aber auch bei ihrem Büro sowie bei MR Bachmann und seinen MitarbeiterInnen bedanken. Frau Schmied hat uns jede Freiheit gewährt und nie den Versuch unternommen, in unsere Arbeit einzugreifen. Wir sind im Gegenteil stets tatkräftig und liebenswürdig – Letzteres vor allem auch von Herrn Bachmann und Frau Werner-Thaler – unterstützt worden. Frau Kircher-Kohl, die Co-Vorsitzende der Kommission, hat mit imponierender Umsicht und hohem persönlichem Einsatz wichtige Strategiearbeit geleistet, zahlreiche Diskussionen in ganz Österreich geführt und den Gesamt-Input zur Frühförderung und zum Lebenslangen Lernen geliefert.

Großen Dank schulde ich auch den Mitwirkenden der Thementteams zu den definierten Handlungsfeldern und den Berichterstatte(r)innen und Berichterstatte(r)n, die aus einer Fülle von Diskussionsbeiträgen und Anregungen zusammenfassende Darstellungen erstellt haben. Peter Härtel hat es dankenswerterweise übernommen, die Beiträge zu einem Ganzen zu verbinden und die Endredaktion durchzuführen.

Der Bericht enthält schließlich eine ganze Reihe von Empfehlungen für eine Gesamtreform der österreichischen Schule. Die ExpertInnenkommission kann der Politik natürlich keine Vorschriften machen. Sie kann nur ersuchen, die einzelnen Empfehlungen aufzunehmen und **gleichzeitig** umzusetzen. Wir haben nämlich nicht mehr die Zeit zu warten, bis z. B. die gemeinsame Ausbildung aller PädagogInnen eingesetzt hat, um dann erst ein gemeinsames Dienstrecht anzugehen usw. Zahlreiche „hungrige“ Staaten wie China, Indien, aber auch Singapur, Korea, Vietnam und viele andere drängen danach, die Nummer eins in der Bildung zu werden. Sie investieren viel Geld und vor allem einen klaren politischen Willen.

Dasselbe machen die gegenwärtigen „Hausherren“, von Finnland abwärts.

Österreich muss sich beeilen, wenn es nicht im globalen Wettstreit der Bildung auf einem abgeschlagenen Platz landen will.

Bernd Schilcher

Vorbemerkungen zum Zweiten Zwischenbericht

„Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik“ und „Modellversuche Neue Mittelschule“ – das waren die zwei großen Themen, mit denen sich die ExpertInnenkommission zur Erarbeitung ihres Ersten Zwischenberichts auseinandergesetzt hat.

Aus den Arbeiten der „Grundsatzgruppe“ und der „Mittelstufengruppe“ im Rahmen der ExpertInnenkommission haben sich fünf vorrangige Handlungsfelder herauskristallisiert, die in Thementeams weiterbearbeitet und konkretisiert wurden.

Die Berichte und Dokumentation dieser Thementeams stellen die Basis für den vorliegenden Zweiten Zwischenbericht dar.

Aus dem Kreis der Kommission haben sich insbesondere folgende Personen/Teams mit den Handlungsfeldern auseinandergesetzt:

Frühförderung und Lebenslanges Lernen

Monika Kircher-Kohl / Ruth Allgäuer

Schul- und Lehrabbruch

Peter Härtel

Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz

Peter Härtel

Schule – Eltern – Gesellschaft

Ruth Allgäuer / Heidi Schrodtr, Bernd Schilcher

Schule als kulturelles Zentrum

Barbara Putz-Plecko / Michael Wimmer, Enja Riegel

Weitere essenzielle Grundlagen für den Zweiten Zwischenbericht bildet der Beitrag

Schlussfolgerungen mit besonderem Bezug zur Neuen Mittelschule

Michael Schratz

Zahlen, Daten und Fakten, auf die sich die Berichte beziehen, wurden u. a. in einem Beitrag *Evidenzen zu den Schwerpunktfeldern der ExpertInnenkommission* von Lorenz Lassnigg zusammengestellt, aufbereitet und den ExpertInnen zur Verfügung gestellt.

Beiträge und Dokumentationen von Rainer Domisch und Andreas Schleicher bilden ebenso weitere Grundlagen für den Zweiten Zwischenbericht wie die Erörterungen und Diskurse in den Plenumsitzungen der Kommission.

Nationale und internationale Dokumentationen und Berichte, insbesondere der Europäischen Kommission und der OECD, sind weitere Quellen und Ausgangspunkte für die bisherigen Arbeiten und Berichte der Kommission, auch jene, die hier nicht explizit angeführt sind.

Zum Charakter des Zweiten Zwischenberichts

Ein Kernthema von Schulentwicklung und Bildungspolitik stellt der förderliche Umgang mit Heterogenität als Element gemeinsamen Lebens und Lernens dar.

Diese Heterogenität spiegelt sich auch in der Zusammensetzung der Kommission, dem Zugang zu Themenstellungen innerhalb der Gesamtaufgabe und der Berichterstattung wider.

Dieser Charakter wurde für den Zwischenschritt des Zweiten Zwischenberichts bewusst wiedergegeben, auch um Arbeitsweise und Zugang der Kommission sichtbar zu machen.

Es wird daher (noch) nicht der Anspruch erhoben, einen durchwegs konsistenten und in allen Punkten abgestimmten Bericht zu erstellen, sondern ein Zwischenergebnis vorzulegen, das grundlegende Handlungsfelder beschreibt, Lösungsansätze skizziert, die Basis für weitere Erörterungen innerhalb der Kommission und darüber hinaus bietet und in weiterer Folge, auch in Verbindung mit den Modellversuchen Neue Mittelschule, zu einer konkreten, zusammenfassenden Konzeption zur Gestaltung des zukünftigen Bildungswesens in Österreich führen wird.

Die Kommission lädt herzlich zum offenen Diskurs über die dargestellten Ansätze und Überlegungen ein.

Ausdrücklich wird festgehalten, dass der Kommission bewusst ist, dass es in allen angesprochenen Punkten bereits verdienstvolle Grundlagen, Vorarbeiten, Entwicklungen – seitens des Bildungs- bzw. Unterrichtsressorts, auf Landesebene, in vielen innovativen Schulen, in Projekten etc. – gibt. Auch auf europäischer Ebene sind bereits viele der angeführten Entwicklungsnotwendigkeiten artikuliert und dokumentiert.

Es ist jedoch die Überzeugung der Kommission, dass es noch keinen ausreichend umfassend strategisch angelegten Entwicklungsprozess gibt, der die anstehenden Bildungserfordernisse aufgreift und zielführend umsetzen kann.

Dazu beizutragen ist das vorrangige Ziel der Kommission.

Wenn daher nicht alles, was relevant ist, in diesem Bericht erwähnt und zitiert ist, heißt das nicht, dass dies nicht alles berücksichtigt wird – die Arbeit der Kommission erhebt nicht den Anspruch, allumfassend und wissenschaftlich aufzuarbeiten und zu dokumentieren, sondern aus den vielen vorhandenen Grundlagen und Ansätzen im Hinblick auf die zentralen Herausforderungen prinzipielle Erfordernisse und daraus abzuleitende Gestaltungserfordernisse darzustellen.

Einen Schritt in diese Richtung soll – basierend auf dem Ersten Zwischenbericht – dieser Zweite Zwischenbericht der Kommission setzen, dem eine abrundende, zusammenfassende und fokussierte Darstellung und Aussage gegen Ende der Legislaturperiode – wann immer dies sein mag – folgen wird. Den aktuellen Prozess der Modellversuche Neue Mittelschule wird die Kommission gleichzeitig förderlich und unterstützend begleiten.

Peter Härtel

Der Zwischenbericht stellt nun zusammenfassend dar:

Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik

- Die Ergebnisse der Arbeit in den Thementeams zu den fünf definierten Handlungsfeldern in fünf Abschnitten

Schlussfolgerungen mit besonderem Bezug zur Neuen Mittelschule

- Die Modellversuche NMS: Gemeinsame Schule an der Schnittstelle der fünf Handlungsfelder für Veränderungsprozesse

Lösungsansätze und Empfehlungen der Kommission

- Eine Zusammenführung der entscheidenden Vorschläge und Ansätze aus den Berichten der Thementeams in einen ersten Zielsetzungskatalog

BILDUNGSPOLITIK ALS GESELLSCHAFTSPOLITIK

Die Bedeutung von Grundsatzzielen in der Bildungspolitik

Bildung ist mehr als Schule. Bildung ist eine unabdingbare Komponente einer Gesellschaft, die von sozial kompetenten, politisch entscheidungsfähigen, individuell selbstbestimmten Menschen getragen werden soll.

Bildung als gesamtgesellschaftliches Phänomen ist keine Institution. Bildung ist ein Anspruch.

Bildungserwerb vollzieht sich nicht nur im institutionalisierten Bereich und vor allem nicht nur in der Schule. Bildung „passiert“. Menschen bilden sich durch Medien, durch Kulturangebote, durch soziale Kontakte. Sie lernen – und bilden sich Meinungen. Wie qualifiziert dieses Lernen erfolgt, wie objektivierbar die Ergebnisse sind, wie förderlich es der Erreichung individueller und gesellschaftlicher Lebensziele ist, das hängt entscheidend von der Lernkompetenz jedes Einzelnen ab.

Verantwortung für Bildung zu tragen heißt also auch und vor allem: Verantwortung für die Entscheidungs- und Lernfähigkeit zu tragen und die Basis für die Chancen zur Erreichung von Lebenszielen zu legen.

Die Schule als Ort, wo der Mensch Bildung in einem Alter erwirbt, in dem er durch seine Entwicklung am offensten, am interessiertesten, am prägarbarsten ist, schafft die entscheidenden Grundlagen für die gesamte weitere Bildungs-, Berufs- und Lebenskarriere.

Die Schule ist institutionalisiert. Die Schule ist vielfältig strukturiert. Die Schule ist komplex organisiert.

Und die Schule ist – wie Bildung im Gesamten – immer optimierbar.

Greift man in die Institution, in die Struktur, in die Organisation der Schule ein, trifft man also Maßnahmen im operativen Bereich, so hat das immer mehr oder weniger gravierende Einflüsse auf das Gesamtsystem. Gerade komplexe, groß dimensionierte Institutionen neigen dazu, ihre Veränderungsentscheidungen aus der Innensicht abzuleiten: denn für die Mitglieder der Institution erscheint ihr berufliches Lebensumfeld als geschlossener Kosmos, dessen Anbindung an die Umwelt vielfach nur aus der Innenperspektive verstanden wird.

Operative Veränderungen bedürfen strategischer Entscheidungsgrundlagen. Nur wenn die Strategie, die ihren Blick auf die Einbindung in den gesamten Kontext richtet, die Wechselwirkungen zwischen der Institution und ihrer Umwelt abwägt, die Ergebnisse der Veränderungen antizipiert, klare Zielrichtungen vorgibt, können operative Maßnahmen auch folgerichtig und erfolgversprechend getroffen werden.

Geht es um die Zukunft der Schule und die Schule der Zukunft, dann bedarf jeder Optimierungsprozess klarer strategischer Vorgaben. Solche Vorgaben mit gesellschafts- und bildungspolitischer Dimension zu definieren und daraus Ansätze für Veränderungsprozesse abzuleiten war Aufgabe der Grundsatzgruppe dieser ExpertInnenkommission.

Fünf Handlungsfelder für Veränderungsprozesse

Auf Basis der Vorarbeiten, die die als „Grundsatzgruppe“ bezeichnete Arbeitsgemeinschaft von Expertinnen und Experten im Rahmen der Kommission im Ersten Zwischenbericht dargelegt hat, wurden fünf vorrangige Handlungsfelder definiert, von den Mitgliedern nun weiter strukturiert, analysiert, bewertet und daraus Problemlösungsansätze abgeleitet.

Diese fünf Handlungsfelder sind:

- Frühförderung und Lebenslanges Lernen
- Schul- und Lehrabbruch
- Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz
- Schule – Eltern – Gesellschaft
- Die Schule als kulturelles Zentrum

Die Themenfelder wurden in Thementeams der ExpertInnen bearbeitet und diskutiert, die Ergebnisse von BerichterstellerInnen der Thementeams zusammengefasst und zu diesem Zweiten Zwischenbericht zusammengestellt.

Dabei ergaben sich, je nach Handlungsfeld, unterschiedliche Zugänge aus gesellschaftspolitischer, bildungspolitischer und schulpolitischer Sicht. Selbstverständlich beziehen strategische Denkansätze automatisch Überlegungen zu ihrer operativen Umsetzbarkeit, zur Wirkung operativer Veränderungen auf das Innere der Institution Schule und zur Bedeutung operativer Eingriffe in die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Gesellschaft ein. In manchen Fällen lassen sich auch strategische Überlegungen nur anhand ihres operativen Einflusses anschaulich erläutern.

Zu jedem der Themenfelder haben die ExpertInnen Vorschläge zu Problemlösungen, Ansätze zu Optimierungen, Anregungen für strukturelle Maßnahmen und weiterführende Zieldefinitionen erarbeitet.

Dieser Bericht stellt die Ergebnisse der Überlegungen in den fünf Handlungsfeldern vor und versucht im Anschluss daran, die aus den Analysen, Überlegungen und Vorschlägen abgeleiteten vorrangig erscheinenden strategischen Zielvorgaben für die „Zukunft der Schule“ als Zukunft von Bildung und Gesellschaft zusammenzufassen.

Die Berichte der Thementteams gliedern sich wie folgt:

Frühförderung und Lebenlanges Lernen

1. Ziele des Lebenslangen Lernens
2. Frühe Bildung und Lebenlanges Lernen
3. Verpflichtende vorschulische Bildung
4. Das Ausbildungssystem der PädagogInnen
5. Verbesserung der Chancengleichheit
6. Lifelong Learning als gesellschaftspolitische Herausforderung

Schul- und Lehrabbruch

1. Die Verantwortung für Drop-outs
2. Daten, Fakten, Belege
3. Dimensionen des Phänomens
4. Mögliche Ursachen, Hintergründe
5. Ansätze zur Entwicklung
6. ANNEX Definitionen, Quellen, Belege

Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz

1. Die Kernfragen
2. Thesen und Aussagen zu Ansprüchen an die Schule
3. Problemstellungen und Lösungsansätze im Einzelnen
4. Ansatzpunkte zur Neugestaltung der österreichischen Schule

Schule – Eltern – Gesellschaft

1. Schule als Raum für Begegnungen und gemeinsames Leben
2. Die Verbesserung der sozialen Inklusion
3. Die Schule als Ort des Lernens
4. Schulpartnerschaft
5. Berufsfeld Pädagoge/Pädagogin
6. Strukturelle Änderungen
7. Die Öffnung der Schule zum Beruf und zur Gesellschaft

Die Schule als kulturelles Zentrum

Kunst und Kultur in der Schule – Chancen, Ansätze, Ziele

1. Bildung als ganzheitlicher Begriff
2. Die Wechselwirkungen zwischen Schulbildung und Kultur
3. Die Erwartungen gegenüber Kunst und Kultur in der Schule
4. Die Chancen aus pädagogischer Sicht

Das Theater als kulturelles Zentrum in der Schule

Frühförderung und Lebenslanges Lernen

Die Ausgangssituation

Die Themenstellung dieses Handlungsfeldes wurde durch den Satz bestimmt: „Wir fangen zu spät an und wir hören zu früh auf.“

„**Zu spät**“ beginnt eine strukturierte, zielgerichtete und organisierte Frühförderung im Kindesalter. Dieser provokativen Formulierung gilt es vorab gleich die Schärfe zu nehmen. Natürlich gibt es auch in Österreich ein gut entwickeltes Kindergartenwesen.¹

In den 4.505 Kindergärten wurden (2006/07) 195.000 Kinder betreut. Aber: Bei 404.700 Kindern zwischen dem 2. und 6. Lebensjahr, die die Bevölkerungsstatistik ausweist, sind das gerade einmal 48 Prozent.

Die Betreuung der Kinder im Vorschulalter erfolgt durch gut ausgebildete, motivierte und engagierte KindergärtnerInnen nach den aktuellen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und Pädagogik. Aber: Die Bildungs- und Erziehungsziele sind regional, je nach Kindergartenträger und oft je nach persönlicher Einstellung der KindergärtnerInnen unterschiedlich. Gelebte Individualität in einer pluralistischen Gesellschaft ist eine entscheidende Errungenschaft, was hier gar nicht bestritten werden soll.

Zum Thema bildungsstrategischer Überlegungen wird die Betreuung von Kindern im Vorschulalter, wenn es um die Frage geht, wie früh Defizite in der Entwicklung, die nicht zuletzt oft durch den familiären und sozialen Hintergrund mitbedingt sind, erkannt werden und wie man ihnen mit entsprechenden Maßnahmen begegnet.

Zum Thema der Bildungs- als Schulpolitik wird die vorschulische Förderung am Übergang zwischen Kindergarten und Schule – oder, wie es für mehr als die Hälfte der Kinder gilt, dem Übergang von einer mehr oder weniger qualifizierten Förderung in der Familie in die Schule.

Über die verpflichtende vorschulische Bildung gibt es weltweit Erfahrungen, haben doch viele nationale Bildungssysteme die Institution der Vorschule bereits implementiert.

Diese Tatsache ist, auch aufgrund des verbreiteten Medienkonsums, durchaus auch in der Bevölkerung bekannt. Alleine die Diskussion darüber, ob ein verpflichtendes Vorschuljahr eine Option für Österreich wäre, hat bereits eine gewisse Erwartungshaltung entstehen lassen.

¹ In Österreich gab es im Berichtsjahr 2006/07 7.207 **institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen** (ohne Saisontagesheime); davon sind 4.505 Kindergärten, 928 Kinderkrippen, 1.146 Horte und 628 altersgemischte Betreuungseinrichtungen. Bei fast zwei Dritteln der Kindertagesheime sind öffentliche Gebietskörperschaften (Bund, Länder, Gemeinden) für die Erhaltung zuständig. Der überwiegende Teil der öffentlichen Einrichtungen wird von den Gemeinden (98,5 Prozent) erhalten. Von den privaten Betreuungseinrichtungen wird mehr als die Hälfte von Vereinen und knapp ein Drittel von kirchlichen Organisationen geführt. 2006/07 wurden in 4.505 Kindergärten 9.914 Gruppen mit zusammen 195.049 Kindern betreut (Quelle: Statistik Austria, Kindertagesheimstatistik, erstellt 2.7.2007).

Eine Befragung von Eltern ergab eine starke Zustimmung zu dieser Idee: Für „sehr sinnvoll“ oder „eher schon sinnvoll“ halten es österreichweit im Schnitt 55 Prozent.²

Somit war es für die Themengruppe „Frühförderung“ der ExpertInnenkommission sowohl aus bildungspsychologischer wie pädagogischer Sicht mit dem Blick auf die zu erwartende Akzeptanz ein entscheidendes Kernthema, sich mit den Möglichkeiten und Chancen einer „verpflichtenden Vorschule“ auseinanderzusetzen.

„**Zu früh**“ endet, zumindest nach dem gewählten Motto, die Bildung im Erwachsenenalter. Auch hier gilt es zu relativieren. Und es gilt auch gleich anzumerken: Durch die Vielfalt der Bildungswege gibt es nur wenig wissenschaftlich fundierte Datenbestände über die Weiterbildung Erwachsener.

So viel ist jedoch bekannt: Die Benchmark der EU für 2001 liegt bei einer Weiterbildungsquote von 12,5 Prozent; Österreich erreicht bereits jetzt einen Durchschnitt von 13,1 Prozent.

Und noch eines ist bekannt: Die Dimensionen, in denen sich Erwachsenenbildung vollzieht, werden generell – und insbesondere von schulnahen Meinungsbildnern – stark unterschätzt!

Zum Unterschied von der „Quotenerhebung“ gibt es Beobachtungen, wie hoch der Anteil der Erwerbstätigen ist, die im letzten Jahr eine formale oder nonformale Weiterbildung in Anspruch genommen haben: Da ergab sich für 2003 ein Prozentsatz von 27,2.³

In absoluten Zahlen: 1,2 Millionen SchülerInnen stehen 1,1 Millionen Berufstätige gegenüber, die sich pro Jahr in Bildungsinstitutionen weiterbilden.⁴

Einen Näherungswert an die Größenordnungen liefert auch eine Erhebung, die danach fragte, welche Weiterbildungsformen man in den letzten drei Jahren genutzt hat. Daraus ergibt sich:⁵

Weiterbildung an öffentlichen Bildungseinrichtungen	6 %
Kurse und Seminare	31 %
Schulung im Betrieb	23 %
selbst organisiertes Lernen	35 %

² IFES-Schulmonitoring 2007.

³ „Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich“, ibw-Schriftenreihe Nr. 126, 12/2004.

⁴ Im **Schuljahr 2006/07** waren an Österreichs Schulen **insgesamt 1.226.638 Schülerinnen und Schüler** eingeschrieben. Im **3. Quartal 2007** waren durchschnittlich **4.095.000 Personen** erwerbstätig (Quelle: Statistik Austria).

⁵ Errechnet aus „Erwachsenenbildung in Österreich“, öibf/ibw 2003.

Erwachsenenbildung ist in großem Maße „berufsbegleitende Weiterbildung“ und damit von ihren Inhalten und Zielen her wesentlich von beruflichen Ansprüchen determiniert. Das bedeutet jedoch keineswegs, dass man die Bildungsziele in die Schublade „berufsspezifisches Fachwissen“ einordnen kann. Im Gegenteil: Je höher die Verantwortungsebene der Berufstätigen ist, desto größer ist die Nachfrage nach Persönlichkeitsbildung und spezifischen Managementqualifikationen.

Berufliche Höherqualifizierung hat ein ganz entscheidendes Element, das sie von der Bildung im Regelschulwesen unterscheidet: Sie findet „just in time“ statt!

Die Bildungsangebote der berufsbegleitenden Weiterbildung werden dann in Anspruch genommen, wenn es der berufliche Werdegang erfordert. Das bedeutet aber gleichzeitig: Das Wissen ist auf dem neuesten Stand; Schulwissen (im Sinne von Sachkenntnissen) ist nur über wenige Jahre nach dem Schulabschluss tatsächlich aktuell, einfach weil sich der Fortschritt auf allen Gebieten so rasch vollzieht.

Und es ist gar nicht so weit hergeholt, sich im aktuellen Fächerkanon des institutionalisierten öffentlichen Bildungswesens umzutun, wo fachspezifischer Wissenserwerb an die berufliche Weiterbildung – die ja zusätzlich durch unmittelbare Anbindung an die Praxis einen hohen Lernertrag sichert – delegiert werden könnte.

Die Basis allerdings, das erste Grundlagenwissen, (womöglich) das Verständnis für Zusammenhänge, die Fähigkeit, sich in der Breite des medialen Informationsangebots zu orientieren, Ansichten und Lehrmeinungen zu objektivieren – und vor allem die Fähigkeit und das Interesse, Neues zu lernen, werden in der Schule gelegt. Oder auch schon, und das stellt den Konnex her, in der vorschulischen Bildung.

Die gewählten Themenstellungen in diesem Handlungsfeld

Aus der Vielfalt und Breite der Fragen und möglichen Aufgabenstellungen hat sich das Thementeam zu „Frühförderung und Lebenslangem Lernen“ – dem übergeordneten Rahmen „Zukunft der Schule“ entsprechend – einige Schwerpunkte gesetzt:

- Die Zusammenhänge zwischen früher Bildung und der Einstellung und Kompetenz für das Lebenslange Lernen
- Die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen einer verpflichtenden vorschulischen Bildung
- Das Ausbildungssystem der PädagogInnen in einem weiter gespannten Bildungszeitraum
- Die Wirkungen der vorschulischen Bildung auf die Chancengleichheit
- Die gesellschaftspolitische Verantwortung für den Stellenwert des Lebenslangen Lernens

1. Ziele des Lebenslangen Lernens

Die Bereitschaft, kontinuierliches Lernen (Lebenslanges Lernen) zu fördern und zu etablieren, gilt zunehmend als **zentrale Aufgabe des Bildungssystems**, da technische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu sich rasch ändernden Qualitätsanforderungen führen.

LLL (Lifelong Learning) darf nicht nur im Hinblick auf die Employability (vor dem Hintergrund der Lissabon-Strategie, zur Absicherung der Wettbewerbsfähigkeit in der EU) gesehen werden, LLL ist darüber hinaus auch wichtig für:

- die persönliche Entwicklung und Entfaltung
- die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung an der Zivilgesellschaft
- die Chancengleichheit

Bildung und in diesem Zusammenhang LLL ist die Voraussetzung für die uneingeschränkte Teilnahme an Wirtschaft und Gesellschaft.

Weiterbildungsquote

Ein wichtiger Faktor ist die Weiterbildungsquote; Ziel in der EU ist es, eine Weiterbildungsquote von 12,5 Prozent zu erreichen, **Österreich hat schon jetzt eine durchschnittliche Weiterbildungsquote von 13,1 Prozent.**

Das Weiterbildungsverhalten korreliert mit der Anzahl der Jahre der Erstausbildung (je länger die Erstausbildung und somit der Bildungsstand, umso höher ist die Weiterbildungsquote).

Aufgrund des wirtschaftlichen Strukturwandels, der Globalisierung, der Entwicklung neuer Technologien und des demografischen Wandels bilden sich Kompetenzen heraus, die für eine moderne Gesellschaft sehr wichtig sind:

1. Eigenverantwortung
2. Selbstorganisation
3. Kooperationsfähigkeit
4. Lebenslange Lernbereitschaft und Erhalt der Lernfähigkeit

Parallel zur Entwicklung von Fachkompetenz müssen die Methodenkompetenz, die Personal- und Sozialkompetenz, die kulturelle Kompetenz und die emotionale Kompetenz entwickelt werden. Derzeit ist die große Herausforderung, dass die Grundlegung dieser Kompetenzen früher ansetzt und die Schulen/Kindergärten dieser umfassenden Bildung entsprechendes Augenmerk schenken. Ebenso haben Einzelpersonen und Unternehmen im Sinne von LLL der Vertiefung und Verfeinerung dieser Kompetenzen im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung Rechnung zu tragen.

2. Frühe Bildung und Lebenslanges Lernen

Ausgangslage derzeit: Wir fangen zu spät an und hören zu früh auf!

Kleine Kinder verfügen über ein enorm hohes Lernpotenzial, das es zu fördern gilt. Die richtige Förderung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft bereits in Spielgruppen und Kindergärten ist eine entscheidende Grundlage für den Lernerfolg und die Lernfreude. Bereits hier muss mit sozialem Lernen begonnen werden.

Mit dem Leben beginnt das Lernen. Lernpotenziale werden sehr früh und im Elternhaus verfestigt. Daher ist es sinnvoll, wenn in den Lehrplänen der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten elementare Kenntnisse über frühkindliches Lernen wie z. B. die Bedeutung des Vorlesens oder des Singens verankert werden. In Zusammenarbeit mit den Gemeinden sind Maßnahmen zur Elternunterstützung und -beratung weiter auszubauen.

Um eine systematische vorschulische Bildung im gesamten Bundesgebiet zu gewährleisten, ist auf der Basis der verfügbaren Kindergarten-Bildungs- und -Erziehungspläne der Bundesländer (z. B. Wien, Vorarlberg) ein bundesweiter, verbindlicher Kindergarten-Bildungs- und -Erziehungsplan, der altersadäquat ein ganzheitliches Bildungsangebot sicherstellt, zu erarbeiten. Dabei ist der wirkungsvollen Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus sowie dem Übergang Kindergarten/Schule besonderes Augenmerk zu schenken.

Insbesondere folgende Kompetenzen müssen über Spielen, Arbeiten, Forschen, Erfinden oder Experimentieren in einer positiven Lernumgebung so früh wie möglich grundgelegt werden:

- Logisches und kritisches Denken
- Kreativität und rhythmisch-musikalische Erziehung
- Vorerfahrungen für Kulturtechniken, insbesondere Lesen, Sprechen und Rechnen
- Freie und angeleitete Bewegung
- Kooperatives Verhalten
- Interkulturelle Kompetenz

Um diese Kompetenzen grundzulegen und zu verfestigen, bieten sich Spielgruppen, Kindergarten, Vorschule und Volksschule an, da hier nahezu **ALLE Kinder** aufeinandertreffen.

Für eine qualitätsvolle vorschulische und schulische Bildung sind vor allem zwei Aspekte entscheidend:

- Moderne, fundierte Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen je nach Einsatzgebiet
- Innere Differenzierung bzw. Individualisierung: die Kinder dort abholen, wo sie sind – leistungsfähige Kinder in ihrem Lerneifer unterstützen und schwächere Kinder entsprechend fördern

Die bildungspsychologische Sicht

Welche Fehler macht ein Kind bei einer Schularbeit? Wer kann nicht ausreichend lesen? Welche Kids sind gewalttätig? – Diesem defizitorientierten Modell, dem vielfach noch in unserem Schulsystem gefolgt wird, hat die Entwicklungspsychologie den Rücken gekehrt. **„POSITIVE Entwicklung“ ist das Ziel, bei dem die Stärken junger Menschen in den Mittelpunkt rücken.**

Dies ist vor dem Spannungsfeld Grundlagensicherung (impliziert eine Defizitorientierung) einerseits und dem schon angesprochenen **„Stärken stärken“** zu sehen.

Eine Kultur der Wertschätzung, der Toleranz und der Aufgeschlossenheit muss sich auch in der Leistungsfeststellung und -beurteilung niederschlagen. In Ergänzung zum Schulnotensystem sollen alternative Formen der aussagekräftigen Beurteilung forciert werden, wobei die Wahl der Beurteilungsform ins Schulkonzept aufzunehmen und entsprechend zu begründen ist.

Entscheidend ist es, die positive Entwicklung von Kindern und ihren Familien zu fördern, um ihnen die Chance auf eine positive Lebensführung zu geben.

Wichtig ist, dass sich Kinder in der Schule, aber nicht nur dort, sondern auch in der Familie, im sozioökonomischen und kulturellen Umfeld als **WERTVOLLES Mitglied** erleben.

3. Verpflichtende vorschulische Bildung

Ein verpflichtendes Vorschuljahr ist für ALLE Kinder (nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund) wichtig. Dafür müssen österreichweit einheitliche Standards für die Anbieter festgesetzt werden. Eine Untersuchung in Deutschland zeigt: Etwa ein Drittel der Kinder, die nicht genügend Deutsch sprechen, kommen aus deutschen Familien. In diesen Familien wird zu wenig gesprochen, zu viel ferngesehen, kaum vorgelesen. So werden diese Kinder sprachlos und damit in ihrer Denk- und Lernfähigkeit eingeschränkt. Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen müssen auch dahingehend erfolgen, dass eine Anwesenheit freiwillig von 7 Uhr bis 18 Uhr möglich ist, verpflichtender Beginn jedoch um 8.30 Uhr, um so geänderten Bedürfnissen berufstätiger Eltern Rechnung zu tragen, vor allem aber dem Rhythmus der Kinder flexibel entgegenzukommen.

Wenn es Benachteiligungen gibt, muss möglichst früh eine Kompensation erfolgen, da das Kind damit in seiner Entwicklung gefördert und der Aufwand gering gehalten wird. Wichtig ist, dass die vorschulische Bildung möglichst auf das einzelne Kind abgestimmt wird (Individualisierung im Rahmen der inneren Differenzierung). Die Wahl der richtigen Methode und der Einsatz moderner, umfassender und gegenstandsadäquater Lernformen mit individuellen Lern- und Förderplänen verstehen sich von selbst.

Computer im Vorschulbereich

Untersuchungen von Thomas Fuchs und Ludger Wößmann vom Münchner Institut für Wirtschaftsforschung sowie Erkenntnisse der Hirnforschung (Manfred Spitzer) belegen auf Grundlage reanalysierter PISA-Daten, dass sich ein häufiger, ungesteuerter Computergebrauch sowohl zu Hause als auch in der Schule negativ auf die Schulleistungen auswirken kann. Vermutet wird, dass das Engagement der SchülerInnen, das eigentlich umfangreicher auf kognitiv, sozial, emotional förderliche Tätigkeiten wie das Bücherlesen oder Theaterspielen bezogen sein sollte, durch dieses Medium absorbiert wird. Bildungseinrichtungen sind angehalten, den Einsatz von Computern sorgfältig altersgerecht abzuwägen (z. B. gezielter Einsatz von IKT im Bereich Sonderpädagogik). Wichtig ist auch, technikfreie Ruhezeiten für Kinder zu schaffen.

Lust am Lernen

„Die Bildungsmotivation unter österreichischen SchülerInnen könnte besser sein!“ (Bildungspsychologin Christiane Spiel)

SchülerInnen sind zu wenig an ihren eigenen Fortschritten orientiert, haben relativ wenig Spaß an der Schule und am Lernen und können mit Misserfolgen (ohne Perspektivenvermittlung) schwer umgehen. Dies sind denkbar schlechte Voraussetzungen für LLL, das als Backbone einer Wissensgesellschaft bezeichnet wird.

Motivation wie?

Um die grundsätzlich positive Lerneinstellung von Kindern und Jugendlichen möglichst lebenslang zu erhalten, sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden: Unterrichtsziele transparent gestalten, SchülerInnen Wahlmöglichkeiten lassen, ihr Interesse wecken und Aufgaben stellen, die am Leben der SchülerInnen ausgerichtet sind. Wichtig ist auch, den SchülerInnen **Spielräume** zu lassen, ihnen durch **POSITIVES Feedback** die Fortschritte bewusst zu machen und ein Klima zu schaffen, in dem Fehler Lernmöglichkeiten sind.

Je genauer wir den Reichtum spontaner Kinderspiele beobachten, umso nachhaltiger kann uns deutlich werden, dass in diesen ein „Bildungsfeld“ gesehen werden muss, das man sich – weil es Bedürfnisse des Kindes und die Aneignung grundlegender Bildungsinhalte harmonisiert – gar nicht besser ausmalen kann. Wenn irgendwo, dann ist das Kind hier „intrinsisch motiviert“, entwickelt also Lern- und Bildungsinteressen aus eigenem Antrieb. Macht man sich diese elementaren Bildungsprozesse in Kinderspielen bewusst, dann ist es nicht einleuchtend, wenn ErziehungswissenschaftlerInnen und BildungspolitikerInnen zum Teil eine Reduktion des Spiels zugunsten vorschulisch erworbener sogenannter kognitiver Kompetenzen (etwa im Sinne des PISA-Literacy-Konzepts) fordern – dieser Gegensatz existiert nicht. Vor diesem Hintergrund sollten neue pädagogische Konzepte entwickelt und angewendet werden, insbesondere im vorschulischen Bildungsbereich und in der Volksschule.

Grundsätzlich muss man wissen, Kinder lernen **IMMER**, weil sie neugierig sind. Daher ist der Schlüssel zum Erfolg, diese **Neugierde** zu erhalten bzw. wiederzuerwecken. Daher muss man Lernen neu definieren. **Lernen muss lustvoll erlebt werden** (spielerisches Lernen muss eine neue Bedeutung erlangen). Leistungsdruck und das Gefühl „Jetzt werde ich beurteilt“ müssen vermieden werden, denn einer sinnvollen, positiv orientierten Leistungsfeststellung und -beurteilung, die Lernchancen aufzeigt, ist der Vorzug zu geben. Entscheidend in diesem Zusammenhang ist auch die stärkere Einbindung der Eltern, um so die Lust am Lernen möglichst früh und nachhaltig zu fördern und zu erhalten. Ein anderer Ansatz wäre es auch, die Vorschule (wie die weiterführenden Schulstufen) für externe ExpertInnen zu öffnen.

Die **Motivation** für den Bildungserwerb muss als wichtig und wertvoll erachtet werden.

Insbesondere kleine Kinder haben eine natürliche Neugierde, diese ist die beste Voraussetzung für den Wissenserwerb; wichtig ist es, diese Neugierde und Freude am Lernen nicht gleich am Beginn der „Schulkarriere“ **zu zerstören**, denn hier werden die Weichen dafür gestellt, ob jemand später im Leben Spaß am Lernen hat.

Ein gutes Beispiel für diese Entwicklung ist auch, dass Kinder in der **Volksschule Mathematik als ihr liebstes Fach** angeben und sich dies leider später völlig verändert; was auch vor dem Hintergrund, dass in der gesamten EU zunehmend AbsolventInnen im naturwissenschaftlichen Bereich fehlen, sehr interessant ist, denn auch hier werden die Weichen in dieser frühen Phase gestellt.

Im NAWI-Bereich müssen neue Wege eingeschlagen werden (KINT-Boxen, Science Labs), um so Kinder schon sehr früh und nachhaltig für diesen Bereich zu begeistern.

Wichtig sind daher eine **angenehme und vertrauensvolle Umgebung** sowie die schon angesprochene **positive Feedbackkultur**.

Leistung und Freude/Wertschätzung schließen einander NICHT aus. Der Fokus muss auf Begabungen und Talente und deren Forderung und Förderung gerichtet sein, LLL-Bildung muss von Anfang an mit **POSITIVEN Emotionen** verknüpft sein!

Spracherwerb

Besondere Aufmerksamkeit ist dem frühen Spracherwerb bei allen Kindern zu widmen. Qualitätsvolle, aussagekräftige und kindgerechte Formen der Sprachstandsfeststellung bereits für Vierjährige sind die Grundlage für eine gezielte, individuelle und bedarfsgerechte Sprachförderung im Kindergarten und nach Bedarf auch in der Schuleintrittsphase. Die Sprachförderung gilt für Kinder mit deutscher und Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache.

Kinder mit Migrationshintergrund, die ihre Muttersprache nicht beherrschen, haben Probleme, eine Zweitsprache zu lernen. Damit die Zweitsprache leichter erlernt werden kann, ist das Beherrschen der Erstsprache wichtig. Vor diesem Hintergrund sollte man Kindern Unterricht in der Muttersprache anbieten und einen **Migrationshintergrund als Chance** begreifen.

Ein Ansatz ist es auch, Native Speaker in der Grundschule einzusetzen, es muss sich dabei nicht um ausgebildete PädagogInnen handeln, sondern dies können z. B. auch Eltern sein.

4. Das Ausbildungssystem der PädagogInnen

Wichtiges Ziel ist ein **akademisches Ausbildungssystem** von der Ausbildung der KindergartenpädagogInnen bis zur Erwachsenenbildung. Die größere Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Schulformen und optimal gestaltete Übergänge zwischen Bildungsbereichen bedürfen einer besseren Vernetzung der PädagogInnen bzw. Bildungseinrichtungen – Nahtstellen statt Schnittstellen (Kindergarten, Volksschule, Hauptschule, AHS, PTS, BMHS etc.) – und der Berücksichtigung der unverzichtbaren Kooperation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der PädagogInnen.

Es ist wichtig, sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung **Wissenschaft/Theorie und Praxis gut miteinander zu verknüpfen**, da beides gebraucht wird.

Wichtig wäre ein **österreichweiter Bildungsplan** von 0 bis 18 und auch darüber hinaus für das Lebenslange Lernen.

Wichtig sind auch **vergleichbare Qualitätskriterien und einheitliche Mindeststandards** für pädagogische Einrichtungen in ganz Österreich.

Außerdem muss am Beginn der pädagogischen Ausbildung ein **Selektionsprozess** stehen, der es nur den am **besten geeigneten KandidatInnen** ermöglicht, diesen für unsere Zukunft so wichtigen Beruf zu ergreifen. Parallel dazu ist die Entwicklung eines zeitgemäßen Berufsbildes „Pädagoge/Pädagogin“ mit unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern unverzichtbar.

Einhergehen muss das Ganze mit einer größeren **gesellschaftlichen, aber auch finanziellen Wertschätzung für die PädagogInnen, dadurch würde es auch mehr Männer in pädagogischen Berufen geben.**

Aus-, Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen müssen vor diesem Hintergrund und im Zusammenhang mit LLL überdacht und geändert werden. Eine Möglichkeit der Weiterbildung für LehrerInnen wären auch „Industriepraktika“, um so auch einen Einblick in die Welt zu bekommen, für die die SchülerInnen ausgebildet werden. Das Ausbildungsangebot muss dahingehend modifiziert werden, dass es „Part-Time-Lehrgänge“ gibt sowie eine Überprüfung und Evaluierung des derzeitigen Studienangebots und die Schaffung eines Angebots für „LLL-LehrerInnen“.

5. Verbesserung der Chancengleichheit

Unterschiedliche Herkunft muss über Bildung zu Chancengleichheit führen.

Individualisierung und Differenzierung und dadurch Eingehen auf Stärken („Stärken stärken“) und Schwächen („Schwächen schwächen“) der einzelnen SchülerInnen:

Grundsätzlich soll die Schule die SchülerInnen bei ihrer individuellen Entwicklung unterstützen und sie bestmöglich auf die Anforderungen vorbereiten.

Alle SchülerInnen sollen optimal und individuell nach Stärken und Fähigkeiten gefördert werden, auf diesem Weg sollen fundierte Fähigkeiten im Bereich der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen und der Schlüsselkompetenzen wie z. B. Englisch oder IKT-Basiskenntnisse sowie grundlegende Personal- und Sozialkompetenzen, Methodenkompetenzen, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen erworben werden.

Für die Realisierung dieser Zielsetzungen sind folgende Voraussetzungen zu schaffen:

- Schaffung eines ganztägigen Betreuungsangebots: flächendeckendes Angebot von ganztägigen Schulformen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Ausbau der Initiative „Individualisierung 25plus“ zur Individualisierung und Differenzierung an Schulen, um auf individuelle Potenziale der SchülerInnen besser eingehen zu können
- Strukturelle und inhaltliche Neukonzeption der Ausbildung der PädagogInnen, z. B. vermehrte Berücksichtigung von Sonder- und Sozialpädagogik
- Förderung der Durchlässigkeit des Schulsystems sowie Erleichtern des Nachholens von Pflichtschulabschlüssen als Chance im Sinne des Lebenslangen Lernens
- Gezielte Förderung von individuellen Begabungen: Technik, Naturwissenschaften, Kunst, Sprachen, Sport ...
- Fremdsprachen-Fokus, insbesondere auch in grenznahen Regionen, Potenziale nutzen (Alpen-Adria-Raum – z. B. auch bilinguale Schulen in grenznahen Regionen)

6. Lifelong Learning als gesellschaftspolitische Herausforderung

Folgende Metaziele sind abzuleiten:

1. Stellenwert von Bildung in der Gesellschaft heben
2. Lernen als Prinzip des aktiven (Lebens-)Gestaltens
3. Aktivierung des LLL-Verantwortungsdreiecks: Einzelpersonen – Unternehmen – Gesellschaft

Weiters muss es vor allem zur Stärkung der **Eigenverantwortung** des Einzelnen kommen:

- Entsprechende Modelle für finanzielle Incentives entwickeln z. B. Lernkontos (staatlich geförder-tes „Bildungssparen“ ähnlich dem Bausparen), Bildungskredite (mit staatlicher Unterstützung und Rückzahlung proportional zum Lohnneinkommen – ähnlich dem australischen System für Studie-rende)
- Rahmenbedingungen zur Förderung der Professionalisierung und ein breites Angebot an unab-hängiger Bildungs- und Karriereberatung schaffen
- Für Qualitätssicherung und Transparenz des Angebots sorgen
- Flexible und transparente Anrechnungsmechanismen entwickeln („qualification frameworks“)

Unternehmen müssen zunehmend auch **gesellschaftliche Verantwortung übernehmen**:

- Förderung der Employability der MitarbeiterInnen anstelle von nicht mehr zu erfüllenden Job-garantien
- Durch das Arbeiten als lernende Organisation Weiterbildungskultur in der breiten Bevölkerung selbstverständlich machen
- Weiterbildung bedingt durch enge Partnerschaften zwischen Unternehmen und Bildungseinrich-tungen (z. B. LehrerInnenfortbildung in Betrieben)

Die **LLL-Politik** muss aktiv gesteuert und nachhaltig gestaltet werden:

- Entwicklung von Lebensphasenmodellen: nicht Bildung an die Bildungsstrukturen anpassen, son-derm künftig Bildung an Lebens- und Lernphasen der Lernenden orientieren („Personalisation“) und auf dieser Basis Strukturen adaptieren und schaffen
- Bildungsziele und Zeithorizonte setzen (z. B. 2010, 2015, 2025)
- Zugang zur Bildung offen gestalten und für eine hohe (Weiter-)Bildungsbeteiligung sorgen, um nicht Teile der Bevölkerung, insbesondere die untere Ebene der Beschäftigungspyramide, man-gels Qualifikation zu verlieren
- Spezielle Maßnahmen für diejenigen vorsehen, die NachzüglerInnen der Wissensgesellschaft werden könnten

Der OECD-Länderbericht zeigt zahlreiche Problem- und Entwicklungsfelder, insbesondere zu nennen sind der Nachholbedarf bei Bildungsangeboten mit erwachsenengerechter Pädagogik sowie bei der Anerkennung von Erfahrungswissen und informell erworbenen Kenntnissen.⁶

⁶ Nach Rolf Arnold werden 80 Prozent des Wissens außerhalb von institutionalisierten Bildungseinrichtungen erworben!

Schul- und Lehrabbruch

Die Voraussetzungen

Die Bezeichnung des Handlungsfeldes mag auf den ersten Blick eher instrumentell anmuten. Erkennt man allerdings die gesellschaftspolitische Dimension, die sich aus einer nicht abgeschlossenen schulischen Bildung ergibt, wird gleich deutlich, warum hier ein wichtiges Handlungsfeld der Bildungspolitik liegt.

17 Prozent der 20- bis 24-Jährigen in Österreich weisen keinen formalen, über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss aus.

Ein Drittel der Jugendlichen, die mit einer Schullaufbahn in der Sekundarstufe begonnen haben (ab der 9. Schulstufe in mehrjährigen Schularten), bricht die Schule vor dem Abschluss ab.

Hier treffen zwei für jede und jeden Einzelnen gravierende Nachteile zusammen: der Verlust an investierter Zeit (und damit oft auch der Verlust an Lebensarbeitszeit und Einkommen) und das Manko eines fehlenden Bildungsabschlusses.

Am schwersten wiegen dabei wohl individuell die Auswirkungen auf das Selbstbild: das Erlebnis des Scheiterns, des „Downgrading“. Was das für die weitere Bildungsmotivation bedeutet, lässt sich leicht abschätzen.

Für einen nicht zu übersehenden Teil der Jugendlichen an der Schnittstelle zwischen der 8. Schulstufe und der Erreichung des Endes des schulpflichtigen Alters ist der Eintritt in mehrjährige Schulen anstelle der Polytechnischen Schule ein „Versuch ohne Risiko“; sie sehen es gelassen als Überbrückungsjahr. Die Lehrerschaft weiß einzuschätzen, was es bedeutet, in einem sonst engagiert mitarbeitenden Klassenverband Schülerinnen und Schüler ohne Motivation und Ziel sitzen zu haben.

Für beide Gruppen, die große der an den Bildungsherausforderungen Scheiternden und die kleinere der „Schulpflicht-Überbrücker“, lässt sich auf alle Fälle mangelndes Wissen über die gewählte Schule auf Sekundarebene konstatieren.

Die Darstellung der Herausforderungen und Lösungsansätze in diesem Themenfeld

Der Berichtersteller des Thementeam „Schul- und Lehrabbruch“ beschreibt die Faktenlage, die Hintergründe, mögliche Ursachen und Ansätze für ein gezieltes Gegensteuern:

- Daten, Fakten, Belege geben Hinweise auf die Größenordnungen
- Die Dimensionen des Phänomens werden näher erläutert
- Mögliche Ursachen und Hintergründe werden analysiert
- Ansätze zur Entwicklung werden aufgezeigt
- Ein Annex ergänzt die Information zu den verschiedenen Gruppen von Drop-outs

1. Die Verantwortung für Drop-outs

Das differenzierte Angebot von vollzeitschulischen und dualen Bildungs- und Ausbildungswegen auf der Sekundarstufe II stellt ein Qualitätsmerkmal des österreichischen Bildungswesens dar.

Der hohe Anteil Jugendlicher, die sich auf der Sekundarstufe II in berufsbildenden Bildungswegen befinden – insgesamt zirka 80 Prozent, je zirka zur Hälfte in vollzeitschulischen bzw. teilzeitschulischen (Lehre) Bildungswegen –, ist ein zusätzliches Merkmal, das besonders für die im internationalen Vergleich relativ günstige Situation der Jugendbeschäftigung verantwortlich sein dürfte.

Das Angebot differenzierter Schularten- und Bildungswege – insbesondere auf der Sekundarstufe II – ist zwingend mit der Verantwortung verbunden, für aussagekräftige Information über diese Angebote, über Anforderungen, Inhalte und Perspektiven zu sorgen sowie junge Menschen dabei zu unterstützen, die ihren persönlichen Talenten, Begabungen, Interessen entsprechenden Bildungswege zu ergreifen.

Die Situation von Drop-outs, Abbruchquoten im System, Aus- und UmsteigerInnen aus Bildungswegen – insbesondere der Sekundarstufe II – weisen deutlich darauf hin, dass diese Verantwortung institutionell derzeit im österreichischen Bildungswesen nicht ausreichend wahrgenommen wird.

2. Daten, Fakten, Belege

Die europäische Benchmark zu „Early School Leavers (ESL)“ für 2010 – Anteil der 18- bis 24-Jährigen, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen und keine weiterführende Schul- oder Berufsausbildung absolvieren, Ziel: weniger als 10 Prozent – hat Österreich mit einem Wert von 9,6 Prozent (EUROSTAT 2006) bereits unterschritten.¹

Bei differenzierter Betrachtung ergibt sich jedoch eine Vielfalt von darüber hinausgehenden Herausforderungen:

- In den letzten Jahren steigt der Anteil der ESL mäßig, aber kontinuierlich an: 2004: 8,7 Prozent; 2005: 9 Prozent; 2006: 9,6 Prozent.
- Bereits bei den 16-Jährigen sind zirka 7 Prozent nicht mehr im Ausbildungssystem, weder in der Schule noch im dualen Berufsausbildungssystem.
- Bei 17-Jährigen sind es bereits 10 Prozent, die sich nicht mehr im Bildungssystem befinden.
- 17 Prozent der 20- bis 24-Jährigen weisen keinen formalen, über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss aus.²

Darüber hinaus ist zu differenzieren zwischen „SchulabbrecherInnen“ im Sinne der europäischen Benchmark „Early School Leavers – ESL“ (sog. „Netto-Drop-out“³) und „SchulartenabbrecherInnen“ (sog. Brutto-Drop-out“⁴). Aufgrund verschiedener Primär- und Sekundärdaten (es liegt keine konsistente Schulverlaufsstatistik vor) ist davon auszugehen, dass von der 9. bis zur jeweils letzten Schulstufe mehrjähriger Schularten auf der Sekundarstufe II zirka ein Drittel der Jugendlichen, die eine derartige Schule wählen, diese vorzeitig verlassen und nicht abschließen, wobei die Prozentzahlen je nach Schulart von 20 bis über 40 Prozent reichen.

Viele dieser SchulartenabbrecherInnen wechseln innerhalb der Sekundarstufe II, etwa von einer berufsbildenden höheren Schule in eine duale Berufsausbildung – Lehre.

¹ EU-Rat, „Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010““.

² ibw, öibf (Hg.), „Benachteiligte Jugendliche – Forschungsbericht“, Wien 2006.

³ Lassnigg, Lorenz, „Evidenzen zu den Schwerpunktfeldern der ExpertInnenkommission“, Wien 2007.

⁴ Ebd.

3. Dimensionen des Phänomens

Auch wenn viele der SchulartenabbrecherInnen nach Wechseln der Ausbildung eine andere Ausbildung der Sekundarstufe abschließen, ist dieser Wechsel in der Regel mit Bildungszeitverlust, mit Verlust an investierter Lebenszeit in den eigenen Bildungsweg und mit späterem Beschäftigungszeitverlust durch späteren Eintritt ins Berufsleben verbunden.

Dies hat sowohl individuelle Konsequenzen – Verlust an Einkommen, Pensionsbemessung etc. – als auch volkswirtschaftliche Auswirkungen – Verlust an Arbeitszeit, Beschäftigung, Wertschöpfung und Wirtschaftskraft, im Gegenzug erhöhter Ressourceneinsatz im Bildungssystem, im Sozialsystem etc.

Damit hat dieses Phänomen nicht nur eine bildungspolitische, sondern auch eine eminent volkswirtschaftliche und soziale Relevanz und damit entscheidende Auswirkungen auf Effektivität und Effizienz des Bildungswesens.

Am schwersten wiegen wahrscheinlich die – schwer messbaren – Auswirkungen auf die persönliche Befindlichkeit, Bildungsmotivation, das Erlebnis des Scheiterns und das „Downgrading“ Jugendlicher im Zuge ihrer Aus- und Umstiege im Bildungssystem.

4. Mögliche Ursachen, Hintergründe

Die Ursachen für Bildungsabbrüche – sowohl Netto- als auch Brutto-Drop-outs – können vielfältig sein. Repräsentative Befragungen von 20- bis 24-Jährigen ohne Sekundarabschluss II ergeben hohe Anteile von Schulfrust als Abbruchgrund (25 Prozent stark zutreffend), den Wunsch nach eigenem Einkommen (22 Prozent stark zutreffend) und mangelnde Vorstellungen über Ausbildungswünsche und -möglichkeiten.⁵

Die Hintergründe und Ursachen von Schulartenabbruch sind nach strukturellen und individuellen Faktoren zu differenzieren.

Die Gestaltung der Übergänge zwischen 8./9. und 10. Schulstufe ist ein erster entscheidender Faktor – die ersten Klassen, insbesondere berufsbildender mittlerer und höherer Schulen, dienen oft als bewusst (oder als Versuch) gewähltes „Übergangsjahr“, um anschließend eine duale Berufsausbildung zu ergreifen.

Auch dies ist jedoch mit einer entscheidenden Problematik verbunden. Während jene Jugendlichen, die eine Polytechnische Schule besuchen, in der 9. Schulstufe/im 9. Schuljahr intensiv auf ihre künftige Ausbildungslaufbahn vorbereitet werden (die Überleitungsquoten von PTS liegen um die 90 Prozent, mit hohem Anteil von Übereinstimmung von Berufswunsch mit tatsächlicher Ausbildung), starten nahezu 60 Prozent der LehranfängerInnen ihre Ausbildung ohne gezielte vorangegangene strukturierte und prozesshafte Orientierung und Hinführung zum Beruf.

Die ohnehin gegebene größere Schwierigkeit für Mädchen, Zugang zum Ausbildungsmarkt zu finden, wird durch den hohen Anteil von einschlägigen Schularten mit überwiegendem Mädchenanteil noch verstärkt.

Eine spezielle Herausforderung stellt die Langform der AHS dar.

Nahezu die Hälfte jener SchülerInnen, die die Unterstufe der AHS-Langform besuchen, wechseln nach der 8. Schulstufe die Schulart, vorzugsweise in eine berufsbildende höhere Schule.

Wenn auch für alle Schularten auf der Sekundarstufe I (also auch für die AHS) die Verpflichtung zur Durchführung der „verbindlichen Übung“ Berufsorientierung (als Fach oder integrativ) besteht, wird dieser Verpflichtung in der AHS weithin nicht nachgekommen.

Es ist daher davon auszugehen, dass ein hoher Prozentsatz jener Jugendlichen, die aus der AHS in eine berufsbildende höhere Schule wechseln, keine strukturierte, prozesshafte, professionalisierte Berufsorientierung in Anspruch nehmen konnte.

⁵ ibw, öibf, a. a. O.

Jüngste Hinweise auf hohe Anteile von SchülerInnen, die auf Befragung angeben, dass das schulische Angebot mit ihren Vorstellungen nicht „kongruent“ sei, dürften zu einem guten Teil auf diesen Umstand zurückzuführen sein.⁶

Weiters zu überprüfen wären die Wirkungen der unterschiedlichen Qualitäten von Notengebungen in AHS und HS (auch im Zusammenhang mit Leistungsgruppen etc.), verstärkt durch regionale/urbane Faktoren, auf die Aufnahmeverfahren in berufsbildenden höheren Schulen.⁷

Auf die zusätzliche Dimension von weiteren Faktoren von Bildungszeitverlust – etwa Klassenwiederholungen – sei noch extra hingewiesen.

⁶ Vgl. z. B. Eder, Ferdinand, „Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule – Befragung 2005“, Wien 2007.

⁷ Vgl. z. B. Haider, Günter, „PISA 2007“.

5. Ansätze zur Entwicklung

Auf die vielfältigen Bestrebungen, seitens des bm:ukk, des AMS, im Rahmen von Projekten etc., Lösungen für die Problematik der SchulabbrecherInnen zu suchen, sei ausdrücklich hingewiesen. Erwähnt sei etwa die Strategie-Initiative des bm:ukk zur Drop-out-Problematik mit mehreren Workshops unter Einbindung von Wirtschaftsministerium, Sozialministerium, AMS, Sozialpartner der außerschulischen Jugendarbeit etc., inklusive ausführlicher vorbereitender Dokumentationen und Ergebnisse.⁸ Darüber hinaus wurde in den letzten Jahren eine Vielzahl von Maßnahmen und Projekten entwickelt, etwa im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik des AMS, in Beschäftigungspaketen, im Europäischen Sozialfonds, in EQUAL-Entwicklungspartnerschaften, die sich mit den sehr differenzierten Fragestellungen unterschiedlicher Zielgruppensektoren im Rahmen der SchulabbrecherInnen auseinandersetzen.

Hier dürfte es daher weniger an Erkenntnis, Modellen und erprobten Maßnahmen mangeln, sondern eher am gezielten Transfer und am konsequenten programmatischen Umsetzen von entwickelten und erprobten Maßnahmen.

Auch auf das Ziel der „Bildungsgarantie bis 18“ im aktuellen Regierungsprogramm ist ausdrücklich hinzuweisen.

Anstrengungen sollten darüber hinaus insbesondere in folgende Richtungen unternommen werden:

- Frühzeitigen Schul- und Bildungsabbruch erst gar nicht entstehen zu lassen – zeitgerechte, präventive Maßnahmen und Interventionen im System, auch mit Unterstützung externer Personen und Institutionen
- Strukturierte, prozesshafte Maßnahmen zur zeitgerechten Berufs- und Bildungsorientierung

Die OECD z. B. bescheinigt dem österreichischen Bildungswesen ein grundsätzlich gut strukturiertes und gegliedertes System zur Bildungsinformation, Berufsorientierung mit den Elementen curriculärer Unterricht („verbindliche Übung“ Berufsorientierung), Schüler- und BildungsberaterInnen zur individuellen Beratung und dem Angebot der Schulpsychologie – Bildungsberatung, ergänzt durch externe Maßnahmen wie z. B. Berufsinformationszentren.

Die OECD hält jedoch gleichzeitig fest, dass die tätigen Personen einen viel zu geringen Professionalisierungsgrad aufweisen (Dauer und Intensität der Ausbildung), das Mengengerüst äußerst unzureichend ist (Anzahl von eingesetzten Personen, investierte Zeit, Orientierungs- und Beratungsbedarf von SchülerInnen) sowie ein Verständnis der Orientierung und Beratung besteht, das viel zu punktuell und „eventhaft“ ausgerichtet ist und den internationalen Standard von zeitgerechter, prozesshafter, persönlichkeitsorientierter Intervention viel zu wenig berücksichtigt.⁹

⁸ Vgl. z. B. Steiner, Marion / Wagner, Elfriede, „Drop-out-Strategie – Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Drop-outs in Ausbildung und Beschäftigung“, Wien 2007.

⁹ OECD, „Country Note Career Guidance Policies“, Paris 2003; Härtel, Peter, et al., „Lifelong Guidance Policies“, Graz/Krakau 2007.

Darüber hinaus hat eine Weiterentwicklung des Schulwesens strukturelle Elemente zu berücksichtigen, die entscheidend mitverantwortlich für Fehlleitungen in der Schullaufbahn und im Bildungswahlverhalten sind, z. B.:

- Die frühe Selektion nach der 4. Schulstufe bedingt – je nach sozialem und Bildungshintergrund – den weiteren Bildungsverlauf, auch unabhängig von Talenten, Begabungen, Einsatz und Leistung¹⁰ (siehe auch Handlungsfeld „Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz“).
- So gibt es z. B. Ungleichgewichte hinsichtlich des Zugangs zu berufsbildenden höheren Schulen, da HauptschülerInnen durch die Systematik der Notengebung in Verbindung mit Leistungsgruppen gegenüber AHS-SchülerInnen tendenziell benachteiligt sind. Dem gegenüber erfahren AHS-SchülerInnen in der Sekundarstufe I nahezu nichts über berufliche Bildungswege im dualen System und kaum Strukturiertes über vollzeitschulische Wege außerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens.
- Neben dem Informationsstand der handelnden Personen – der weitaus überwiegende Teil der LehrerInnen an AHS kommt selbst über diesen Bildungsweg – ist es auch ein systembedingtes Faktum, dass Personen, deren berufliches Umfeld auch davon abhängig ist, ob SchülerInnen der Unterstufe in der Sekundarstufe II in der gleichen Schule verbleiben, sich tendenziell schwerer tun, objektiv und gleichgewichtig über die gesamte Bandbreite von weiterführenden Bildungswegen zu informieren.
- Ein weiterer entscheidender Aspekt ist das Aufnahmeverhalten von weiterführenden Schularten. Wer SchülerInnen in eine Schule aufnimmt – nach welchen Verfahren auch immer –, sollte eine hohe, auch einforderbare Verantwortlichkeit dafür zeigen, diese SchülerInnen auch zu einem schulischen und persönlichen Erfolg – inklusive Abschluss – zu führen.

¹⁰ Vgl. z. B. Pechar, Hans, „Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz in der Wissensgesellschaft“, Innsbruck u. a. 2007.

6. ANNEX Definitionen, Quellen, Belege

Je nach Definition werden in Österreich mit dem Begriff „Drop-out“ sogenannte

A. SchulabbrecherInnen

(„Early School Leavers – ESL“, „Netto-Drop-out“)

B. SchulartenabbrecherInnen

(„Brutto-Drop-out“)

C. LehrabbrecherInnen

bezeichnet.

Da keine exakten Schulverlaufsstatistiken existieren, werden entweder auf Basis der Schul- und Lehrlingsstatistik vergleichende Schätzungen vorgenommen (z. B. Hofstätter/Hruda) oder auf Basis der Mikrozensus-Daten Anteile von Jugendlichen, die Schul- und Bildungslaufbahnen auf verschiedenen Schulstufen abbrechen, ermittelt (z. B. Steiner/Lassnigg).

Dabei sind sowohl die Definitionen für **Schulabbruch** als auch die Ergebnisse der Berechnungsmethoden – auch aufgrund unterschiedlicher Perspektiven – durchaus divergierend, bieten jedoch deutliche Hinweise auf die Dimension der Problemlage.

Es sollte eine der Aufgaben im Rahmen von weiteren Maßnahmen sein, das Datenmaterial auf Basis präziserer Evaluationen vergleichbarer zu machen und als Grundlage für die Bewertung von Effekten der Maßnahmen heranzuziehen (Ex-ante- und Ex-post-Evaluation).

A. SchulabbrecherInnen

Dieser Term entspricht der zweiten der sechs „Lisbon European Benchmarks in Education and Training“ – „Early School Leavers“ und bezeichnet jene 15- bis 24-jährigen Jugendlichen (genau genommen im Alter zwischen 15,5 und 24,5 Jahren), die keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Schulabschluss aufweisen und sich nicht mehr in Ausbildung befinden. (Der Research-Report von Steiner/Steiner 2006 differenziert noch weiter nach „Übergangsproblemen“, „Arbeitslosigkeit“ sowie „noch nie erwerbstätig“ – darauf wird hier nicht im Detail eingegangen.)

Die Quote der SchulabbrecherInnen in den Altersstufen von 15 bis 24 Jahren beträgt insgesamt 9 Prozent.

Drop-out nach Alter und Geschlecht¹¹

Angaben in Prozent

Alter	Drop-out-Anteil alle	Drop-out-Anteil männlich	Drop-out-Anteil weiblich
15 Jahre	3,4	3,0	4,0
16 Jahre	5,7	5,6	5,8
17 Jahre	7,2	9,3	5,0
18 Jahre	8,3	9,7	6,9
19 Jahre	10,6	11,2	9,9
20 Jahre	11,6	11,6	11,7
21 Jahre	11,3	11,9	10,6
22 Jahre	9,2	10,8	7,6
23 Jahre	10,0	8,7	11,2
24 Jahre	9,9	9,6	8,4
Ø	9,0	9,6	8,4

Hier sind – im Unterschied zu den SchulartenabbrecherInnen – auch Jugendliche erfasst, die sich in dualer Berufsausbildung befinden bzw. z. B. aus der BHS in eine solche übergewechselt sind.

Nicht enthalten in dieser Prozentzahl sind jene Jugendlichen, die sich auch mit 24,5 Jahren noch in einer Ausbildung befinden und keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss aufweisen (das kann ebenso eine Schule – etwa ein BORG oder eine BHS – wie eine duale Berufsausbildung sein – nicht Abendschulen, das ist Erwachsenenbildung; der Anteil dieser Jugendlichen dürfte, gemessen an der Kennzahl Lassnigg, weitere zirka 7 Prozent betragen).

Es ist davon auszugehen, dass – differenziert nach den Untergruppen – diese Jugendlichen die größten Risiken von Nichtbeschäftigung, Nichtteilnahme an weiteren Bildungsmaßnahmen im Lebenslangen Lernen sowie weitere Risikofaktoren aufweisen.

¹¹ Quelle: Statistik Austria; bearbeitet von: Steiner, Mario, „Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung“, Manuskript, Wien 2007.

B. SchulartenabbrecherInnen

SchulartenabbrecherInnen sind jene Jugendlichen nach der Pflichtschulzeit, die auf der Sekundarstufe II allgemeinbildende höhere Schulen oder mittlere und höhere berufsbildende Schulen vor Erreichen eines Abschlusses verlassen.

Problematik

- Kein Abschluss über die Pflichtschule hinaus (dieser wird jedoch zum Teil in anderen Ausbildungen, etwa einer dualen Berufsausbildung, nachgeholt)
- In der Regel Schullaufbahnverlust – Ausbildungs-, damit auch Beschäftigungszeitverlust
- Häufig negative mentale Auswirkungen, Demotivation, Leistungsverweigerung

Weiters ist dieses Phänomen auch Ursache dafür, dass in Österreich zirka 17 Prozent der 23-Jährigen noch keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschluss aufweisen (Lassnigg u. a.).

Prozentzahlen **SchulartenabbrecherInnen**

bezogen auf die Gesamtzahl der jeweiligen SchülerInnen an weiterführenden Schulen¹²

AHS	20,3 %
BHS	34,9 %
zweijährige BMS	37,1 %
dreijährige BMS	33,6 %
vierjährige BMS	40,3 %

Im gewichteten Gesamtschnitt heißt das, dass von der 9. bis zu jeweils letzten Schulstufe zirka **ein Drittel – 33 Prozent** – aller SchülerInnen die zuerst gewählte Bildungslaufbahn auf der Sekundarstufe II nicht abschließt.

Conclusio

Insgesamt ist der Wert der **SchulabbrecherInnen** (der im europäischen Vergleich relativ günstig liegt) in Verbindung mit den Problemlagen aus der Kategorie **SchulartenabbrecherInnen** zu sehen, die in gemeinsamer Betrachtung auf **unvertretbar hohe Prozentzahlen** von **Fehlleitungen, Bildungszeit-, Ausbildungszeit-,** damit auch **Beschäftigungszeitverlust**, mit gravierenden individuellen Auswirkungen, ebenso aber auch systemischen Problemeffekten, etwa auf **Effizienz** und **Kosten** im **Bildungssystem**, hinweisen.

Der Verbesserung der Überleitungsprozesse an den Schnittstellen und Übergängen ist daher zur Verminderung der Schul- und Ausbildungsabbrüche verstärktes Augenmerk zu schenken.¹³

¹² Hofstätter/Hruda 2003, in: Riepl, Barbara, „Jugendliche Schulabbrecher/innen in Österreich“, Wien 2004.

¹³ Siehe Programm und strategische/spezifische Ziele.

C. LehrabbrecherInnen

Nicht minder bedeutsam ist das Phänomen des Abbruchs der Ausbildung im Bereich der dualen Berufsausbildung.

Auch wenn die statistischen Grundlagen nicht konsistent und zum Teil divergierend sind, kann davon ausgegangen werden, dass zwischen 88 und 92 Prozent der LehranfängerInnen eine Lehre abschließen, sich die Prozentzahl der „echten“ AbbrecherInnen also etwa in der Dimension der „Early School Leavers“ („Netto-Drop-out“) bewegt.¹⁴

Allerdings gibt es auch im Bereich der Lehre eine weitaus höhere Zahl an Jugendlichen, die den ersten gewählten Lehrberuf bzw. die erstgewählte Lehrstelle wechseln. Die Schätzungen gehen zwar auseinander, reichen aber immerhin von 20 Prozent bis nahe 50 Prozent in einigen Bundesländern, sehr unterschiedlich je nach Region und Branche.¹⁵ Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen vielfach auch in wirtschaftlichen Gegebenheiten wie Insolvenzen von Lehrbetrieben, Finden von „besseren“ Lehrstellen von Jugendlichen etc., sodass die Zahlen nicht einseitig überinterpretiert werden dürfen. Ein nicht unwesentlicher Anteil des Phänomens Lehrabbruch dürfte jedoch ebenfalls auf mangelnde Vororientierung und nicht ausreichend reflektierte Berufs- und Lehrstellenwahl zurückzuführen sein.

Nur knapp mehr als 40 Prozent der LehranfängerInnen kommen aus jenem Schultyp, der als einziger eine strukturierte, prozesshafte Vorbereitung auf Berufs- und Lehrstellenwahl, verbunden mit mehrfachen direkten betrieblichen Erfahrungen („Early Work Experience“) bietet, nämlich der Polytechnischen Schule.¹⁶ Nahezu 60 Prozent der LehranfängerInnen kommen aus anderen 9. Schulstufen, die – von Ausnahmen abgesehen – kaum oder keine Vorbereitung auf die Lehrstellenwahl bieten, da sie ja – insbesondere die ersten Klassen mehrjähriger berufsbildender Schulen – grundsätzlich auf ein mehrjähriges Curriculum ausgerichtet sind.

Der Schluss liegt nahe, dass der Zufall dann eine größere Rolle spielt, als ihm bei der Berufsentscheidung zukommen sollte. Dass viele der Betroffenen Mädchen sind, erschwert die Situation zusätzlich, da der Lehrstellenmarkt für Mädchen grundsätzlich schwieriger ist. Darauf weist auch die hohe Konzentration der gewählten Lehrberufe hin: Während Burschen zu etwa 50 Prozent die zehn beliebtesten Lehrberufe wählen, konzentrieren sich mehr als 50 Prozent der Mädchen auf nur fünf Lehrberufe.¹⁷

Der hohe Anteil Jugendlicher, die nach Abschluss ihrer Lehre die Branche und den Beruf wechseln, kann ebenfalls Hinweise auf mögliche Fehlleitungen bieten. Auch hier ist das Phänomen differenziert zu betrachten, da es viele Motivationen und Ursachen, auch zielorientierte und erfolgversprechende, für weitere berufliche Veränderungen geben kann. Der zeitgerechten Vorbereitung und Orientierung Jugendlicher im Hinblick auf persönliche Kompetenzen, Potenziale und Interessen muss jedoch auch beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung höherer Stellenwert beigemessen werden als bisher.

¹⁴ Schneeberger, Arthur / Nowak, Sabine, „Lehrlingsausbildung im Überblick“, Wien 2007.

¹⁵ Synthesis, Auflösung von Lehrverhältnissen, Studie im Auftrag des AMS Österreich, 2007.

¹⁶ Härtel, Peter / Kämmerer, Erwin, „Berufsüberleitung an PTS“, bm:ukk, Wien 2007.

¹⁷ WKO, Lehrlingsstatistik, Wien 2007 (vgl. auch Seite 31, mögliche Ursachen, Situation der 9. Schulstufe).

Verschärft wird die Situation durch den hohen Anteil Jugendlicher mit nicht ausreichenden Basisqualifikationen in der Berufsausbildung. PISA hat gezeigt, dass sich unter den LehranfängerInnen bis zu 50 Prozent Jugendliche mit nicht ausreichenden Lese- und Rechenkompetenzen befinden. Bestätigt wird dieser Befund durch Erhebungen über die Einstiegsqualifikation von Lehrstellensuchenden.¹⁸ Die Unzufriedenheit von Lehrbetrieben mit den Mathematikkenntnissen der LehranfängerInnen etwa ist mit 57 Prozent der höchste Wert aller abgefragten Qualifikationsfelder. Positiv sei hervorgehoben, dass insgesamt die Zufriedenheit mit den Einstiegsqualifikationen Jugendlicher relativ hoch ist. Dass bei der Beurteilung der schulischen Leistungen insgesamt die Gruppe der unzufriedenen Betriebe überwiegt, während bei fast allen anderen Untersuchungsdimensionen der Anteil der Zufriedenheit deutlich höher ist, sollte der Schule allerdings zu denken geben.

Ergänzende Bemerkungen

Zum Phänomen Schul- und Lehrabbruch gäbe es noch viele weitere, detaillierte, differenzierte Zugänge, die hier nicht im Einzelnen ausgeführt werden können.¹⁹ Ein paar signifikante Diskrepanzen sind in den folgenden Ziffern ergänzend dargestellt, die auf die großen Unterschiede je nach regionaler, sozioökonomischer Umgebung bzw. familiärem Bildungshintergrund hinweisen.

Merkmale regional-sozial

jeweils Netto-Drop-out

Drop-out-Rate städtischer Bereich	11,8 %
Drop-out-Rate ländlicher Raum	5,4 %
Drop-out-Rate Migrationshintergrund	29,8 %
Drop-out-Rate ohne Migrationshintergrund	7,2 %
Drop-out-Rate Eltern arbeitslos	21,4 %
Drop-out-Rate „bildungsfern“	16,8 %
Drop-out-Rate „bildungsnah“	3,1 %

Diese Diskrepanzen weisen auf Erfordernisse hin, durch kompensatorische Maßnahmen dazu beizutragen, Personen mit ungünstigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gezielt im Bildungs- und Ausbildungssystem zu halten, um individuelles Scheitern zu verhindern und gelingende Wege in weitere Bildungs- und Berufslaufbahnen zu ermöglichen.

¹⁸ Dornmayr, Helmut, et al., „Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden“, ibw, öibf, Wien 2007.

¹⁹ Vgl. z. B. Steiner/Wagner, a. a. O.

Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz

Die Voraussetzungen

Es gibt eine Vielzahl von Ansprüchen, die an die Schule gestellt werden. Es sind Wünsche der Eltern, Vorstellungen der Politik, Ideen des Lehrkörpers. Die, die es am meisten betrifft, die Kinder, die Schülerinnen und Schüler, können die Ergebnisse ihrer Schulbildung und schulischen Erziehung erst aus dem Rückblick beurteilen: wenn sie selbst erwachsen sind, im Beruf stehen oder eine Weiterbildung absolvieren.

Für die, die es betrifft, muss die Politik der Anwalt sein.

In ihrer Verantwortung wird also die Bildungspolitik gehalten sein, den Erfolg oder Misserfolg von Schulbildung, die Dimensionen der Qualität, der Gerechtigkeit, der Effizienz, aus dem Blickwinkel der Betroffenen zu sehen.

Es bedarf keiner besonderen visionären Kraft, sich eine Schulabsolventin oder einen Schulabsolventen vorzustellen, der rückblickend folgende Fragen beantwortet:

- Habe ich dieselben Chancen wie alle anderen gehabt, bei gleicher Begabung und gleichem Einsatz auch dieselben Zugänge zu Bildungs-, Berufs- und Lebenszielen zu erreichen?
- Hat man meine Begabungen, Talente und Interessen erkannt, ihre Entfaltung gefördert und mir die mir entsprechenden Qualifikationen und Kompetenzen vermittelt?
- War die Schule gerecht? Stelle ich der Schule ein gutes Qualitätszeugnis aus?

Und noch eine Frage werden die Schulabsolventinnen und Schulabsolventen als Mitglieder der Gesellschaft, als politische interessierte Menschen und als SteuerzahlerInnen stellen:

- War die Schule effizient? Hat das Verhältnis von eingesetzten Mitteln und erreichtem Bildungsziel gestimmt?

Auf die Gegenwart übertragen lässt sich nicht übersehen: Noch gibt es zahlreiche Aufgaben zu erfüllen, bis man die zu setzenden Ziele zumindest annähernd erreicht.

- Der chancengleiche Zugang ist schon allein aufgrund der regionalen Verteilung von weiterführenden Schulen nicht gegeben.
- Österreichs Schulbildung schneidet bei internationalen Vergleichen nur mittelmäßig ab.
- An den entscheidenden Schnittstellen und Übergängen im schulischen Bildungsweg wird nicht nach einheitlichen, nicht nach validen Kriterien selektiert.
- Studien stellen fest, dass ein Drittel der 15-Jährigen eklatante Rückstände in den entscheidenden Kulturtechniken Lesen und Rechnen hat.
- Mangelnde Bildungsinformation und Berufsorientierung führen zu Fehlentscheidungen in der Bildungswahl.
- Die Bildungsausgaben sind hoch, die Ergebnisse sind mittelmäßig.

Ansätze zur Problemlösung

Das Thementeam für das Handlungsfeld „Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz“ hat seine Analyse und die daraus abzuleitenden Zielvorgaben folgendermaßen gegliedert:

- Die Definition der entscheidenden Kernfragen
- Thesen und Aussagen zu Ansprüchen an die Schule unter dem Blickwinkel dieser Kernfragen
- Problemstellungen und Lösungsansätze im Einzelnen
- Ansatzpunkte zur Neugestaltung der österreichischen Schule

1. Die Kernfragen

Ein Land wie Österreich, das in Wirtschaft, Wachstum, Wohlstand, als offene Gesellschaft und Demokratie, hinsichtlich Beschäftigung und sozialer Standards sowie als Stätte der Kunst und Kultur eine internationale Spitzenposition einnimmt und diese weiterentwickeln will, braucht eines der besten Bildungswesen der Welt.

Der österreichischen Schule kommt – auch im Zusammenwirken mit allen Kräften, die im Vorfeld, begleitend und anschließend an die schulische Ausbildung Leistungen erbringen können – die Aufgabe zu, an der Entfaltung aller Talente, Begabungen und Potenziale von Jugendlichen sowie an der Entwicklung ihrer Persönlichkeit mitzuwirken und dazu beizutragen, Jugendliche an ihre individuelle Leistungshöchstgrenze, in umfassendem Sinne verstanden, heranzuführen.

Den Dimensionen Qualität, Gerechtigkeit und Effizienz kommt bei der Erfüllung dieser Ansprüche erstrangige, gleichgewichtige Bedeutung zu, denen jede bildungspolitische Entwicklung und Schulreform verpflichtet sein muss.

Veränderungen von gesellschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen, der Lebensbedingungen junger Menschen und deren Familien, dem medialen und kulturellen Umfeld Heranwachsender sowie den sich daraus ergebenden Bedingungen für Lehr- und Lernprozesse ist ebenso Rechnung zu tragen wie den Erkenntnissen einschlägiger wissenschaftlicher Disziplinen, den Qualifikationsanforderungen aus Wirtschaft und Beruf sowie der wachsenden Bedeutung von Innovation, Kreativität und unternehmerischer Haltung in allen Lebens- und Gesellschaftsbereichen.

Das österreichische Bildungs- und Schulwesen hat in vielfältiger Weise, auch im europäischen Kontext, auf diese Entwicklungen und Herausforderungen reagiert. Erwähnt seien hier beispielsweise Initiativen zur Qualitätsentwicklung, der europäische und nationale Prozess „Bildung 2010“, die Initiative „25plus“, die Vorschläge der Zukunftskommission, Neugestaltungen in der LehrerInnenbildung und vieles mehr. Erkenntnisse und Erfahrungen aus diesen Grundlagen und Prozessen fließen in jede Weiterentwicklung des Schulwesens ein und können wertvolle Beiträge leisten.

Wesentliche Befunde weisen jedoch darauf hin, dass entscheidende Ansprüche hinsichtlich Qualität, Gerechtigkeit und Effizienz seitens des österreichischen Schulwesens derzeit nicht in zufriedenstellendem Maße erfüllt werden. Internationale Leistungsvergleiche, der Zusammenhang von Schullaufbahn und sozialem Hintergrund, nationale und internationale Effizienzerhebungen etc. ergeben durchwegs mittelmäßige bis mäßige Positionierungen und zeigen erheblichen Nachholbedarf punkto Effizienz und Effektivität der eingesetzten Ressourcen im österreichischen Bildungs- und Schulwesen auf.

Strategien und Modelle zur Neugestaltung des österreichischen Schulwesens haben zunächst die Ansprüche von Individuen und Gesellschaft an die Schule zu formulieren, Belege für die derzeitige Erfüllung dieser Ansprüche sichtbar zu machen und Ansatzpunkte für Lösungs- und Entwicklungswege aufzuzeigen.

Dies soll im Folgenden dargestellt werden.

Vollständigkeit kann nicht angestrebt werden, sehr wohl jedoch, die wesentlichen, grundlegenden Dimensionen zu erfassen und zu beschreiben.

Insbesondere werden die folgenden Aspekte beleuchtet:

1. Das österreichische Schulsystem muss grundsätzlich für alle die gleiche Qualität, die gleichen Optionen sowie vergleichbare Bildungschancen bieten und bei gleicher Begabung, gleicher Leistung und gleichem Einsatz vergleichbare Zugänge zu Bildungs-, Berufs- und Lebenswegen eröffnen.
2. Das österreichische Bildungswesen muss ausreichende Basisqualifikationen und Grundkompetenzen für alle sicherstellen, muss alle Begabungs-, Talent- und Interessenspektren ansprechen und individuell zu deren höchstmöglicher Entfaltung beitragen.
3. Das österreichische Schulwesen muss gewährleisten, Jugendliche sowohl innerhalb des Schul- und Bildungswesens als auch darüber hinaus zu Bildungs-, Ausbildungs- und Berufswegen hinzuführen, die ihren Anlagen, Talenten, Interessen und Neigungen bestmöglich entsprechen.
4. Der Einsatz von Ressourcen, Verwaltung und Steuerung – die „Governance“ – hat in bestmöglicher Effektivität und Effizienz zu erfolgen, um die eingesetzten Mittel im Hinblick auf die angestrebten Bildungsziele maximal wirksam werden zu lassen.

2. Thesen und Aussagen zu Ansprüchen an die Schule

2.1

Das österreichische Schulsystem muss grundsätzlich für alle die gleiche Qualität, die gleichen Optionen, vergleichbare Bildungschancen bieten und muss bei gleicher Begabung, gleicher Leistung und gleichem Einsatz vergleichbare Zugänge zu Bildungs-, Berufs- und Lebenswegen eröffnen.

Die derzeitige Situation

- Mittelmäßige Positionierung in internationalen Leistungsvergleichen (Beleg: z. B. PISA)
- Qualitätsunterschiede bei gleichem Notenschnitt (PISA, PIRLS etc.)
- Zugang zu Bildungsoptionen (z. B. AHS, BHS) nicht für alle gewährleistet (Bezirke ohne AHS-Langform, unterschiedliche Versorgung mit HTL etc.)
- Hohe soziale Selektivität HS/AHS, wie der folgenden Studie zu entnehmen ist:

Wahrscheinlichkeit des Übertritts ¹		Bildungsabschluss der Eltern
7 %	von der Hauptschule in eine matura-führende Schule der Sekundarstufe II	Pflichtschule als höchster Bildungsabschluss der Eltern
63 %	von der AHS-Unterstufe in eine matura-führende Schule der Sekundarstufe II	Pflichtschule als höchster Bildungsabschluss der Eltern
33 %	von der Hauptschule in eine matura-führende Schule der Sekundarstufe II	Matura als Bildungsabschluss der Eltern
86 %	von der AHS-Unterstufe in eine matura-führende Schule der Sekundarstufe II	Matura als Bildungsabschluss der Eltern

Sozialer Hintergrund und regionaler Wohnort bestimmen demnach entscheidend Bildungswege und Bildungschancen, unabhängig von Begabung und Leistung.

An den Schnittstellen und Übergängen wird nach nicht vergleichbaren, nicht validen, nicht standardisierten Verfahren selektiert, z. B.:

- Schnittstelle 4./5. Schulstufe (Beleg: PIRLS, PISA-Zentrum)
- Schnittstelle 8./9. Schulstufe: unterschiedliche Wertung von Leistung (Noten bei Eintritt in BHS)
- Leistungsgruppen HS – überwiegend Abstufung, kaum Aufstufung
- Maturaqualifikation je nach Standort und Region nicht vergleichbar

¹ Schlögl/Lachmayr, öibf 2004; zahlreiche weitere Belege, z. B.: in WIFO-„Weißbuch“; Pechar „Heterogenität, Gerechtigkeit, Exzellenz“; Spielauer/Schwarz/Schmid 2002; Pacher 2004; Lassnigg „Evidenzen“ 2007 etc.

Lösungsansätze

Strukturell/Organisatorisch:

- Unter Vorgabe nationaler Anforderungen und Standards ist ein „regionales“ schulartenübergreifendes System zur Bildungsplanung und zum Bildungsmanagement einzurichten. Als Planungsraum bietet sich dafür die NUTS-3-Ebene an, die in der Regel geeignete Lebens-, Wirtschafts-, Verkehrs- und Bildungsräume bilden kann.
- Spätere Selektion von SchülerInnen, da alle Befunde darauf hinweisen, dass die frühe Aufteilung von SchülerInnen nach der 4. Schulstufe (Entscheidung fällt im Alter von zirka 9,5 Jahren) für eine weitere vier- bis achtjährige Bildungslaufbahn zu früh ist und sachlich nicht argumentier- bzw. vertretbar ist.

Pädagogisch:

Die Sicherung der Qualität und Vergleichbarkeit von Bildungsprozessen und Ergebnissen muss auf zwei Wegen erfolgen:

- Standards für Kernbereiche (sind in Umsetzung) sowie
- Qualitätskriterien für Individualisierung: Persönlichkeitsorientierte Bildungsprozesse, die auf das Individuum abzielen, individuelle Kompetenzen und Talente entdecken, stärken und fördern, führen grundsätzlich nicht zu „standardisierten“, „gleichen“ Ergebnissen, sondern heben im Gegensatz dazu die individuellen Unterschiede bestmöglich hervor und sollen zur jeweiligen „persönlichen Leistungshöchstgrenze“, jedoch in unterschiedlichen Bildungsbereichen und Kompetenz-Domänen, führen.
- Daher sind hier nicht die „Ergebnisse“ zu standardisieren, sondern die Prozesse, die zu den persönlichen individuellen Bildungsergebnissen führen.
- Dazu sind national vergleichbare Kriterien und Verfahren zu entwickeln, die Steuerung und Qualitätssicherung im Detail sollte auf regionaler Ebene (NUTS 3) sowie an den Standorten erfolgen.

2.2

Das österreichische Bildungswesen muss ausreichende Basisqualifikationen und Grundkompetenzen für alle sicherstellen, muss alle Begabungs-, Talent- und Interessenspektren ansprechen und individuell zu deren höchstmöglicher Entfaltung beitragen.

Der Status quo

- Zirka 30 Prozent der Alterspopulation 15-Jähriger weisen bei Lesen und/oder Mathematik ein niedriges Kompetenzniveau auf, sodass die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass ihnen eine beträchtliche Bandbreite weiterführender Bildungs-, Berufs- und damit auch Lebenswege verschlossen bleibt (Beleg: PISA).
- Das österreichische Bildungswesen trägt nicht dazu bei, dass sich der Kompetenzrückstand von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (zirka zwei Jahre) in der zweiten Generation verringert (Beleg: PISA).
- Der Entscheidungsnotstand von MaturantInnen lässt den Schluss zu, dass zu wenig gezielt für Grundkompetenzen in Selbstständigkeit, Informationsverhalten, eigenaktiver Entscheidungsfindung geleistet wird (Beleg: Nowak, Monitoring 2006).

Lösungsansätze

- Erfolgreiche Schulbildung beginnt vor der Schule – verpflichtende Bildungsangebote für alle zeitgerecht vor Schuleintritt, um Unterschiede in Sprachkompetenz und sozialen Kompetenzen auf einen gemeinsamen Level zu bringen, der die Grundvoraussetzungen für eine gemeinsame förderliche Schulentwicklung gewährleistet.
- Da eine selektive, aussondernde Vorgangsweise zusätzlich diskriminierend wirken könnte, ist für ein gemeinsames, kindgerechtes, verbindliches pädagogisches Prinzipien und Kriterien folgendes Angebot für alle zu sorgen.
- Dieses sollte spätestens ab dem 5. Lebensjahr einsetzen, Angebote für frühere Altersstufen sind nach Maßgabe der Erfordernis auszubauen und qualitativ weiterzuentwickeln.
- Zusammenarbeit zwischen Bildungsphasen vor Schuleintritt und Schule stellt einen gelingenden Anschluss sicher.
- Früherkennung von Leseschwächen und Dyskalkulie als pädagogischer Standard.
- Durchgehende Verbreitung und Anwendung von professionellen Erkenntnissen bezüglich kindlicher Persönlichkeitsentwicklung, Lernkurven, Lerngeschwindigkeiten etc.
- Bildungsstandards, Stärkenorientierung, Selbstwertgefühl, Selbstständigkeit.
- Schule als „begabungsfördernde Institution“, „Professionalisierung der Individualisierung“.
- Positive Rückmeldekultur, Bestärkung positiver Entwicklungen haben Vorrang vor Fehlerbeurteilung; auch Bewertung „nicht fachlich-inhaltlicher“ Qualifikationen und Entwicklungen.
- Individuelle Persönlichkeit von SchülerInnen – auch über die jeweilige Schulart hinaus – als vorrangiger und zentraler Fokus jeder Schulentwicklung; strukturell, organisatorisch, pädagogisch SchülerInnen individuell an ihre jeweilige Leistungshöchstgrenze heranführen.

2.3

Das österreichische Schulwesen muss gewährleisten, Jugendliche sowohl innerhalb des Schul- und Bildungswesens als auch darüber hinaus zu Bildungs-, Ausbildungs- und Berufswegen hinzuführen, die ihren Anlagen, Talenten, Interessen und Neigungen bestmöglich entsprechen.

- In wesentlichen Bereichen des Bildungswesens wird Bildungsinformation und Berufsorientierung nahezu nicht oder kaum wahrgenommen (z. B. in AHS-Unterstufe, 9. Schulstufen/Schuljahren); positive Ausnahme bei 9. Schulstufen: Polytechnische Schule.
- Hohe (Brutto-)Drop-out-Rate auf Sekundarstufe II (vgl. auch Kapitel „Schul- und Lehrabbruch“).
- Grundsätzlich gut konzipierte Systeme, aber mangelnde Professionalisierung der Berufsorientierung und unzureichende Mengenverhältnisse, unzureichend entwickeltes Bewusstsein für nachhaltige, strukturierte, prozesshafte Bildungs- und Berufsinformation (Beleg: OECD-„Country Note“, Paris 2003 etc.).
- Österreich gelingt es im internationalen Vergleich relativ gut, Jugendliche im Anschluss an Bildungswege in Berufswege überzuleiten, was u. a. auf den hohen Anteil berufsbildender Angebote auf der Sekundarstufe II (vollzeitschulisch/dual) zurückzuführen sein dürfte (z. B. EUROSTAT, Jugendbeschäftigung).
- Innerhalb der Systeme sind jedoch Ineffizienzen, Vergeudung von Zeit, Ressourcen, Motivation festzustellen (vgl. Kapitel „Schul- und Lehrabbruch“).
- Die mangelnde Orientierung setzt sich anschließend in der Sekundarstufe II fort, insbesondere bei der Studien- und Berufswahl nach Abschluss der Sekundarstufe II (Schule) (Beleg: Nowak, Monitoring 2007).

Lösungsansatz

Durchgehendes, prozesshaftes, persönlichkeitsorientiertes Angebot von BI-BO, Schwerpunkt auf Kompetenzentwicklung zur Entscheidungsfindung.²

² Detaillierte Ansätze finden sich in: OECD-Prozess, Key2success, IMAG bm:ukk-bmwf, Sozialpartnerpapier, LLL-Strategie: Lifelong Guidance etc.

2.4

Der Einsatz von Ressourcen, Verwaltung und Steuerung („Governance“) hat in bestmöglicher Effektivität und Effizienz zu erfolgen, um die eingesetzten Mittel im Hinblick auf die angestrebten Bildungsziele maximal wirksam werden zu lassen.

Befunde zu Ineffizienzen des österreichischen Schul-Governance-Systems (Auszug³):

- Ausgaben hoch und Ergebnisse mittelmäßig
- Frühe Trennung in Hauptschule und AHS-Unterstufe ist bildungsökonomisch zu hinterfragen: Förderung von Talentreserven scheint nicht ausreichend erfolgreich
- Hoher Anteil an Personalbewirtschaftungskosten
- Unmittelbar kostenwirksame Faktoren werden nicht kontrolliert, z. B. Klassenwiederholungen
- Die Schulverwaltung ist extensiv bürokratisch
- Es muss mehr Wert auf die Leistungen und Ergebnisse des Schulwesens gelegt werden
- Schulautonomie, Anreize für Lehrende, Lernfortschrittskontrolle, externe Prüfungen kombiniert mit Schulautonomie sind zu wenig entwickelt
- Zuständigkeiten nicht nach ökonomischen Effizienzkriterien gestaltet

Lösungsansätze

- Mehr Wert auf Leistungen und Ergebnisse, Zuständigkeiten ordnen, Schulautonomie, Arbeitsbeziehungen
- Bundesstaatsreform, Neuordnung der Kompetenzen, effektive Schulverwaltung und -organisation

³ Quelle: IHS, „Die ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens“, Wien 2007, Kurzpräsentation (Langfassung siehe http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15515/ihs_oekbew.pdf).

3. Problemstellungen und Lösungsansätze im Einzelnen

Generelle Überlegungen zu Qualität, Gerechtigkeit, Effizienz

SchülerInnen mit unterschiedlichen Begabungen, unterschiedlichen Voraussetzungen, auch aus verschiedenen Kulturen kommend, an ihre persönliche, individuelle Leistungshöchstgrenze heranzuführen, das ist eine der zentralen Forderungen der ExpertInnenkommission an die Schule der Zukunft.

Dies bedingt einerseits, dass alle Begabungen, Talente, Potenziale und Interessen im Fokus der schulischen Arbeit stehen, erkannt werden, ernst genommen und geschätzt sowie gefördert werden. Jedes Kind hat Talente und Interessen, jedes Kind hat Anspruch darauf, in seinen individuellen Talenten unterstützt und entwickelt zu werden.⁴

Dies steht aber auch in Verbindung mit der Forderung, dass bei vergleichbaren Begabungen, vergleichbarem Einsatz und gleicher Leistung vergleichbare Bildungswege möglich werden und gleiche Zugänge zu weiterführenden Bildungs- und Ausbildungswegen offenstehen, in welcher Region, in welchem sozialen Umfeld, in welchem Bildungsbereich auch immer.

Umgekehrt ausgedrückt: Keine Bildungsreserven im Lande zu vergeuden, niemanden zurückzulassen, jeder und jedem die Chance zu bieten, im Hinblick auf eigene Voraussetzungen und Perspektiven gelingende Wege zu gehen, das ist nicht nur bildungspolitisch, das ist auch sozial und human gedacht ein erstrangiger Anspruch, aber auch ein eminent wirtschaftlicher Aspekt. Jeder in das Bildungswesen investierte Euro muss den größtmöglichen Ertrag im Hinblick auf gesellschaftliche und individuelle Bildungsziele erbringen; entwickelte Talente, Begabungen, Qualitäten und Qualifikationen sind für die persönliche, individuelle Lebensführung eine der bedeutendsten Grundlagen, ebenso aber auch die wichtigste Grundlage für gesellschaftliche und wirtschaftliche Wertschöpfung.

Bildungsqualität, soziale Gerechtigkeit und Effektivität bzw. Effizienz sind daher nicht nur keine Gegensätze, sie bedingen einander.

⁴ Vgl. S. 22–24.

Zugänge zur Themenstellung

Qualität, Gerechtigkeit und Effektivität sind vielschichtige Begriffe – sie können von unterschiedlichen Standpunkten, Werthaltungen und Betrachtungsweisen durchaus mehrdimensional interpretiert werden.

Begründbare Konzepte zur Weiterentwicklung des Bildungswesens müssen jedenfalls auf verfügbaren Daten, Fakten und Evidenzen beruhen. Diskurs, Gewichtung und Wertung dieser Evidenzen sind nicht nur legitim, sondern notwendige Voraussetzung jeder Weiterentwicklung – die Rezeption und Reflexion aller relevanten Daten und Fakten muss jedoch ebenso bei allen beteiligten Gruppierungen vorausgesetzt werden.

Diese Daten, Fakten und Evidenzen liegen in vielfältiger Form vor. Beispielhaft wird hier als Basis der weiteren Darstellung nur auf folgende Grundlagen verwiesen:

Evidenzen

- Evidenzen zu Schwerpunkten – Lassnigg 2007
- Schulmonitoring – bm:ukk 2007
- Ergebnisse PISA, OECD – bm:ukk 2007
- Heterogenität, Gerechtigkeit ... – Pechar 2007
- Familie und Bildung – Spielauer 2003
- Efficiency and Equity – EU-Commission 2006
- Public Spending Efficiency – OECD 2007
- etc.

Keine dieser Darstellungen kann das komplexe Feld Qualität, Gerechtigkeit und Effizienz alleingültig darstellen, deren Interpretation und Argumentation sind eine gemeinsame, bildungspolitische, demokratische Herausforderung – der man sich stellen muss.

In weiterer Folge werden, bezugnehmend auf die Positionen des Ersten Zwischenberichts der ExpertInnenkommission, insbesondere unter Punkt 6 „Analyse, Diagnose“, stichwortartige Thesen zur Situation formuliert, ergänzt durch Hinweise, welche Ansatzpunkte zur Lösung bzw. Weiterentwicklung von derzeit unbefriedigenden oder unhaltbaren Situationen im österreichischen Schulwesen vorgeschlagen werden.

4. Ansatzpunkte zur Neugestaltung der österreichischen Schule

4.1

Gleiche Qualität – gleiche Optionen – gleiche Chancen – gleicher Zugang

Der Anspruch an ein öffentlich-rechtliches Bildungssystem, allen grundsätzlich vergleichbare Bildungschancen zu bieten, ist nicht erfüllt.

Es ist nicht gewährleistet, dass – auch unter Berücksichtigung unaufhebbarer regionaler, logistischer, organisatorischer Gegebenheiten etc. – allen anspruchsberechtigten Kindern, Jugendlichen, Familien ein vergleichbares Angebot und ein zumutbarer Zugang zu Bildungsoptionen eröffnet wird.

Die vielbeschworene „Wahlfreiheit“ relativiert sich, wenn man die regionalen Unterschiede – etwa im Angebot auf der Sekundarstufe I – und deren objektive und subjektive Wertigkeit vergleicht.

Als einige wenige beispielhafte Indikatoren dafür seien angeführt, dass in jedem fünften politischen Bezirk keine AHS-Unterstufe existiert, daher in der Regel die „Wahlmöglichkeit“ zwischen Hauptschule und AHS für einen Großteil der Bezugsgruppen nicht wirklich besteht.

Auch in Regionen mit vorhandenem Angebot differieren die Inanspruchnahmen zwischen AHS-Unterstufe und Hauptschule zwischen 20 zu 80 und 80 zu 20 – und das nicht nur im urbanen Gebiet (Wien, Landeshauptstädte), sondern auch in Standortnähe von großen Bundesschulzentren.

In Verbindung mit den soziografischen Belegen zur Schulwahl (vgl. z. B. Lassnigg) weist dies auf eine extreme Disparität zwischen individuellen, persönlichen Voraussetzungen, grundsätzlichen Bildungsperspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten sowie real gegebenen Entwicklungsoptionen hin.

Dieser Aspekt verschärft sich bei Betrachtung der Sekundarstufe II. Angebote und Erreichbarkeit unterschiedlicher allgemein- und berufsbildender Oberstufenformen differieren gravierend zwischen den Regionen, der Zugang differenziert entscheidend zwischen AbgängerInnen von AHS-Unterstufe und Hauptschule.

Auch wenn die formale Durchlässigkeit gegeben ist, viele AbsolventInnen der Hauptschule in weiterführende schulische Bildungswege auf der Sekundarstufe II wechseln, sind die Unterschiede beim Übertritt und beim Erreichen von Abschlüssen maturaführender Schulen je nach Region und familiärem Bildungshintergrund evident. Diese Unterschiede sind mit Begabung, Talent, Leistung und Einsatz nicht zu erklären.⁵

⁵ Vgl. Schlögl/Lachmayr, öibf 2004.

Auch die Unterschiede in verschiedenen Klassen bzw. verschiedenen Standorten derselben Schulart – etwa AHS – sind offensichtlich. Wenn die Unterschiede etwa in AHS zwischen jenen Klassen, die am besten abgeschnitten haben, und den am schlechtesten bewerteten zirka zwei PISA-Stufen betragen, aber diese Klassen den gleichen Notenschnitt aufweisen, dann werden mit unterschiedlicher Leistung die gleichen Zertifikate erworben – bzw. mit gleicher Leistung völlig unterschiedliche Zeugnisse erteilt.

Auch an den Schnittstellen und Übergängen zwischen der 4. und 5. Schulstufe, an der ja primär die Volksschulnoten zählen, wird nicht nach gerechten Maßstäben entschieden. Dass je nach sozio-ökonomischer Umgebung, Einflussnahme der Eltern etc. ganz unterschiedliche Leistungen zur Aufnahme oder zum Nichteintritt in AHS führen können, ist etwa durch Ergebnisse in PIRLS belegt. Vergleichbares gilt für die Aufnahme in BHS, auch für die Vergleichbarkeit der Maturaqualifikation je nach Standort und Region.

Insgesamt weisen diese Befunde darauf hin, dass damit sowohl den Prinzipien der vergleichbaren Qualität, gleicher Optionen für alle als auch, bei gleicher Begabung, gleicher Leistung und gleichem Einsatz gleiche Chancen vorzufinden, nicht entsprochen werden kann.

Damit werden nicht nur die Kategorien Qualität und Gerechtigkeit verfehlt, auch die Effektivität leidet, da davon ausgegangen werden muss, dass viele Talente und Begabungen unter diesen Rahmenbedingungen nicht zur Wirkung und Entfaltung kommen.

4.2

Ausreichende Basisqualifikationen und Grundkompetenzen und höchstmögliche individuelle Entfaltung

Spätestens seit PISA II ist es unabweisbare Evidenz, dass wir einen zu hohen Anteil unserer Jugendlichen mit zu geringen Kompetenzen in grundlegenden Bildungsgütern aus der Schule entlassen. Es geht dabei nicht um den Rangplatz, es geht um die Tatsache, dass je zirka ein Fünftel eines Jahrganges der 15-Jährigen derart mäßige Fähigkeiten in Lesen und Rechnen aufweist, dass diese Jugendlichen auch aus einfacheren schriftlichen Texten Informationen nicht sinnverstehend aufnehmen oder wiedergeben können und mit einfachen Zahlenoperationen gravierende Schwierigkeiten haben.

Wir vermeiden hier das Wort „Risikogruppe“ – junge Menschen sind nie per se „Risiko“, immer „Chance“ –, es ist jedoch vehement darauf hinzuweisen, dass in Summe zirka 30 Prozent eines Jahrganges entweder in der einen oder anderen Kompetenzdomäne einen derart mäßigen Kompetenzstandard aufweisen, dass die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass ihnen eine beträchtliche Bandbreite weiterführender Bildungs-, Berufs- und damit auch Lebenswege verschlossen bleibt.

Auf die vielfältigen Diskussionen der Aussagekraft von PISA wird hier nicht weiter eingegangen. Keineswegs kann PISA Bildung alleine bewerten, auch ein paar Prozentpunkte auf oder ab würden das Bild nicht wesentlich verändern. Entscheidend ist, dass ein starker Zusammenhang zwischen PISA-Leistung und familiärem Bildungs- und Sozialumfeld besteht, dass zwischen erster und zweiter Migrationsgeneration praktisch kein Fortschritt erzielt wird – ganz zum Unterschied von vielen anderen

europäischen Staaten –, dass es kein Verfahren gibt, mangelnde Grundkompetenzen in der Schule zeitgerecht zu identifizieren und geeignete Maßnahmen zur Kompetenzverbesserung zu treffen.

Jedenfalls ist der Anteil Jugendlicher von 30 Prozent, die hinsichtlich Lesekompetenz und/oder Rechenkompetenz mangelnde Grundvoraussetzungen (PISA-Stufe 0 und 1) und damit eine wesentliche Hypothek für ihre weitere Bildungs- und Berufslaufbahn aufweisen, eindeutig zu hoch.

Weitere kritische Punkte:

- Sprachkompetenz generell
- Soziale Kompetenz
- Selbstmanagement, Entscheidungsfähigkeit
- Die Leistungsbeurteilung tendiert prioritär zu Fehlerbewertung und Defizitorientierung
- Dem Zertifizieren von Fehlern, Defiziten und Schwächen steht kein (zumindest) gleichgewichtiges System bzw. Praxis des positiven Feedbacks gegenüber
- Lehrplan- und Stofforientierung grundsätzlich „überindividuell“
- Begabungserkennung – „pädagogische Diagnostik“ kein Schwerpunktfokus in Ausbildung und Anwendung

4.3

Jugendliche auf nachhaltig gelingende künftige Bildungs- und Berufswege vorbereiten

Die österreichische Schule wird dem Anspruch nicht gerecht, Jugendliche auf nachhaltig gelingende künftige Bildungs- und Berufswege vorzubereiten:

- Bildungsinformation und Berufsorientierung in einigen Bereichen (nahezu) nicht existent
- Hohe Drop-out-Rate Sekundarstufe II als Effekt
- Mangelnde Professionalität, unzureichende Mengenverhältnisse, punktuelle Information statt Prozessverständnis

4.4

Verhältnis zwischen aufgewendeten Ressourcen und erzielten Ergebnissen

Die österreichische Schule weist ein unzureichendes Verhältnis aufgewendeter Ressourcen zu erzielten Ergebnissen – sowohl quantitativ als auch qualitativ – auf, verschärft dadurch, dass relativ (im internationalen Vergleich) steigenden Aufwendungen nach Bildungshöhe relativ schwächere Ergebnisse gegenüberstehen.

- Ausgaben hoch – Ergebnisse mittelmäßig
- Hoher Einfluss der Familiensituation der SchülerInnen
- Frühe Selektion bildungsökonomisch fragwürdig
- Hohe Personalbewirtschaftungskosten
- Kosteneffekte der Kompetenzverteilung
- Schul-Governance extensiv bürokratisch

Schule – Eltern – Gesellschaft

Die Voraussetzungen

Die gesellschaftspolitische Dimension der Wechselbeziehungen zwischen SchülerInnen, ihren Eltern, der Schule und dem gesamten Umfeld gesamthaft und im Detail zu analysieren und zu beschreiben kann Bibliotheken füllen.

Selbst wenn man unterstellt – was keineswegs mutig ist –, dass alle dasselbe Ziel haben, nämlich die Schülerinnen und Schüler optimal für ihren weiteren Bildungs-, Berufs- und Lebensweg vorzubereiten, zeigen sich in den Subzielen der verschiedenen Anspruchsgruppen durchaus divergierende Zielrichtungen und Anforderungen.

Drei Schwerpunkte wurden für diesen Bericht herausgegriffen:

- Die Funktion der Schule als Raum für Begegnungen und gemeinsames Leben
- Die Voraussetzungen und Maßnahmen für die Optimierung des Zusammenwirkens von Schule, Eltern und Gesellschaft
- Die weitere Öffnung der Schule zum Beruf und zur Gesellschaft

Heterogenität und Pluralität

Ein geradezu paradigmatisches Beispiel für die bislang auseinanderlaufenden Entwicklungen in der Gesellschaft einerseits und dem Schulwesen andererseits ist die Problematik der Inklusion von Kindern aus Lebensumständen, die den verfestigten Normvorstellungen der 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts nicht entsprechen.

Man könnte den Bogen jetzt weit spannen: von den Kindern aus sozial schwierigen Verhältnissen – auf verschiedene Aspekte geht bereits das Kapitel „Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz“ ein – bis zur Problematik des „Assimilationswiderstandes“ von Familien mit Wurzeln in anderen Kulturen. Dieser Bericht stellt vor allem die Fragen der Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt.

Migration ist eine Tatsache, die sich vielleicht diskutieren, aber angesichts der Dimensionen schon längst nicht mehr als „Randphänomen“ eingrenzen lässt.

Die aktuellen Daten der Bevölkerungsstatistik weisen ein unverändert fortschreitendes Bevölkerungswachstum in Österreich aus: von 8.298.923 am 1. Jänner 2007 um 35.402 auf 8.334.325 am 1. Jänner 2008. Der Widerspruch zu den rückläufigen Geburtenzahlen, die in letzter Zeit zu größten Bedenken über die weitere Sicherung des für das Wachstum unabdingbaren zukünftigen Arbeitskräfteangebots geführt haben, lässt sich durch den Zuzug von MigrantInnen leicht aufklären.

EinwohnerInnenzahlen Österreichs am 1.1.2008¹

	absolute Zahlen	Anteil an der Bevölkerung
EinwohnerInnen	8.334.325	
mit nichtösterreichischer Staatsbürgerschaft	855.708	10,3 %
Nicht-ÖsterreicherInnen aus EU-Staaten außer Deutschland	177.834	2,1 %
Nicht-ÖsterreicherInnen aus Nicht-EU-Staaten	553.604	6,6 %

Dabei ist, was die Größenordnungen betrifft, stets zu beachten, dass die Bevölkerungsstatistik Personen mit Migrationshintergrund, die bereits österreichische StaatsbürgerInnen sind, nicht ausweist!

Auf das Schulwesen bezogen spiegelt sich die Situation in folgenden Daten wider:

SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2006/07²

	absolute Zahlen	Anteil an allen SchülerInnen
SchülerInnen aller Schultypen	1.226.638	
ausländische SchülerInnen	112.057	9,1 %
SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache	185.433	15,1 %

Wenn es um die Diskussion über die „Inklusion“ von Kindern mit Migrationshintergrund geht, betrifft das jedes siebente Schulkind in Österreich!

Die Weiterentwicklung des Schulwesens hat dieser Tatsache zwar bislang mit einer Vielzahl punktueller Maßnahmen Rechnung zu tragen versucht – aber viel mehr im Sinne von Ad-hoc-Problemlösungen und Versuchen zur lokalen Schadensbegrenzung. Worauf es in Zukunft ankommt, ist der positive Zugang: nämlich die Pluralität als Chance zu begreifen.

Dieses Kapitel bespricht als Erstes die Hintergründe, Entwicklungen und Herausforderungen:

- Die Schule als Raum für Begegnungen und gemeinsames Leben
- Die Verbesserung der sozialen Inklusion

¹ Statistik Austria, Statistik des Bevölkerungsstandes, vorläufige Werte für 1.1.2008.

² Statistik Austria, Schulstatistik, erstellt am 18.1.2008.

Die Schule als Ort des Lernens

Zweifellos divergent sind auch die Ansichten der verschiedenen Gruppen mit ihren jeweiligen Ansprüchen an schulische Bildung über die konkreten Ziele und die konkrete Vorgangsweise in der Wechselbeziehung zwischen Schule, Eltern und Gesellschaft.

Allein die wechselseitigen Vorhaltungen zwischen Eltern und Lehrerschaft, die mittlerweile schon bald in den Rang von Gemeinplätzen einzuordnen sind, geben ein beredtes Bild:

- „Die Eltern kommen ihrer Erziehungsaufgabe nicht mehr nach und schieben die Verantwortung der Schule zu. Die Last liegt bei den LehrerInnen, die damit kaum mehr ihrer Kernaufgabe, dem Unterrichten, nachkommen können.“
- „Die Schule überlässt es den Eltern und teuer bezahlten NachhilfelehrerInnen, den Lehrstoff ausreichend zu vermitteln und Lerndefizite auszugleichen.“

Nichts dauert länger und ist aufwändiger, als verfestigte Vorurteile abzubauen.

Es gibt aber – in dem so komplexen Themenbereich – durchaus eine Reihe von Möglichkeiten, konkrete Maßnahmen in kurzfristigen Zeiträumen zu realisieren; auf sie hat sich das Thementeam für das Handlungsfeld „Schule – Eltern – Gesellschaft“ konzentriert:

- Die schulpartnerschaftliche Zusammenarbeit
- Die Qualifizierung der Pädagoginnen und Pädagogen
- Strukturelle Änderungen zur Optimierung des Zusammenwirkens

Für die Gestaltung der schulpartnerschaftlichen Zusammenarbeit werden konkrete Ansätze in den Bereichen LehrerInnenbildung, Kommunikation und Information, SchülerInnenmitbestimmung und Elternmitwirkung formuliert.

Der „Schule als Lern- und Lebensort“ nähert sich das Thementeam von mehreren Gesichtspunkten aus: Die Schule ist ein Ort der Betreuung von Schülerinnen und Schülern, wobei Betreuung als umfassendes Angebot verstanden wird; die Schule ist Begegnungsstätte mit den Eltern; und die Schule ist „Arbeitsplatz“ der LehrerInnen.

Zum Berufsfeld der Pädagoginnen und Pädagogen wird insbesondere auf die Aufgabenbreite eingegangen, der die Lehrerinnen und Lehrer gegenüberstehen: einerseits durch die Tätigkeiten, die die „Unterrichtsaufgabe“ zur „Bildungsaufgabe“ ergänzen, andererseits durch Aufgaben und Funktionen, die sie in der Kooperation mit den Eltern und externen Partnern zu erfüllen haben.

Um das Zusammenwirken in der Schulpartnerschaft gewinnbringender, die Lern- und Lebenswelt der Kinder erfolgreicher und freudvoller und nicht zuletzt die Bildungsarbeit effizienter zu gestalten, greift das Thementeam vier Handlungsbereiche für strukturelle Maßnahmen heraus:

- Die Leistungsfeststellung und -beurteilung
- Die Individualisierung des Unterrichts
- Die Schulzeitenregelungen
- Die Kompetenz- und Verantwortungsstrukturen

Die Vernetzung von Schule und Außenwelt

Wirtschaft, Gesellschaft und Berufsleben haben sich radikal verändert. Schule und Unterricht bewegen sich seit Jahrzehnten in denselben Bahnen.

Mit dazu beigetragen hat sicher die „instrumentelle“ Haltung, mit der an Aufgabenstellungen innerhalb von Organisationen herangegangen wird. In der Wirtschaft hat hier längst ein Umdenkprozess eingesetzt. Diesen Weg von der „Anbietersicht“ zur „Kundensicht“ bringt eine Formulierung auf den einfachsten Nenner:³

„Die Kunden wollen Löcher, keine Bohrer!“

Auch die Schule muss verstärkt den Weg vom Anbieter von Sachwissen zum Vermittler von Problemlösungskompetenzen finden. Dazu muss sie folgerichtig die aktuellen Problemstellungen aus Wirtschaft, Gesellschaft und Berufsleben zum Ausgangspunkt ihrer Zielsetzungen machen.

Wenn SchülerInnen – und mit ihnen Eltern und Gesellschaft – Bildungserwerb im konkreten Zusammenhang mit ihrem täglichen Umfeld erleben und begreifen können, wenn sich das Ziel der Bildungsabläufe mit ihrer Lebensumwelt deckt, werden auch die Bildungsvorgänge dafür als sinnhaft verstanden.

Der Schule muss es gelingen, sich aus ihrer Isolation als „Bildungsinsel“ zu lösen und Schul- und Lebenswelt wieder zu verbinden.

Damit befasst sich der letzte Abschnitt zu diesem Handlungsfeld: der Öffnung der Schule zum Beruf und zur Gesellschaft.

³ Zitiert bei Kotler, Philip, 2004.

1. Schule als Raum für Begegnungen und gemeinsames Leben

Die verschiedenen Arten der Begegnungen in der Schule

Wie sich die Begegnung von SchülerInnen, PädagogInnen und Eltern an den Schulen abspielt bzw. künftig abspielen soll, wird entscheidend davon geprägt, wie sehr sich die Schule auch als Ort der gesellschaftlichen Inklusion bewährt.

Es geht dabei um Grundsätze, die man gewöhnlich unter den Begriffen „Heterogenität“ und „Pluralität“ einerseits und der sozialen Integration – der „Inklusion“ – andererseits zusammenfasst.

Hier hat in den vergangenen 25 Jahren ein nachhaltiger Paradigmenwechsel stattgefunden.

Die Aufteilung der SchülerInnen nach Herkunft und ihre Aussonderung in spezielle Einrichtungen

Zwischen dem Ende der österreichischen Monarchie und den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts kam zur traditionellen Aufteilung der SchülerInnen nach ihrer Herkunft – Kinder aus einfachen Verhältnissen besuchten die Unter- und Oberstufe einer öffentlichen Volksschule oder bestenfalls eine Hauptschule (Bürgerschule); Kinder aus „besseren Kreisen“ hingegen absolvierten eine private Volksschule, danach ein Gymnasium und immer häufiger die Universität – eine weitere Aufteilung in spezielle Sonderschulen: solche für schwach Begabte und geistig Behinderte, für Hochbegabte, für Blinde und Taube, Verhaltensgestörte, Legastheniker usw.

Von der ständischen zur pluralistischen Gesellschaft

Im Zuge des wirtschaftlichen Wiederaufbaus unserer Republik und der Entwicklung zur Wohlstandsgesellschaft setzte sich jedoch die Idee des kooperativen Pluralismus anstelle des ständischen Denkens immer mehr durch. Die einzelnen gesellschaftlichen Schichten waren im täglichen Leben wie vor allem im Beruf immer weniger „unter sich“, sondern lebten und arbeiteten bunt durchmischt. Hochmögliche Persönlichkeiten und ganz einfache Menschen mit sehr unterschiedlichen Neigungen und Begabungen, Behinderte und nicht Behinderte, Einheimische und „GastarbeiterInnen“ – sie alle haben gelernt, miteinander zu leben und zu arbeiten. Der Begriff der „sozialen Integration“ bekam allmählich Vorrang vor der alten Vorstellung von Aussonderung und sozialer Isolierung.

Die erste Form der sozialen Inklusion: gemeinsamer Unterricht für Kinder mit und ohne „sonderpädagogischen Förderbedarf“

Nicht so in den Schulen. Hier hat sich die Idee der spezialisierten Sondereinrichtungen viel länger gehalten. Auch noch als in den USA schon längst von „mainstreaming“ die Rede war, boomten in Österreich und Deutschland die Sonderschulen. Erst vor 25 Jahren gab es die ersten Versuche von Integrationsklassen im Burgenland und in der Steiermark. Hier wurden Kinder mit „special needs“ und Kinder ohne „sonderpädagogischen Förderbedarf“ (spF) gemeinsam unterrichtet. 1993 sind diese Schulversuche ins Regelschulwesen übergeführt worden.

Die Entwicklung ist in den einzelnen Bundesländern freilich sehr unterschiedlich. Am weitesten ist die soziale Inklusion in der Steiermark. Hier besuchten im Jahr 2007 bereits 86 Prozent aller behinderten Kinder zwischen dem 6. und dem 14. Lebensjahr die Regelschule. Gleichzeitig wurde eine Reihe von Sonderschulen geschlossen. Der gemeinsame Unterricht hat auch die Inhalte sehr verändert. In Integrationsklassen werden nicht mehr „Gegenstände“ vorgetragen, sondern einzelne SchülerInnen in ihren jeweiligen Interessen und Begabungen erkannt und gefördert. Diese „Individualisierung“ erfasst auch die Leistungsbeurteilung. Aufgrund der Heterogenität der SchülerInnen entwickelt sich weiters das Peer-Learning: Sogenannte „gute“ SchülerInnen helfen den schwächeren und lernen dabei auch für sich. Viele geistig behinderte Kinder haben starke emotionale Begabungen, mit denen sie die intellektuelleren herausfordern. Insgesamt wächst eine natürliche Solidarität und gegenseitige Hilfsbereitschaft. Man lernt, miteinander zu leben und füreinander Verantwortung zu übernehmen.

Umso bedenklicher ist die Aufteilung der Kinder mit spF auf Hauptschulen und Gymnasien in der Mittelstufe. So besuchen in der Steiermark 99,05 Prozent aller behinderten Kinder eine Hauptschule und nur 0,5 Prozent eine AHS-Unterstufe. Es gibt keine Begründung, weshalb den GymnasialschülerInnen die wichtigen und für das spätere Leben entscheidenden Erfahrungen mit behinderten Kindern vorenthalten werden.

Die zweite Form der sozialen Inklusion: gemeinsamer Unterricht für SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Ähnliches gilt für die zweite Form der sozialen Inklusion, nämlich im Fall von Kindern mit Migrationshintergrund. Hier waren und sind die Widerstände gegen einen gemeinsamen Unterricht noch erheblich stärker. Vor 15 Jahren wurde mehr als die Hälfte der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache einfach in Sonderschulen abgeschoben. Nicht etwa, weil sie behindert oder leistungsschwach waren, sondern ausschließlich deshalb, weil ihre Deutschkenntnisse zu wünschen übrigließen. Tatsächlich war das Angebot an DeutschlehrerInnen viel zu gering und das Üben der Muttersprachen gänzlich unbekannt. Das heißt, eine Vorbereitung auf die notwendige Integration von ImmigrantInnen im späteren Leben und Beruf fand in den Schulen die längste Zeit hindurch überhaupt nicht statt.

2. Die Verbesserung der sozialen Inklusion

Daten und Fakten zur Lage der sozialen Inklusion in Österreich

- Gegenwärtig leben 1.375.000 Personen mit Migrationshintergrund in Österreich. Das sind 17 Prozent der Gesamtbevölkerung. Ihre Lage ist vor allem in großen Gemeinden schwierig.
- So sind durchschnittlich 50 Prozent der berufsqualifizierten Zuwanderer überhaupt ohne Arbeit, im Augenblick arbeitslos oder in einem Beruf tätig, für den sie erheblich überqualifiziert sind.
- Die reine Arbeitslosenquote der ImmigrantInnen und ihre Armutsgefährdung sind doppelt so hoch wie die der einheimischen Bevölkerung.
- Viele ImmigrantInnen können sich daher nur billige Wohnungen leisten. Dadurch entstehen wiederum Tendenzen zur Isolierung und zur Bildung von Parallelgesellschaften.
- Nach jüngsten Untersuchungen entgehen dem Staat durch die geringe Beschäftigungsquote der ImmigrantInnen jährlich zwischen 2,5 und 5 Milliarden Euro.
- Diese schwach entwickelte soziale Inklusion könnte beträchtlich verbessert werden, wenn die schulische Integration funktionieren würde. Das ist jedoch nicht der Fall.
- Da der Besuch von Kindergärten in Österreich weder verpflichtend noch gratis ist und dort auch noch längst nicht überall eine Vorbereitung auf die Schule stattfindet (durch Lesen, Schreiben und soziale Integration), sinkt die Leseleistung schon bei einheimischen Kindern (21 Prozent der 15-Jährigen haben große Schwierigkeiten, Texte zu verstehen) – bei ImmigrantInnen ist der Prozentsatz mehr als doppelt so hoch.
- Weiters liegt die Schulbesuchsquote der ImmigrantInnenkinder mit 60 Prozent weit hinter jener der einheimischen Kinder mit 92 Prozent.
- 30 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund verlassen die Schule ohne Abschluss. Bei den einheimischen SchülerInnen sind es 8 Prozent.
- Nach den vergangenen beiden PISA-Tests lagen die schulischen Leistungen im Lesen, bei Mathematik und in den Naturwissenschaften um eineinhalb Jahren hinter den einheimischen Kindern zurück.
- Während traditionelle Einwanderungsländer wie Australien, Kanada und Neuseeland die zweite Generation der ImmigrantInnen bereits auf den Stand der einheimischen SchülerInnen bringen, die übrigen europäischen Länder zumindest eine Verbesserung erreichen, gelingt dies in Deutschland und Österreich nicht, im Gegenteil, die zweite Generation ist weniger erfolgreich als die erste (vor allem mangels ausreichenden Deutsch- und Muttersprachen-Unterrichts).
- Alle diese negativen Resultate erzeugen bei ImmigrantInnenkindern ein starke Perspektivlosigkeit, die von großer sozialer Brisanz ist: Wie deutsche Beispiele zeigen, neigen Kinder ohne entsprechende Ausbildung und ohne Jobchancen zu Gewalttätigkeiten.
- Zudem haben Studien in den USA gezeigt, dass jede/r BürgerIn, der/die keinen Bildungsabschluss hat, den Staat mit 450.000 Dollar zusätzlich an entgangenen Steuern, Sozialabgaben, vermehrten Gerichts- und Gefängniskosten sowie Sozialkosten belastet.

Die Notwendigkeit der Zuwanderung

Österreichs Geburtenrate sinkt trotz erheblicher finanzieller Zuwendungen an Familien mit Kindern. Durchschnittlich bekommt eine Frau in Österreich nur noch 1,34 Kinder. Damit wird eine Netto-Zuwanderung von 35.000 bis 40.000 jährlich unabdingbar. Andernfalls schrumpft die österreichische Bevölkerung und bekommt schon in fünf Jahren akute Arbeitsplatzprobleme.

Der Reichtum der kulturellen Vielfalt

Universitäten, Forschungseinrichtungen und große Unternehmungen in Österreich sind längst schon stolz auf ihre qualifizierten ArbeitnehmerInnen aus den verschiedensten Kulturkreisen. Der Vorzug der kulturellen Vielfalt und sozialen Pluralität liegt vor allem in der Steigerung der Kreativität. Jede Kultur entwickelt unterschiedliche Problemzugänge und unterschiedliche Methoden der Problemlösungen. Das wiederum führt zu umfassenderen und vielperspektivischen Problemzugängen und ebensolchen Lösungsansätzen. Ähnliches gilt auch schon für die Schule. Dieser neue Reichtum an Vielfalt und Buntheit belebt alle Bereiche des Lebens.

Im Wien des Jahres 1900 wurden nur 46 Prozent der Bevölkerung in der Hauptstadt selbst geboren. Der „Rest“ von 54 Prozent kam aus allen Teilen der Monarchie, aber auch aus dem übrigen Europa und der ganzen Welt. Es war die Zeit des größten Wohlstands und der höchsten kulturellen Blüte dieser Stadt.

Lösungsansätze zur sozialen Inklusion

Der entscheidende Ansatz zur Lösung der sozialen Inklusion liegt im Kopf jedes Österreicher/jeder Österreicherin. Er/Sie muss erkennen und einsehen:

- dass Österreich längst nicht mehr einige „GastarbeiterInnen“ vorübergehend aufnimmt, sondern ein Einwanderungsland geworden ist;
- dass diese Einwanderung dem Land nicht nur nicht schadet, sondern für das Überleben unabdingbar geworden ist;
- dass Österreich nicht nur den ÖsterreicherInnen gehört, sondern offen ist für alle, die bei uns – im Rahmen der Gesetze – leben und arbeiten wollen;
- dass Jobs kein nationales Eigentum oder gar Heiligtum sind, sondern allen offenstehen, die eine entsprechende Qualifikation besitzen.

Sobald die BürgerInnen und PolitikerInnen zur Einsicht gelangt sind, dass Österreich ein Einwanderungsland ist, können klare, allgemeinverbindliche und nachvollziehbare Regeln entwickelt werden.

- Der Gratisunterricht in Lesen und Schreiben für ImmigrantInnenkinder in Deutsch und in ihrer Muttersprache beginnt mit spätestens fünf Jahren, besser noch mit vier Jahren im Kindergarten als „Vorschule“.
- Gleichzeitig ist sicherzustellen, dass auch die Eltern der ImmigrantInnenkinder Deutsch lernen.

- In einer „Schule für alle“ vom 6. bis zum 15. Lebensjahr sind tatsächlich alle in- und ausländischen Kinder aller Begabungen, mit und ohne Behinderung auf ein gemeinsames Leben in Pluralität und kultureller Vielfalt vorzubereiten.
- Dabei kann auf die Erfahrungen der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ebenso zurückgegriffen werden wie auf alle Versuche von inklusivem Unterricht in der Mittelstufe (Neue Mittelschule, Verbundschulen und dergleichen mehr).
- Ganz entscheidend ist dabei, dass alle Begabungen aller Kinder als gleichwertig angesehen werden, also ohne Hierarchien zwischen kognitiven „Hauptgegenständen“, bloßen „Nebengegenständen“ oder „Lerngegenständen“. Nur dann findet eine wirkliche Vorbereitung auf das Leben und auf den Beruf statt.

Kosten und Nutzen

Ein gezielter und regulierter Integrationsvorgang in den Schulen kostet mehr Geld. Doch wissen wir nicht zuletzt aus den Erfahrungen der Einwanderungsländer, dass jeder Cent, der möglichst früh für die Ausbildung und Integration der ImmigrantInnenkinder investiert wird, tausende Euro im Nachhinein an Sozialkosten erspart.

Dazu kommen die staatlichen „Integrationsgewinne“ von 2,5 bis 5 Milliarden Euro jährlich, wenn die Beschäftigungsquote der ImmigrantInnen die der einheimischen Bevölkerung erreicht. Und schließlich darf man den klimatischen Wert einer gelungenen sozialen Inklusion nicht unterschätzen: Ein funktionierendes Gemeinwesen mit intaktem interkulturellem Dialog erspart Reibungsverluste und erhöht die Wohlfühl-Komponente für die gesamte Bevölkerung. Gar nicht zu reden vom Kreativitätsgewinn durch den Reichtum der Vielfalt.

3. Die Schule als Ort des Lernens

Das österreichische Bildungssystem ist durch vielfältige, vielschichtige und punktuelle Reformen gekennzeichnet. Dies hat zur Folge, dass das Bildungssystem und insbesondere das Schulsystem ihre klaren Linien verloren haben und die Zielsetzungen für Kinder und Jugendliche sowie für ihre Eltern mitunter schwer nachvollziehbar sind. Reformen im österreichischen Bildungssystem sollten daher grundsätzlich zu Vereinfachungen, Bürokratieabbau und Fokussierung auf die Bedürfnisse der Menschen führen.

Jede Reform des Bildungssystems muss aus dem Blickwinkel der Betroffenen – dem der Kinder und Jugendlichen – angedacht und umgesetzt werden. Interessen von involvierten Eltern und Lehrpersonen sind zu berücksichtigen, sie sind aber jeweils im Hinblick auf die Motivation und das persönliche Interesse kritisch zu hinterfragen.

Schule als Ort des Lernens und der Entwicklung versteht sich als Teil der Gesellschaft und ist damit in ein umfassendes Sozialsystem eingebunden. Schule kann nicht isoliert agieren, erfolgreiches Lernen findet zunehmend nur im Dialog und in der sinnvollen Kooperation mit Gemeinden, Stadtteilen und Regionen statt. Kooperationen mit der Wirtschaft ebenso wie mit Kulturträgern sind anzustreben.

Im Schulleitbild sowie im Schulprogramm sollte diese Öffnung der Schule in das jeweilige Umfeld festgehalten werden. Zur Gestaltung des Schullebens ist die Kompetenz der Kooperationspartner zu nutzen, um die jeweilige Schule im Stadtteil, der Gemeinde oder Region gut zu verankern.

Damit die Arbeit in der Schule, ihre Leistungen und Erfolge, Chancen und Grenzen, nach außen getragen werden, sind alle Schulen aufgerufen, ihre Aktivitäten in ihrem Umfeld (Elternbriefe, Schulzeitung, Website, Medienarbeit) bekannt zu machen.

4. Schulpartnerschaft

Der Status quo

Die vertrauensvolle und wertschätzende Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist für das Gelingen einer guten Schule von zentraler Bedeutung. Gleichzeitig gibt es kaum ein Thema, das derart häufig missbräuchlich behandelt wird, das von falschen Erwartungshaltungen und gegenseitigen Schuldzuschreibungen belastet ist und bei dem die Sachebene immer wieder aus dem Blickfeld zu verschwinden droht.

Die dritten „Partner“ im Dreieck der Schulpartnerschaft kommen in allen Fragen viel zu selten vor: die Schülerinnen und Schüler.

Gängige Vorwürfe

1. Die Eltern kümmern sich nicht mehr im notwendigen Maß um ihre Kinder und delegieren ihre Verantwortung inklusive Erziehungsaufgaben an die Schule. So kommen Lehrpersonen kaum mehr zur eigentlichen Kernaufgabe, dem Unterrichten (= Vorwurf an die Eltern).
2. Die Schule kommt ihren Aufgaben unvollständig nach; die Eltern bzw. stellvertretend NachhilfelehrerInnen müssen das leisten, was eigentlich zu den Kernaufgaben der Schule gehört: Stoff vermitteln, erklären, Lernrückstände und -defizite ausgleichen und vieles mehr (= Vorwurf an die Schulen).

Tatsache ist, dass derzeit Schulpartnerschaft nur in sehr beschränktem Ausmaß gelebt werden kann, da z. B.:

- Lehrpersonen Unterrichtende, ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen, KrisenmanagerInnen und anderes in einem sein müssen und so den einzelnen Aufgaben nur ungenügend gerecht werden können;
- die Vorstellung von Mitarbeit der Eltern in der Schule darin besteht, dass Mütter oder Väter zu Hause mit ihren Kindern lernen;
- LehrerInnensprechstunden fast ausschließlich am Vormittag stattfinden;
- Informationen über Lernfortschritte meist erst erfolgen, wenn eine negative Note droht;
- Eltern- und SchülerInnenmitwirkung häufig dort gefragt ist, wo es um Zuarbeiten zur Schule geht (Klassen ausmalen, Feste organisieren, Buffets ausrichten usw.).

Die Gestaltung der schulpartnerschaftlichen Zusammenarbeit

LehrerInnenbildung

„Elternarbeit“ ist verpflichtend in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen, theoretisch und praktisch.

Information und Kommunikation

- Regelmäßige und verbindliche Informationen der Eltern über den jeweiligen Lernstand und Lernerfolg ihrer Kinder sowie geplante und durchgeführte Fördermaßnahmen.
- Regelmäßige und nachweisliche Information der SchülerInnen über ihren Lernstand, ihren Lernfortschritt sowie Fördermaßnahmen und Unterstützungsangebote.
- Beratungsgespräche bei Lern- und Verhaltensproblemen zwischen Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen.
- Elternfreundliche Gestaltung von LehrerInnensprechstunden und Elternsprechtagen.
- Schaffung von zusätzlichen Begegnungsräumen wie z. B. Elterncafé, Rucksackeltern (= Eltern, die „Neueltern“ begleiten), Kleinkindbetreuung im Umfeld der Schule, Kurse für Eltern in der Schule.

SchülerInnenmitsprache und -mitbestimmung

- Auf die Mitbestimmung der SchülerInnen ist von Beginn an auch bei den ganz Kleinen zu achten.
- Die SchülerInnen sollen alters- und entwicklungsgerecht in Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern einbezogen werden.
- Je älter die SchülerInnen sind, desto mehr sollte sich die Mitgestaltung und Mitwirkung von den Eltern auf die SchülerInnen verlagern.
- SchülerInnen haben beratende Funktion bei der Erstellung des Schulprogramms und altersgerechte Möglichkeiten der Mitgestaltung.

Beratung und Unterstützung

- Unterstützungsangebote der Schule für Eltern z. B. in Lern- und Erziehungsfragen.
- Schullaufbahnberatung inkl. Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung.

Elternmitwirkung

- Positive Einstellung der Eltern zur Schule und grundsätzliche Unterstützung der Unterrichts- und Erziehungstätigkeit in der Schule.
- Einbringen von wertvollem ExpertInnenwissen durch Eltern, z. B. im Rahmen von Projekten.
- Eltern haben beratende Funktion bei der Erstellung des Schulprogramms und Möglichkeiten der Mitgestaltung.
- Strukturell bessere Regelung der Elternmitwirkung.

Schule als Lern- und Lebensort

- Eine ganztägig geführte Schule übernimmt Verantwortung für eine qualitativ hochwertige Betreuung der SchülerInnen auch im Freizeitbereich und sorgt für gesunde Ernährungsangebote.

- Die Schule steht auch außerhalb der Unterrichtszeiten offen. Beispiele: Bibliothek, Klassenräume für Kurse (z. B. Sprachkurse für Eltern von MigrantInnen, speziell für Mütter), Sportstätten u. a. m.
- Um umfangreiches ExpertInnen- oder Erfahrungswissen von Personen, die nicht an der Schule arbeiten, nutzen zu können, ist der Terminus „schulfremde Person“ neu zu definieren.

Damit SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen ausreichend Gesprächs- und Begegnungsmöglichkeiten haben, ist es notwendig, dass LehrerInnen auch außerhalb ihrer Unterrichtszeit in der Schule anwesend und erreichbar sind. Unter den derzeitigen Bedingungen ist das vielfach schwer bis gar nicht möglich, daher muss die Regelung der Dienstzeit sowie die Um- und Neugestaltung der LehrerInnenarbeitsplätze oberste Priorität haben.

5. Berufsfeld Pädagoge/Pädagogin

LehrerInnen kommt als „ArchitektInnen der Zukunft“ (vgl. Bildungsprogramm der Industriellenvereinigung) eine zentrale Rolle in der Wissensgesellschaft zu, denn Schulentwicklung ist Sache der Schule, nicht der Eltern.

Pädagoginnen und Pädagogen sollten den Mut haben dürfen, ihre professionellen, evaluierten und reflektierten Vorstellungen von Lehren und Lernen umzusetzen. Dazu müssten überholte Vorschriften, die dem Hausverstand in der Schule jede Chance nehmen, zurückgedrängt werden. Parallel dazu sollten die Professionalisierung des LehrerInnenberufs, die Bereitschaft zur Reflexion und Evaluation und der Austausch innerhalb der Schule und mit schulunterstützenden Einrichtungen sowie die Eigenverantwortung sowohl der Schule als auch der Lehrpersonen gestärkt werden. In diesem Zusammenhang ist der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen, die sich durch das gesamte Berufsleben zieht, besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Die Anforderungen an LehrerInnen haben sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend geändert. Zusätzlich zur Wissensvermittlung werden in der Schule zunehmend Erziehungsaufgaben wahrgenommen. Dies ist wichtig und notwendig, denn der Auf- und Ausbau von Sozial-, Personal- oder Methodenkompetenz ist ebenso wichtig geworden wie die Aneignung von Wissen.

Um den gesellschaftlichen Entwicklungen und den damit verbundenen neuen Herausforderungen in den Schulen gerecht werden zu können, müssen PädagogInnen auf der Basis ihrer Kompetenz neue Aufgaben wie z. B. als Beratungs- und StützlehrerInnen, FörderlehrerInnen, Betreuungspersonen, SozialpädagogInnen, PsychagogInnen, BibliothekarInnen u. a. m. übernehmen, die entsprechend zu honorieren sind. Die pädagogische Arbeit muss bedarfsgerecht von ExpertInnen unterschiedlichster Disziplinen unterstützt werden. All diese Fachleute sollten über eine Ausbildung auf hochschulischem Niveau verfügen.

LehrerInnenbildung

Der Erfolg von „Schule“ hängt in der Unterrichts-, Erziehungs- und Entwicklungsarbeit grundlegend von der Qualität der Lehrpersonen ab. Um diese Qualität zu erhalten und weiter auszubauen, ist der LehrerInnenbildung in Zukunft noch mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Wesentliche Ansatzpunkte sind:

- Förderung der ganzheitlichen Entwicklung von Lehrpersonen unter anderem in den Bereichen Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz
- Schaffung eines Berufskontinuums durch die Stärkung der Lehrperson in allen Phasen des Berufslebens (von der Studienwahl über die Aus-, Fort- und Weiterbildung bis zur Nutzung der Kompetenz von JungpensionistInnen)
- Absolvierung einer soliden Grundausbildung auf dem neuesten Stand der Forschung und Entwicklung in optimaler Verschränkung von Theorie und Praxis inklusive der Grundlegung des Lebenslangen Lernens

- Führung von MitarbeiterInnengesprächen zur Reflexion der Arbeit, zur Personalentwicklung und zur optimalen Gestaltung der Fort- und Weiterbildung
- Verpflichtung zur berufsbegleitenden, geleiteten Fortbildung während der gesamten Dienstzeit (personen-, themen- und systembezogene Fortbildung)
- Unterstützung von berufsfeldbezogener Weiterbildung
- Spezielle Fort- und Weiterbildung für DirektorInnen und Führungskräfte (z. B. Führung, Verantwortung, Kommunikation, Konfliktmanagement u. a. m.)

Beruf: Pädagoge/Pädagogin mit einem modernen Dienst- und Besoldungsrecht

Um den Herausforderungen des modernen Bildungsalltags gerecht zu werden, ist die derzeitige Einteilung der pädagogischen Berufe in unterschiedliche Kategorien zu überdenken. Die Arbeit eines Kindergartenpädagogen/einer Kindergartenpädagogin unterscheidet sich inhaltlich von der Arbeit eines AHS-Professors/einer AHS-Professorin, beide leisten aber wichtige und wertvolle Arbeit, die monetär und dienstrechtlich nicht besser oder schlechter bewertet werden darf. Anzustreben ist die Schaffung eines Berufs Pädagoge/Pädagogin in unterschiedlichen Fachausprägungen, aber mit einem einheitlichen Dienst- und Besoldungsrecht und möglichst einheitlichem Dienstgeber.

Ein neues, einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht für PädagogInnen muss u. a. folgende Aspekte berücksichtigen:

- Definition von Tätigkeiten der PädagogInnen (z. B. Unterricht, Erziehung, Beratung, Förderung, Teamarbeit, Betreuung, Fort- und Weiterbildung, Schulentwicklung, Administration u. a. m.)
- Regelung der Kooperation mit Eltern und schulunterstützenden Einrichtungen
- Verflachung der Einkommenskurve
- Leistungsbezogenheit
- Regelung der Anwesenheit an der Schule sowie Anwesenheit in den Ferienzeiten
- Standortbezogene Verantwortungsübernahme für das pädagogische Personal durch die Schulleitung in Absprache mit der Schulbehörde erster Instanz
- Vereinheitlichung der Schulverwaltung v. a. im Bereich Dienstgeber

Um Erfahrungen außerhalb des Systems Schule sammeln zu können sowie Sichtweisen und Standpunkte zu überdenken, muss es Lehrpersonen möglich sein, Phasen ihres Berufslebens in völlig anderen Berufsfeldern zu absolvieren. Dienstrechtliche Hürden, die dieser Möglichkeit entgegenstehen, sind zu beseitigen.

Die Belastung der Lehrpersonen durch administrative Aufgaben muss durch den sinnvollen Einsatz von Verwaltungspersonal in allen Schultypen erheblich reduziert werden.

Die Abschaffung von Pragmatisierungen und schulfesten Stellen wird empfohlen.

Arbeitsplatz der LehrerInnen

Der Arbeitsplatz des Lehrers/der Lehrerin sollte – als Zielvorstellung – in erster Linie die Schule sein. In der Schule soll künftig nicht nur die Unterrichtstätigkeit stattfinden, sondern zunehmend auch die Vorbereitung des Unterrichts, alleine ebenso wie im Team, Beratungsgespräche mit Eltern und SchülerInnen, Schulentwicklungstätigkeit, Evaluationen, Konzeptionen u. a. m. Dazu bedarf es angemessener Einzelarbeitsplätze für LehrerInnen sowie Räumlichkeiten für Teamsitzungen oder Besprechungen und der notwendigen Ausstattung wie z. B. Internetzugänge, Fachbibliotheken u. a. m.

6. Strukturelle Änderungen

Um das Zusammenwirken der Schulpartnerschaft gewinnbringender und die Lern- und Lebenswelt der Kinder erfolgreicher und freudvoller zu gestalten, müssen folgende strukturelle Änderungen in Angriff genommen werden:

Leistungsfeststellung und -beurteilung

- Eine positiv orientierte, entwicklungsunterstützende Leistungsfeststellung und -beurteilung ist ein wesentliches Element, negativen Leistungsstress bei den SchülerInnen zu vermeiden, Konfliktsituationen zwischen LehrerInnen und Eltern vorzubeugen und zugleich valide und auch für Außenstehende nachvollziehbare Beschreibungen des Lern- und Entwicklungserfolgs zu sichern.

Auf diese Fragestellung wird im Kapitel „Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz“ näher eingegangen.

Individualisierung des Unterrichts

- Die Begleitmaßnahmen, die im Zuge der Senkung der KlassenschülerInnenhöchstzahl auf 25 gesetzt wurden, sind voranzutreiben.
- Zur Optimierung von Lern- und Entwicklungsprozessen werden individuelle Lern- und Förderpläne empfohlen.

Schulzeitregelungen

- Stundenpläne sollen kindgerecht gestaltet werden und den Lernerfolg sowie die Lernfreude fördern. Dabei ist dem Bewegungsdrang der Kinder und ihrem Bedürfnis nach Ausleben ihrer Kreativität Rechnung zu tragen.
- Die Entscheidung, ob Schulen als Ganz- oder Halbtagschulen geführt werden, soll in der Region abgestimmt, standortbezogen gefällt werden. Dabei sind die Bedürfnisse der Kinder und der Familien sowie die geografischen Gegebenheiten zu berücksichtigen. Um den Herausforderungen des modernen Schulalltags besser begegnen zu können, sollen mittel- und langfristig Schulen als Ganztagschulen geführt werden.
- Eine Neuordnung der Ferienzeiten, die die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sowie von Familien als Grundlage hat, ist anzustreben.

Kompetenz- und Verantwortungsstrukturen

- Eine Straffung und Bündelung der Kompetenzen im Bildungsbereich ist dringend anzustreben. Es wäre wünschenswert, dass Gemeinden, Schulerhalterverbände, Länder und Bund eine Vereinfachung der Schulverwaltung umsetzen.
- In diesem Zusammenhang sind die Führungsverantwortungen (Direktion, Schulaufsicht) neu zu strukturieren, verbindlich festzuschreiben, zu evaluieren und zu kontrollieren.

7. Die Öffnung der Schule zum Beruf und zur Gesellschaft

Die fatale Trennung von Schulwelt und Außenwelt

Schule und Gesellschaft stehen bei uns in keinem engen Verhältnis zueinander. Dafür gibt es zahlreiche Belege. Während sich Wirtschaft, Gesellschaft und Berufsleben geradezu dramatisch verändern, bleiben Schule und Unterricht weitgehend gleich. Ein Lehrer, der 20 Jahre im Ausland war, wird bei der Rückkehr zu seinem Arbeitsplatz nahezu alles unverändert vorfinden. Schule und Unterricht sind eine Welt für sich, die mit der „Welt da draußen“ wenig zu tun hat.

Auch dafür gibt es Gründe. Seit den Tagen des deutschen Idealismus hat Schule vor allem theoretisches Wissen zu vermitteln. Eine Vorbereitung auf das Leben oder auch nur eine praktische Umsetzung des Gelernten war und ist in dieser Vorstellungswelt nicht vorgesehen. Schließlich, so die alte Behauptung, gehe es um Bildung und nicht um Ausbildung.

Probleme lösen statt Wissen vermitteln

In den angloamerikanischen und skandinavischen Ländern war das seit jeher anders. Hier zählten und zählen praktische Erfahrung und die Lösung von konkreten Problemen immer schon zu den wichtigsten Zielen der schulischen Bildung. „Alles Leben und Lernen“, sagt Karl Popper, „ist Probleme lösen.“ Daher überrascht es nicht, dass alle Länder außerhalb des Einflussbereichs des deutschen Idealismus immer eine enge Beziehung der Schule zur Umwelt und zur Gesellschaft gepflegt haben. Intern, durch eine Art des Unterrichts, der von aktuellen Fragen ausgeht und in enger Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen um Lösungen bemüht ist; nach außen hin durch viele Arten von Verbindungen zwischen der Schulwelt und der Lebenswelt.

Lösungsansätze zur sozialen Inklusion

In zwei Feldern, die ohnehin Teilaufgaben des pädagogischen Wirkens in der Schule sind, lässt sich die Öffnung der Schule nach außen am einfachsten – und am meisten identifikationsstiftend – umsetzen:

- in Spiel, Sport und Bewegung
- in Kunst und Kultur

Dafür sollte man sich einen in der Hektik eines auf Schulleistung orientierten Alltags leider oft vergessenen Gedanken wieder in Erinnerung rufen: „Schule darf auch Spaß machen!“

Spiel ist eine der ältesten und erfolgreichsten Lernformen überhaupt und, wie die Wissenschaft an vielen Beispielen belegt, in den Genen aller höheren Lebewesen angelegt. Sport ist eine bewährte Form, im Wettbewerb untereinander entscheidende soziale Verhaltensformen zu entwickeln. Und über Bewegung muss man in einer Zeit, die zwischen Fettleibigkeit und Essstörungen, Hyperaktivität und passivem Konsumverhalten schwankt, wohl keine ausführlichen Bemerkungen machen.

Alle drei Formen aktiven Lern- und Spaßverhaltens, die sich ja ohnehin auch im allgemeinen Freizeitverhalten wiederfinden, eignen sich auch für die Integrationsarbeit innerhalb der Schule und die Einbeziehung von Gruppen außerhalb der (eigenen) Schule: in eigener Gestaltung oder durch die Teilnahme an Veranstaltungen.

Kunst und Kultur sind ein weiterer Ansatz, auf der einen Seite Beiträge zur Inklusion zu leisten und auf der anderen Seite die Schule nach außen zu öffnen – ein eigenes Thementeam der Kommission zeigt die Möglichkeiten dazu im nachfolgenden Kapitel auf.

Und schließlich sollen auch die örtlichen und überregionalen sozialen Aktivitäten, in die die Schule einbezogen werden kann, nicht übersehen werden.

Für die stärkere Vernetzung von Schule und Umfeld, von Schule, Eltern und Gesellschaft, gibt es also eine Vielfalt von Gelegenheiten, die nur gezielt genutzt werden müssen.

Das beginnt bei Betriebsbesuchen, längeren Praxisaufenthalten, der Betreuung alter Menschen im Zuge eines Schulprojekts, Theater- und Musicalaufführungen unter der Anleitung von professionellen SchauspielerInnen, MusikerInnen und RegisseurInnen, reicht über gemeinsame Projekte zwischen Unternehmungen, gesellschaftlichen Einrichtungen und SchülerInnen bis hin zu School Boards an allen Schulen, die ähnlich den Uni-Räten eine institutionelle Begegnung von VertreterInnen der Schule und der Lebenspraxis anstreben.

Würden diese Übergänge und Verbindungen zwischen Schul- und Lebenswelt funktionieren, wäre es nicht möglich, dass Forschungseinrichtungen und moderne Unternehmungen stolz darauf sind, wenn sie möglichst viele AusländerInnen beschäftigen – während ein/e SchuldirektorIn mit mehr als 10 Prozent ImmigrantInnenanteil befürchten muss, dass ihm/ihr die Eltern einheimischer SchülerInnen ihre Kinder verweigern. In Wirtschaft und Gesellschaft ist der Vorteil der Vielfalt und Heterogenität längst anerkannt – in der Schule hingegen herrscht immer noch ängstliche Ablehnung. Wie aber soll man Toleranz und Offenheit lernen, vor allem aber das Zusammenleben aller gesellschaftlichen Schichten, Begabungen und Kulturen üben, wenn in den Schulen immer noch ständische Vorurteile herrschen und die alte Aussonderung Vorrang hat vor der sozialen Inklusion?

Hier müssen sowohl der Unterricht als auch die institutionelle Isolierung der Schule gegenüber der Außenwelt rasch und nachhaltig geändert werden.

Die Schule als kulturelles Zentrum¹

Die Bedeutung dieses Handlungsfelds, mit dem sich ein Thementeam auseinandergesetzt hat, lässt sich am augenfälligsten mit einem Zitat deutlich machen:

„Im hochgelobten PISA-Land Schweden gibt es heute praktisch nur mehr drei Fächer: Schwedisch, Mathematik und Englisch. Der Rest wird als unwichtig erachtet, weil er nicht getestet wird.“

Hartmut von Hentig

Die gesellschafts- und wohl auch bildungspolitische Grundstimmung scheint auf dem Weg, einem kurz denkenden Utilitarismus in die Falle zu gehen: Gelehrt wird, was unbestritten nützlich ist. Und nützlich ist, wo der Nutzen evident erscheint.

Wie weit Kunst und Kultur mittlerweile aus dem Bereich der persönlichen Haltung, dem integrativen Bestandteil von „Bildung“ ausgesondert wird, lässt die amtliche Statistik vermuten: Alles, was mit Kunst und Kultur zu tun hat, wird im Mikrozensus über die „Freizeitgewohnheiten“ erfasst.

Nun mag wohl, und das ist gut so, Kunst und Kultur das Gebiet sein, in dem sich Individualität am breitesten entfalten kann, aber das darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass gerade Kunst und Kultur eine entscheidende sinnstiftende Funktion zur Bildung sozialer Gemeinschaften haben.

In der österreichischen Schule, so konstatiert das Thementeam, hat die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur keinen zentralen Stellenwert. Sie ist im Wesentlichen auf die Fächer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung und Werkerziehung beschränkt. In sehr unterschiedlicher Weise werden auch in anderen Gegenständen wie Sprachunterricht, Geschichte oder Religion kunst- bzw. kultur-relevante Bezüge hergestellt.

Kunst als Motor individueller Entwicklung

Der missverständlichen Einschätzung von Kunst als konstituierendes Element der Bildung stellt das Thementeam schlüssige – und durchaus pragmatische – Erfahrungen über den Einsatz von Kunst in der Entwicklung von alltäglich benötigten Kompetenzen gegenüber:

- Kunst kann die individuelle Entwicklung fördern, indem sie unmittelbar einsichtig macht, dass es mehr als eine Antwort, mehr als eine Lösung für ein Problem gibt.
- Kunst kann die Vorstellungskraft entwickeln helfen. Imagination und Vorstellungskraft sind entscheidend für jedes nachhaltige Lernen.
- Kunst kann das Sprach- und Ausdrucksvermögen erweitern. Junge Menschen wachsen in eine Welt der kulturellen Vielfalt, die sie fordert, sich ebenso vielfältig zu verhalten.

¹ Die von den AutorInnen grafisch gestaltete Vollversion des Beitrags „Die Schule als kulturelles Zentrum“ ist unter <http://www.sendspace.com/file/z1e8s6> downloadbar.

Kunst und Kultur in der Schule – Chancen, Ansätze, Ziele

In seinem Bericht stellt das Thementeam die Erwartungshaltungen der verschiedenen Anspruchsgruppen dar, erläutert die Chancen und Möglichkeiten, die Kunst und Kultur in pädagogischen Konzepten eröffnen, und gibt Empfehlungen für konkrete Zielsetzungen.

Der Bericht gliedert sich folgendermaßen:

- Die Bildung als ganzheitlicher Begriff
- Die Wechselwirkungen zwischen Schulbildung und Kultur
- Die Erwartungen gegenüber Kunst und Kultur in der Schule
- Die Chancen aus pädagogischer Sicht

Das Theater als kulturelles Zentrum in der Schule

Als konkretes Beispiel für eine Kultur-Arbeit, die sowohl die Ausdrucksfähigkeit als auch das Selbstbewusstsein der SchülerInnen fördern, die Inklusion aller Gruppen unterstützen, eine starke Wirkung auf die Identifikation aller am Prozess „Schule – Eltern – Gesellschaft“ Beteiligten entfalten und die Schule damit nach außen öffnen kann, wird das Theater an der Schule mit seinen Möglichkeiten und Chancen kurz umrissen.

Kunst und Kultur in der Schule – Chancen, Ansätze, Ziele

1. Bildung als ganzheitlicher Begriff

Für den Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt (1767–1835) waren Bildung und Kultur zwei Seiten einer Medaille, Bildung die individuelle Voraussetzung, um den sozialen Kontext der Kultur mit Leben zu erfüllen. Schule galt ihm als der Ort einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, die den „wahren Zweck des Menschen“ in Form seiner „höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“² zum Ziel haben sollte.

Die aufkommende Industrialisierung bewirkte die frühe Selektion einer kleinen Führungselite, für die die Beschäftigung mit Kunst und Kultur im Zuge einer umfassenden und humanistischen Bildung durchaus ein wichtiges Anliegen war (und wohl auch zur Einübung in kultureller Abgrenzung diente). Der überwiegende Rest sollte seine Bestimmung in Gehorsam, Pünktlichkeit und Pflichtbewusstsein finden. Für sie stand nicht die Vermittlung von Kunst und Kultur, sondern von berufsspezifischen Fertigkeiten im Vordergrund.

Auf der Basis einer solchen auf industrieller Produktionsweise beruhenden Zweiteilung funktioniert das duale Schulsystem bis heute. Und darin finden sich auch die Gründe für den Umstand, dass der damit verbundene früh einsetzende Selektionsdruck bestehende soziale Unterschiede nicht nur nicht verringert, sondern verstärkt.

Heute befinden wir uns am Ende dieser Form der industriellen Arbeitsteilung. Entsprechend steigt der Bedarf an Kreativität und Innovationsbereitschaft nicht nur einer kleinen Gruppe sozial „Auserwählter“. Eine moderne Leistungsgesellschaft basiert auf einer umfassenden Entwicklung möglichst aller Potenziale junger Menschen, für die die traditionelle Klischeebildung „kultiviert“ und „kulturlos“ weitgehend obsolet geworden ist. Sie leben in einer Kultur der Vielfalt unterschiedlicher, gleichwertig nebeneinander existierender Lebensstile und können mit Begriffen wie „Hochkultur“ und „Massenkultur“ immer weniger anfangen.

Dieser Paradigmenwechsel hat sich bislang nur sehr bedingt im Schulwesen niedergeschlagen. Als hemmend erwiesen sich nicht nur lang tradierte Vorurteile, sondern auch die betriebswirtschaftlichen Reorganisationsversuche von Schule während der letzten Jahre, die sich mit dem OECD-Instrument des PISA-Vergleichs noch einmal signifikant verschärft haben. Immerhin lässt sich der wachsende Druck auf eine unmittelbare Nutzenorientierung des schulischen Angebots nur sehr bedingt auf die Lernfelder Kunst und Kultur anwenden.

² Aus seiner 1792 verfassten Abhandlung „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“.

Dem entgegen stehen vielfältige Beispiele von Good Practice, die unmittelbar erfahrbar machen, was Kunst und Kultur für die Zukunftsfähigkeit junger Menschen zu leisten vermag. Deutlich wird auch eine verstärkt interdisziplinäre Ausrichtung in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Theoriebildung, die versucht, etablierte Fachbereiche in spezifisch kulturelle Kontexte zu stellen. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass – wie wohl niemals zuvor – ästhetische Fragestellungen nahezu alle Aspekte des Lebens der Menschen beeinflussen. Immer mehr beeinflussen ästhetisch überformte Äußerlichkeiten alltägliche Entscheidungen und Urteile. Die äußere Erscheinung der Dinge hat längst deren Inhalte erfasst.³

Die unmittelbar erziehungswissenschaftlichen Konsequenzen liegen darin, Bildung künftig wieder stärker als einen ganzheitlichen Begriff zu fassen, der die Entwicklung der Persönlichkeit ebenso erfasst wie das Fitmachen des Menschen für die Erfordernisse der Arbeitswelt und die Teilnahme am politischen Leben.

³ Die Bedeutung der äußeren Erscheinung für die Interpretation des Inhalts ist in der Werbung lange bekannt. In anderen Bereichen galt diese Form der Dialektik zwischen Form und Inhalt lange Zeit als suspekt. Immerhin meinte jüngst ein Hamburger Pfarrer: „Die Ethik folgt der Ästhetik. In einer schönen Welt verhalten sich die Menschen besser.“ In Anwendung dieses Satzes lässt er abends seine Kirche beleuchten, damit den BewohnerInnen deren Schönheit auffällt und diese von der magischen Ästhetik der äußeren Erscheinung verführt werden einzutreten. Sie dazu: GroBegger, Beate / Heinzlmaier, Bernhard, „Die neuen Vorbilder der Jugend“, Wien 2007.

2. Die Wechselwirkungen zwischen Schulbildung und Kultur

Wissenschaftliche Erkenntnisse

Dass die Beschäftigung mit Kunst und Kultur positive Effekte auf die Gesamtentwicklung junger Menschen haben kann, das hat zuletzt eine Reihe von wissenschaftlichen Studien ergeben.⁴ Sie beziehen sich ebenso auf individuelle Charakteristika wie Lernmotivation und Lernerfolge wie auf das Sozialverhalten.

Die zentrale Botschaft dieser Erkenntnisse für eine Schule als kulturelles Zentrum liegt darin, dass Lernen ein gestalterischer Vorgang ist: Was wir lernen, hängt wesentlich davon ab, wie wir lernen, und damit, welche Form wir den jeweiligen Lehr- und Lerninhalten geben: Die Art und Weise, wie etwas gesagt wird, verändert die Bedeutung des Gesagten; die Form beeinflusst den Inhalt. Das wissen SchauspielerInnen, MalerInnen, MusikerInnen ganz genau. Und gute LehrerInnen wissen das auch.

Damit aber wird klar, dass die Settings, in denen gelernt wird, wesentlich über den Lernerfolg bestimmen. Das beginnt beim Raum, in dem gelernt wird, und betrifft den Klang, die Zeit und den Rhythmus oder die Anschaulichkeit. Und jede/r, die/der ein Schulhaus betreten hat, spürt ganz unmittelbar, ob diese Räume ein Lernklima befördern oder nicht.

Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass sich diese Erfolge nicht automatisch einstellen. Sie ergeben sich erst in der Verfolgung von entsprechenden methodischen und didaktischen Qualitätsansprüchen.⁵ Eine schlechte kulturelle Bildung kann durchaus schlechtere Resultate bewirken als gar keine. Entsprechend wichtig ist die Berücksichtigung der Qualifikationserfordernisse der beteiligten AkteurInnen.

⁴ Siehe dazu u. a. die Ergebnisse der internationalen Fachkonferenz „Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education for Children and Young People“ im Jänner 2007 im Pariser Centre Pompidou: <http://www.centrepompidou.fr/streaming/symposium/en/index.html>

⁵ So hat Anne Bamford nachgewiesen, dass „bad arts education can do harm“. Siehe dazu: Bamford, Anne, „The Wow-Factor“, New York, München, Berlin 2006.

Was Schule von Kunst und Kultur lernen kann

Wenn heute gefragt wird, ob Kunst und Kultur überhaupt noch einen Platz in der Schule haben sollen, so kann man entgegenhalten, dass Schule von Kunst und Kultur eine Menge lernen kann. Die Künste eignen sich durchaus als Modelle für einen Unterricht in den Künsten („learning in the arts“), aber auch in solchen thematischen Zusammenhängen, die traditionell als akademisch verhandelt werden („learning through the arts“).

Dazu nur einige Beispiele:

Kunst kann die individuelle Entwicklung fördern, indem sie unmittelbar einsichtig macht, dass es mehr als eine Antwort, mehr als eine Lösung für ein Problem gibt. Mit Kunst machen SchülerInnen die Erfahrung, dass ihre persönliche Signatur wichtig ist; dass ihre Interpretation so richtig ist wie die ihrer MitschülerInnen (und wohl auch der LehrerInnen).

Kunst kann die Vorstellungskraft entwickeln helfen. In der traditionellen Schule tendieren wir dazu, Fakten, Linearität und kausale Zusammenhänge überzubetonen. Vernachlässigt wird die Ausbildung von Imagination und Vorstellungskraft, die entscheidend sind für die Lernfähigkeit junger Menschen. Ein innovativer Unterricht nutzt die Vorstellungskräfte der Lernenden, um Dinge anders zu sehen, als sie sind.⁶ Das Ergebnis ist die Verfeinerung des Empfindungsvermögens, das unumgänglich erscheint, um sich in einer Welt unterschiedlichster ästhetischer Reize zurechtzufinden.

Kunst kann das Sprach- und Ausdrucksvermögen erweitern. Nicht erst die demografischen Veränderungen, auf die Schulen eine Antwort finden müssen, haben deutlich gemacht, dass es keine homogene Kultur für alle gibt. Stattdessen wachsen junge Menschen in eine Welt der kulturellen Vielfalt, die sie fordert, sich ebenso vielfältig zu verhalten. Dabei erfahren sie, dass die verbale Sprache und eindeutige Quantifizierungen immer weniger ausreichen, gegenseitiges Verstehen zu befördern und zu repräsentieren.

Diese Erfahrungen haben mittlerweile in den Kulturwissenschaften ihre Entsprechung in einem „Iconic Turn“ gefunden, der seit den 1990er Jahren versucht, die Aufmerksamkeit nicht nur auf sprachliche Symbolsysteme, sondern auch auf nichtsprachliche Artikulations- und Kommunikationsformen zu lenken. Dieser Iconic Turn wendet sich dagegen, die Sprache – wie das zurzeit noch in den Schulen im Allgemeinen und in der aktuellen Integrations- und Inklusionsdiskussion im Besonderen geschieht – als das allein dominierende Erkenntnismedium zu sehen, sondern reflektiert den weit gespannten Komplex der Verbildlichung und Ästhetisierung des Alltags- und Konsumlebens.

⁶ Es handelt sich dabei um genau dieses Verfahren, das WissenschaftlerInnen und KünstlerInnen als Arbeitsprinzip benutzen: Sie spüren auf, was ist, und stellen sich gleichzeitig vor, was sein könnte. Und dann nutzen sie ihr Wissen, ihre technischen Fertigkeiten und ihre Empfindsamkeit, um das auszuführen, was sie sich vorgestellt haben.

Howard Gardner⁷ und andere haben nachgewiesen, dass die derzeit herrschende Dominanz diskursiver Sprachformen verbunden mit der Verwendung von Zahlen spezifische Formen der Intelligenz und des Verstehens nicht nur nicht fördert, sondern ganz im Gegenteil behindert und damit in der Schule systematisch an den Rand drängt.

Kunst kann den intrinsischen Wert des eigenen Handelns erfahrbar machen.

Dort, wo eine zunehmende Instrumentalisierung und Betonung externer Effekte jedem Lernprozess einen möglichst unmittelbaren Nutzen abzupressen versucht, wird der Verlust von Aktivitäten und Situationen, die intrinsische Motivation zu erzeugen vermögen, immer schmerzlicher deutlich. In dem Maß, in dem Noten und Testergebnisse über Erfolg und Nichterfolg der Lernenden bestimmen, rückt Kunst die Lernenden in eine andere Welt und ermöglicht eine ästhetische Befriedigung, die es erlaubt, traditionelle Distanzierungen zu überwinden und so – ganz unmittelbar – das Leben zu bereichern.

Lois Hetland und Ellen Winner, beides Mitglieder des international renommierten Forschungsteams „Project Zero“ an der Universität von Harvard, kamen 2007 in einer Untersuchung zu den Wirkungen des Kunstunterrichts zum Ergebnis, dass Kunst – über die oben genannten Begründungen hinausgehend – auch für den Bereich der unmittelbaren kognitiven Wissensvermittlung von Bedeutung sein kann.

Sie konnten insgesamt acht „Studio Habits of Mind“⁸ festmachen, die bei der Auseinandersetzung mit Kunst erworben werden können:

- Erwerb handwerklicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Kontinuität in der Auseinandersetzung mit gestalterischen Fragestellungen
- Vergegenwärtigen und Planen
- Erlangen einer individuellen Ausdrucksweise
- Fähigkeiten der intensiven und genauen Beobachtung
- Reflektieren des Geschehenen und Erlebten, Befragen, Erklären und Beurteilen
- Erfragen, Erkunden, Erforschen
- Verstehen der Zusammenhänge innerhalb des Kontexts „Kunst“

⁷ Siehe dazu u. a.: Gardner, Howard, „Multiple Intelligences“, New York 1999.

⁸ Hetland, Lois / Winner, Ellen, et al., „Making the Case for the Arts. Why Arts Education is Not Just a Luxury“, in: dies., „Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education“, London 2007.

3. Die Erwartungen gegenüber Kunst und Kultur in der Schule

Aus der Sicht der jungen Menschen

Es gibt wenige systematische Untersuchungen zur Haltung von SchülerInnen gegenüber Kunst und Kultur in der Schule. Unbezweifelt ist aber der enge Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der jungen Menschen und der Bereitschaft, am kulturellen Leben aktiv mitzuwirken.⁹ Darüber hinaus wissen wir über die zentrale Bedeutung ästhetisch aufgeladener Stile und Moden für junge Menschen, die die Basis für vielfältige Jugendkulturen bilden.

Im Vergleich aber zu einem sehr zielgruppenspezifischen und dynamischen außerschulischen Angebot der audiovisuellen Industrien erfahren die SchülerInnen oft den traditionellen schulischen Kunstunterricht als wenig innovativ. Dieser Umstand macht den Bedarf einer Repositionierung von Schule, die in der Lage ist, sich zu den aktuellen außerschulischen Entwicklungen im Kunst- und Kulturbereich und darüber hinaus als ein offenes Lernzentrum zu verhalten, in besonderer Weise deutlich.

Aus der Sicht der Eltern

Jüngste Studien¹⁰ belegen eindrucksvoll, dass vielen Eltern die Auseinandersetzung ihrer Kinder mit Kunst und Kultur sehr wichtig ist. Insgesamt misst eine Mehrheit der österreichischen Bevölkerung kulturellen Aktivitäten in und rund um die Schule große Bedeutung bei. Zugleich zeigt sich, dass die diesbezüglichen Einstellungen wesentlich vom sozialen Hintergrund abhängig sind: So nimmt die Bedeutungszumessung mit ansteigendem Bildungslevel zu. Deutlich wird auch eine Gender-Spezifik, wonach Frauen Kunst und Kultur größere Bedeutung beimessen als Männer, ein Umstand, der mit zunehmendem Alter noch einmal zunimmt.

Was die Aktivitäten selbst betrifft, so wünscht sich eine Mehrheit der Eltern möglichst vielfältige kulturelle Anregungen für ihre Kinder: Diese reichen von fächerübergreifenden Kulturprojekten, der Aufwertung der sogenannten musischen Fächer, mehr Freifächern, einer verstärkten Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst, einem Mehr an Kulturausflügen der Klassen, einer verstärkten persönlichen Einbindung von KünstlerInnen bis hin zu einem verstärkten Eingehen auf die kulturellen Besonderheiten zugewanderter Bevölkerungsgruppen.

⁹ Siehe dazu u. a. das Jugendkulturbarometer des Deutschen Zentrums für Kulturforschung: http://www.worms.de/downloads/Bereich_7/Jugendkulturbarometer.pdf. Für Österreich fehlen zurzeit unmittelbare Vergleichszahlen.

¹⁰ Siehe dazu u. a. das jüngste Kulturmonitoring von IFES: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15575/23800007berichtkultur.pdf>

Aus der Sicht der LehrerInnen

Hohe Zustimmungsraten gibt es auch bei LehrerInnen, die in ihrer Mehrheit – mit Verweis auf die derzeitigen Rahmenbedingungen – wünschen, dass es mehr Möglichkeiten für kulturelle Aktivitäten gibt. Gute LehrerInnen nutzen die Motivierbarkeit von SchülerInnen in ästhetisch gut aufbereiteten Settings. Viele von ihnen nutzen die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und führen selbst kulturelle Projekte durch. Oft müssen sie diese Aktivitäten gegen eine Reihe struktureller Widerstände durchführen. Hier wünschen sie sich vor allem ein flexibleres Zeitmanagement und natürlich auch Anerkennung für ihr – über den normalen Schulalltag hinausgehendes – Engagement.

Aus der Sicht der Kunst- und Kultureinrichtungen

Zunehmend bemisst sich die Qualität von Kunst- und Kultureinrichtungen nicht nur an den künstlerischen Produktionen, sondern gleichermaßen an der Fähigkeit, ein interessiertes und informiertes Publikum für ihr Angebot zu gewinnen. Das ist der Grund, warum viele Einrichtungen in den letzten Jahren damit begonnen haben, zielgruppenspezifische Kunst- und Kulturvermittlungsprogramme anzubieten. Ein Großteil dieser Angebote richtet sich unmittelbar an Schulen. Sie schaffen damit die Voraussetzungen für eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kunst- bzw. Kultureinrichtungen.

Aus der Sicht von KünstlerInnen

„Ich denke, es muss eine Verbindung zwischen KünstlerInnen, die ein Leben als KünstlerInnen leben, und LehrerInnen, die die Struktur des Erziehungswesens verstehen, geben.“

Royston Maldoom¹¹

„The artist of the 21st century will have to be an educator, too.“

Sir Simon Rattle¹²

In vielen europäischen Ländern gehört es mittlerweile zur Ausbildung künstlerischer Studienrichtungen dazu, Vermittlungskompetenzen zu erwerben. Entsprechend oft werden KünstlerInnen eingeladen, am Schulunterricht teilzunehmen und mit den SchülerInnen zusammen zu arbeiten. Viele von ihnen berichten, dass sie im Rahmen von Schulprojekten wichtige Impulse für ihre künstlerische Tätigkeit erhalten und die Mitwirkung an kultureller Bildung als einen zentralen Bestandteil ihres Berufsprofil ansehen.

Der Österreichische Kultur-Service hat sich seit 1970 bemüht, den Dialog zwischen KünstlerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen zu befördern und schulische Kulturprojekte zu unterstützen. Heute hat diese Aufgabe KulturKontakt Austria zusammen mit einer Reihe regionaler Kulturservice-Stellen übernommen.

¹¹ http://www.bpb.de/themen/VGB77J,0,Royston_Maldoom:_Wir_sollten_mit_der_Kunst_beginnen.html

¹² Sir Simon Rattle hat als Chefdirigent der Berliner Philharmoniker zusammen mit einer Reihe von Schulen am Stadtrand von Berlin ein großes Projekt zu kultureller Bildung mit dem Titel „Rhythm is it!“ gestartet. Zitat aus Robinson, Ken, „All Our Futures“, London 1999.

Aus der Sicht der Politik

Die amtierende Bundesregierung hat „kulturelle Partizipation“ zu einem Schwerpunkt ihrer Kulturpolitik erklärt. Im Regierungsübereinkommen heißt es: „Die Bundesregierung will kulturelle Partizipation unterstützen und Maßnahmen zum Ausbau kultureller Bildung setzen. Das bedeutet einerseits mehr Kunst und Kultur an Schulen und die Entwicklung neuer Formen der Kulturvermittlung gemeinsam mit bestehenden Kultureinrichtungen.“¹³

Die für Bildung, Kunst und Kultur gleichermaßen zuständige Bundesministerin Claudia Schmied hat Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur in der Schule zu einem ihrer Schwerpunkte gemacht. Sie misst der Kunst eine „zentrale Rolle im Erwerb von Lebenskompetenzen“ zu:

„Kunst und Kultur in der Schule stehen für die Fähigkeit, sich in fortwährend ändernden, oft unübersichtlichen und komplexen Lebenswelten zu orientieren und daran gestaltend mitzuwirken.“

Kunst und Kultur sieht sie als ein zentrales Motiv der laufenden Schulentwicklung; entsprechend sieht sie die Modellversuche zu einer Neuen Mittelschule als eine Chance, Schule so weiterzuentwickeln, dass sie sich nicht auf die Vermittlung von kognitivem Wissen beschränkt, sondern eine umfassende Persönlichkeitsbildung fördert.

Aus der Sicht der Wirtschaft

Eindeutige Signale sendet auch die Wirtschaft aus, wenn es darum geht, Kunst und Kultur in der Schule stärker zu verankern. Immerhin konnten zuletzt in Österreich die sogenannten Cultural Industries besondere Wachstumsraten verzeichnen. Diese setzen freilich besondere Qualifikationen der BetreiberInnen voraus, die von Schulen zurzeit noch sehr randständig antizipiert werden.

Insgesamt meldet die Wirtschaft einen verstärkten Bedarf der Förderung von Kreativität und Innovation. Dies findet sich u. a. im Positionspapier der Industriellenvereinigung „Zukunft der Bildung – Schule 2020“¹⁴, das von einem beträchtlichen Wandel der Qualifikationserfordernisse auf den Arbeitsmärkten der nächsten Jahre ausgeht.

Darin finden sich auch explizite Hinweise auf den Bedarf einer Repositionierung von Schule als einem offenen Lernzentrum, das eng mit seiner Umgebung kooperiert. So soll die Arbeit der LehrerInnen durch ExpertInnen aus verschiedenen Spezialbereichen am Schulstandort und in der Region ergänzt werden, um den „Arbeits- und Lebensraum“ Schule realisieren zu können.

¹³ Siehe Bundeskanzleramt, „Regierungsprogramm 2007–2010“, 2007, S. 156.

¹⁴ Siehe dazu den Bericht der Industriellenvereinigung „Zukunft der Bildung – Schule 2020“: http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_375.pdf

Ein Bekenntnis zu Kunst und Kultur findet sich auch in einigen persönlichen Stellungnahmen führender WirtschaftsvertreterInnen. So meint etwa Monika Kircher-Kohl, Finanzvorstand Infineon Austria: *„Kulturelle Bildung ist die Basis, einander in befruchtenden Teams und globalen Organisationen verständnisvoll und respektvoll zu ergänzen – künstlerische Bildung stellt sicher, dass junge Menschen auch den Mut der Grenzüberschreitung aufbringen und somit die volle Kraft der Persönlichkeit, nicht nur ihre geistigen Talente, entwickeln: Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft ist somit untrennbar mit diesen Attributen verbunden!“*

Und Georg Kapsch, Vorsitzender der Kapsch Gruppe, meint in diesem Zusammenhang: *„Kultur ist die Basis der Qualität unserer Gesellschaft und ist auch Spiegel ihres Zustandes, Bildung und nicht wie oft missverstanden lediglich Ausbildung sichert auch langfristig wirtschaftlich unser Bestehen. Kultur und Bildung sind untrennbar miteinander verbunden, und je höher der Bildungsgrad und das Kulturinteresse, desto größer ist auch die Fähigkeit des interdisziplinären Denkens, dessen Bedeutung in einer vernetzten Welt für das Bestehen des Einzelnen und ganzer Volkswirtschaften laufend steigt. Kulturelle Bildung fördert aber auch das Verständnis unterschiedlicher ethnischer Gruppen füreinander. Wir werden damit als Gesellschaft geistig freier und mutiger, unsere Zukunft aktiv und positiv zu gestalten.“*

Zur internationalen Diskussion

In einer Reihe europäischer Länder ist es in den letzten Jahren zu grundlegenden Veränderungen der nationalen Schulsysteme gekommen, um für die laufenden gesellschaftlichen Veränderungen gerüstet zu sein. Dabei spielen jeweils Kunst und Kultur als Motoren einer umfassenden Schulentwicklung eine zentrale Rolle.¹⁵

Dies zeigt sich auch in den jüngsten Dokumenten der Europäischen Union, etwa in der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen, die explizit den Erwerb von kulturellen Kompetenzen einfordert.¹⁶

Auch die UNESCO hat sich zuletzt mit den Wirkungen von Kunst und Kultur für die Schule intensiv befasst und im Rahmen ihrer letzten Weltkonferenz 2006 in Lissabon eine „Road Map for Arts Education“ verabschiedet, die wichtige Empfehlungen für LehrerInnen, KünstlerInnen, Schulen und Kultureinrichtungen enthält.¹⁷

¹⁵ Siehe dazu etwa: Bamford, a. a. O.

¹⁶ Siehe dazu: http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu_empfehlung_schluessselkompetenzen.pdf

¹⁷ http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=33538&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

4. Die Chancen aus pädagogischer Sicht

Im Zusammenhang mit „Schule als einem kulturellen Zentrum“ ist es faszinierend nachzuvollziehen, dass wir über keine neue Sicht auf Schule sprechen. Stattdessen wird diese Diskussion seit mehr als hundert Jahre geführt. Bereits in den Ausführungen von Ellen Key zum „Jahrhundert des Kindes“, die 1902 quasi als Auftakt zu allen weiteren reformpädagogischen Bemühungen zum ersten Mal veröffentlicht worden sind, finden sich entsprechende Bezüge.

So etwa formuliert sie „vier Ecksteine einer neuen Schule“, die

- die bestmögliche Förderung individueller Anlagen („Nicht jeder Schüler soll zur gleichen Zeit bzw. überhaupt das gleiche lernen müssen“),
- die Konzentration auf gewisse Gegenstände zu gewissen Zeitpunkten („Unterrichtsfächer sollen zu übergeordneten Sachgebieten vereint und in aufeinanderfolgenden Lernetappen unterrichtet werden“),
- selbstständiges Arbeiten während der gesamten Schulzeit, um die innere Anteilnahme der Kinder am Lernprozess sicherzustellen sowie eine experimentell-kritische Grundhaltung hervorzurufen, sowie
- die Wirklichkeitsberührung während der gesamten Schulkarriere im Zusammenwirken von Schule und ihrem Umfeld vorsahen.¹⁸

Diese Überlegungen bildeten die Grundlage vieler späterer Reformmodelle, die unter dem Begriff der Arbeitsschule zusammengefasst werden können.¹⁹ Besonders herausgestrichen sei aber das Modell einer Schule für Mädchen, die in der Zwischenkriegszeit von Eugenie Schwarzwald geführt wurde, die sich vor allem um eine Einbeziehung von KünstlerInnen wie Arnold Schönberg oder Oskar Kokoschka bemühte.²⁰

Diese Ansätze fanden auch nach 1945 ihre Fortsetzung in der Alternativschulbewegung, die mit ihren multiästhetischen Ansätzen sukzessive auch das Regelschulwesen in Richtung einer Öffnung gegenüber Kunst und Kultur zu beeinflussen vermochte. In den 1970er Jahren waren es dann vor allem die Bemühungen des Österreichischen Kultur-Service, die dazu beigetragen haben, KünstlerInnen aktiv in den Unterricht einzubeziehen und die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kunst- bzw. Kultureinrichtungen zu befördern.

Entstanden ist so ein breites Engagement vieler LehrerInnen, die, oft gegen beträchtliche Beharrungskräfte, vielfältige kulturelle Aktivitäten an den Schulen planen und durchführen, die Zusammenarbeit mit kulturellen Einrichtungen suchen und damit zu einer nachhaltigen Weiterentwicklung der Schulen beigetragen haben.²¹

¹⁸ Key, Ellen, „Jahrhundert des Kindes“, Berlin 1902.

¹⁹ Hackl, Bernd, „Die Arbeitsschule“, Wien 1990.

²⁰ Siehe dazu: Streibel, Robert, „Eugenie Schwarzwald und ihr Kreis“, Wien 1996.

²¹ In dem jüngst von EDUCULT im Auftrag des bm:ukk fertiggestellten Bericht „Vielfalt und Kooperationen – Kulturelle Bildung in Österreich – Strategien für die Zukunft“, 2007, findet sich eine Zusammenfassung des Status quo, eine Auswahl von Good-Practice-Beispielen, aber auch eine Reihe von Empfehlungen zur Weiterentwicklung. Der Bericht kann von der Homepage des bm:ukk heruntergeladen werden: <http://www.bmukk.gv.at/kultur/bm/kulturellebildung.xml>

Schule steht heute vor der großen Herausforderung, die bestehende Dominanz kognitiver Wissensvermittlung zugunsten des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen weiterzuentwickeln. Zu diesen zählen muttersprachliche und fremdsprachige Kompetenzen, mathematische und naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen, darüber hinaus Computerkompetenz, Lernkompetenzen, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Es ist unmittelbar einsichtig, dass diese Kompetenzen im streng arbeitsteiligen Fächerkanon des gegenwärtigen Schulalltags nur sehr schwer vermittelt werden können. Stattdessen konnte in den letzten Jahren eine neue Lehr- und Lernkultur erfolgreich erprobt werden, die entlang themenzentrierter Projektarbeit einen lebensnahen Unterricht ermöglicht.

In Bezug auf kulturelle Aktivitäten lohnt der Rückgriff auf den weitgehend verloren gegangenen Begriff der „Ingenuity“, welcher in der Zeit der Aufklärung die Schnittstelle zwischen Ausdrucksvermögen, Wissenschaft, Technik und Kunst als eine gemeinsame Grundlage von Kreativität und Innovation bezeichnet hat. Mit ihm könnte die – erst im 19. Jahrhundert vollzogene – Trennung von künstlerischer Einbildungskraft und wissenschaftlich-technischer Innovationsfähigkeit konzeptuell und experimentell neu zur Disposition gestellt werden.²²

Für die Schule könnte das Prinzip „Ingenuity“ bedeuten, technisch-naturwissenschaftliche Themen wesentlich stärker als bisher mit künstlerischen Umsetzungsformen zu verbinden. Dazu gibt es bereits sehr erfolgreiche Beispiele von Good Practice, etwa wenn die VertreterInnen des Unterrichtsfaches Werkerziehung versuchen, Fragen des Designs und der Gestaltung zu einem zentralen Thema möglichst aller Fachzusammenhänge zu machen²³ oder die oberösterreichische „experimentale“, ein regionales Netzwerk, das sich um eine engere Zusammenarbeit zwischen Biologie, Chemie, Mathematik, Informatik, Darstellender Geometrie, aber auch Bildnerischer Erziehung und Werk-erziehung bemüht.

²² Siehe dazu Überlegungen von Herbert Lachmayer, etwa in „My One and Global Linz“, Linz 2008.

²³ Siehe dazu das Pilotprojekt „design°mobil“. Aus der Beschreibung auf <http://www.designmobil.at>: „design°mobil“ ist ein Designvermittlungs-Projekt der Universität für angewandte Kunst in Wien für SchülerInnen, das dazu anregt, sich mit unterschiedlichen Aspekten von Design zu beschäftigen. Die Beziehung Mensch – Ding dient dabei als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit verschiedenartigen Fragestellungen. Die TeilnehmerInnen sind eingeladen, je nach Themenbereich in die Rolle von DesignerInnen, von NutzerInnen und BesitzerInnen, von BetrachterInnen und Kaufenden zu schlüpfen. Ziel ist es, Design als schöpferisches Denk- und Handlungsmodell nutzbar zu machen. Und zwar sowohl für persönliche als auch für gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Gestalterische Problemlösungskompetenzen stehen dabei ebenso im Mittelpunkt wie Kritikfähigkeit in Bezug auf Alltagsgegenstände und deren Konsum.

Probleme der gegenwärtigen Praxis

Entgegen diesen erfreulichen konzeptiven Vorgaben zeigt sich in der Schulrealität noch eine Reihe von strukturellen Barrieren, wenn es darum geht, Schule als ein kulturelles Zentrum neu zu positionieren.

Geringer Stellenwert kultureller Bildung in der Schule

Im Allgemeinen hat die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur an den österreichischen Schulen keinen zentralen Stellenwert. Sie ist im Wesentlichen auf die Fächer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung und Werkerziehung beschränkt. In sehr unterschiedlicher Weise werden auch in anderen Gegenständen wie Sprachunterricht, Geschichte oder Religion kunst- bzw. kulturellrelevante Bezüge hergestellt.²⁴

Auffallend ist – dass im Unterschied zur Situation in anderen Ländern – künstlerische Ausdrucksformen außerhalb des traditionellen Kanons entweder gar nicht bzw. bestenfalls fakultativ angeboten werden. Das trifft insbesondere auf alle performativen Kunstformen wie Theater und Tanz zu. Aber auch Architektur, Design, Film oder die künstlerische Nutzung der Neuen Medien haben bislang nur sehr randständig Eingang in den schulischen Lernalltag gefunden.

Dazu kommen sehr große Unterschiede des Angebots in den einzelnen Schularten. Dies führt dazu, dass rund die Hälfte der Jugendlichen ab ihrem 15. Lebensjahr in der Schule keine Angebote mehr erhält, um die notwendigen Kompetenzen zur aktiven Teilnahme am kulturellen Leben zu erwerben.

Erhöhter Druck zur Standardisierung

Die PISA-Vergleichstests der letzten Jahre haben großen Einfluss auf die bildungspolitische Diskussion gehabt. In ihrem Anspruch, den Erfolg der jeweiligen Schulsysteme zu beschreiben, tragen sie wesentlich dazu bei, die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur tendenziell an den Rand zu drängen. So sind es in erster Linie die sogenannten Hauptfächer, die als PISA-relevant angesehen werden, während alle anderen Nebenfächer einschließlich der künstlerischen an Bedeutung verlieren. Das äußert sich auch in der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards, bei denen die möglichen positiven Wirkungen von Kunst und Kultur für die umfassende Persönlichkeitsbildung bislang überhaupt nicht erfasst werden.²⁵

²⁴ Eine genauere Darstellung der Stundentafeln in den einzelnen Schularten findet sich in EDUCULT, a. a. O., S. 50 ff.

²⁵ Siehe dazu u. a. Wimmer, Michael, „Ist kulturelle Bildung messbar. Beitrag für die Tagung ‚Evaluierung kultureller Bildung‘“, Wildbad Kreuth 2007.

PISA trägt damit wesentlich zum Kampf um Stundenanteile bei, um auf diese Weise eine ausgesprochen kognitivistische Ausrichtung des schulischen Unterrichts zu perpetuieren. In diesem Zusammenhang berichtet der Doyen der deutschen Pädagogik Hartmut von Hentig:

„Im hochgelobten PISA-Land Schweden gibt es heute praktisch nur mehr drei Fächer: Schwedisch, Mathematik und Englisch. Der Rest wird als unwichtig erachtet, weil er nicht getestet wird [...]. Ist aber Musikunterricht nicht genauso wichtig, zum Beispiel gerade um die Schüler auf wirksame Weise in Disziplin zu üben – Selbstdisziplin im Dienst einer Leidenschaft?“

VertreterInnen künstlerischer Gegenstände sind daher in besonderer Weise gefordert, die möglichen positiven Wirkungen ihrer Bemühungen zu argumentieren.

Konkurrenz der Pädagogiken innerhalb und außerhalb der Schulen

Hingewiesen werden soll auch auf den Umstand, dass sich aufgrund der bestehenden institutionellen Arbeitsteilung zwischen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen unterschiedliche Methodiken und Didaktiken entwickelt haben, die sich zum Teil in Konkurrenz zueinander sehen. Dies führt immer wieder zu Problemen bei der Zusammenarbeit, auch zwischen Schulen und kulturellen Einrichtungen, die Vermittlungsprogramme anbieten.

Besondere Brisanz erhält dieses Problem im Zusammenhang mit der Entwicklung eines vermehrten Ganztagsangebots. Damit verbinden sich viele Hoffnungen einer stärkeren Berücksichtigung kultureller Inhalte. Voraussetzung dafür ist freilich eine neue Qualität der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen.

Empfehlungen

Abschließend sollen einige Empfehlungen genannt werden, die mithelfen können, Schulen als kulturelle Zentren weiterzuentwickeln. Immerhin gibt es bereits jetzt eine breite Palette von Good-Practice-Beispielen, die unmittelbar belegen, dass die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule positive individuelle Wirkungen auf alle am Lernprozess Beteiligten ebenso wie auf die Institution Schule haben kann.²⁶

Diesbezügliche positive Erfahrungen könnten auch eine Starthilfe für die Modellversuche im Rahmen der Pilotregionen zur Neuen Mittelschule bilden.

- Förderung eines projektorientierten, einzelne Fachdisziplinen verbindenden Lernens
- Förderung des selbstgestaltenden Lernens
- Einbeziehen künstlerischer Ausdrucksformen in allen Lehr- und Lernformen
- Nutzung des Reichtums migrantischer Kulturen für die Unterrichtsgestaltung
- Förderung der Zusammenarbeit von Schulen und Kultureinrichtungen
- Aus- und Fortbildung von LehrerInnen als KulturvermittlerInnen
- Entwicklung kulturbezogener Bildungsstandards – unter aktiver Einbeziehung der Lernenden (Portfolios)
- Entwicklung von kulturellen Schulprofilen, die von allen Schulpartnern aktiv mitgetragen werden
- Verbesserung der Serviceleistungen vor Ort (Errichtung von regionalen kulturpädagogischen Zentren)

²⁶ Siehe dazu die Sammlung von Good-Practice-Beispielen: EDUCULT, a. a. O., S. 148 ff.

Das Theater als kulturelles Zentrum in der Schule – ein Ort für Schauspiel, Tanz, Pantomime, Musik, Zirkus

Warum Theater in der Schule?

Auswirkung auf den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin

Im Prozess der Verwandlung in eine Figur (ob sprechend, pantomimisch, singend oder tanzend) lernen SchülerInnen sich selbst und ihren Körper, andere Menschen, Schicksale, historische Epochen und gesellschaftliche Zustände kennen und verstehen. Sie üben dabei ihren Körper, ihre Sinne und ihre Vorstellungskraft. Kaum eine andere Tätigkeit in der Schule ist mit so viel Lust und Ernsthaftigkeit und vor einer Aufführung mit so großer Angst verbunden. Umso befreiender ist der gelungene Auftritt vor dem Publikum, der lange nachwirkt, das Selbstbewusstsein stärkt und über Jahre im Gedächtnis haftet. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Theater und Musik, im umfassenden Sinne verstanden, Schulleistungen auch in den traditionellen Fächern steigern.

Auswirkung auf die Gemeinschaft

Theater ist immer das Produkt einer Gruppe und richtet sich bei Aufführungen an eine Gemeinde. Von daher fördert das Theater das Leben und Arbeiten in und für die Gemeinschaft und kann für die gesamte Schule in hohem Maße identifikationsstiftend sein.

Richtig verstanden ist Theater auch ein ideales Mittel der Integration, weil hier jede/r mit ihren/seinen Fähigkeiten und Wünschen ihren/seinen Platz findet und gebraucht wird, vom Kindergartenkind bis zum alten Menschen, vom MigrantInnenkind bis zum hochbegabten Einheimischen. Theater spielen kann unter der richtigen Anleitung jede und jeder ohne jahrelange Vorübungen.

Theaterspielen ist nicht an ein bestimmtes Fach gebunden. Alle Fächer, die mit Sprache, Kunst, Kommunikation, der Geschichte des Menschen, mit seinem Körper und den Sinnen zu tun haben, aber auch Physik oder Mathematik und nicht zuletzt Wirtschaft eignen sich als Anknüpfung. Deshalb sollte es in der Schule auch nicht ein Fach Theater geben, sondern eher ein Prinzip, das zum festen Bestandteil des Schullebens gehört.

Das Theater ist aber nicht nur das Zentrum für eine Schule, sondern strahlt nach außen und verbindet die Schule mit der Region. Andere Schulen, Kindergärten, alte und jüngere BürgerInnen einer Gemeinde werden mit dem Theater in die Schule gelockt. Gleichzeitig gehen Theatergruppen mit gelungenen Produktionen an andere Orte, zu Theaterfestivals, in Kirchen, auf Marktplätze, und das nicht nur im engeren Umkreis, sondern europaweit.

Was braucht man für das THEATER in der Schule?

Der Raum

Um das Theaterspielen für alle Menschen in der Schule als etwas Bedeutendes zu verankern, ist ein besonderer Raum notwendig, der jederzeit, bei Tag und Nacht, im Sommer und im Winter, sowohl das Proben als auch das Aufführen erlaubt ohne allzu viele Umräum-, Aufräum- und Stundenplananstrengungen und Störungen des Gesamtbetriebs, weil sonst die Kräfte zu schnell erlahmen.

Dieser Raum sollte eine bestimmte Größe haben (für zirka 150 bis 300 ZuschauerInnen), eine bestimmte Ausstattung mit Licht und Ton, flexible Bühnenelemente und Bestuhlungsmöglichkeiten. Er sollte völlig verdunkelbar sein und sich für Versammlungen und Feste eignen. Außerdem sind Nebenräume für Requisiten und Technik, zum Umziehen und Schminken, für die Lagerung der Stühle, für Toiletten und eine Garderobe wünschenswert.

Erst mit einem solchen „richtigen“ Theaterraum kann das Schultheater für öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen eingesetzt werden.

KünstlerInnen

Theater lebt durch KünstlerInnen (SchauspielerInnen, RegisseurInnen, TänzerInnen, SängerInnen etc.), Menschen, die Theater aus Leidenschaft zu ihrem Beruf gemacht haben (also keine TheaterpädagogInnen), die wirklich begeisterte KönnlerInnen sind und damit Kinder und Jugendliche anstecken. Sie arbeiten in der Regel auf Honorarbasis für einen begrenzten Zeitraum, meist für ein bestimmtes Projekt. Auf diese Weise lernen die Kinder und Jugendlichen viele verschiedene KünstlerInnen und Möglichkeiten des Ausdrucks kennen.

Zeit

Ernsthaft Theater spielen ist nicht möglich in der wöchentlichen Arbeitsgruppe oder in ein bis zwei Unterrichtsstunden pro Woche. Es braucht Zeit und Intensität, damit sich Kinder und Jugendliche wirklich einlassen und damit der Körper das Gelernte auch behalten kann. Deshalb sollten Theaterprojekte mindestens vier bis sechs Wochen dauern und dann oft aufgeführt werden, vor wechselndem Publikum (SchülerInnen, Jugendliche, Eltern, Nachbarn, Schulen und Kindergärten von außerhalb). Das erst vermittelt den SchülerInnen das Gefühl, wirklich etwas Großes für die gesamte Schulgemeinde geleistet zu haben. Wenn ganze Klassen geschlossen Theater spielen, ist es sinnvoll, zirka vier Wochen komplett aus dem Stundenplan auszuscheiden und die Arbeit der SchülerInnen nicht durch Unterricht oder gar Klassenarbeiten zu unterbrechen. Bei Arbeitsgruppen, die sich aus SchülerInnen unterschiedlicher Klassen und unterschiedlichen Alters zusammensetzen, sollte ein Teil der Proben in die Ferien, z. B. in die Osterferien, gelegt werden.

Für den Anfang sollte in jeder Region zumindest ein Theater als Modell und Kristallisationspunkt geschaffen werden, das den umliegenden Schulen als Lernort und Vorbild dienen kann. In den Folgejahren würden dann möglichst viele Schulen „ihr Theater“ einrichten.

SCHLUSSFOLGERUNGEN MIT BESONDEREM BEZUG ZUR NEUEN MITTELSCHULE

1. Die Modellversuche NMS: Gemeinsame Schule an der Schnittstelle der fünf Handlungsfelder für Veränderungsprozesse¹

Die Grundsatzziele für die Bildungspolitik, wie sie in diesem Bericht anhand der fünf vorrangigen Handlungsfelder aufgezeigt werden, erfordern eine kohärente Systementwicklung des gesamten Bildungswesens. Aktuelle Studien zur Systementwicklung zeigen, dass Reforminitiativen erst dann zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen, wenn die einzelnen AkteurInnen als Beteiligte bzw. Betroffene diese als stimmigen Teil einer „Gesamtkomposition“ wahrnehmen. Daher berühren die im Fokus stehenden Handlungsfelder das gesamte Bildungswesen von der Frühförderung über die schulische Bildung bis zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung.

Im ersten Bericht der ExpertInnenkommission wurde die gemeinsame Schule für alle als zentraler Entwicklungsfokus für das österreichische Schulwesen am Beispiel der Neuen Mittelschule skizziert. Sie ist nicht nur eine Antwort auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen, sondern auch Teil einer bildungspolitischen Gesamtstrategie, für welche die Grundsatzziele in der Bildungspolitik richtungweisend sind. Schulreform benötigt eine klare Zielrichtung, die entsprechend transportiert und kommuniziert werden muss. Daher benötigt die Schule der Zukunft einen Entwicklungsprozess, der strategischen Vorgaben folgt und genügend Spielräume für die Wahrnehmung von Verantwortung für die operative Umsetzung ermöglicht.

Während im ersten Bericht die Erfordernisse für die Modellversuche Neue Mittelschule anhand der Bereiche Schulleitung, Unterricht, Organisation, LehrerInnenarbeit, Raumgestaltung, Zusammenarbeit mit den Eltern und standortbezogene Umsetzung vorgestellt wurden, erfolgt hier eine Weiterführung des aktuellen Entwicklungsstandes sowie der Perspektiven und Herausforderungen unter Bezugnahme auf die fünf vorrangigen Handlungsfelder bzw. der daraus ableitbaren Lösungsansätze und Empfehlungen.

¹ Um einen zusammenfassenden Überblick zu den einzelnen Handlungsfeldern mit besonderem Bezug zur Neuen Mittelschule zu gewährleisten, wurden einzelne Passagen aus den entsprechenden Kapiteln in diesen Beitrag übernommen.

2. Frühförderung und Lebenslanges Lernen (Handlungsfeld 1)

Da das österreichische Bildungswesen die Unterrichtspflicht erst mit dem 6. Lebensjahr beginnen lässt, gibt es keine obligatorische Frühförderung, wodurch besonders SchülerInnen mit ungünstigen Startbedingungen bei der Einschulung ihre erste Selektionshürde bzw. Benachteiligung erleben. Der Bereich der Grundschule hat in den letzten Jahren starke Anstrengungen unternommen, den unterschiedlichen Vorkenntnissen, Haltungen, Defiziten – allerdings weniger den Begabungen – didaktisch (Individualisierung, Differenzierung etc.) und strukturell (Schnittstellenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule, jahrgangsübergreifender Unterricht u. Ä.) konstruktiv zu begegnen.

In der schulischen Anfangsphase werden bereits mehrere der für das Lebenslange Lernen erforderlichen Kompetenzen (logisches und kritisches Denken, Kreativität und rhythmisch-musikalische Erziehung, Kulturtechniken, Bewegung, kooperatives Verhalten, interkulturelle Kompetenz ...)² in spielerischer, erarbeitender, forschender, erfindender bzw. experimentierender Form in einer positiven Lernumgebung eingeübt. Die damit verbundene förderliche Lernmotivation wird vielfach bereits zur Hälfte der Grundschulbildung (2./3. Klasse) durch den Backwash Effect der Selektion von der 4. zur 5. Schulstufe beeinträchtigt bzw. schlägt oftmals auch ins Gegenteil um: Der Druck auf das Kalkül einer sehr guten Zeugnisnote verengt die Lernbemühungen stark auf die klassische Leistungserbringung der Beherrschung bzw. Reproduktion stofflicher Inhalte. Dieser Druck erfolgt nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf die Lehrpersonen, von denen (durch bildungsnahe Eltern) erwartet wird, dass die entsprechenden Noten für den Besuch des Gymnasiums vergeben werden.

Dieser Perspektivenwechsel im Lern- und Lehrverhalten unterbricht nicht nur die grundlegende Schulung der genannten Kompetenzen für Lebenslanges Lernen, sondern setzt die folgenden zwei Schultypen – vor allem in jenen Gegenden, in denen die Schulwahl leicht möglich ist – unter Konkurrenzdruck. Allerdings nicht in eine Konkurrenz mit positiver Wirkung, sondern im selektiven bzw. sortierenden Sinn (mit den bekannten und vielfach zitierten Konsequenzen).

Eine bildungspolitische Maßnahme zur Erfüllung der in Handlungsfeld 1 genannten Ziele für Lebenslanges Lernen erfordert eine Gesamtstrategie, in der die Motivation für Bildungsprozesse bereits vor dem Schuleintritt grundgelegt wird, in der der Entdeckergeist und die Lust am Lernen und das Leistungsstreben über die Jahre der Schulpflicht erhalten bleiben, ohne dass sie in der entwicklungspsychologisch bedeutsamen Phase vom Kind zum Jugendlichen durch Schulwechsel gestört werden.

² Vgl. S. 23.

Die Modellversuche Neue Mittelschule stehen daher für eine leistungsorientierte Ausbildung mit vielfältigen – auch praktischen, sinnlichen und außerschulischen – Erfahrungen für alle SchülerInnen, durch die deren Selbstvertrauen, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit gestärkt, aber auch ihre sozialen Fähigkeiten durch das Leben in einer gestalteten Gemeinschaft entwickelt werden. Die unterschiedlich begabten, zum Teil auch aus verschiedenen Kulturen kommenden SchülerInnen werden individuell an ihre jeweilige Leistungshöchstgrenze herangeführt. Damit erlernen sie u. a. den sozialen Umgang miteinander und erwerben die Fähigkeit, lebenslang zu lernen, sich zu bilden, sich neuen Herausforderungen zu stellen und Veränderungen in der Gesellschaft angstfrei und mit Neugierde zu begegnen.

3. Schul- und Lehrabbruch (Handlungsfeld 2)

Die Analyse der möglichen Ursachen und Hintergründe für den hohen Schul- und Lehrabbruch in Österreich³ weist darauf hin, dass die Passung der biografischen SchülerInnenverläufe aufgrund der gegenwärtigen Strukturierung des Schulsystems an den Schnittstellen – vor allem am Ende der Sekundarstufe I – zu unerwünschten und kostenintensiven Nebenwirkungen führt.

Die Gestaltung der Übergänge zwischen 8./9. und 10. Schulstufe ist ein erster entscheidender Faktor – die ersten Klassen, insbesondere berufsbildender mittlerer und höherer Schulen, dienen oft als bewusst (oder als Versuch) gewähltes „Übergangsjahr“, um anschließend eine duale Berufsausbildung zu ergreifen. Eine spezielle Herausforderung stellt die Langform der AHS dar, da nahezu die Hälfte jener SchülerInnen, die die Unterstufe der AHS-Langform besuchen, nach der 8. Schulstufe die Schulart wechselt (vorzugsweise zu einer berufsbildenden höheren Schule). Gerade in der AHS wird aber selten eine systematische, strukturierte, professionelle Berufsorientierung (z. B. Durchführung der „verbindlichen Übung“ Berufsorientierung als Fach oder integrativ) angeboten, wodurch die AbsolventInnen wenig oder gar keine (Berufs-)Orientierung erhalten. Außerdem bewirken die unterschiedlichen Qualitäten der Notengebungen in AHS und HS (vgl. Leistungsgruppen) sowie die unterschiedlichen regionalen Faktoren (z. B. urbaner Bereich) unterschiedliche Ausgangsbedingungen für die betroffenen SchülerInnen.

Die Einführung einer gemeinsamen Schule bis zur 8. Schulstufe (NMS) soll eine intensive Auseinandersetzung mit der Schnittstelle zu weiterführenden Schulen bzw. zur Berufsbildung pflegen. Sie sollte ein gemeinsames Verständnis von Orientierung und Beratung gezielt in Bezug auf die standortspezifischen Gegebenheiten entwickeln und Personen durch entsprechende Maßnahmen diesbezüglich professionalisieren. Dazu gehören entsprechende Maßnahmen der LehrerInnenaus- und -weiterbildung. Diese Phase sollte von der Haltung bestimmt sein, keine Schülerin und keinen Schüler zu verlieren.

³ Vgl. S. 35.

4. Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz (Handlungsfeld 3)

Nationale und internationale Studien weisen nach, dass in Österreich das Verhältnis der eingesetzten Mittel mit den erreichten Bildungszielen Optimierungsbedarf zeigt (ein Drittel der 15-Jährigen hat eklatante Rückstände in den entscheidenden Kulturtechniken Lesen und Schreiben). Je stärker ein Schulsystem gegliedert ist, umso größer wird der Aufwand der Steuerung der SchülerInnenströme. An der Schnittstelle zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen (HS, AHS) geht – vor allem im urbanen Bereich – viel Energie in bildungsfremde Aktivitäten verloren, da nicht nach einheitlichen und validen Kriterien selektiert wird. Je mehr Hürden ein Schulsystem enthält, umso größer ist der Aufwand, die SchülerInnen gerecht in ihren Schulverläufen zu steuern.

Die NMS als Schule für alle soll für alle österreichischen Kinder die gleiche Qualität, die gleichen Optionen und vergleichbare Bildungschancen bieten und bei gleicher Begabung, gleicher Leistung und gleichem Einsatz vergleichbare Zugänge zu Bildungs-, Berufs- und Lebenswegen eröffnen. Die gemeinsame Schule muss ausreichende Basisqualifikationen und Grundkompetenzen für alle sicherstellen, alle Begabungs-, Talent- und Interessenspektren ansprechen und individuell zu deren höchstmöglicher Entfaltung beitragen. Dazu gehört ein ausgewogenes Curriculum, das vielfältige Anreize schafft und die möglichen Begabungsspektren in einer Schule zu bedienen vermag.

Die Schule erwartet von *allen* Schülerinnen und Schülern eine hohe Leistungsbereitschaft und schafft günstige, motivierende Lernumgebungen, die diese ermöglichen. Dazu ist eine klare Unterscheidung zwischen den Bereichen *Lernen – Fördern – Begleiten* und den Bereichen *Evaluieren – Bewerten – Benoten* erforderlich. Der erste Bereich inkludiert die Definition von Fehlern als Lernchance, den Aufbau einer wertschätzenden Feedbackkultur und das Ausarbeiten von Förderkonzepten. Der zweite Bereich umschließt durchgehende Transparenz der Leistungsanforderungen, Offenlegung der Bewertungskriterien und die Einbeziehung von Beurteilungsinstrumenten, die die Leistung des/der Einzelnen auf verschiedenen Ebenen sichtbar machen (z. B. Portfolios).

Regionale Bildungsplanung soll dazu beitragen, dass ein schulartenübergreifendes System der Bildungsplanung erfolgt, in dem alle für Kinder und Jugendliche zuständigen Einrichtungen (Schule, Jugendwohlfahrt, Sozialwesen, Exekutive u. a.) zusammenarbeiten, um den unterschiedlichen sozialisationsbedingten Voraussetzungen gerecht zu werden. In den Modellversuchen NMS sollten neben Sekundarstufen-LehrerInnen (AHS und HS) zusätzlich LehrerInnen mit einer Sonderschulbildung arbeiten, die bei besonderen Schwierigkeiten mit SchülerInnen helfen und beraten. Das können auch ErzieherInnen und SozialpädagogInnen sein. Weitere professionelle MitarbeiterInnen von außen werden bei besonderem Bedarf hinzugezogen.

Derzeit behindert die bürokratische Organisation der Schule durch Doppelgleisigkeiten (Bund/Land) und unterschiedliches Dienstrecht sowie verschiedene Besoldungssysteme eine flexible und gezielte Maßnahmenplanung und den effizienten Einsatz von Ressourcen. Durch stärkere Autonomisierung und lokales Empowerment sollen der Einsatz von Ressourcen und die Steuerung in bestmöglicher Effektivität und Effizienz erfolgen, sodass die eingesetzten Mittel im Hinblick auf die angestrebten Bildungsziele für die individuelle Förderung und Forderung maximal wirksam werden können. Das Kriterium für die Sicherung der Qualität sollte daran gemessen werden, wieweit es

eine Schule schafft, die in allen Schülerinnen und Schülern steckenden Talente zu entfalten und sie zu den jeweiligen Höchstleistungen zu führen, was sich in den Ergebnissen ausweisen soll:
„Alle kommen ans Ziel.“

5. Schule – Eltern – Gesellschaft (Handlungsfeld 4)

Die Schule ist der einzige gesellschaftliche Ort, an dem alle Bürgerinnen und Bürger ein Stück ihrer Lebenszeit gemeinsam verbringen. Da die ersten acht Schuljahre junge Menschen (nach dem entwicklungspsychologisch wichtigen Bereich der vorschulischen Erfahrungen) am stärksten prägen, sollten sie gemeinsam für Bildungs- und Erziehungsprozesse aller genutzt werden. Daher ist die Neue Mittelschule ein Ort des Lebens und Lernens in der Gemeinschaft derjenigen, die in der Region des Standorts zu Hause sind. Die SchülerInnenpopulation bringt somit ihre gesellschaftliche Realität in die schulische Welt ein. Dies eröffnet mehrere Möglichkeiten des Lernens und Lehrens: Einerseits ergibt sich eine engere Anbindung an andere bildungswirksame Faktoren wie Familie, Peers und örtliche Lebensgegebenheiten. Andererseits kann Schule auf diese Lebenswelten der Lernenden einwirken. Ziel dieser Verzahnung ist die Verankerung einer Lernkultur, die als nicht abgehoben erlebt wird und die berücksichtigt, dass Lehren und Lernen in einem Kontext stattfinden, der mitbedacht bzw. sogar mitgestaltet werden kann. Durch die Verankerung der Schule in ihrem regionalen Umfeld und somit bei seinen BewohnerInnen sind Lehrinhalte wie z. B. Berufsorientierung, Multikulturalität, soziales Engagement usw. leichter erlebbar bzw. erfahrbar zu machen.

Die Modellversuche NMS erfordern in ihrem gesellschaftspolitischen Anspruch einer demokratischen Einrichtung auch die Mitsprache und -bestimmung der Schülerinnen und Schüler, die bereits bei jüngeren SchülerInnen – entsprechend altersgemäß – beginnen soll. Die SchülerInnen sollen alters- und entwicklungsgerecht in Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern einbezogen werden. Je älter die SchülerInnen sind, desto mehr sollte sich die Mitgestaltung und Mitwirkung von den Eltern auf die SchülerInnen verlagern. SchülerInnen haben beratende Funktion bei der Erstellung des Schulprogramms und altersgerechte Möglichkeiten der Mitgestaltung.

Durch die Verankerung der NMS in ihrem regionalen Umfeld und somit bei seinen BewohnerInnen soll sie ein Ort des Lebens und Lernens in der Gemeinschaft sein, in der die Kinder und Jugendlichen in ihrer heterogenen Zusammensetzung miteinander und voneinander lernen. Das Erleben von Unterschieden in der Gemeinschaft, die soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Voraussetzungen, das Zusammenleben und Lernen mit MitschülerInnen mit Migrationshintergrund werden durch den integrativen pädagogischen Ansatz als Bereicherung und wertvolles Bildungsgut erfahren. Der Bildungsansatz der NMS führt daher für alle zu einem Kennenlernen des gesamten individuellen kulturellen und sozialen Spektrums, wie es auch im Lebensumfeld gegeben ist.

Stundenpläne sollen kindgerecht gestaltet werden und den Lernerfolg sowie die Lernfreude fördern. Dabei ist dem Bewegungsdrang der Kinder und ihrem Bedürfnis nach Ausleben ihrer Kreativität Rechnung zu tragen. Ein rhythmisierter Tagesablauf mit Phasen intensiven Lernens und entsprechenden Entspannungsphasen erfordert ein Ganztagsangebot, das SchülerInnen und LehrerInnen die Möglichkeit gibt, die Zeit als wertvollste Ressource in der Pädagogik sinnvoll zu nutzen: für intensive Lernphasen, aber auch soziale Begegnungen, Teamabsprachen, Still- und Gruppenarbeiten sowie das gemeinsame Organisieren von Tagesabläufen (inklusive Essenszeiten). Dieser zeitliche Rahmen schafft die Möglichkeit, dass die Lehrenden auch tatsächlich auf die individuellen

Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen können. Eine ganztägig geführte Schule übernimmt Verantwortung für eine qualitativ hochwertige Betreuung der Schülerinnen und Schüler auch im Freizeitbereich und sorgt für gesunde Ernährungsangebote.

Die NMS als Schule für alle ist räumlich so gestaltet, dass in der Architektur den Anforderungen des beschriebenen Konzepts Rechnung getragen wird. Bauliche Gegebenheiten ermöglichen das Arbeiten in kleinen Gruppen (LehrerInnenteams, SchülerInnengruppen ...), in Klassen- und Jahrgangverbänden und in Großgruppen. Weiters soll eine Begegnung und Kooperation mit der Umwelt der Schule (z. B. Eltern, außerschulische Institutionen) möglich sein und die Schule auch außerhalb der Unterrichtszeiten offen stehen (öffentliche Bücherei, Klassenräume für Sprachkurse für Eltern von MigrantInnen, speziell für Mütter, Sportstätten u. a.). Um umfangreiches ExpertInnen- oder Erfahrungswissen von Personen, die nicht an der Schule arbeiten, nutzen zu können, ist der Terminus „schulfremde Person“ neu zu definieren.

Die vertrauensvolle und wertschätzende Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist für das Gelingen der Modellversuche Neue Mittelschule von zentraler Bedeutung. Dazu gehört eine funktionierende Informations- und Kommunikationspolitik, etwa

- Regelmäßige und verbindliche Informationen der Eltern über den jeweiligen Lernstand und Lernerfolg ihrer Kinder sowie geplante und durchgeführte Fördermaßnahmen
- Regelmäßige und nachweisliche Informationen der SchülerInnen über ihren Lernstand, ihren Lernfortschritt sowie Fördermaßnahmen und Unterstützungsangebote
- Beratungsgespräche bei Lern- und Verhaltensproblemen zwischen Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen
- Elternfreundliche Gestaltung von LehrerInnensprechstunden und Elternsprechtagen, Schaffung von zusätzlichen Begegnungsräumen wie z. B. Elterncafé, Kleinkindbetreuung im Umfeld der Schule, Kurse für Eltern in der Schule

Eine Neuordnung der Ferienzeiten, die die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sowie von Familien als Grundlage hat, ist anzustreben.

Weiters sollten Unterstützungsangebote für Eltern z. B. in Lern- und Erziehungsfragen sowie zur Schullaufbahnberatung (inklusive Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung) angeboten werden.

6. Die Schule als kulturelles Zentrum (Handlungsfeld 5)

Kunst und Kultur haben gesellschaftlich eine entscheidende sinnstiftende Funktion zur Bildung sozialer Gemeinschaften, weshalb sie in den Modellversuchen NMS einen besonderen Stellenwert einnehmen sollen, der über die klassischen Fächer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung und Werk-erziehung hinausgeht. Kunst wirkt als Motor individueller Entwicklung und vermag über Imagination und Vorstellungskraft tiefgehende und nachhaltige Lernprozesse in Gang zu setzen. Sie hilft, das Sprach- und Ausdrucksvermögen zu erweitern und die kulturelle Vielfalt heterogener gesellschaftlicher Gruppierungen zu erschließen. Ihre Berücksichtigung soll die Neue Mittelschule – über die reine Vermittlung von fachlichen Inhalten hinaus – zu einem Ort einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung machen.

Wenn eine Schule für alle möglichst umfassend die Begabungspotenziale ihrer Schülerinnen und Schüler ausschöpfen soll, sind Bildungsprozesse so auszulegen, dass das gesamte gesellschaftliche Erfahrungsspektrum Eingang in den Schul- und Unterrichtsalltag findet. Umso mehr, als Forschungserkenntnisse nahelegen, dass die Beschäftigung mit Kunst und Kultur positive Effekte auf die Gesamtentwicklung junger Menschen hat.

Die Neue Mittelschule strebt jene Form von Unterricht an, in dem Lernen ein gestalterischer Vorgang ist, der die individuelle Entwicklung fördert, die Vorstellung zu entwickeln hilft und das Sprach- und Ausdrucksvermögen erweitert. Ein derartiges Verständnis von Lernen soll der zunehmenden Instrumentalisierung von Unterricht als kurzfristiger Wissensaneignung entgegenwirken und den intrinsischen Wert des eigenen Handelns erfahrbar machen, was nicht nur die Nachhaltigkeit von Lerneffekten unterstützt, sondern auch die Lust am und die Motivation zum Lernen fördert.

Die Neue Mittelschule soll zu einem kulturellen Zentrum werden, das durch Offenheit gekennzeichnet ist: Sie öffnet sich in der Didaktik (Individualisierung bzw. Personalisierung im Lernprozess), in der institutionellen Organisation (übergreifende Jahrgänge) und gegenüber der Umwelt (Eltern, Betriebe, soziale Einrichtungen u. a.), um die Aneignung von Lebenskompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler zu fördern, damit sie sich in oft unübersichtlichen und komplexen Lebenswelten besser orientieren und an diesen gestaltend mitwirken können.

Die stärkere Verankerung von Kunst und Kultur in der Neuen Mittelschule soll ein deutliches gesellschaftspolitisches Signal sein, dass Schule und Unterricht sich nicht auf die Vermittlung von kognitivem Wissen beschränken, sondern Orte einer umfassenden (Persönlichkeits-)Bildung sind. Diese Orientierung wird nicht zuletzt auch aus Wirtschaftskreisen signalisiert, wo – über die Beherrschung schulischer Inhalte hinaus – ein verstärkter Bedarf an Förderung von Kreativität und Innovation besteht. Dieser soll durch das stärkere Einbeziehen künstlerischer Ausdrucksformen in allen Lehr- und Lernformen angestrebt werden, wozu die Lehrenden allerdings auch entsprechende Unterstützung benötigen (etwa durch die Einbeziehung von KünstlerInnen).

7. Die Schule für alle braucht neue LehrerInnen: Dienstrecht und LehrerInnenbildung

Die Erreichung von Grundsatzzielen in der Bildungspolitik erfordert Kohärenz über das Kontinuum (vor)schulischer Bildungswege (Dienstrecht) und in der Professionalisierung der LehrerInnen.

Dienstrecht

Ein neues, einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht für PädagogInnen sollte die Tätigkeiten der PädagogInnen (z. B. Unterricht, Erziehung, Beratung, Förderung, Teamarbeit, Betreuung, Fort- und Weiterbildung, Schulentwicklung, Administration u. a.) definieren, die Kooperation mit Eltern und schulunterstützenden Einrichtungen regeln, leistungsbezogene Elemente definieren, eine nachvollziehbare Regelung der Anwesenheit an der Schule sowie Anwesenheit in den Ferienzeiten enthalten und den Lehrpersonen die Möglichkeit eröffnen, Phasen ihres Berufslebens in anderen Berufsfeldern zu absolvieren.

Die Abschaffung von Pragmatisierung und schulfesten Stellen wird empfohlen, damit im Bildungssystem rasch und flexibel auf sich ändernde Rahmenbedingungen reagiert werden kann.

LehrerInnenbildung

Da internationale Studien belegen, dass hochwertige LehrerInnenarbeit unmittelbar mit dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zusammenhängt, ist dem Thema LehrerInnenbildung besondere Aufmerksamkeit einzuräumen. Demnach hängt der Erfolg von Schule in der Unterrichts-, Erziehungs- und Entwicklungsarbeit grundlegend von der Qualität der Lehrpersonen ab, weshalb Veränderungsprozesse in hohem Maße auf entsprechende Maßnahmen der Professionalisierung angewiesen sind. Sie sind die Change Agents vor Ort. Daher ist der LehrerInnenbildung in Zukunft noch mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Auf sie wird in den einzelnen Handlungsfeldern in unterschiedlicher Form Bezug genommen.

Die derzeitige Parallelführung von Angeboten in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung (Pädagogische Hochschulen und Universitäten) ist sehr ressourcenintensiv, im Hinblick auf die gesamtsystemischen Effekte aber wenig effektiv. Der Grund dafür sind fehlende Abstimmung, teilweise Konkurrenz zwischen den einzelnen Einrichtungen, unterschiedliche Ausprägungen von Stärken und Schwächen, unterschiedliche Wertigkeiten und Inkompatibilitäten der Abschlüsse.

Aufgrund der in den einzelnen Abschnitten aufgezeigten gesellschaftlichen Entwicklungsrichtungen ist LehrerInnenbildung künftig durch plurale Leit motive geprägt. Wissen und Können in den Bereichen Sprache(n), Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Neue Medien zu vermitteln wird auch in Zukunft einen hohen Stellenwert im Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern einnehmen. Daher ist eine qualitativ hochwertige, akademisch fundierte Ausbildung in den Fächern weiterhin ein zentrales Ziel von LehrerInnenbildung.

Das Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern wird aber zunehmend anspruchsvoller und vielfältiger und ist im Hinblick auf unsichere Zukunftsprognosen mit großer Wahrscheinlichkeit als ein offener Möglichkeitsraum zu betrachten. Was konstant zu bleiben scheint, ist die Anforderung, Probleme autonom und unter Rückgriff auf wissenschaftlich (theoretisch und empirisch) abgesicherte Wissensbestände („evidence-based“) zunächst als solche zu identifizieren, Lösungsmöglichkeiten zu entwerfen, umzusetzen und auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen. Um diese Art von autonomer ExpertInnenkompetenz entfalten zu können, werden in Aus- und Weiterbildung Komponenten von eigenständigem, forschendem Lernen, aktiver Einbindung in Forschungsprojekte, Fallanalyse und damit in Verbindung die Entwicklung hermeneutischer Fähigkeiten zum selbstständigen Erfassen und Deuten von Situationen vorzusehen sein.

LehrerInnenbildung ist demnach durchaus „klassisch“ – nach dem Vorbild der Ausbildung zu einer klassischen klinischen Profession – zu konzipieren: Akademische Fundierung, „klinische“, d. h. supervidierte Praxiseinführung, systematisch begleitete erste Praxisjahre und die Verpflichtung zu kontinuierlicher Weiterbildung sind als wesentliche Anteile eines solchen Professionalisierungsprozesses bzw. Professionalisierungskontinuums zu betrachten. Dennoch kann nicht von „klassischer LehrerInnenbildung“ die Rede sein, da sowohl Verständnis und Akzeptanz, vor allem aber die Strukturen für die hier skizzierte Orientierung von LehrerInnenbildung erst geschaffen werden müssten: „Bildungsstätten müssen wieder werden, was sie einst waren: Orte, an denen man lernt, Lösungen und Handlungsimpulse aus sich selbst heraus zu entwickeln. Räume, in denen echte Begegnungen entstehen und die Geburtsstätten für das Neue sind.“⁴

Innovative LehrerInnenbildung fasst den Lehrerberuf als eine hochprofessionelle Tätigkeit von BildungsexpertInnen auf, welche die Verantwortung für individuelle und gesellschaftliche Lern- und Bildungsprozesse tragen. Sie absolvieren dazu ein universitäres oder gleichwertiges Studium, dessen Schwerpunkte auf globalen Zielen des Faches sowie auf der Vermittlung der typischen Denk- und Handlungsstrukturen der Disziplin und auf einer vertieften pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung liegen. Als künftige „ArchitektInnen der Zukunft“ (Industriellenvereinigung 2007) lernen sie – in enger Verschränkung von Theorie und Praxis – zuzuhören, zu inspirieren, experimentieren, motivieren und Möglichkeitsräume aufzuzeigen.

⁴ Scharmer 2007, S. 112.

Einen besonderen Stellenwert nimmt die Arbeit an der entstehenden Zukunft ein, an der in Fallarbeit, Zukunftswerkstätten, experimenteller Arbeit u. Ä. durch das Oszillieren zwischen Nähe und Distanz gezielt hermeneutische Fähigkeiten und damit die Fähigkeit zur Reflexion geschult werden. Schon in der Ausbildung entstehen Netzwerke, Professional Learning Communities, in denen Forscherinnen und Forscher, Studierende, Praktikerinnen und Praktiker, aber auch Expertinnen und Experten aus anderen, angrenzenden Berufsgebieten teilnehmen. Diese Gemeinschaften sind sowohl virtuell als auch face-to-face verankert und bestehen von Beginn der Ausbildung an über die gesamte Berufsspanne. Das dazu erforderliche didaktische Design wird von den Hochschulen und Universitäten als den für die Aus- und Weiterbildung verantwortlichen Institutionen gemeinsam mit unterschiedlichen Stakeholdern entwickelt und laufend nach den neuesten Erkenntnissen aktualisiert. Die Gemeinschaften beschränken sich nicht auf lokale Kooperationen, sondern suchen auch nach internationalen Formen der Zusammenarbeit und eröffnen damit einen Blick auf Problemstellungen und Entwicklungstendenzen der Bildungssysteme und der Schulpraxis.

Literatur

Industriellenvereinigung, „Zukunft der Bildung – Schule 2020“, Wien 2007.

Scharmer, Claus Otto, „Entdecke die Möglichkeiten“, in: „brand eins: Notizen Bildung“, 1.6.2007, S. 111–120.

Schratz, Michael / Schrittmesser, Ilse, „Entwurf für ein Weißbuch LehrerInnenbildung“, Manuskript, 2007.

LÖSUNGSANSÄTZE UND EMPFEHLUNGEN DER KOMMISSION

Lösungsansätze und Empfehlungen der Kommission

Als Abschluss des Berichts über die Herausforderungen für die Zukunft der Schule in den fünf definierten Handlungsfeldern werden nun hier die Lösungsansätze und Empfehlungen aller fünf Thementeamer zusammengefasst.

Diese Zusammenstellung gliedert sich in folgende Aufgabenfelder:

- Gestaltung des Schulsystems im Allgemeinen
- Pädagogische Entwicklungen im Allgemeinen
- Entwicklungen in wesentlichen Bildungsphasen
- Zum Charakter der Empfehlungen

1. Gestaltung des Schulsystems im Allgemeinen

- Neugestaltung der Gesamtsteuerung „Governance“ des Bildungs- und Schulwesens¹, die gegenwärtig nicht zufriedenstellend ist
- Reduktion der Verwaltungs- und Kompetenzebenen; es soll einen Schulerhalter statt bisher drei geben
- Radikale Kompetenzvereinfachung: Der Bund ist zuständig für die Gesetzgebung, die Länder sind für die Vollziehung zuständig
- Verringerung der Verwaltungs- und Kompetenzebenen im Pflichtschulbereich von drei auf zwei
- Dezentralisierung der operativen Aufgaben: Die Schulen übernehmen von den Bezirks- und Landesschulräten bzw. den Landesschulabteilungen alle operativen Aufgaben, die sie selbst bewältigen können. Insbesondere stellen sie selbst ihre LehrerInnen an
- Zur besseren Verbindung von Schulwelt und Lebenswelt werden an den Schulen School Boards nach Vorbild der Uni-Räte errichtet
- Regionalisierung des Verwaltungsmanagements: Alle nichtoperativen Schulagenden wie insbesondere regionale Zielvorgaben, Service und Controlling werden im regionalen Schulmanagement erledigt
- Reduktion des Schulmanagements im Land von zwei auf eine Stelle, die entweder dem Landesschulrat oder der Landesschulabteilung zugeordnet sein soll (Bildungsdirektion)
- Reduktion dieses Landesschulmanagements auf typische „Konzernaufgaben“: Zielsetzung, Service und Überprüfung der Zieleinhaltung
- Entwicklung der Schulen zu kulturellen Zentren am Standort und in der Region²
- Reduktion der Schnittstellen und Übergänge³
- Vereinheitlichung und Modernisierung der verschiedenen Dienst- und Besoldungsrechte
- Vereinheitlichung der gesamten PädagogInnenausbildung an einer Ausbildungsstelle mit dem erklärten Ziel, die besten LehrerInnen für unsere Jugend zu erhalten
- Etablierung von „Supportsystemen“ – von SchulpsychologInnen über SozialarbeiterInnen bis zu Verwaltungspersonen
- Semesterweise Veröffentlichung eines Reformfortschritts-Berichts
- Alle zweieinhalb Jahre soll die Erstellung eines Bildungsberichts zur Lage der österreichischen Schulen erfolgen

¹ Siehe Kapitel „Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz“.

² Siehe Kapitel „Schule – Eltern – Gesellschaft“ und „Schule als kulturelles Zentrum“.

³ Siehe Kapitel „Schul- und Lehrabbruch“ und „Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz“.

2. Pädagogische Entwicklung im Allgemeinen

- Einführung von Leistungsstandards in allen Bereichen (inklusive Prozess-Standards)
- Erweiterung des Bildungsangebots in der Sekundarstufe I, vor allem um Werkstättenunterricht, um Musik- und Kunsterziehung, Theaterangebote, Tanz, Sport und Bewegung, und vor allem Fremd- und Muttersprachen für Kinder mit Migrationshintergrund
- Grundsätzliche Gleichstellung aller Begabungen (keine Einteilung in Haupt- und Nebengegenstände)
- Individualisierung des Unterrichts und der Leistungsrückmeldungen (entwicklungsorientiert)⁴
- Innere Differenzierung, Teamteaching anstelle von Leistungsgruppen: Fordern und Fördern in einem⁵
- Förderung von projektorientierten, die Fachdisziplinen wie auch die herkömmliche Zeiteinteilung an den Schulen auflösenden Unterrichtsformen
- Förderung des Erfahrungslernens und der Übernahme sozialer Aufgaben wie z. B. Altenbetreuung
- Entwicklung einer „Schule für alle“ zwischen dem 6. und dem 15. Lebensjahr: Heterogenität der SchülerInnenpopulation (alle Schichten und Begabungen, behinderte und nichtbehinderte SchülerInnen aus verschiedenen Kulturen) als Reichtum, Vorteil und Chance
- Peer-Learning als Einübung in Solidarität und Verantwortungsübernahme
- Neue Arbeitsteilung zwischen Schule – Eltern – und Gesellschaft⁶
- Förderung des selbstgestaltenden Lernens (Problemlösen statt reiner Wissensvermittlung im Sinne einer Beantwortung von Fragen, die niemand gestellt hat)
- Spezielle Bemühung um die soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie um einen interkulturellen Dialog
- Einbeziehung künstlerischer Ausdrucksformen in alle Formen des Lehrens und Lernens
- Aus- und Fortbildung von LehrerInnen auch als KulturvermittlerInnen
- Arbeitsplatz und Lebensraum Schule als entscheidendes Ambiente für Lehren, Lernen und Reifen

⁴ Siehe Kapitel „Frühförderung und Lebenslanges Lernen“, „Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz“ und „Schule – Eltern – Gesellschaft“.

⁵ Siehe Kapitel „Schule – Eltern – Gesellschaft“.

⁶ Siehe Kapitel „Schule – Eltern – Gesellschaft“.

3. Entwicklungen in wesentlichen Bildungsphasen

Kindliche **Frühförderung** mit Fokus auf sprachliche Entwicklung und soziales Lernen, in enger Kooperation und unter Einbeziehung der Eltern.

Verpflichtendes „**Startschuljahr**“ für alle, kostenfrei für die Eltern

- Keine „Vorschule“, sondern „kind- und altersgerechtes Lernen“ mit positiver Feedbackkultur, sozialem Lernen, Spracherwerb in Deutsch (auch anderen Muttersprachen), kindgerechtem Zugang zu verschiedenen Bildungsbereichen, insbesondere auch Naturwissenschaften
- Qualitätsvolle und engagierte Arbeit in bestehenden Kindergärten und vorschulischen Bildungsfeldern sind wertschätzend in eine gemeinsame Weiterentwicklung und Umsetzung mit der Schule einzubinden
- Für frühkindliche Bildungsangebote sind vergleichbare Qualitätskriterien und einheitliche Standards als Rahmen für pädagogische Einrichtungen österreichweit zu definieren, Aus- und Weiterbildung aller pädagogischen Berufe auf akademischem Niveau
- Verbindliche gemeinsame Kernangebote, flexible inhaltliche und zeitliche Angebote zur individuellen Förderung

Auf Ebene der **Primarstufe** ist besonders der Förderung von Neugier und Lernbegeisterung Aufmerksamkeit zu schenken.

- Verlässliche Grundlegung der Basisqualifikationen (Lesen, Rechnen)
- Persönlichkeitsentwicklung und soziales Zusammenleben
- Fokus auf frühe Erkennung von Begabungen und Talenten – gezielte Förderung
- Zeitgerechtes Erkennen von individuellem Förderbedarf
- Förderung von Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Einrichtungen aus Kultur, Sozialwesen, Wirtschaft

Der Übergang von der Primarstufe zur **Sekundarstufe I** (4. zu 5. Schulstufe) ohne Selektion für Kinder und ohne Entscheidungsdruck für Eltern, weiters

- zeitgerechte Orientierung und Vorbereitung von SchülerInnen zur Entscheidungsfindung nach der 9. Schulstufe – Schwerpunkt auf Stärkung der Kompetenz zum persönlichen Informationsmanagement und zur Entscheidungsfindung
- Ausführliche Berufsorientierung und Konfrontation der SchülerInnen mit den Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen, die im Leben und Beruf entscheidend sind, wie Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Verantwortungsbereitschaft und der Fähigkeit, aus Fehlern zu lernen
- Überprüfen der strukturellen Situation an Schnittstellen und Übergängen zwischen 8. und 11. Schulstufe⁷
- Die schulische Umgebung, Architektur und Raumgestaltung muss gemeinsame Lehr- und Lernprozesse ermöglichen und unterstützen

⁷ Siehe Kapitel „Schul- und Lehrabbruch“ und „Qualität – Gerechtigkeit – Effizienz“.

- Öffnung pädagogischer Prozesse, offene Lernformen, jahrgangsübergreifende Bildungsprozesse, flexible Lernzeiten, eigenverantwortliches Lernen, Entwicklung zu Selbstständigkeit und individueller Lernaktivität – Interesse und Begeisterung für Themen, Problemlösungen und aktuelle Lebensfragen
- Soziale Inklusion in allen Schulen (Kinder und Jugendliche mit besonderen Voraussetzungen, Migrationshintergrund etc.)

Für die **Sekundarstufe II** gelten grundsätzlich die gleichen Prinzipien und Kriterien, wie sie für die Gestaltung des Schulsystems und die pädagogische Entwicklung generell und für die Sekundarstufe I angeführt wurden, ergänzt durch

- Höheren Anteil eigenverantwortlicher und selbstständiger Lernphasen
- Weiterentwicklung der Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten (Kursysteme)
- Abstimmung und Synergie zwischen allgemein- und berufsbildenden Angeboten bei grundsätzlicher Aufrechterhaltung klarer Schulprofile
- Prinzipielle Gleichwertigkeit von vollzeit- und teilzeitschulischen Wegen, gestufte Angebote auch im dualen Bereich
- Stärkung der Informationsmanagement- und Entscheidungskompetenzen Jugendlicher zur weiteren Bildungs-, Ausbildungs- und Berufswahl vom Übergang Sekundarstufe II in weitere postsekundäre, tertiäre Bildungswege und in den Beruf
- Reduktion der Quoten des Schulabbruchs (sowohl „Brutto-Drop-out“ als auch „Netto-Drop-out“) durch gezielte Maßnahmen im vorgelagerten Bereich und Stärkung der Verantwortlichkeit der Schule für Bildungserfolg und Bildungsergebnisse auf der Sekundarstufe II von der Aufnahme bis zum Abschluss der Schule
- Flexible, individuelle, potenzialfördernde, nichtdiskriminierende Angebote für Jugendliche, die aus dem Schulsystem herausfallen oder herauszufallen drohen
- Horizontale und vertikale Zusammenarbeit verschiedener Bildungsträger, Schularten und Bildungseinrichtungen (Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, postsekundär, tertiär) vor und an Schnittstellen und Übergängen
- Kennenlernen von (außerschulischer) Berufsrealität für alle SchülerInnen (auch für LehrerInnen)

4. Zum Charakter der Empfehlungen

Die dargestellten Lösungsansätze und Empfehlungen der Kommission stellen eine erste Zusammenfassung der Konsequenzen dar, die sich aus der grundsätzlichen Analyse und Bewertung der gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen an das österreichische Bildungswesen – auch im internationalen Vergleich – ergeben haben, mit denen sich die ExpertInnenkommission in den letzten Monaten auseinandergesetzt hat und die im Ersten und Zweiten Zwischenbericht beschrieben sind.

Sie stellen keinen politischen „Forderungskatalog“ dar, sondern sind eine Übersicht über unverzichtbare Ansatzpunkte, die in weiterer Folge – auch in Abstimmung mit VertreterInnen der jeweiligen Bereiche – weiterentwickelt und konkretisiert werden sollen.

Die Empfehlungen und die daraus abgeleiteten konkreten politischen Handlungsvorschläge stellen Anregungen seitens der Kommission dar und werden an die Frau Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur als Verantwortliche für die ExpertInnenkommission im Rahmen der österreichischen Bundesregierung übermittelt, in deren Verantwortung und Kompetenz auch die weitere Gewichtung und Umsetzung der Lösungsansätze und Empfehlungen der Kommission liegt.

DIE EXPERTINNENKOMMISSION

Bundesministerin Dr. Claudia Schmied richtete – wie im Koalitionsabkommen festgehalten – eine ExpertInnenkommission zur Erarbeitung von Strategien und Modellen für die Schulorganisation ein. Die Kommission ist mit 16 nationalen und internationalen Expertinnen und Experten besetzt. Das Aufgabengebiet reicht von der Beurteilung bestehender Schulmodelle bis hin zu bildungspolitischen Innovationen und gesellschaftspolitischen Aspekten.

„Ich will, dass Bildungspolitik wieder Gesellschaftspolitik wird. Es geht darum, Bildung ins Zentrum der öffentlichen Debatte und des politischen Handelns zu rücken. Im Mittelpunkt stehen unsere Kinder und ihre Zukunft“, betont Schmied.

Beratung und Erarbeitung von Strategien und Modellen für die Schulorganisation

Die ExpertInnenkommission dient der Beratung von Ministerin Claudia Schmied. Bernd Schilcher leitet die Kommission, Stellvertreterin ist Monika Kircher-Kohl. Weitere Mitglieder sind: Ruth Allgäuer, Helmut Bachmann, Thomas A. Bauer, Isolde Charim, Rainer Domisch, Peter Härtel, Marlies Krainz-Dürr, Lorenz Lassnigg, Barbara Putz-Plecko, Enja Riegel, Andreas Schleicher, Michael Schratz, Heidi Schrodtr, Michael Wimmer.

Univ.-Prof. Dr. Bernd Schilcher, Jahrgang 1940, studierte Medizin und Rechtswissenschaft an der Universität Graz. Schilcher, Ordinarius für Bürgerliches Recht an der Universität Graz, war von 1989 bis 1996 Amtsführender Präsident des Landesschulrates für die Steiermark. Bernd Schilcher gilt als anerkannter Bildungsexperte, der sich mit unserem Schulsystem intensiv auseinandersetzt und in der Steiermark die Realschule aufbaute.

Mag. Monika Kircher-Kohl, Jahrgang 1957, studierte Wirtschaftswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien und Mexico City. Kircher-Kohl ist Vorstandsvorsitzende der weltweit agierenden Infineon Technologies Austria AG und erarbeitete gemeinsam mit einem Projektteam das Programm der Industriellenvereinigung „Zukunft der Bildung – Schule 2020“.

Mag. Dr. Ruth Allgäuer, Dipl.-Päd., Jahrgang 1960, studierte Erziehungs- und Politikwissenschaften. Allgäuer ist Vizerektorin für Lehre und lebensbegleitendes Lernen an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und leitete innovative Schulprojekte, u. a. „Bildungsland Vorarlberg. Kindergarten- und Schulkonzept“.

Dr. Helmut Bachmann, Jahrgang 1954, studierte Politikwissenschaft und Pädagogik. Bachmann ist ausgebildeter Hauptschullehrer und Lehrer für Polytechnische Schulen, war von 1994 bis 1998 Präsident des Landesverbandes der Elternvereine an Pflichtschulen in Kärnten und ist Leiter des „Projektteams Neue Mittelschule“ im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Univ.-Prof. Dr. Thomas A. Bauer, Jahrgang 1945, studierte Philosophie/Theologie und Publizistik-, Kommunikationswissenschaft. Neben zahlreichen nationalen und internationalen Gastprofessuren ist der habilitierte Medienpädagoge seit 1993 am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien tätig und gilt als einer der führenden Kommunikationswissenschaftler in Europa.

Dr. Isolde Charim, Jahrgang 1959, studierte Philosophie in Wien und Berlin. Charim hatte Lehrtätigkeiten in Linz, Weimar und am Philosophischen Institut der Universität Wien inne und ist seit 1998 freie Publizistin. Die Philosophin und Publizistin ist wissenschaftliche Leiterin etlicher Symposien.

Rainer Domisch, Jahrgang 1945, absolvierte das Lehrerstudium für Deutsch und Englisch. Nach seinem Schuldienst in Baden-Württemberg wechselte Domisch 1994 in die oberste Schulbehörde Finnlands (Zentralamt für Unterrichtswesen/Opetushallitus) in Helsinki. 2002 wurde er zum Opetusneuvos/Counsellor of Education beim Zentralamt für Unterrichtswesen ernannt.

Mag. Dr. Peter Härtel, Jahrgang 1948, studierte Volkswirtschaft und widmete seine Dissertation dem Thema „Berufsorientierung an den Schnittstellen zwischen Schule und Wirtschaft“. Härtel ist Geschäftsführer der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft. Neben Lehrtätigkeiten an Universitäten und Fachhochschulen koordiniert und wirkt er in EU- und OECD-Projekten mit.

Mag. Dr. Marlies Krainz-Dürr, Jahrgang 1955, studierte Lehramt für allgemeinbildende Schulen. Krainz-Dürr ist Gründungsrektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Die akademisch geprüfte Organisationsberaterin im Bildungsbereich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Dr. Lorenz Lassnigg, Jahrgang 1952, studierte Pädagogik und Politikwissenschaft. Lassnigg wirkt neben seiner Forschungs- und Lehrtätigkeit am Institut für Höhere Studien (IHS) als Gastwissenschaftler und Gutachter an nationalen und internationalen Universitäten. Forschungsschwerpunkte: sozialwissenschaftliche Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen.

Univ.-Prof. Mag. Barbara Putz-Plecko, Jahrgang 1956, studierte an der Akademie der bildenden Künste, Universität für angewandte Kunst und Universität Wien. Putz-Plecko ist Leiterin der Abteilung für Kunst und kommunikative Praxis sowie der Abteilung für Textil und Vizerektorin der Universität für angewandte Kunst Wien. Die Künstlerin und Kunstvermittlerin lehrte an nationalen und internationalen Kunsthochschulen und Universitäten.

Enja Riegel, Jahrgang 1940, studierte Anglistik und Germanistik. Riegel leitete 19 Jahre die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die sich als „Gemeinschaftsschule“ mit Bestnoten in zahlreichen nationalen und internationalen Leistungsvergleichen einen Namen machte. Die Lehrerin war Beraterin bei der Umgründung und Neugründung von Schulen und gründete 2007 mit dem „Campus Klarenthal, Wiesbaden“ (vom Kindergarten bis zum Abitur) eine eigene Schule.

Dr. Andreas Schleicher, MS, Jahrgang 1964, studierte Physik in Hamburg und Mathematik an der Deakin-Universität in Australien. Der Statistiker und Bildungsforscher konzipierte bei der OECD ab 1995 die PISA-Studien (Programme for International Student Assessment), 2001 wurde die erste PISA-Studie publiziert. Seit 2002 leitet er die Abteilung für Indikatoren und Analysen im Direktorat für Bildung der OECD. Schleicher ist engagierter Befürworter von wissenschaftlich begründeter Schulentwicklung.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Schratz, Jahrgang 1952, studierte das Lehramt für Hauptschule und Gymnasium. Schratz ist Professor für Schulpädagogik und Leiter des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck und im Bereich der Fortbildung von LehrerInnen, SchulleiterInnen und der Schulaufsicht im In- und Ausland sowie in der Politikberatung tätig.

Mag. Heidi Schrodt, Jahrgang 1950, absolvierte das Studium der Germanistik und Anglistik an der Universität Wien. Die AHS-Direktorin am Gymnasium Rahlgasse nahm an großen Schulentwicklungsprojekten (etwa zum Thema Gender und zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe) teil. Schrodt ist Schulbuchgutachterin für das Fach Deutsch, Autorin zahlreicher Publikationen, insbesondere zu Gender- und Koedukationsfragen, und Trägerin des Wiener Frauenpreises 2005.

Dr. Michael Wimmer, Jahrgang 1950, studierte Politikwissenschaft. Der Musikerzieher und Politikwissenschaftler war von 1987 bis 2003 Geschäftsführer des ÖKS (Österreichischer Kultur-Service), Berater des Europarats, der UNESCO und der Europäischen Kommission in kultur- und bildungspolitischen Fragen. Wimmer ist Gründungsmitglied und Geschäftsführer von „EDUCULT – Institut für die Vermittlung von Kunst und Wissenschaft“.