

# Bildungsreform 2008

**BILDUNGSPOLITIK** Um endlich wirkliche Informationen darüber zu bekommen, wohin die Bildungsreform von Bundesministerin Claudia Schmied wirklich zielt, haben wir Bernd Schilcher gebeten, die Grundlagen der Reform zu skizzieren. Die Größe des Unterfangens rechtfertigt auch die Länge des Beitrages.

In Zentralghana lebt das Volk der Ashanti. Gustav Jahoda, der bekannter Psychologe, beobachtete schon in den 1950er Jahren, dass bei den Ashantis jedes Kind einen spirituellen Namen erhält, der durch seinen Geburtstag bestimmt ist. Wer am Montag zur Welt kommt, wird als Kwadwo bezeichnet. Er gilt als ruhig, zurückhaltend und friedlich. Dagegen benehmen sich die Kwakus, die am Mittwoch geboren werden, traditionell schlecht.

Jahoda stellte fest, dass diese frühzeitige Etikettierung erhebliche Auswirkungen auf das Selbstbild und das ganze Leben der Ashantis hat. In den Jugend- und Gerichtsakten Ghanas tauchen signifikant mehr Kwakus auf als Kwadwos. Offensichtlich hat die allgemeine Einschätzung und Prognose erheblichen Einfluss auf das tatsächliche Verhalten der Ashantis: Ein drastisches Beispiel für self-fulfilling prophecies.

Jahoda hätte ähnliche Beobachtungen auch in Deutschland und Österreich machen können. Wer in diesen Ländern in städtischen Akademikerfamilien aufwächst, hat seit vielen Jahrzehnten eine zweieinhalb bis viermal größere Chance, eine höhere Schule zu besuchen als Kinder aus sogenannten »bildungsfernen Schichten«. Das heißt, Bildung wird hier sozial »vererbt«.

Die Prognose, dass Kinder von Akademikern ( »Kwadwo«) in aller Regel studieren, trifft ebenso verlässlich zu, wie die Annahme, dass Arbeiter-Bauern- und Migrantenkinder ( »Kwakus«) am untersten Teil der Bildungspyramide hängen bleiben. Fazit: In Österreich maturieren 38 Prozent eines Jahrgangs, im OECD-Durchschnitt sind es 56; erwerben bei

uns 20 Prozent einen akademischen Titel, so sind es in den OECD-Ländern 36. Das heißt: Wir vergeuden unsere Talente massenweise.

Dass eine solche Vergeudung auch sozial ungerecht ist, hat der chinesische Philosoph Konfuzius (Kong zi) schon vor 2500 Jahren erkannt. Der Begründer der chinesischen Staatsdoktrin forderte bereits um 500 v.Chr., dass die Bildung eines Menschen nicht von seiner Herkunft bestimmt sein dürfe.

## DER WUNSCH IST 160 JAHRE ALT

Auch in Österreich ist diese Ansicht nicht neu. Als der Dekan der Wiener medizinischen Fakultät, Ernst von Feuchtersleben, 1848 (liberaler) Unterstaatssekretär für »öffentlichen Unterricht« wurde, forderte er umgehend eine Schule für alle 10- bis 14-jährigen, die er »Progymnasium« nannte. Der Grund: Nur in solchen gemeinsamen Schulen könne es zu einer von Stand und Herkunft unabhängigen »motivierenden Berufswahl« kommen, »weil die Anlagen des Einzelnen Gelegenheit hätten, sich für den einen oder anderen Beruf erkennbar zu entfalten«. Ab dem 14. Lebensjahr sollte allen wahlweise das Gymnasium, die Realschule, eine Fachschule oder der Eintritt ins »bürgerliche Berufsleben« offenstehen.

Solche Rufe nach einer »Einheitsschule«, »Gesamtschule«, bzw. »Schule für alle« für die 10- bis 14-jährigen (bisweilen auch 13- oder 15-jährigen) hat es im 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Abstand von 20 bis 30 Jahren immer wieder gegeben. Zunächst waren es liberale und nationale Bildungspolitiker, die derartige Forderungen erhoben – aus unterschiedlichen Motiven.

Die einen wünschten sich eine breite, alle Stände übergreifende Grundlage für höhere Bildung im Staate, die den Zielen der Aufklärung entsprach; andere sahen darin die Möglichkeit, die tatsächlichen Talente und Begabungen eines jeden Schülers zu erkennen und damit die Berufswahl zu rationalisieren. Doch gab es auch national-liberale Politiker, die sich durch solche gemeinsamen Schulen nur den sicheren Zugriff des Staates auf das gesamte Bildungswesen erhofften – ohne weiteren Einfluss der Kirche.

### DER VEREIN DER »FREIEN SCHULEN«

Um die Jahrhundertwende übernahmen schließlich die Sozialdemokraten das Ruder der Reformen, zumindest in Wien. Dort wurde im März 1905 der berühmte Verein der »Freien Schulen« gegründet, den der Philosoph Karl Popper später zu den wichtigsten Bildungseinrichtungen unseres Landes zählte. 62 liberale Professoren und 17 Dozenten der Universität Wien wandten sich an alle »Nichtklerikale ohne Unterschied der Parteirichtung«, denen sie eine Verbesserung des Unterrichts durch konsequente »Individualisierung« versprachen.

Tatsächlich saßen freilich schon im vorbereitenden Komitee des Vereins führende Sozialdemokraten, wie die Abgeordneten Karl Seitz und Engelbert Pernerstorfer. Als Sekretäre des Vereins hatten die Sozialdemokraten Siegmund Kraus und Paul Speiser hintereinander bestimmenden Einfluss auf die Ziele der Politik der »Freien Schulen« und vor allem auf ihre Umsetzung.

Aber erst 1916, mitten im Krieg, setzten sich die bürgerlichen Liberalen Josef Enslein, Paul Freiherr von Hock und Julius Ofner mit den Sozialdemokraten Otto Glöckel, Ludo Hartmann, Karl Seitz und Paul Speiser zusammen, um ein umfassendes, gemeinsames Programm des Vereins zu erarbeiten. Die Eckpunkte dieses Programms waren die Einheitsschule,

*Es ist wahrscheinlich, dass das Unwahrscheinliche geschieht.*

*(Aristoteles)*

die Trennung von Schule und Kirche, die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und die Erziehung der Schüler zur Selbstständigkeit. Großer Wert wurde auch auf die handwerkliche Ausbildung gelegt (»Arbeitsschule«).

Im Gegensatz zur deutschen Sozialdemokratie (»Mannheimer Leitsätze« 1906) vermied es Otto Glöckel, marxistische »Überhöhungen« vorzunehmen, wie etwa die dezidierte Kampfansage an die – angeblich – bestehende »Klassenerziehung«. Dadurch bekam das Programm auch Zustimmung im Herrenhaus.

Dort traten beispielsweise die Universitätsprofessoren Richard Ritter von Wettstein und Alois Höfler ganz ausdrücklich für die »angestrebte Einheitsschule, d.h. eine einheitliche Bildungsschule... zum Zwecke einer sozialen Ausgleiche der sozialen Gegensätze« ein. Aber auch die damals schon »global« operierende Industrie konnte solchen Ideen einiges abgewinnen. Umso mehr als Wien um die Jahrhundertwende eine pluralistische, multikulturelle Gesellschaft repräsentierte, deren Bevölkerung zu 55 Prozent(!) aus Zuwanderern bestand.

### AB 1916 BEGINNT DER IDEOLOGISCHE KAMPF

Von August bis Oktober 1916 veröffentlichte schließlich Otto Glöckel wesentliche Teile des Kompromisses im Verein der »Freien Schulen« als sozialdemokratisches Bildungsprogramm in der »Arbeiter-Zeitung«. Das war dann allerdings der Startschuss für eine nunmehr schon fast hundert Jahre dauernde ideologische Auseinandersetzung. Hier das sozialdemokratische Wien – dort die christlich-sozialen bzw. ÖVP-dominierten Bundesländer. Hier die Idee einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14-jährigen, dort die alte Standesgliederung in Haupt- und Bürgerschulen für das »gewöhnliche Volk« und in Gymnasien für die »besseren Leut«; weich umschrieben mit »gegliedertem Schulsystem«.

Einmal noch flackerte das Feuer einer grundsätzlichen Reform auf. Unter dem Druck der liberal-sozialdemokratischen Schulkonzeption in Wien entschloss sich die Regierung am 25. September 1917 zur öffentlichen Erklärung, die Bürgerschule »durch Vermittlung eines der Unterstufe des Gymnasiums zwar nicht gleichartigen, aber gleichwertigen Wissens« umzugestalten. Die schwere Niederlage der Monarchie am Ende des ersten Weltkriegs und die Ausrufung der Republik haben die die Umsetzung dieser Ankündigung verhindert.

### SCHON EINMAL SELEKTION MIT 14 JAHREN

Es fällt auf, dass Fragen der Bildungsgerechtigkeit immer nur in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten auftreten. Das mögen soziale Umbrüche sein wie 1848, oder eine verstärkte Pluralisierung der Gesellschaft samt spürbarer Erhöhung der Multikulturalität, wie sie gegen Ende der Monarchie vor allem in Wien auftrat; förderlich sind auch Wohlstandsschübe, die ganz allgemein Fragen der Verteilungsgerechtigkeit aufwerfen und Globalisierungen der Wirtschaft, die oft Hand in Hand mit einer »globalen Bildungsentwicklung« gehen und damit den Blick über den Zaun des eigenen Landes frei machen. Umgekehrt treten in stark gegliederten nationalen Standesgesellschaften mit staatskirchenähnlichen Verhältnissen Fragen der Gerechtigkeit viel seltener auf – es sei denn auf revolutionäre Art.

Am Beginn der Siebzigerjahre des vorigen Jahrhunderts sind gleich mehrere der genannten Elemente gleichzeitig virulent geworden. Die aufklärerisch-emanzipative Bewegung der »Achtundsechziger«, die einen ersten, spürbaren Individualisierungsschub in der zweiten Republik brachte; der Höhepunkt des Wirtschaftswachstums, der zur optimistischen »Benya-Formel« (ver-)führte: »Zukunft = Vergangenheit plus 3 %« und die erste Zuwanderer-Welle in Gestalt der »Gastar-

beiter« (»I haß Kolaric, du haßt Kolaric – wieso sagens zu dir Tschusch?«)

Es überrascht daher nicht, dass damals in allen Parteien Fragen des gerechten Zugangs zur höheren Bildung thematisiert wurden und die Regierung Kreisky-Sinowatz mit Zustimmung der ÖVP Schulversuche für einzelne Formen der Gesamtschule durchführte.

In der ÖVP bastelten 1973/74 unter der Leitung des angesehenen oberösterreichischen Abgeordneten zum Nationalrat Josef Gruber eine Reihe von Nachwuchspolitikern am »Plan 4 zur Lebensqualität – Bildung«. Es waren vor allem Alois Mock, Wolfgang Schüssel, Fritz Neugebauer, Herbert Schambeck, Peter Mahringer, Kurt Jungwirth, Rupert Vierlinger und ich.

Schon 1967 hatte Hans Tuppy, nobelpreisverdächtiger Biochemiker und nachmaliger Wissenschaftsminister, im Rahmen der von Bundeskanzler Klaus ins Leben gerufenen »Aktion 20 – Symbiose von Politik und Wissenschaft« die Forderung erhoben, den beträchtlichen »Einfluss des gesellschaftlichen Milieus« auf den Zugang zur höheren Bildung drastisch zu verringern. Zudem machte er auf den unhaltbaren Zustand aufmerksam, dass die Gymnasien von der ersten bis zur achten Klasse mehr als die Hälfte ihrer Schüler verlieren würden. Dem müsse durch eine viel »individuellere Betreuung der Schüler« entgegengewirkt werden.

### FÜR REGIONALE CHANCENGLEICHHEIT

Noch erheblich weiter sind wir beim »Plan 4 Bildung« gegangen. Zunächst wurde an Hand von steirischen und vorarlbergischen Schülerverlaufstatistiken festgestellt, dass »die Chancen der Schüler aus Kleinstgemeinden ... 1:8 im Vergleich mit den Bildungschancen von Schülern aus großstädtischem Milieu (stunden), ... den Übertritt von der 4. Volks-

schulstufe in die 1. Klasse der AHS« zu schaffen. Diese soziale Ungerechtigkeit trafe nicht nur Bauernkinder, sondern auch Kinder von Arbeitern, Angestellten und Beamten ohne höhere Bildungsabschlüsse«.

Dagegen verlangten wir, dass »die Schulen der 10- bis 14-jährigen gerade im ländlichen Raum so organisiert werden (innere Differenzierung, Stütz- und Förderkurse, individuelle Beratung), dass bestehende Sackgassen ausgeschaltet werden... und der Umsteigebahnhof nach der 8. Schulstufe (14. Lebensjahr) als Zeitpunkt der Entscheidung für die spätere Bildungs- und Berufslaufbahn stärker im Bewusstsein verankert wird.« Also: Schullaufbahnentscheidung mit 14 statt mit 10 Jahren. Ein zumindest ansatzweises Plädoyer für eine gemeinsame Schule mit später Selektion, das immerhin durch einen Beschluss der Bundesparteileitung abgesegnet wurde.

### SCHWERE FEHLER BEI SCHULVERSUCHEN

Bei den offiziellen Schulversuchen zur Gesamtschule wurden allerdings gravierende Fehler gemacht. Der erste war die äußere Differenzierung in drei Leistungsgruppen. Sie entsprachen vielfach den sozialen Schichten in den jeweiligen Kommunen und tendierten schon daher zur Permanenz: Einmal in der dritten Leistungsgruppe – immer in der dritten Leistungsgruppe. Abstiege möglich – Aufstiege kaum.

An vielen Schulen wurden die Schüler aus Gründen der »gerechten Lehrerbeschäftigung« schon von Anfang an in gleich großer Anzahl auf die drei Leistungsgruppen aufgeteilt. Und schließlich durfte noch ganz allgemein gefragt werden, weshalb eine dritte Leistungsgruppe weniger diskriminierend wirken sollte als der zuvor heftigst gescholtene zweite Klassenzug. Der weitere, nicht minder gewichtige Fehler, war die kontinuierliche Absenkung des Leistungsniveaus. Da möglichst viele Schüler am Ende der Gesamtschule »Gymnasialreife«

erhalten sollten, wurden die entsprechenden Anforderungen dafür immer niedriger angesetzt. Die »Schule für alle« sollte möglichst alle zur Matura und zum Hochschulstudium führen. Ein verhängnisvoller Irrtum. Tatsächlich wurde die Gesamtschule auf diese Weise diffamierbar: Genüsslich stellten AHS-Gewerkschaft und Teile der ÖVP fest, dass die Einheitsschule solcherart immer mehr zu einem »gleichmacherischen Einheitsbrei« auf tiefem Niveau verkam. Der Ruf war ruiniert, das Interesse an der Bildungsgerechtigkeit sank in der Folge rapide ab.

Tatsächlich mussten wieder 30 Jahre in die Lande ziehen, bis Frau Ministerin Schmied die Gesamtschule in Gestalt der »Neuen Mittelschule« (NMS) erneut aus der Taufe heben konnte. Freilich mit großen Geburtsschwierigkeiten bei bestimmten Teilen der ÖVP – zu denen ausgerechnet eine ganze Reihe einstiger Befürworter der Gesamtschule gehören, wie beispielsweise Vizekanzler Molterer, Clubobmann Schüssel, der Gewerkschafter Neugebauer oder Jungwirth, ehemaliger Landeshauptmann-Stellvertreter in der Steiermark. Befragt nach den Gründen für diesen Wechsel meinen einige: Man wird doch wohl gescheitert werden dürfen.

Und dennoch: Die Verhältnisse haben sich nachhaltig geändert und die Zahl der Unterstützer deutlich vermehrt. Gegenwärtig sind praktisch alle Bildungswissenschaftler für die NMS, weiters sämtliche Sozialpartner, angefangen von der Industrie und der Wirtschaftskammer über den ÖGB und die Arbeiterkammer bis hin zur Bauernvertretung. Dazu kommen die katholische und die evangelische Kirche sowie die SPÖ, die Grünen und ein Teil des BZÖ, namentlich Jörg Haider selbst. Auch bei den übrigen Länderpolitikern hat sich einiges gerührt. Der erste war der Steirer Hermann Schützenhöfer, der gegen die Linie der Bundespartei auftrat und die NMS akzeptierte. Andere sind mittlerweile gefolgt.

Als ich im Juli und August des Vorjahres bei Vorarlbergs Landeshauptmann Sausgruber und seinem Schullandesrat Stemmer anklopfte, haben beide noch abgewunken; desgleichen Niederösterreich-Chef Pröll und van Staa in Tirol. Inzwischen stellt Vorarlberg die zweitgrößte Anzahl der Neuen Mittelschulen und sowohl Niederösterreich als auch Tirol haben ihre Bewerbungen für das nächste Schuljahr abgegeben. Wien und Salzburg werden folgen, so dass nur noch Oberösterreich unentschlossen scheint. Alles in allem ein gewaltiger Unterschied zu den Siebzigerjahren.

## GESELLSCHAFTLICHE VERÄNDERUNGEN

Doch haben sich natürlich auch die äußeren Umstände erheblich verändert. So ist die österreichische Gesellschaft in den letzten 30 Jahren pluralistischer, internationaler und multikultureller geworden. In Wissenschaft und Forschung, bei der Industrie aber auch bei vielen kleinen Unternehmungen gibt es starke transnationale und globale Vernetzungen. Österreich hat seit Jahren eine Netto-Zuwanderung von 35.000 bis 45.000 pro Jahr (ohne Asylwerber). Wir sind damit ein typisches Einwanderungsland geworden.

Viele Unternehmen sind auch sehr stolz auf ihre Ausländer. So beschäftigt das bekannte Chip-Werk in Unterpremstätten Mitarbeiter aus 28 Nationen. Frau Kircher-Kohl, Vorstandssprecherin von »Infineon«, arbeitet mit 1200 Forschern aus 48 Staaten. In den Kliniken und Spitälern steigt die Zahl der Ärzte mit Migrationshintergrund, ebenso an den Universitäten und Forschungsanstalten. Gar nicht zu reden von Baufirmen, Gastronomie-Betrieben und Hotels, den Gärtnereien, Expeditionen und Fuhrunternehmen. Nirgendwo sind Akademiker »unter sich«. Vor allem in Führungspositionen müssen sie mit »allen« können: Mit den Angehörigen aller sozialen Schichten, aller Begabungen und Kulturen, mit und ohne Behinderung.

Auf diese Weise haben die Fähigkeiten des offenen aufeinander Zugehens, der möglichst vorurteilsfreien Kommunikation und des toleranten Umgangs mit fremden Kulturen erheblich an Bedeutung gewonnen. Teamwork und solidarisches Verhalten spielen eine ebenso große Rolle wie die Konfliktfähigkeit und ein Sinn für Kompromisse.

Dazu kommen persönlich Kompetenzen. Heute müssen Menschen im Beruf wie in der Familie und in der Freizeit selbständig handeln und entscheiden können. Man erwartet von ihnen, dass sie neue Informationen mit Verständnis für Zusammenhänge aufnehmen, eigene Vorstellungen entwickeln und kreativ mitarbeiten.

Die entscheidende Frage lautet: Wo nehmen sie das alles her? Wer bringt ihnen so etwas bei? Die Hoffnung auf die Familie ist auf weiten Strecken unrealistisch. Als ich zur Schule ging, waren etwa 15 Prozent der Mütter und 95 Prozent der Väter berufstätig. Heute dürfte der Prozentsatz bei den Vätern gleichgeblieben sein – jener der Mütter ist auf 65 Prozent angewachsen – Tendenz: steigend.

## DIE SCHULEN TUN ES NICHT

Aber auch die Schulen tun es nicht – trotz des ausdrücklichen Auftrags im Gesetz. Das lässt sich in Zahlen nachweisen: 33 Prozent aller Schüler der Sekundarstufe II (14 bis 19 Jahre) wechseln bei uns zumindest einmal die Schule – weil sie nicht passt. Viele tun es mehrfach: Sie beginnen mit einer HTL und werden dort schon bald mit zahlreichen »nicht genügend« eingedeckelt. Dann probieren sie es in einer Handelsschule und landen schließlich in der Lehrlingsausbildung – oder beenden ihre Schullaufbahn überhaupt ohne Abschluss. (Das sind 10 Prozent der Einheimischen und 30 Prozent der Migrantenkinder). Die Gründe dafür sind vielfältig.

## EINMALIG FRÜHE BERUFSENTSCHEIDUNG

Es beginnt mit der im OECD-Bereich einmalig frühen Berufsentscheidung mit neuneneinhalb Jahren. (Nur Deutschland macht auch noch diesen Fehler). Da man in diesem Alter in aller Regel nicht wissen kann, welche Talente in einem Kind schlummern, erfolgt diese Entscheidung nach Herkunft und Prestige: Der Sohn eines Akademikers muss studieren – ebenso wie die Tochter des sozialen Aufsteigers, die »es einmal besser haben soll«. Also sitzen zunächst einmal zahllose Schüler schon von Anfang an in der falschen Schule.

Viele von ihnen werden daraufhin spätestens bis zur dritten Klasse Gymnasium »ausgeschieden« (rund 25 Prozent). Weitere 25 bis 35 Prozent gehen nach der vierten Klasse (achten Schulstufe) ab. Da sie in der Unterstufe der AHS aber so gut wie keine Berufsvorbereitung erhalten, weil ja auch ihre Lehrer weder in ihrer Ausbildung an den Universitäten, noch danach irgend etwas über irgendwelche Berufe erfahren, kommen sie regelmäßig vollkommen orientierungslos in der Sekundarstufe II an.

Dort erleben sie nicht nur höchst frustrierende »Hinaus-schmisse«, sondern kommen das System teuer zu stehen. Gar nicht zu reden von den *drop outs*, die nach einer US-amerikanischen Studie pro Kopf 450.000 Dollar kosten – an entgangenen Steuern, Kriminalitätskosten und Sozialhilfen.

## WIE SOLL MAN TALENTE FÖRDERN?

Was heißt das? Nun nicht mehr und nicht weniger, dass man in der Sekundarstufe I die Begabungen und Talente der einzelnen Schüler erst einmal entdeckt, die sodann gefördert und gefordert werden müssen. Im Stile einer Leistungsschule: Jeder Schüler wird bis an die Grenzen seiner persönlichen Leistungsfähigkeit herausgefordert. Das geht nur mit einer erheblichen Vergrößerung und Verbesserung des Angebots.

So fehlen heute Werkstätten, in denen die handwerklichen Begabungen der Schüler erprobt werden können, weiters naturwissenschaftliche Labors, wo man umfassend experimentieren kann. Es muss Angebote zum Theaterspielen geben, für Musik und Tanz, für bildende Kunst und Literatur. Vor allem aber müssen Sport und Bewegung in viel größerem Umfang gewährleistet sein als heute.

Das alles wiederum verlangt nach einer Ganztagschule als Normschule – so wie wir sie schon von 1774 bis 1918 gehabt haben. Damals wurde sie von Otto Glöckel aufgehoben.

In einer Ganztagschule kann auch ausreichend wiederholt und vertieft werden, so dass die extrem hohen Nachhilfekosten aufhören und das ebenso extreme Sitzenbleiben (40.000 Wiederholungsprüflinge jedes Jahr) reduziert wird.

Natürlich dürfen die oben erwähnten Zusatzangebote aber nicht wiederum als Freigegegenstände oder Nebengegenstände eingestuft werden. So wichtig Deutsch und Lesen, Mathematik und Latein sein mögen – auch Schauspieler und Regisseure, Sportler und Literaten, Chemiker und Maler üben keine »Nebenberufe« aus – auch nicht im Vergleich zu Mathematikern und Altphilologen. Gar nicht zu reden davon, dass auch heute 21 Prozent der 15-jährigen nicht sinnerfassend lesen können und sich dieser abenteuerliche Prozentsatz erst in den letzten fünf Jahren verdoppelt hat. Und dies, obwohl es sich um einen »Hauptgegenstand« handelt.

## MITEINANDER LEBEN LERNEN

Vorbereitung auf das berufliche und gesellschaftliche Leben heißt aber auch, die dort notwendigen, oben erwähnten sozialen und persönlichen Fähigkeiten zu erwerben. Diese sind heute in den Schulen weitgehend unbekannt – und werden auch kaum irgendwo beurteilt.

An der Spitze steht die Fähigkeit, miteinander leben zu lernen. Das geht nun einmal nur in einer Schule für alle, welche die spätere Heterogenität, Pluralität und Multikulturalität der Gesellschaft und der Berufe vorweg nimmt. Diese Vielfalt ist auch unendlich bereichernd. Sie ermöglicht das, was man heute *peer-learning* nennt: Den Mitschüler als zweiten Lehrer.

Nur wo es Unterschiede in den Begabungen, in der Kultur und in der Frage der Behinderung gibt, kann der jeweils Bessere oder Geschicktere dem andern helfen: Ich erklär Dir das Integrieren und Differenzieren – du zeigst mir dafür, wie man krault. Das ist gelebte Solidarität – die auch dem Rollstuhlfahrer oder dem Trisomie 21 Kind gegenüber gilt.

Wenn gegenwärtig von Werteerziehung und Ethikunterricht die Rede ist, so sind solche Vorhaben nur dann erfolgreich, wenn man dazu Erfahrungen durch Praxis machen kann. Es hat keinen Sinn, über Werte und Ethiken nur zu hören – man muss beides leben. Etwa durch die Betreuung von alten Menschen und Behinderten, aber auch von ausgesetzten Tieren und den persönlichen Einsatz für die Umwelt.

### DIE UNGLEICHE VERTEILUNG

Alles das geschieht gegenwärtig nicht – oder nur höchst ungenügend. So werden im Augenblick österreichweit 50 Prozent aller Schüler mit *special needs* in Normalschulen unterrichtet. (In der Steiermark sind es 86 Prozent). Doch befinden sich 99,05 Prozent in Hauptschulen und lediglich 0,05 in Gymnasien. Ähnliches gilt für die Inklusion von Migrantenkinder.

In Österreich leben derzeit rund 1,65 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Das sind 17 Prozent der Bevölkerung. Sie haben rund 300.000 schulpflichtige Kinder. Schon der Beschulungsgrad ist erschreckend: 60 Prozent statt der 92 Prozent bei den Inländern. Der Anteil der Migrantenkinder

in der Hauptschule beträgt in der Regel das Vierfache von jenem in der AHS.

### INKLUSION VON MIGRANTENKINDERN

Wie alle bisherigen PISA-Studien gezeigt haben, liegen die Immigrantenkinder im Schnitt eineinhalb Jahre hinter den einheimischen. Bei der zweiten Generation sind es sogar volle zwei Jahre. Das ist ein besonderes Phänomen. Alte Einwanderungsländer wie Australien, Neuseeland oder Kanada schaffen es, dass die zweite Generation dieselben Schulleistungen aufweist wie die einheimischen Schüler. Alle übrigen europäischen Länder können zumindest eine Verbesserung der schulischen Leistungen gegenüber der ersten Generation nachweisen. Lediglich Deutschland und Österreich gelingt eine Verschlechterung.

Der Grund ist einfach: Beide Länder haben bis heute nicht zur Kenntnis genommen, dass sie Einwanderungsländer sind und es daher unterlassen, klare Regeln und eine ebenso eindeutige Verwaltungsroutine zu entwickeln. Dazu gehört für die zweite Generation der Migranten, dass von Anfang an ausreichender Muttersprachenunterricht angeboten wird. Am besten schon im Kindergarten, der für Migrantenfamilien freilich meist unerschwinglich ist. Denn bei uns zahlen Eltern im Kindergarten 32 Prozent der Kosten – während die Zuzahlung bei den Universitäten nur sechs Prozent beträgt. Eine verkehrte Welt – weil alles, was früh geschieht doppelt so wirksam ist.

Dieser frühe Muttersprachenunterricht ist daher auch für die zweite Generation der Migranten enorm wichtig. Denn während die erste Generation die Muttersprache noch richtig gelernt hat, kennt die zweite Generation diese Sprache nur im »Oma-Code«, also als eine von der Großmutter lediglich gesprochene Sprache. Wer aber die Struktur seiner Muttersprache

che nicht beherrscht, ist auch nicht in der Lage, Deutsch zu lernen.

Neben den strukturellen und organisatorischen Problemen unseres »gegliederten Schulsystems« sind es aber auch Fragen der Lehrerausbildung, die uns treffen. Solange Lehrer nur den Platz vor dem Katheder mit jenem hinter dem Katheder wechseln und weiterhin keine Ahnung haben, was außerhalb der Schulen vor sich geht, werden sie weder eine Berufsorientierung zustande bringen, noch die notwendigen *soft skills*, die wir oben erwähnt haben, vermitteln können. Das bedeutet aber, dass Lehrer schon während ihrer Ausbildung andere Berufe kennen lernen – oder zumindest im Zuge ihrer Fort- und Weiterbildung in Betrieben, Behörden und Anstalten tätig sein müssen.

Dasselbe gilt übrigens auch für die Universitätslehrer. Waren früher viele Professoren zugleich Praktiker – so wie das gegenwärtig noch in der Medizin und Technik, in den Kunst- und Musikhochschulen der Fall ist, so verlaufen die heutigen akademischen Karrieren in aller Regel rein theoretisch: Vom Studienassistenten, der selbst noch studiert, über den Hochschulassistenten, den habilitierten Assistenzprofessor bis hin zum berufenen Vollprofessor.

Wie soll man von ihm verlangen, dass er eine »wissenschaftliche Berufsvorbildung und Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten« (§ 3 Zif.3 Universitätsgesetz 2002) vornimmt, wenn er grundsätzlich mit Berufen und beruflichen Tätigkeiten überhaupt nie in Berührung kommt? Außerdem fehlt vielen Professoren das, was man heute »emotionale Intelligenz« nennt. Sie gleichen jenem Dr. Peter Kien aus Canettis »Blendung«, der als Wissenschaftler ein Übermensch ist, der aber Gelehrsamkeit um ihrer selbst willen betreibt und keinen Sinn für die Praxis besitzt.

## DER SCHWERE UMSTIEG

Hinzu kommt eine weitere Schwierigkeit. Noch bis vor kurzer Zeit waren sich alle einig, dass Lehrer in erster Linie Wissen vermitteln sollen. Wie es dem deutschen Idealismus entspricht, der seinen langen Arm auch noch heute in alle Schulen streckt, war schon die Anwendung dieses Wissens uninteressant. (Ein Grund, weshalb sich unsere Schüler mit den PISA-Aufgaben schwer tun). Entscheidend ist nur die Idee – nicht aber deren praktischer Nutzen.

Gerät diese Auffassung mit dem Nürnberger Trichter in Berührung und womöglich auch noch mit der preußischen »Gehorsamsdoktrin« des Friedrich Diesterweg, der diesen Gehorsam zur »Kardinaltugend des Kindes« erhoben hat, dann führt das zum Eintrichtern enzyklopädischen Wissens in die Gehirne der Schüler. »Ich habe«, sagte erst unlängst ein Maturant, »acht Jahre lang Antworten auf Fragen erhalten, die ich nie gestellt habe«. Solche Antworten vergisst man leicht, zumal sie heute im Fall des Falles ganz rasch vom Internet heruntergeladen werden können.

Daher ist es nunmehr das Lösen von Problemen zur Hauptaufgabe der Schule geworden. Das entspricht der Auffassung Karl Poppers wie auch der vieler Pragmatiker. Auch das schon erwähnte Universitätsgesetz 2002 verlangt in seinem ersten Paragraphen, dass die Universitäten dazu beitragen sollten, »die Probleme des Menschen zu lösen«. Dafür ist es freilich wieder erforderlich, dass man die Probleme der Menschen kennt. Nicht zuletzt auch jener Menschen, die einem als Lehrer unmittelbar anvertraut sind – also der Schüler.

Nur dann kann man ihr Interesse und ihre Neugier wecken. Einmal schon dafür, das jeweilige Problem festzulegen und zu isolieren, um dann nach passenden Lösungen zu suchen. Dabei sollte der Lehrer nur als Moderator fungieren,

der Hilfsmittel auf dem Weg zu Lösungen benennt, mitwirkt, Strategien zu entwickeln und zu Alternativen anregt. Das Meiste freilich sollten die Schüler selbständig und selbsttätig entwickeln.

### PREUSSISCH-THERESIANISCH

Gerade für das Letztere ist die Zusammenschau von Gegenständen nötig, aber auch die Auflösung der üblichen 50-Minuten-Stunden, die ein Erbe der preußisch-theresianischen Militärschule sind. Von der jährlichen Aushebung der Schul- und Wehrpflichtigen im Herbst, über die Kompaniestärke einer Klasse (100 bis 120 Schüler) bis hin zum einstündigen »Exerzieren«, wobei jeweils zehn Minuten fürs Austreten und Rauchen abgezogen wurden, erweist sich die »moderne« Schule als getreue Kopie des Kasernenlebens. Es wäre hoch an der Zeit, sich davon zu lösen.

Dasselbe gilt für die Leistungsbeurteilung. Bei 100 bis 120 Schülern bestehen Prüfungen in der Feststellung von – hauptsächlich sichtbaren und leicht überprüfbaren – Fehlern. Dem fehlenden Blusenknopf beim Soldaten, seiner Unfähigkeit »im Schritt« zu marschieren oder richtig zu singen, entspricht beim Schüler, dass er nicht gewaschen und gekämmt ist, ebenfalls falsch singt, schlecht liest und nicht weiß, wie viel acht mal acht ist. Solche Fehler ziehen Bestrafungen nach sich: Vom »anprangern« über Buße und Reue bis zur Strafarbeit. Fehler dienen bei uns daher nicht dem Lernen, sondern führen zu Sanktionen.

Gleichzeitig erzieht diese Fehlerkultur zu einer Prüfungspraxis, die den Schüler oder Studenten überführt, etwas nicht zu können. Wie oft habe ich gehört: »Ich sehe schon, das kannst du, gehen wir weiter ...« – nämlich dorthin, wo du vermutlich nichts kannst !

### DER UNVERWÜSTLICHE GAUSS


Bleibt noch ein Wort zur Notengebung. Sie beruht heute immer noch auf der klassenbezogenen Bildung eines fiktiven Durchschnitts, der etwa für 50 bis 60 Prozent gilt und mit befriedigend bis »gutem genügend« beurteilt wird. 15 bis 20 Prozent liegen dann darüber, 25 bis 30 Prozent darunter. Das entspricht im Wesentlichen der Gauß'schen Normalverteilung. Als vergleichbare Leistungsbeurteilung ist diese Form der Notengebung vollkommen unbrauchbar. Sie bezieht sich ja explizit nur auf eine bestimmte Klasse mit bestimmten Schülern.

Mit Recht lehnen es daher die Universitäten ab, solche Noten als Grundlage der Studierfähigkeit anzunehmen. Und auch Unternehmen halten sich nur an die Extremwerte: »lauter Einser« oder »lauter genügend«. Weitaus befriedigender, wenn auch aufwendiger für den Lehrer ist die individuelle Verlaufsbeurteilung. Mit welchem Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten ist der Schüler zu mir gekommen, was wurde in einem Jahr erreicht und was hätte erreicht werden können. Und vor allem: Was werden wir in Zukunft tun?

### HOFFNUNG BESTEHT – NOCH

Wenn sich die Neue Mittelschule aller dieser Probleme annimmt, hat sie alle Hände voll zu tun. Und dabei sind das noch längst nicht alle offenen Fragen einer Bildungsreform 2008. Die tiefgehenden ideologischen Gegensätze im österreichischen Bildungswesen haben gemeinsam mit der Selbstbindung der Parteien durch das Erfordernis der Zweidrittel-Mehrheit für alle wichtigen Vorhaben jede ernsthafte Erneuerung verhindert. Jahrzehnte hindurch. Also sind unsere Strukturen und Organisationsformen heute alt, starr und wenig schülerfreundlich. Daran würden sich selbst die besten Länder der Welt die Zähne ausbeißen.

Immer wieder war bei uns von Reformen die Rede – geschehen ist nichts, außer ein Paar Reförmchen. In Zeiten der globalen Bildung ist aber Reformresistenz in *splendid isolation* eines Landes eine tödliche Strategie. Rund um uns herum werden andere Länder immer besser. Dazu gehören nun schon China, Indien, Vietnam und Korea.

Wenn Aristoteles recht hat, dass selbst der Eintritt des Unwahrscheinlichen wahrscheinlich ist, besteht noch Hoffnung. Allerdings nicht mehr lange. 

**UNIV. PROF. DR. BERND SCHILCHER**

ist Vorsitzender der Schulreformkommission  
im BM für Unterricht, Kunst und Kultur.