



Schule
neu
denken

Schluss mit der
Stundenplanwirtschaft



Talente
blühen!

Impressum:

Copyright © 2022 Bildungsinitiative Talente blühen!

Medieninhaber, Herausgeber,
Hersteller und Redaktion:

NEOS Lab - Das Liberale Forum
Neubaugasse 64-66
1070 Wien

info@talentebloehen.at
facebook.com/talentebloehen

ISBN Nummer: 978-3-200-08349-3

Haftungsausschluss:

Das ist eine Publikation von Talente blühen!, eine Initiative des NEOS Lab, der Parteiakademie der NEOS. Das NEOS Lab übernimmt keine Haftung für die Inhalte der einzelnen Beiträge. Für die Inhalte zeichnen sich allein die Autorinnen und Autoren verantwortlich.

Design: Andreas Pohancenik

Druck: Printpool, Wien

Fotos: Rawpixel.com (cover), DeeMPhotography,
Viacheslav Lakobchuk, Vasyl, Julija / AdobeStock;
Fabio Principe, hsvrs / iStockphoto;
LitterART / Alamy Stock Photo

www.talentebloehen.at

Abboniere unseren Newsletter unter
<https://www.talentebloehen.at/newsletter/>



Schule neu denken

Schluss mit der Stundenplanwirtschaft

Johannes Stolzka , Ernst Smole, Teresa Torzicky,
Verena Hohengasser, Thomas Jekel, Dirk Loerwald,
Michael Unger



Bildung ist der Schlüssel und der Weg zu einem freien und selbstermächtigten Leben. Sie stärkt das Potenzial in jedem Menschen, mit Verstand und Tatkraft das eigene Leben zu gestalten und das Leben anderer Menschen zu bereichern.

Talente blühen! ist eine Bildungsplattform, die offen Ideen aufgreift und sie in Projekten zum Thema von Veranstaltungen und Publikationen macht, um im Diskurs Konzepte für wirksame Bildungsreformen zu entwickeln und voranzutreiben.

Dem liegt eine sinnstiftende Frage zu Grunde: Wie kann es gelingen, allen Kindern, allen Menschen, die Chance zu geben, ihre Talente zur vollen Blüte zu bringen? Dieser Frage nähern wir uns immer wieder auf's neue, anhand unterschiedlicher Schwerpunktthemen. Als offene Plattform tun wir das im freien Austausch jenseits parteipolitischer Barrieren.

Vorwort

Indra Collini

Jede_r hat Talente. Manchen fällt es leichter, sprachlich zu brillieren, andere haben ein gutes Zahlenverständnis, das absolute Gehör oder eine ausgeprägte kreative Ader. Manche können locker auf andere zugehen und beweisen großes Einfühlvermögen, wieder andere begeistern mit ihrem eigenen Engagement. Die perfekte Schule sollte ein Ort sein, an dem die vielen verschiedenen Talente erkannt, gefördert und zum Blühen gebracht werden.

Leider sorgt gerade der schwerfällige Rahmen der Bildungspolitik dafür, dass das zu selten passiert. Die mangelnde Autonomie der Schulen (die wir schon in unserem „Buntbuch Schulautonomie – die mündige Schule“ gezeigt haben) ist eine Hürde für die beste Bildung für alle. Doch auch verstaubte Vorstellungen vom „Bildungskanon“ bremsen die Entwicklung unserer jungen Talente viel zu oft. Was an österreichischen Schulen unterrichtet wird, stärkt zu selten die Kompetenzen, die es im 21. Jahrhundert braucht – vom souveränen Umgang mit modernen Kommunikationsformen bis hin zu Soft Skills wie Problemerkennung- und Lösung, sowie Teamfähigkeit. Die Struktur – und leider auch viele Inhalte – des Lernens war für meine Kinder leider viel zu ähnlich wie für mich, und für mich schon viel zu ähnlich wie für die Generation vor mir.

Als die Bildungspartei NEOS wollen wir von den Ländern lernen, die es geschafft haben, ihre Lehrpläne autonomer zu gestalten, „atmen“ zu lassen und damit den Schüler_innen unterschiedlichster Schultypen eine bestmögliche Entwicklung ihrer Talente zu ermöglichen.

In dieser vorliegenden Studie haben wir dazu sehr unterschiedliche Sichtweisen versammelt, um Wege aufzuzeigen, die die österreichische Bildungspolitik beschreiten sollte, wenn ihr das Ziel der besten Bildung ernst ist. Aus wissenschaftlicher Sicht beschreibt Johannes Stolzka, was wir uns von Estland oder Finnland anschauen können. Der Pädagoge Ernst Smole hinterfragt ganz grundsätzlich, wie viel zentrale Vorgabe es braucht, um an den Schulen das zu lernen, was die individuelle Entwicklung fördert. Die Bildungsexpertin Teresa Torzicky zeigt, wie sich die Schwerfälligkeit des Fächerkanons überwinden lässt. Die engagierte Lehrerin Verena Hohengasser beschreibt, wie Reformen im Klassenzimmer (nicht) ankommen. Der Universitätslektor Thomas Jekel fordert, Fächer verstärkt in gemeinsamen Phänomenen, statt in starren Einzelbereichen zu organisieren. Der deutsche Professor für ökonomische Bildung Dirk Loerwald zeigt sehr konkret auf, wie wichtig es wäre, dass Wirtschaft- und Finanzbildung in den Lehrplänen fest verankert werden. Der selbständige Bildungsexperte Michael Unger fasst in seinem Kapitel zusammen, welche Hebel die Bildungspolitik hat, um in Österreich den Fächerkanon zu modernisieren.

Als Präsident des NEOS Lab, Parteiakademie von NEOS, freue ich mich über die vielfältigen Beiträge und wünsche viel Inspiration bei der Lektüre. Auf dass sie ein Beitrag dazu ist, dass es uns künftig leichter fällt, die vielen, jungen Talente an unseren Schulen zu erkennen, zu fördern und aufblühen zu lassen.



Indra Collini

*Präsidentin NEOS Lab und
Landessprecherin & Fraktionsobfrau
NEOS Niederösterreich*

Vorwort

Johannes Stolzka

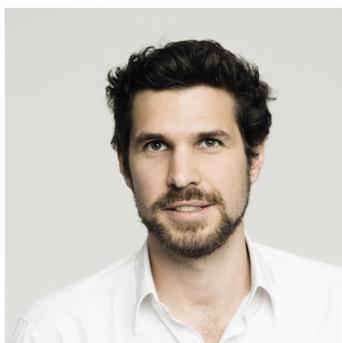
Talente blühen! ist als Bildungsinitiative 2014 von Menschen gegründet worden, die den Stillstand in Österreichs Bildungswesen satt hatten. Denn Österreich, immerhin eines der reichsten Länder der Welt, befand sich in vielen Bereichen weit hinter den Ansprüchen. So wurde schmerzlich eine fehlende Entwicklung in den Unterrichtsmethoden festgestellt. Der Fokus der Bildung lag weitestgehend nicht auf individueller Talentförderung, sondern auf einem „One-fits-it-all“-Prinzip. Wer nicht in das vorhandene System der Wissensvermittlung passte, musste mit schlechten Noten oder gar dem Verharren in derselben Schulstufe für ein weiteres Jahr rechnen. Darunter litten in den letzten Jahren besonders Österreichs Schüler_innen, die ihre Talente nicht erblühen lassen konnten, engagierte Lehrer_innen und Direktor_innen, die immer und immer wieder auf Granit bissen, wenn es darum ging, neue Methoden und Strukturen vorzuschlagen, und Eltern, die natürlich die beste Bildung für ihre Kinder haben wollen.

Seit 2014 hat sich nicht viel geändert, doch hat die Diskussion um die Schulbildung auch durch Mithilfe von Talente blühen! und besonders durch den damaligen Schirmherrn Matthias Stolz an Fahrt aufgenommen. Themen wie Kompetenzorientierung, Lehrer_innenaus- und Weiterbildung und Autonomie der Schulen sind mittlerweile auch jenen geläufig, die keinen Bezug (mehr) zum Schulwesen haben.

Seitdem hat sich jedoch auch bei Talente blühen! einiges geändert. Matthias Stolz hat sich aus der Politik zurückgezogen und ist somit auch als Schirmherr von Talente blühen! nicht mehr aufgetreten. Dadurch wurde es nach der sehr erfolgreichen letzten Publikation „Buntbuch Schulautonomie – Die mündige Schule“ etwas ruhiger um die Initiative. 2021 haben wir die Initiative mit einem neuen Schwerpunktthema neu belebt. Wir haben eine neue Website aufgestellt und unser Auftreten modernisiert. Diese Entwicklung soll sich auch in Zukunft fortsetzen. So wie wir dieses Jahr mit Workshops, einer Veranstaltung und mit dieser Publikation durch das Jahr gegangen sind, so wollen wir weitermachen und uns auch noch steigern. Deswegen werden wir auch für die nächsten Jahre Schwerpunktthemen planen. Diese Schwerpunkte betreffen Teilaspekte des Bildungssystems, bei denen es hakt, man oft aneckt und Reformen nur zaghaft angegangen werden. In Zukunft werden Workshops, Veranstaltungen, Konferenzen, Bürger_innenforen und Publikationen die Jahresschwerpunkte umranden und die Basis für unsere Vorstellung einer innovativen Bildungspolitik sein.

Das führt uns zu dieser Publikation und zum Abschluss des diesjährigen Schwerpunktthemas, das den Arbeitstitel „Schulfächer neu denken“ trägt. In diesem Jahr haben wir uns mit dem Fächerkanon Österreichs, also der Strukturierung der Schulfächer insbesondere in der Sekundarstufe 1 bzw. der Unterstufe und Mittelschule beschäftigt. Wir haben in Workshops gemeinsam mit Forscher_innen, Bildungsexpert_innen, Schüler_innen- und Elternvertreter_innen und Vertreter_innen der Arbeitswelt Lösungen für brennende Fragen des Fächerkanons diskutiert und erarbeitet. So haben wir uns zum Beispiel die Frage gestellt, ob die Wissens- und Kompetenzvermittlung im Rahmen von Schulfächern überhaupt zeitgemäß ist. Naturgemäß gab es dazu verschiedene Ansichten – was uns als offene Initiative, die in der gemeinsamen Diskussion Lösungen erarbeiten will, sehr recht ist.

Das Ergebnis dieser Diskussion ist diese Publikation. Dabei scheuen wir nicht davor zurück, verschiedenen Meinungen und differenzierten Ansichten zum Fächerkanon den angemessenen Raum zu geben. So haben wir mit der großartigen Arbeit der Autor_innen dieses Buchs zwar grundsätzlich unterschiedliche Beiträge geschaffen, die aber etwas Wesentliches miteinander teilen: Allen Autor_innen sind der Stillstand und die Reformflaute im Bildungswesen, besonders in Bezug auf den Fächerkanon, ein Dorn im Auge. Und alle sind gewillt, etwas zu verändern. So wie auch wir: weshalb wir am Ende dieser Publikation unsere Idee vorstellen.



Johannes Stolzka

Projektleiter Bildungsinitiative

Talente blühen! und Research- und

Projektkoordinator NEOS Lab

Inhalt

Vorwort Indra Collini 4

Vorwort Johannes Stoltzka 6

**Einleitung -
Hat es sich ausgefächert?** 12
Johannes Solitzka

**Österreichs Bildungssystem:
Internationales Mittelmaß ohne Visionen** 15
Johannes Solitzka

Abstract 16
Einleitung 17
Wo steht Österreich? 18
Bei Grundkompetenzen im Abwärtstrend 19
Fehlende Chancengerechtigkeit 21
Ressourcen und Governance 24
Digital, nicht genial 26
Vorbild Ausland 28
Finnland - Schüler_innen im Mittelpunkt 28
Curriculum der Grundbildung 29
Bildung für alle Bedürfnisse 30
Digitaler Unterricht 31
Estland - Top of Europe 31
Schulsystem - Fokus auf Autonomie und Daten 33
Der Fächerkanon - Lösungsorientierung 34
UK - Achtsamkeit und Empirie 35
Achtsamkeit als Pflichtfach 36
Fazit 37
Literatur 38

**„Fächerkanon“ -
ein Begriff zum Entsorgen?** 41
Ernst Smole

Abstract 42
Einleitung 43
Kanon von morgen 44
Sprache kann trennen und verbinden -
wie kann man das Letztere optimieren? 45
Die deutsche Schrift & Sprache - Überforderung? 46
Schriftchaos im Kulturraum mit der umfassendsten
und wirkmächtigsten literarischen Produktion
der Menschheitsgeschichte 47
Die Verschriftlichung der deutschen Sprache -
eine Mission impossible? 49
Ohne Lesen, Schreiben und Rechnen kein
Abstraktionskönnen und kein Zukunftsdenken! 51
Was ist zu tun? Welche Unterrichtsfächer sind
gefordert? 51
Das Modell der „Zwei-Schriftlichkeit“ auch
in der deutschen Frage? 53
Sprache macht Politik - sind komplizierte
Schriftsysteme untauglich für die Demokratie? 54
Eine durch und durch „deutschfreie“ Wiener
Geschichte 54
Literatur 55

Alle Jahre wieder sollten wir Schule radikal neu denken 57

Teresa Torzicky

Abstract	58
Einleitung	59
Wie müsste Schule heutzutage aussehen, um auf das spätere Erwachsenenleben vorzubereiten?	60
Warum kann die Schule von gestern Kinder und Jugendliche nicht mehr auf die Welt von morgen vorbereiten?	61
Veränderung der Zielsetzung von Schule im Laufe der Zeit: „Nicht nur lebenslang lernen, sondern auch noch Freude dafür entwickeln“	62
Individualisierung als Grunderwartung: „Wenn meine Schule so individuell wie mein Smartphone sein soll“	64
Agilität von Systemen: „Anpassungsfähigkeit in möglichst kurzem Zeitraum“	65
Lebenslang, individuell und agil - Strukturwandel oder doch Kulturwandel?	66
Und wenn es doch der Strukturwandel wäre? - Ein abschließender Blick Richtung Fächerkanon	68

Die Realität im Klassenzimmer 75

Verena Hohengasser

Abstract	76
Einleitung	77
Der Status quo: Wie es in der Schule läuft	78
Reformen und ihr Weg ins Klassenzimmer	81
Was reformiert wird und wie es in der Klasse ankommt	81
Was nicht reformiert wird und soziale Ungleichheit	87
Fazit	92
Literatur	93

Schule als Ort der Disziplinen vs. Schule als Ort der Alltagsbewältigung 95

Thomas Jekel

Abstract	96
Einleitung	97
Lernen an Phänomenen und Problemen	98
Wirkmächtiges Fachwissen (Powerful Disciplinary Knowledge - PDK)	100
Zur Umsetzung von PDK in Österreich: Basiskonzepte und „zentrale fachliche Konzepte“	101
Konsequenzen für die Pädagog_innenausbildung und Fortbildung	103
Fazit	106
Literatur	107

Institutionelle Trägheit im Schulsystem 109

Dirk Loerwald

Abstract	110
Einleitung	111
Schule ohne Schulfächer?	112
Unterricht in Integrationsfächern?	114
Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeit im Schulsystem	116
Fazit	120
Literatur	121

Schulfächer neu denken: Drei Hebel für mehr vernetztes Lernen 123

Michael Unger

Abstract	124
Einleitung	125
Fächerkanon-Evolution: Die Lehrkräfte im Fokus	127
Fächerkanon-Revolution: Neue Strukturen	130
Fächerkanon-Autonomie: Mehr Freiheiten	134
Fazit	137

„Schule ist nicht nur ein Ort, an dem Wissen vermittelt wird, sondern auch ein Ort, an dem selbstständiges Denken, soziale Kompetenz und demokratische Werte gelehrt werden sollen, um auf ein selbstbestimmtes Leben vorzubereiten. Ob das mit der Fächerlogik der letzten zwei Jahrhunderte gelingen kann, ist fraglich. Es gilt also, die Schulfächer und den Fächerkanon Österreichs bis zum Pflichtschulabschluss grundsätzlich zu hinterfragen und die Schule neu zu denken.“

Einleitung - Hat es sich ausgefächert?

Die Gesellschaft verändert sich in einem rasanten Tempo, und so verhält es sich auch mit den Erkenntnissen über die beste Schulbildung. Covid-19 hat gezeigt, dass Digitalisierung, das Bewusstsein um die psychische Gesundheit, kritisches Denken und vieles mehr nicht nur Trends der Zukunft sind, sondern die Menschen und besonders Kinder und Jugendliche im Hier und Jetzt bewegen. Um jedoch mit den neuen Challenges umgehen zu können, braucht es das richtige kognitive Rüstzeug. Man hört in diesem Zusammenhang von Resilienz und Bewusstsein um eigene Ressourcen. Die Schule sollte nun der Ort sein, wo diese Fähigkeiten entwickelt werden. Doch der und dem aufmerksamen Beobachter_in wird aufgefallen sein, dass Österreichs Bildungssektor mit den Veränderungen der Gesellschaft und den Lebensrealitäten nicht Schritt halten kann. Dazu fehlt es an einigen wesentlichen Dingen. So ist die digitale Infrastruktur unterentwickelt. Die Aus- und Weiterbildung des Personals braucht eine Neuorientierung, und die Strukturen sind insgesamt veraltet. Doch was am meisten schmerzt, ist ein zunehmend veralteter und verkrusteter Fächerkanon. Reformen lassen auf dieser Ebene zu wünschen übrig.

Warum wiegt Letzteres derart schwer?

Der Fächerkanon gibt nicht nur das Curriculum vor, das jede_r Schüler_in abarbeiten muss, sondern auch, welche Kompetenzen Schüler_innen erlernen sollen. Er ist der Anfang und das Ende der sogenannten Lernbulimie, denn das rapportartige Wiederholen von verschiedenen Disziplinen führt bei den meisten Menschen zu Verwirrung.

Um dies zu ändern, braucht es neue Konzepte und eine flexiblere Herangehensweise zur Vermittlung von Wissen und Kompetenzen. Österreich hat sich schon dazu bekannt, eine Änderung in Richtung stärkerer Kompetenzorientierung voranzubringen. So hat man sich zum Beispiel gemeinsam mit der Staatengemeinschaft der UN Ziele gesetzt.

Diese wurden 2015 in der „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ definiert und beinhalten unter anderem eine faire und qualitativ hochwertige Bildung für alle Schüler_innen und eine Vorbereitung auf lebenslanges Lernen.



So heißt es in den Bildungszielen unter anderem, dass Österreich ...

„bis 2030 sicherstellen (will), dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“.

Dieses Bildungsziel 4.7 ist als Grundstein einer strategischen Ausrichtung von Reformen des Lehrplans und somit auch des Fächerkanons anzusehen. Es gilt also, die Fortschritte im österreichischen Bildungssystem und speziell in der Ausgestaltung eines qualitativ guten und modernen Fächerkanons an der Schulreform 2017 sowie einer Lehrplanreform 2022 und deren Erfolgsnachweise zu messen.

Doch fehlt es neben diesen Kompetenzen an anderen Fähigkeiten, die in der Schule immer öfter zu kurz kommen. Die für das tägliche Leben wichtige Finanzbildung ist unter Schüler_innen erschreckend schlecht. Österreich hat dafür zwar eine Strategie vorgelegt, jedoch ohne ein genaues Schulkonzept. Außerdem ist in einer digitalen Welt digitale Bildung unumgänglich. Hier hat Österreich spät, aber doch einen Plan vorgelegt. Jedoch hakt es hier ebenfalls an allen Ecken und Enden.

Nichtsdestotrotz ist das Bekenntnis Österreichs vorhanden, etwas ändern zu wollen. Doch leider stellen sich die Verantwortlichen oft noch zu zaghaft an, um eine stabile und konstante Veränderung zu erreichen.

Dieses Buch zeigt, wo Österreichs Schulen in Bezug auf den Fächerkanon stehen, wo es hakt, und wo Veränderungen nötig wären, im Großen wie im Kleinen. Schlussendlich wird gezeigt, wie echte Veränderung stattfinden kann.

In ihren Beiträgen stellen Johannes Stolzka, Ernst Smole, Teresa Torzicky, Verena Hohengasser, Thomas Jekel, Dirk Loerwald und Michael Unger Probleme des Fächerkanons vor und gehen auf Lösungsansätze ein.

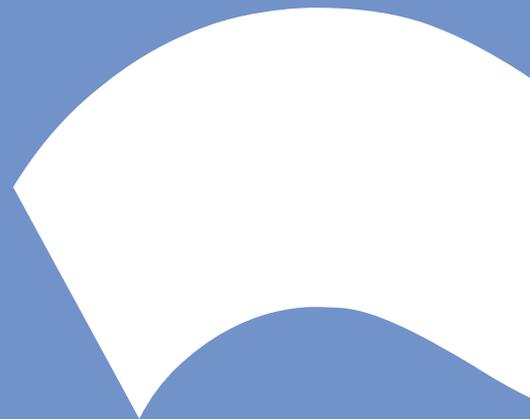


„ (...) der Trend zeigt in den meisten internationalen Vergleichen nach unten und der Ausblick ist bei fehlenden notwendigen Reformen düster. (...) düster (...) weil Österreich an einen fast reformresistenten Fächerkanon aus dem 19. Jahrhundert festhält. “

Österreichs Bildungssystem: Internationales Mittelmaß ohne Visionen

Johannes Stolzka

Johannes Stolzka ist seit 2021 Projektleiter der Bildungsinitiative Talente blühen!. Zudem ist er Research- und Projektkoordinator im NEOS Lab, der Parteiakademie der NEOS. Der gebürtige Grazer studierte in Wien Wirtschaft und schloss seinen Master in Culture, Organization und Management an der VU Amsterdam ab. Sein Forschungs- und Politikinteresse gilt der Bildung, dem politischen Extremismus, der Demokratie und Gesellschaftspolitik.



Abstract

Im internationalen Vergleich liegt Österreich in vielen Bereichen im Mittelfeld. Das schmerzt besonders bei der Bildung, denn da zeigt sich ein stagnierender bis absteigender Trend. Man schafft es nicht, aktuelle Entwicklungen der Gesellschaft, wie Digitalisierung, Individualisierung und einen Fokus auf psychische Gesundheit zeitnah in die Schulen zu integrieren. Das machen andere Länder – unter teilweise schwierigeren Bedingungen – besser. Wo steht Österreich in Sachen Bildungsperformance, Governance, Finanzen, und Digitalisierung im internationalen Vergleich, und was bedeutet das für einen modernen Fächerkanon? Best-Practice-Beispiele aus Finnland, Estland oder UK zeigen, was evidenzbasiertes Handeln in der Bildungspolitik ermöglicht und wie jene Länder einen bedürfnisorientierten Fächerkanon gestalten.

Einleitung

In vielen Bereichen des österreichischen Schulsystems mangelt es an adäquaten Reformen oder Visionen für die Zukunft. Die Strukturen sind festgefahren, die Aus- und Weiterbildungen des Personals sind unflexibel und nicht modern, und am Fächerkanon hängt der Staub des 19. Jahrhunderts. Zwar wurde die letzte Schulreform erst 2017 beschlossen, die das begrüßenswerte „Autonomiepaket“ beinhaltet, womit Schulen mehr Entscheidungsfreiheiten z.B. in der Bestellung des Lehrpersonals haben sollen (Bildungsreformgesetz 2017).¹ Jedoch waren diese Änderungen nur kleine Schritte in Richtung eines „output-orientierten Steuerungssystems“ (Altrichter et al 2018). So fehlen wichtige Reformen an allen Ecken und Enden des Systems. Das führt dazu, dass Österreich international ins Hintertreffen gerät. Denn der Trend zeigt in den meisten internationalen Vergleichen nach unten, und der Ausblick ist bei fehlenden notwendigen Reformen düster. Nicht nur düster, weil Schüler_innen in den Grundkompetenzen wie Lesen oder Mathematik Probleme vorweisen oder die Digitalisierung verschlafen wurde, sondern auch weil Österreich an einen fast reformresistenten Fächerkanon aus dem 19. Jahrhundert festhält.

¹ und sich somit ein Beispiel an der Talente blühen! Publikation „die mündige Schule“ genommen hat

Wo steht Österreich?

Eine sehr repräsentative Weise, um herauszufinden wo Österreichs Schulsystem steht, ist der Vergleich mit anderen Ländern, insbesondere jener Länder, die uns geografisch, kulturell oder auch wirtschaftlich am nächsten stehen. Sowohl auf interkontinentaler als auch auf intrakontinentaler Ebene gibt es über die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die Europäische Union, bzw. spezifischer die Europäische Kommission und Eurostat², als auch über die Institutionen der UN mehrere Quellen der Vergleichbarkeit.

Folgend dienen Daten jener Organisationen wie auch Daten österreichischer Behörden als Quelle dieses Vergleichs. Sowohl die Performance von Österreichs Schüler_innen in den Grundkompetenzen, wie auch die Chancengerechtigkeit, Governance und Verteilung von Ressourcen und das Schritthalten des österreichischen Schulsystems auf Ebene moderner Methoden und Technologien stehen im Zentrum.

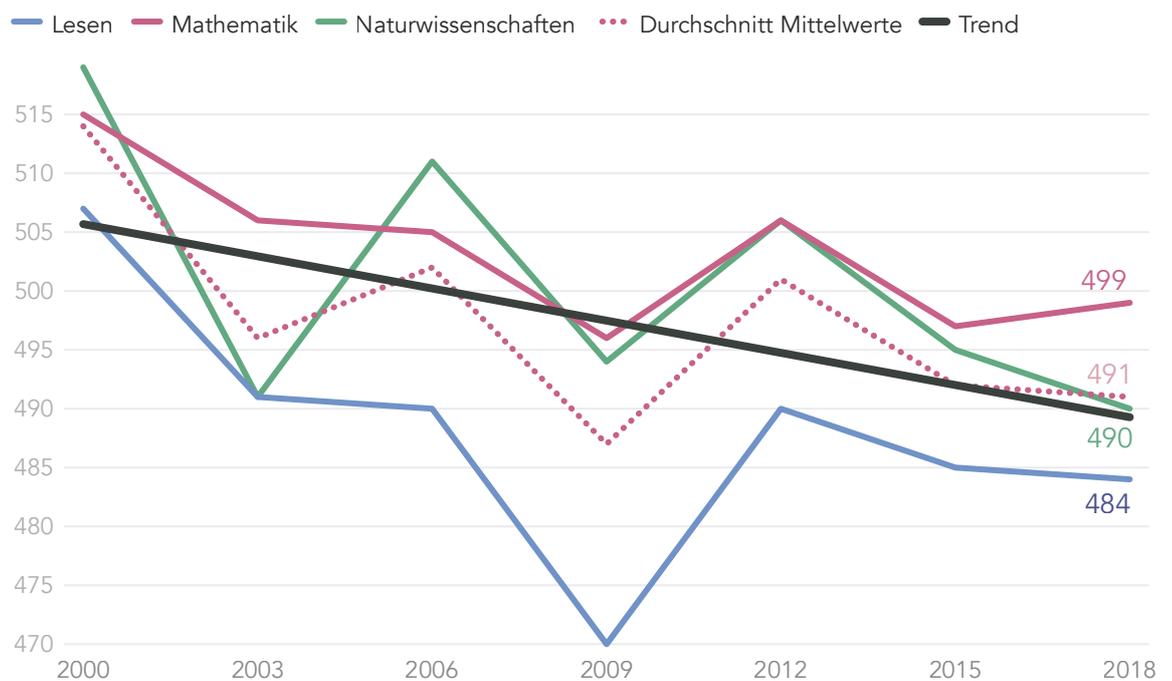
Bei Grundkompetenzen im Abwärtstrend

Im Bereich der Testung der Grundkompetenzen von Schüler_innen ist der standardisierte Schulleistungstest PISA, der alle drei Jahre stattfindet (zuletzt 2018) der repräsentativste Vergleich.

ABBILDUNG 1

Österreichs PISA-Performance seit 2000

PISA Mittelwerte in den Bereichen Lesen, Mathematik & Naturwissenschaften, deren gemeinsame Mittelwerte und der allgemeine Trend zwischen 2000 und 2018



Grafik: Talente blühen! • Quelle: OECD, PISA

An diesem nimmt Österreich schon seit der ersten Durchführung im Jahr 2000 teil. Dabei werden nicht nur Grundkompetenzen wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften der 15-jährigen Schüler_innen abgefragt, sondern es werden auch Themen wie Chancengerechtigkeit und Finanzierung innerhalb eines Systems erörtert. Die Performance Österreichs war bis jetzt fast immer sehr mager. Außerdem zeigt der Trend seit dem Erstantritt stetig nach unten, wie Abbildung 1 deutlich zeigt. Dieser Trend ist zwar auch in anderen Ländern zu beobachten, jedoch haben es merklich mehr Länder seit der ersten PISA-Umfrage geschafft, sich vor Österreich zu platzieren. So nahm Österreich bei der letzten Teilnahme 2018 im Mittelwert der Ergebnisse in den Grundkompetenzen nur den 28. Platz ein und landete mit einem Wert von 491 gerade über dem OECD-Schnitt (490). Im Jahr 2000 erreichten Österreichs Schüler_innen noch den 9. Platz. Im Detail belegten Österreichs Schüler_innen 2018 den 27. Platz im Lesen, den 23. in Mathematik und den 28. in den Naturwissenschaften. Erschreckend ist hier, dass gut ein Viertel (ca. 24 Prozent) der befragten Schüler_innen nicht die Anforderungen des Lesegrundkompetenzniveaus erreichen konnte. Damit können diese Schüler_innen Detailfragen zu einem Text nicht beantworten und nur das Hauptthema und eventuell die Absicht des/der Autor_in erkennen. Dieser Wert lag 2012 noch bei 19,5 Prozent (OECD¹ 2019).

Fehlende Chancengerechtigkeit

Doch nicht nur bei den Grundkompetenzen schneidet Österreich unbefriedigend ab, sondern auch bei Fragen der Chancengerechtigkeit. Denn Österreich schafft es nicht – z.B. unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund –, allen Schüler_innen die gleichen Chancen zu garantieren. So hat die OECD in einem ausführlichen Bericht (Nusche et al 2016) Österreich auf mehreren Ebenen ein schlechtes Zeugnis ausgestellt. Bemängelt wird die fehlende Integration der verschiedenen Schultypen. Dies führt dazu, dass Schüler_innen beim Wechsel des Schultyps (von z.B. NMS in eine AHS-Oberstufe) Probleme haben, dem fremden System und Fächerkanon zu folgen. Auch wird empfohlen, das Ganztagsangebot flächenmäßig zu fördern und auszubauen. Dies wäre ebenfalls ein wesentlicher Schritt, um Chancenungleichheiten entgegenzuwirken. Denn viele Schüler_innen aus bildungsfernen oder einkommensschwachen Familien finden zu Hause entweder nicht den Raum oder die Unterstützung, um außerschulische Aufgaben adäquat zu erledigen. Dies belegt auch die Faucet-Theorie (Entwisle, Alexander, Olson 2000; Alexander, Entwisle, Olson 2001), die zeigt, dass die Lernkurven der Schüler_innen aus verschiedensten Einkommensschichten erst in der schulfreien Zeit zugunsten jener aus einkommensstarken Familien auseinander gehen.

Nun schneidet Österreich im Bereich Chancengerechtigkeit im Vergleich zu anderen Ländern ohnehin nur durchschnittlich ab. Doch insbesondere im Bereich der Integration bzw. Chancengerechtigkeit für Schüler_innen, die nicht im Land geboren wurden, steht Österreich im Vergleich schlecht da (OECD 2021, OECD² 2019). So schnitten bei PISA 2018 Migrant_innen bei den Lesekompetenzen schlechter als ihre Mitschüler_innen ab. Auffallend ist ebenfalls, dass Jugendliche, die nach ihrem Pflichtschulabschluss die Schule verlassen und weder einer Ausbildung noch einer Arbeit nachgehen (auch NEET³ genannt; OECD² 2021) unter Jugendlichen, die im Ausland geboren wurden, ungleich höher ist. Im internationalen Vergleich ist man hier auf einem bemerkenswerten Platz zu finden, wie Abbildung 2 verdeutlicht. Diese Grafik zeigt, dass zwar nur 8 Prozent der im Inland Geborenen keiner Arbeit und keiner Ausbildung nachgehen, jedoch über 24 Prozent der im Ausland geborenen. Bei Jugendlichen, die erst nach dem 15. Lebensjahr nach Österreich kamen, sind es sogar 28 Prozent. Die Differenz zwischen den im Inland und den im Ausland Geborenen beträgt also 15 Prozent und ist damit die zweithöchste (OECD¹ 2021). Das liegt nicht nur daran, dass von den über 23 Prozent Schüler_innen mit Migrationshintergrund, jede_r zweite aus einer

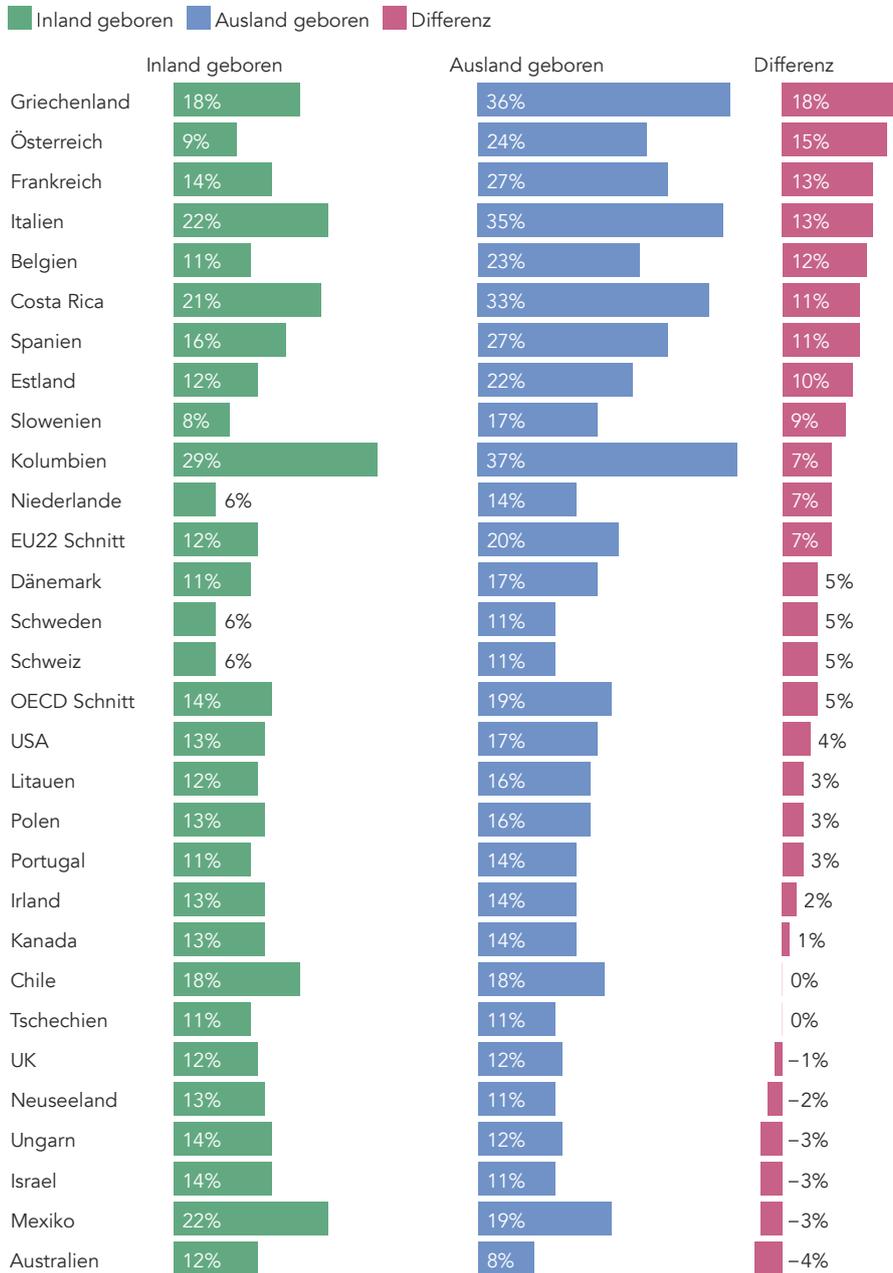
einkommensschwachen Familie kommt (PISA 2018). Denn die UNESCO hat schon 2016 darauf hingewiesen, dass Österreich, um ein chancengerechteres Umfeld zu schaffen, den Fächerkanon um „durchgängige sprachliche Bildung im Sinne der Mehrsprachigkeit“ erweitern sollte und die „Möglichkeit der Wahl von Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund als weitere Schulfächer im Unterricht“ anbieten sollte (UNESCO 2017).

Damit zeigt sich insbesondere für Kinder aus einkommensschwachen und migrantischen Familien eine Ungleichheit im System, die Österreich nicht schafft zu überwinden. Eine Adaptierung des Fächerkanons um die Ergänzung der jeweiligen Muttersprache wäre eine Variante, dem Problem zu begegnen.

ABBILDUNG 2

Anteil Jugendliche mit Pflichtschulabschluss ohne Arbeit und nicht in Ausbildung im Ländervergleich

15- bis 24-Jährige mit Pflichtschulabschluss, die weder in einer Ausbildung sind noch einer Arbeit nachgehen, nach im Inland und Ausland geborenen (in %), bzw. die Differenz aus beiden Gruppen



Grafik: Talente blühen! •Quelle: OECD, Education at a Glance 2021

Ressourcen und Governance

Zusätzlich zu den Problemen der Chancengerechtigkeit unterstreicht die OECD in einem Bericht (Nusche, D., et al. 2018), dass man trotz hoher finanzieller Ressourcen keine großen Erfolge vorweisen kann. So ist Österreich im internationalen Vergleich eines jener Länder, die sehr viel Budget pro Schüler_in (Primar- bis Sekundarstufe 2) zur Verfügung haben. Das zeigt Abbildung 3 sehr deutlich. Hier belegt Österreich sogar den 2. Platz.

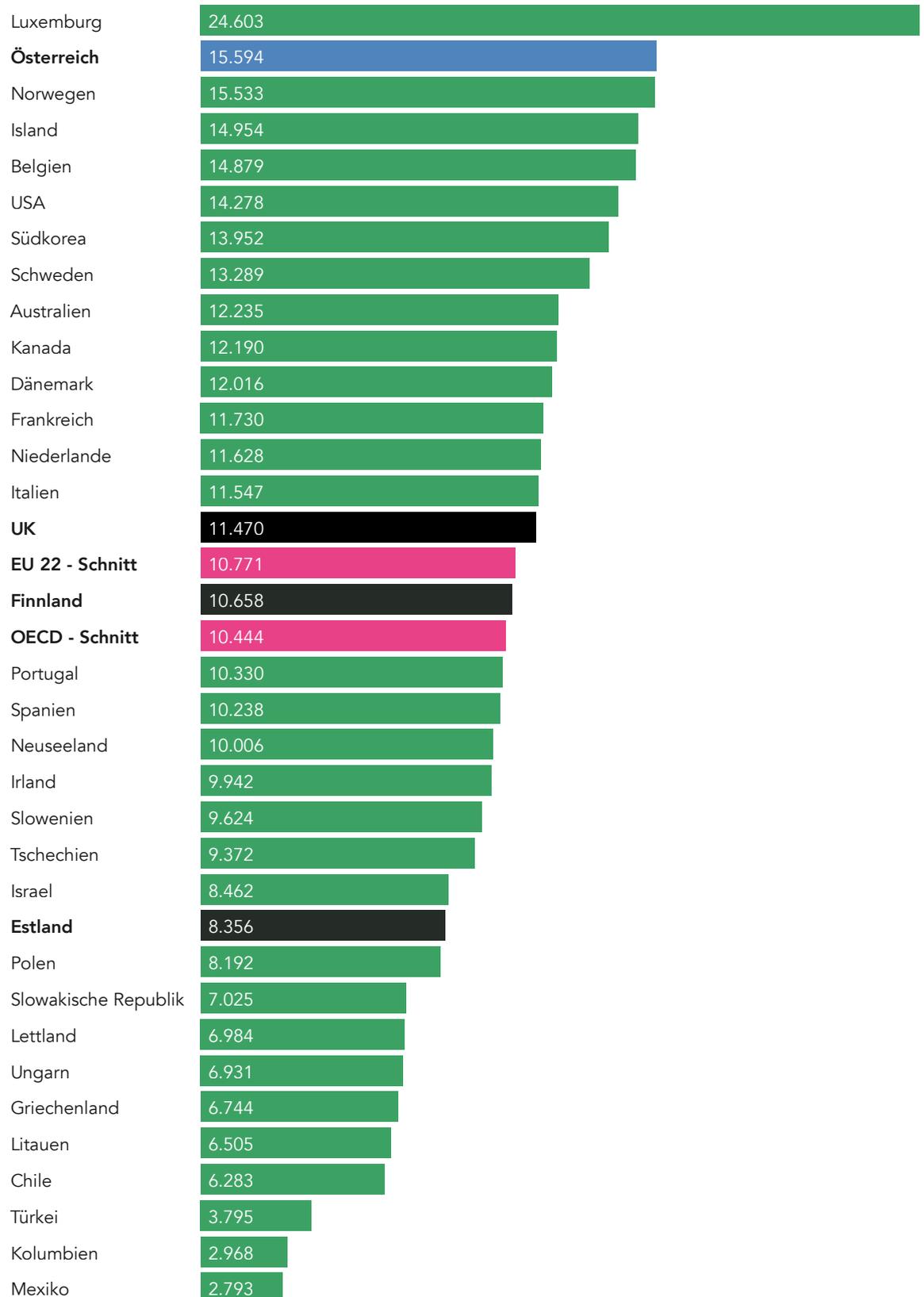
Jedoch schaffen es andere Länder wie Finnland (Platz 10 bei PISA 2018), mit einem ähnlichen BIP pro Kopf wie Österreich, in vielen Fragen der Schulbildung vergleichsweise besser abzuschneiden. Ein anderes Beispiel ist Estland (Platz 5 bei PISA 2018), das sich mit noch weniger Bildungsausgaben international regelmäßig sehr gut platziert. Auch das Vereinigte Königreich (UK), konnte seine PISA-Platzierung mit mittelmäßigen Ausgaben in den letzten Jahren verbessern (2018: Platz 14) und wartet gleichzeitig mit einigen innovativen Schulreformen auf (OECD¹ 2019).

Österreich setzt also die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht in einer Weise ein, dass Chancengerechtigkeit und Kompetenzen im internationalen Vergleich steigen.

ABBILDUNG 3

Bildungsausgaben pro Schüler_in

Ausgaben pro Schüler_in der Primär- und Sekundarstufe im OECD Vergleich 2018 in USD



Grafik: Talente blühen! • Quelle: OECD

Digital, nicht genial

Weiters zeigt sich Österreichs Schulsystem weit davon entfernt, mit moderner bzw. zeitgenössischer Technik Schritt zu halten. So sind österreichische Schulen im Ländervergleich oft nicht ausreichend digital ausgestattet. Österreich ist zwar insgesamt im Hintertreffen, wenn es um Digitalisierung geht – immerhin belegt man beim durchschnittlichen Internetspeedtest regelmäßig Plätze zwischen dem weltweit 40. und dem 50. Platz – doch Schulen trifft es noch schlimmer. Denn während in Finnland von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe durchschnittlich 94 Prozent der Schulen mit einem schnellen Breitbandanschluss und zusätzlicher digitaler Ausstattung versorgt sind, sind es in Österreich im Vergleich dazu nur 11 Prozent der Volksschulen und 72 bis 86 Prozent der Sekundarstufe (European Commission 2019).

Auch finden Schüler_innen nur selten Lehrpersonal vor, das sich selber zutraut, IT-Tools im Unterricht überhaupt nutzen zu können. Immerhin belegt man in dieser Kategorie mit nur 20 Prozent den letzten Platz im OECD-Vergleich der TALIS-Studie 2018 (OECD³ 2019).

Was ebenfalls schwer wiegt, ist ein mangelnder digitaler Unterricht im Bereich des Lehrplans und Fächerkanons. Während in Estland über 80 Prozent der Sekundarstufe 1 Schulen eine starke Schulpolitik bezüglich digitales Lernen und Lehren verfolgt, sind es in Österreich nur ca. 45 Prozent der Schulen, wie nebenstehende Abbildung 4 zeigt. Österreich platziert sich zwar noch im Mittelfeld, doch sollte der Anspruch ein anderer sein.

Diese Zahlen stehen im Lichte eines Bekenntnisses Österreichs zur Digitalisierung des Schulwesens. Immerhin betont die Digital Roadmap des Bildungsministeriums, dass „kein Kind (...) ohne digitale Kompetenzen die Schule verlassen“ soll (BMBWF, BKA 2016). Der Fächerkanon bildet das, außer einigen Laptopklassen und eines unzureichenden Informatikunterrichts bzw. der digitalen Grundbildung, jedoch nicht adäquat ab.

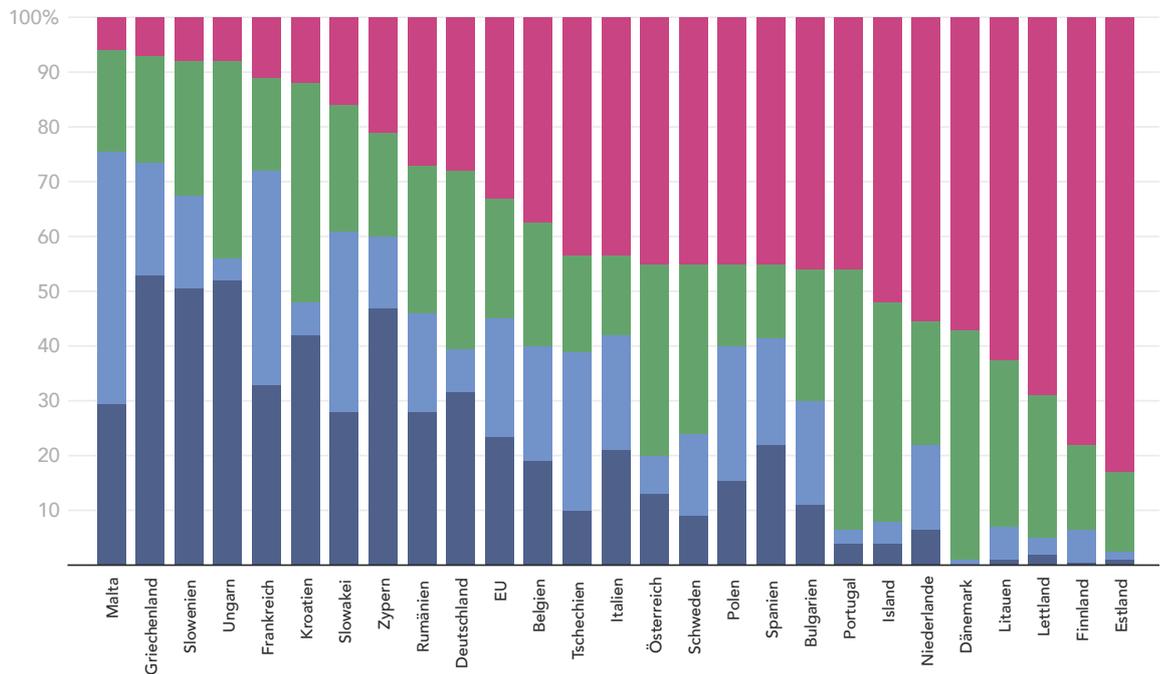
Andere Länder sind in vielen dieser Bereiche besser oder verfolgen erfolgreich andere Strategien, um Chancengerechtigkeit, Governance und Kompetenzen auch über einen modernen Kompetenzenkatalog und Fächerkanon zu verbessern. Man muss auch nicht weit reisen, um zu sehen, wie man es besser machen kann.

ABBILDUNG 4

IKT Implementierung im Unterricht an Sekundarstufe 1 Schulen

Nutzung und Implementierung von Informations- und Kommunikationstechnologie im Unterricht an Schulen der Sekundarstufe 2 im Ländervergleich 2018

■ Schlechte Policy, wenig Support
 ■ Starke Policy, wenig Support
 ■ Schlechte Policy, viel Support
 ■ Starke Policy, viel Support



Starke/schlechte Policy= IKT ist offiziell Teil des Unterrichts wenig/viel Support= Unterstützung bei IKT durch System/Schule
 Grafik: Talente blühen! •Quelle: Europäische Kommission

Vorbild Ausland

Was machen andere Länder besser, und welche Art des Curriculums und Fächerkanons verfolgen sie? Kurz: Was ist das Erfolgsgeheimnis unserer Nachbarn? Das wird folgend an den schon öfters genannten Schulsystemen von Finnland, Estland und auch durch einzelne Ansätze aus dem Vereinigten Königreich gezeigt.

Finnland - Schüler_innen im Mittelpunkt

Finnland ist in Bezug auf ein erfolgreiches Schulsystem schon seit Jahrzehnten in aller Munde. Die Zahlen scheinen das auch zu bestätigen. Platz 2 in der Implementierung von IKT im Schulunterricht, Platz 10 bei PISA 2018, Platz 5 beim internationalen Lesetest PIRLS 2016 (Österreich: Platz 25), eine hohe Lebenszufriedenheit der Schüler_innen und auch eine niedrige Mobbingquote unter Schüler_innen. Die letzten Punkte unterstreichen ein Erfolgsgeheimnis des finnischen Schulsystems. Denn „Ernährung, Gesundheit, Sicherheit und allgemeines Glück gehören zu allen finnischen Schulen“ (Sahlberg 2012), ebenso ein kostenloses Mittagsangebot, ausreichend Schulpsycholog_innen u.v.m.

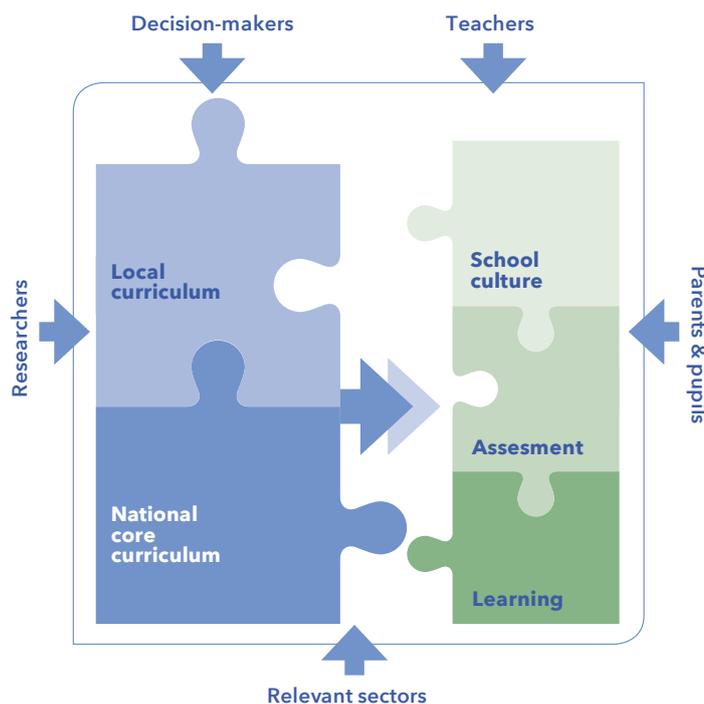
Generell beginnen Kinder ihre Schulkarriere in Finnland in dem Jahr, in dem sie das 7. Lebensjahr vollenden, wobei die Bildung mit einem breit genutzten Angebot an frühkindlicher Bildung in Betreuungsstätten und einem Vorschuljahr ab 6 Jahren schon viel früher beginnt. Ähnlich wie in Österreich endet die Pflichtschule nach neun Schulstufen. In dieser Zeit findet die Grundbildung der Schüler_innen statt. Danach kann man zwischen einer dreijährigen Lehre bzw. einer generellen Bildung der Sekundarstufe 2 mit einer Abschlussprüfung, die zu einem Studium berechtigt, wählen.

Curriculum der Grundbildung

Die Grundbildung in Finnland beinhaltet Primarstufe und Sekundarstufe 1 und soll die Grundkenntnisse und Talente der Schüler_innen fördern. Nach der letzten Schulreform 2014 wurden die Ziele für den Unterrichts- und Schulalltag noch einmal eingegrenzt. Schulen sollen Lerngemeinschaften bzw. -gemeinschaften werden, die Freude am Lernen gefördert, eine Atmosphäre der Zusammenarbeit geschaffen und die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schüler_innen im Schulalltag gefördert werden. Diese Grundstruktur ist der Unterbau für einen Fokus auf mehr interdisziplinäre, sprich fächerübergreifende Kompetenzen. Diese bauen also auf einen phänomenorientierten Unterricht. Dazu gehören auch folgende Kompetenzen:

1. Kritisches Denken und Lernen erlernen
2. Kulturelle Bildung, Kommunikation und Ausdruck
3. Meistern des täglichen Lebens, acht auf sich und andere geben
4. Mehrsprachigkeit
5. Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)-Kenntnisse
6. Unternehmerische und berufliche Fähigkeiten
7. Teilnahme an und Aufbau einer nachhaltigen Zukunft

ABBILDUNG 5



New national core curriculum for basic education:
focus on school culture and integrative approach.
FNBE 2016

Diese Kompetenzen bilden das wichtige Fundament des finnischen Fächerkanons. Sprache und Kommunikation, Mathematik, Ethik und Religion, Umweltfragen, Physische Entwicklung und Kunst und Kultur⁴ folgen in ihrer Lehre diesen Zielsetzungen. Zusätzlich zu den vorgegebenen Fächern können Schüler_innen Freifächer bzw. eine weitere Fremdsprache wählen.⁵

Die Kompetenzen des phänomenorientierten Unterrichts wirken durch alle Fächer hindurch. Außerdem kann die Unterrichtsform von den Lehrer_innen weitestgehend selbst bestimmt werden, wodurch ihnen weitgehende Autonomie zuerkannt wird. Zudem haben lokale Gemeinden ebenfalls die Möglichkeit bzw. sogar auch die Verpflichtung, das Curriculum nach der regionalen Vielfalt und Eigenheiten anzupassen.

Ab der Sekundarstufe 2, die drei Jahre dauert, sind Schüler_innen angehalten, ihren Stundenplan nach Themenbereichen zu wählen und sich zu spezialisieren.

Bildung für alle Bedürfnisse

Das finnische Bildungssystem zeichnet sich außerdem durch seine Bedürfnisorientierung aus. An jeder Schule gibt es eigene Spezialist_innen, die nach den verschiedenen individuellen Bedürfnissen der Schüler_innen spezielle Lernpläne und -hilfen anbieten. Eine Gruppe bestehend aus Direktor_in, Lehrer_innen, Spezialist_innen, Sozialarbeiter_innen und Schulpsycholog_innen trifft sich zweimal im Monat, um über Schüler_innen zu reden, die eventuell eine Unterstützung benötigen. Fast 50 Prozent der finnischen Schüler_innen nutzen

⁴ Im Detail beinhaltet das die Fächer Muttersprache (Finnisch oder Schwedisch und Literatur, die zweite Landessprache (Finnisch oder Schwedisch), Fremdsprachen, Umweltkunde, Gesundheitserziehung, Religionsunterricht oder Ethik, Geschichte, Sozialkunde, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geografie, Sportunterricht, Musik, bildende Kunst, Handwerk und Hauswirtschaft. (Basic Education Act 628/1198 Chapter 4, Section 11).

Über alle Schulstufen hinweg:

1.-2. Schulstufe: Muttersprache und Literatur, zweite Landessprache, Fremdsprachen, Mathematik, Umweltkunde, Religion und Ethik, Musik, bildende Kunst, Handwerk und Hauswirtschaft, Sportunterricht und Beratungen (mit Schwerpunkt auf Eigenverantwortung und Lernkompetenz);

3.-6. Schulstufe: Muttersprache und Literatur, Fremdsprachen, Mathematik, Umweltkunde, Religion und Ethik, Geschichte, Sozialkunde, Musik, bildende Kunst, Handwerk und Hauswirtschaft, Sportunterricht und Beratungen (Schwerpunkt Sozial- und Teamfähigkeit)

7.-9. Schulstufe: Muttersprache und Literatur, Fremdsprachen, Mathematik, Biologie, Geografie, Physik, Chemie, Gesundheitserziehung, Religion und Ethik, Geschichte, Sozialkunde, Musik, bildende Kunst, Handwerk, Sport, Hauswirtschaft und Berufsberatung (Schwerpunkt Übergänge in Studium und Beruf).

⁵ <https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education>



diese Hilfe zumindest einmal in ihrer Schulkarriere. Insgesamt hilft man dadurch auch Schüler_innen, die zu Hause wenig Unterstützung erhalten, und beugt so einer Chancenungleichheit vor.⁶

Digitaler Unterricht

Außerdem ist der finnische Unterricht hoch digitalisiert. Eine OSS (One-Stop-Shop)-Applikation namens Wilma, die mehrere Funktionen, wie digitale-Kommunikation, Benotung und Unterricht, auf einer Plattform vereint, bietet eine große Erleichterung für alle. Weiters sind so gut wie alle Lern- und Unterrichtsunterlagen digital erhältlich. Dieser Umstand hat dafür gesorgt, dass die finnischen Schüler_innen die Schulschließungen aufgrund von Covid-19 relativ gut überstanden haben.

An der Oberfläche unterscheidet sich der Fächerkanon Finnlands also erst ab der Sekundarstufe 2 markant von jenem in Österreich. Doch bei genauerem Hinsehen ist auffällig, dass einerseits Lehrer_innen mehr Autonomie im Unterrichtsdesign und Ansehen genießen und höhere Anforderungen beim Einstieg erfüllen müssen. Andererseits setzt der Lehrplan auf Kompetenzen und einen phänomenorientierten Unterricht über alle Fächer hinweg. Weiters erzieht Finnland die Schüler_innen zu einem Bewusstsein gegenüber Natur und Mitmenschen. Der fächerübergreifende Gedanke spielt dabei eine zentrale Rolle. Ein Fokus auf verschiedene Bedürfnisse und Lerngeschwindigkeiten erscheint in diesem Setting ebenfalls als folgerichtig. Dieser Umstand wird mit einer frühen Sensibilisierung gegenüber digitalen Tools ergänzt.

Estland – Top of Europe

Insbesondere in deutschen Medien war in einer ersten Nachbetrachtung der digitalen Performance Deutschlands während der Covid-19 Pandemie vom Vorzeigeland Estland zu hören. Der damalige Bundeswirtschaftsminister Peter Altmaier sprach auf einer Messe in Hannover sogar davon, ein eigenes „Digital-Team aus Estland einzufliegen“ (Finsterbusch 2021) um der Rückschrittlichkeit Deutschlands im digitalen Bereich mit Know-how aus anderen Ländern zu begegnen. Diese Vorreiterrolle Estlands gründet auf der Entstehung und Entwicklung des Landes in den 1990ern als man nach Ressourcen suchte, um das Land aus einem Beinahe-Staatsbankrott zu manövrieren. Da es weitestgehend an natürlichen Ressourcen fehlte, erkannte man das Humankapital und die Digitalisierung des Landes als Erfolgsfaktoren. So fokussierte man sich auf eine weitgehende Reform des Schulsystems

1 <https://ncee.org/country/finland/>

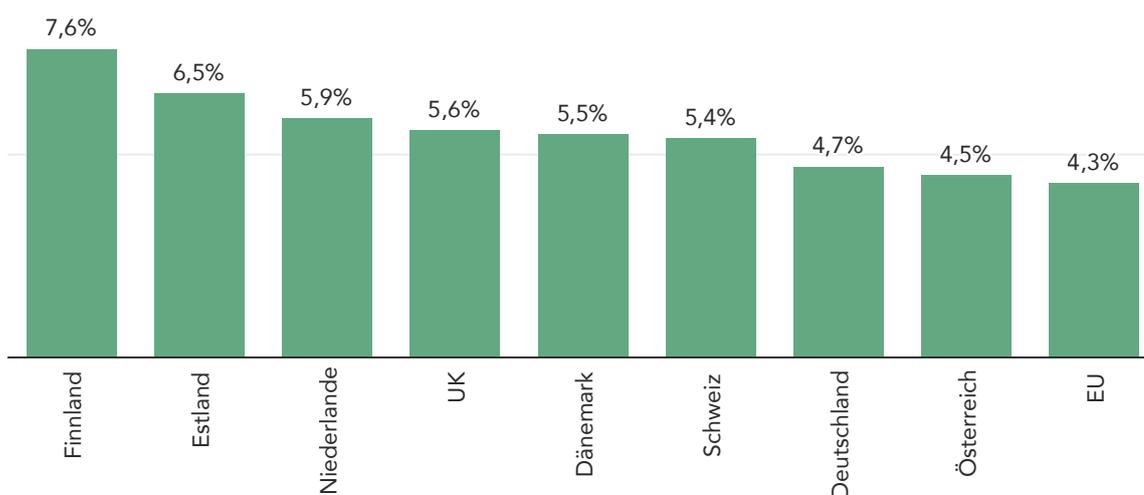
und auf eine breite Digitalisierung. Im Projekt „Tigersprung“ wurden dafür die Grundsteine gelegt. Das Ergebnis kann man nicht nur am hohen Digitalisierungsgrad der Bevölkerung erkennen. Immerhin sind 6,5 Prozent (Österreich= 4,5 Prozent, Abbildung 6) der Jobs im Informations- und Kommunikationstechnologie- Bereich. Denn auch auf allen anderen Ebenen hat diese Reform Erfolge im Schulsystem gezeigt.

So belegte Estland in allen drei Disziplinen von PISA 2018 Spitzenplätze. Und das mit einem niedrigeren Budget pro Schüler_in als Österreich. Bei genauerer Betrachtung der PISA-Zahlen sind nicht nur hohe Platzierungen im Lesen (Platz 5), Mathematik (Platz 8) und Naturwissenschaften (Platz 4), sondern auch ein hoher Anteil an Top-Performern zu erkennen. So waren 23 Prozent der estnischen Schüler_innen zumindest in einem Fach Top-Performer. Gleichzeitig ist die Zahl jener, die Probleme beim Lesen (11 Prozent) und Rechnen (10 Prozent) haben, im Vergleich zum OECD-Schnitt (23 und 24 Prozent) und noch viel mehr im Vergleich zu Österreich (24 und 21 Prozent) niedrig, wobei der Trend ebenfalls steil nach oben zeigt (OECD¹ 2019). Im EU-Vergleich liegt das Land sogar in allen Bereichen auf Platz 1. Doch wie erklärt sich dieser Erfolg?

ABBILDUNG 6

Angestellte IKT Spezialist_innen

Anteil der angestellten IKT Spezialist_innen an allen Erwerbstätigen 2019 (UK) und 2020 in % (ausgewählte Länder)



Grafik: Talente blühen! • Quelle: Eurostat

Schulsystem – Fokus auf Autonomie und Daten

Voraussetzung für den Erfolg des Landes ist natürlich ein gut funktionierendes System.

Grundsätzlich ist die Grundausbildung der Primarstufe und Sekundarstufe 1 zusammengelegt. Sie beginnt mit dem abgeschlossenen 7. Lebensjahr und dauert neun Schulstufen. Die Schulpflicht endet also im 16. Lebensjahr. Am Ende der Grundausbildung gibt es abschließende Prüfungen, die einer „mittleren Reife“ ähneln. Danach hat jede_r Schüler_in – je nach Qualifizierung – die Möglichkeit, entweder die Sekundarstufe 2 zu besuchen, eine Lehre zu machen oder die Schule zu verlassen (Eurydice 2021).

Zwar liegt die gesetzgebende Instanz natürlicherweise beim Parlament und dem zuständigen Ministerium, jedoch haben lokale Schulen und Behörden weitgehende Autonomie. Schulen stellen somit eigenes Personal ein und arbeiten an einem eigenen Curriculum.

Das System wird von einer enorm fortschrittlichen digitalen Datenplattform getragen, dem estnischen Informationssystem für Bildung. Es unterstützt Behörden, die richtigen Schlüsse für das Schulsystem zu ziehen und durch das Sammeln von Daten evidenzbasierte Politik zu machen. Durch dieses System kann auf Veränderungen auf individueller und schulischer Ebene reagiert werden. Zudem kann mithilfe der Einspeisung weiterer behördlicher Daten wie z.B. sozioökonomischen und geografischen Indikatoren auf andere Faktoren reagiert werden. Das estnische Bildungssystem hat dadurch ein sehr wertvolles Tool, das sehr schnell evidenzbasierte Entscheidungen ermöglicht (OECD 2020).

Der Fächerkanon – Lösungsorientierung

1996 entschied sich Estland dazu, das Schulsystem an Kompetenzen wie Lösungsorientierung, kritisches Denken und Informatik auszurichten und damit ähnlich wie Finnland schon sehr früh einen neuen Weg zu gehen. In einer Reihe von weiteren Reformen konnte dieses System weiterentwickelt werden.

So haben Schulen insbesondere bei der Ausrichtung des Fächerkanons einen Spielraum. Das nationale Bildungsministerium gibt zwar den Rahmen und insbesondere die Hauptfächer vor, jedoch ist es den Schulen überlassen, ein eigenes Curriculum zu entwickeln. Das Ministerium gibt nur gewisse Anforderungen vor, wie Wertehaltung und den Einfluss verschiedener Stakeholder_innen. Zudem bietet die Schulbehörde einen Unterstützungsservice beim Erstellen des Curriculums an. Ein gutes Beispiel für diese Autonomie ist die Entscheidung, wie digitale Kompetenzen gelehrt werden sollen. Entweder eine Schule bietet ein eigenes Fach an oder verteilt den Unterricht – nach den Anforderungen des Lehrplans – auf mehrere Fächer.⁷

Zudem bietet das Schulsystem in der Basisausbildung aus Primar und Sekundarstufe 1 an, dass 5 bis 10 Prozent der Fächer aus Wahlfächern bestehen.⁸

Gleichzeitig gewährt Estland den Schulen Autonomie beim Einstellen des Lehrpersonals. Zusätzlich ist das System sehr dezentral aufgebaut, was den lokalen Bildungsbehörden viele Entscheidungsmöglichkeiten bietet.

⁷ <https://ncee.org/country/estonia/>

⁸ Ministry of Education and Research Estland
<https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

⁹ Hier das britische Curriculum im Überblick:
<https://www.gov.uk/national-curriculum>

UK – Achtsamkeit und Empirie

Das Vereinigte Königreich galt in den letzten Jahrzehnten allgemein nicht unbedingt als Vorzugsschüler.⁹ Das System schien auf den ersten Blick eines zu sein, das den sozioökonomischen Hintergrund, Leistung nach genauen Vorgaben und den Wohnort in den Vordergrund stellte. Die PISA-Zahlen zeigten bis 2018 auch eine eher mittelmäßige bis schlechte Leistung. So belegten die britischen Schüler_innen 2015 im Lesen den 22., in Mathematik den 27. und in Naturwissenschaften den 15. Platz. Doch überdecken diese Zahlen eine stetige Verbesserung des Systems. So kletterte das Land 2018 in den Rankings nach oben. Mit dem 14. Platz im Lesen, dem 18. In Mathematik und dem 14. in Naturwissenschaften gab es eine merkbare Verbesserung (OECD 2016, OECD¹ 2019).

Dafür gibt es viele Gründe. Einerseits haben andere Länder Einbußen erlitten, und das Vereinigte Königreich ist laut Andreas Schleicher von der OECD auch noch etwas davon entfernt, zu den Top-Ländern zu gehören (Coughlan 2019). Doch es gibt einige Projekte, die viel Beachtung erhalten. So werden seit 2003 durch die „London Challenge“ schwache Schulen in London mit Spezialist_innen unterstützt. Zudem wird für verpflichtende Weiterbildungen, neue Qualifikationen bzw. mehr Gehalt für die Arbeit an Brennpunktschulen für Lehrer_innen gesorgt. Der Erfolg war schnell sichtbar. Von 2003 bis 2015 stieg die Zahl der Schüler_innen mit Qualifikation für die Sekundarstufe 2 von 9 auf 75 Prozent (Schrodt 2017). Außerdem will das Vereinigte Königreich neue Wege im Fächerkanon gehen.

Achtsamkeit als Pflichtfach

Im Jahr 2019, in einer Zeit, in der immer größere Belastungen für Kinder und Jugendliche durch externe Faktoren deutlich zu sehen waren,¹⁰ hat die britische Regierung angekündigt, dass an 370 Schulen ein Pilotversuch gestartet wird, bei dem die psychische Gesundheit der Schüler_innen im Primar- und Sekundarbereich im Fokus steht. Ziel ist es, durch eigene Pflichtfächer wie „Achtsamkeit“ (engl.: Mindfulness) Schüler_innen das Bewusstsein für ihre eigene psychische Gesundheit und die ihrer Mitschüler_innen zu geben.¹¹ Eigens ausgebildete Pädagog_innen (mehr als 2.000) werden diese Fächer unterrichten und Schüler_innen Meditation, Entspannungsübungen u.v.m. lehren. Dies wird empirisch über zwei Jahre bis Ende 2021 begleitet. Man will wissen, wie sich diese Erweiterung des Fächerkanons auf die Schüler_innen und deren psychische Gesundheit auswirkt. Dabei gibt es zwei verschiedene Ansätze: eine Variante mit intensiverem Training für Schüler_innen der Sekundarstufe und eine mit etwas abgeschwächtem Training und weniger Stunden für die Primarstufe und Sekundarstufen. Am Ende soll evaluiert werden, welche Methode landesweit angewendet werden soll. Damit reagiert man auf erschreckende Ergebnisse einer Studie aus dem Jahre 2017. Damals wies jede_r 8. Schüler_in zwischen 5 und 19 Jahren eine zumindest akute psychische Störung auf (Sadler et al. 2017).

Damit geht man im Fächerkanon nicht nur einen Schritt weiter als viele andere Länder, indem man Kinder Werkzeuge zur Erhaltung ihrer psychischen Gesundheit mitgibt, sondern man benutzt empirische Methoden, um evidenzbasierte politische Entscheidungen zu treffen. Dies geschieht bewusst fernab von Schulversuchen, die wegen der Bürokratie oft nicht zu wirklichen Reformen im System führen.

¹⁰ Wie man sehr deutlich an den Folgen der COVID-19 Pandemie sehen kann, insbesondere in Bezug auf die psychische Gesundheit von Kindern (Vgl. <https://www.meduniwien.ac.at/web/ueber-uns/news/news-im-maerz-2021/16-prozent-der-schuelerinnen-haben-suizidale-gedanken/> etc.)

¹¹ Department of Education zu Schulprojekt: <https://www.gov.uk/government/news/one-of-the-largest-mental-health-trials-launches-in-schools>

Fazit

Österreich ist weder top noch flop, wenn es um Leistungen und Kompetenzen der Schüler_innen oder des Lehrpersonals geht. Doch der Trend ist negativ und damit bedenklich. Weder schafft es die Bildungspolitik, den Schulen oder dem Personal wie in Finnland oder Estland mehr Autonomie zu geben, noch schaffen es die Bildungseinrichtungen, den Unterricht nach zeitgemäßen Vorgaben zu gestalten. Der veraltete Fächerkanon ist damit der Rahmen für ein schwerfälliges System, das weder modern ist, noch vor Zukunftsvisionen strotzt. Bestimmende Themen unserer Gegenwart, wie Digitalisierung, psychische Gesundheit oder der Umgang mit der eigenen Umwelt, können im bestehenden System nur marginal abgehandelt werden. Projekte werden nicht empirisch begleitet, was für eine evidenzbasierte Schulpolitik notwendig wäre. Damit versagt die Bildungspolitik zwar nicht auf ganzer, aber auf breiter Linie, das Schulsystem und das Curriculum in einer Weise zu modernisieren, die stetige Verbesserungen zulassen würde.

Literatur

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S.** (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 171-191
- Bildungsreformgesetz 2017** (2017). BGBl. I Nr. 138/2017. Wien: Rechtsinformationsservice https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_138/BGBLA_2017_I_138.pdf
- BMBWF, BKA** (2016). Digital Roadmap Austria Abgerufen von https://www.digitalroadmap.gv.at/fileadmina/downloads/digital_road_map_broschuere.pdf
- Coughlan, S.**, (2019, 3. Dezember). Pisa tests: UK rises in international school rankings. BBC News. Von <https://www.bbc.com/news/education-50563833>
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S.** (2000). Summer learning and home environment. In R. D. Kahlenberg (Ed.), *A notion at risk* (pp. 9-30). New York: The Century Foundation Press
- European Commission** (2019). 2nd Survey of Schools: ICT in Education COUNTRY REPORT. Austria Country Report.
- Eurydice** (2021). Estonia Overview. Von https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en
- Finsterbusch, S.**, (2021, 12. April). Hilfe bei Digitalisierung. Altmaier: „Team aus Estland einfliegen“, Frankfurter Allgemeine Zeitung. Von <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/digitec/altmaier-zu-digitalisierung-estland-um-hilfe-bitten-17289188.html>
- OECD** (2016), PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, PISA, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, <https://doi.org/10.1787/9789264267879-de>.
- OECD¹** (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD²** (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD³** (2019) TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, OECD Publishing. Abgerufen von <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm> am 30.03.2021
- OECD** (2020). Case Study: The Estonian Education Information System (EHIS). In *Strengthening the Governance of Skills Systems: Lessons from Six OECD Countries*, OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/298d6678-en>
- OECD¹** (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

- OECD²** (2021), *Young People with Migrant Parents, Making Integration Work*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6e773bfe-en>.
- Nusche, D., et al.** (2018), „Zusammenfassung“, in *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Publishing, Paris.
- Sadler, K., Vizard, T., Ford, R., Marcheselli, F., Pearce, N., Mandalia, D., Davis, J., Brodie, E., Forbes, N., Goodman, A., Goodman, R., McManus, S., Collinson, D.**, (2017). *Mental Health of Children and Young People in England, 2017*. London: NHS Digital
- Sahlberg, P.** (2012). *Finland's Educational Success is no Miracle*. BLOG BY PASI SAHLBERG 02/2012. Von <https://pasisahlberg.com/finlands-educational-success-is-no-miracle/>
- Schrodt, H.**, (2017, 20. Januar). *Die Londoner Schulreform – eine Erfolgsgeschichte*. A&W Blog. <https://awblog.at/londoner-schulreform/>
- Stolz, M., et al.** (2015). *Die mündige Schule: Buntbuch Schulautonomie*. Hg. Matthias Stolz und Michael Unger. Wien: Indiekator von <https://www.talentebuehen.at/assets/publikationen/tb-buntbuch.pdf>
- UNESCO** (2017). *Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4 in Österreich: Ziele für nachhaltige Entwicklung*. Fachbeirat „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“. Österreichische UNESCO-Kommission

Ein|schuss|teil|weise

ein|schüch|tern

Ein|schüch|te

Ein|schüch|te

ein|schu|len *mit*

schu|lung <-,

der Ein|schuss

ein|schuss|teil|weise

„Es gibt nicht nur „Luft nach oben“, sondern ganze Atmosphären an Optimierungsmöglichkeiten bei der Qualität des Lehrens und Lernens in allen Unterrichtsfächern! “

„Fächerkanon“ – ein Begriff zum Entsorgen?

*Teilweises Entsorgen ist auch bei
der Verschriftlichung der deutschen
Sprache nötig.*

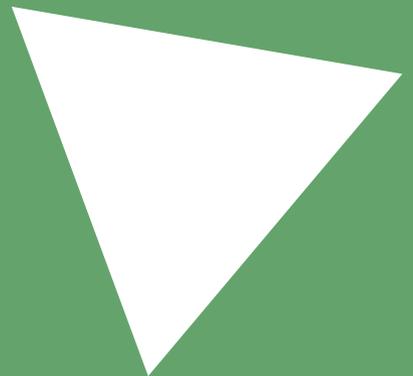
Ernst Smole

Ernst Smole ist Cellist, Dirigent und Pädagoge.

Er hat breite Unterrichtserfahrung, sowohl in der Elementarbildung als auch in Schule, Universität, im Postgraduatebereich und der Erwachsenenbildung. Smole war Berater der Unterrichtsminister Sinowatz, Moritz und Zilk. In Parlamentsausschüsse zu den Themen Inklusion, Politische Bildung und Bildungsfinanzierung wurde er als Auskunftsperson berufen.

2008 wurde ihm der Nikolaus-Harnoncourt-Preis des Kantons Zürich für Innovation in der Musik- und Kunsterziehung verliehen.

Smole befasste sich mit Schriften und Sprachen unterschiedlicher Kulturräume und hat zahlreiche Essays zu den Themen Kunst, Innenpolitik und Bildung verfasst.



Abstract

Der Begriff Fächerkanon gehört entsorgt, denn „Kanon“ steht für faktische Unveränderbarkeit, Grundlage, Strenge. Die Schule der Zukunft braucht im Hinblick auf Strukturen und Unterrichtsfächer aber das Gegenteil: Flexibilität, Autonomie und besonders dringend neue föderale Schulgestaltungs- und Verwaltungsmechanismen.

Ein weiterer Punkt, an dem man ansetzen muss, ist unsere gemeinsame Sprache. Wenn Schule ein Ort des Erlernens von Gemeinschaft sein soll, dann muss es bei der Verschriftlichung der so schwierigen deutschen (Fremd-)Sprache Veränderungen geben.

Einleitung

Jeder Begriff verfügt über eine innere Bedeutung, die Bild, Klang und Wirksamkeit des Begriffs prägt. Das Wort Kanon geht auf das hebräische Wort kano zurück, was Schilfrohr bedeutet. Heute meint Kanon etwas Unveränderliches, Grundlegendes, etwas Strenges, wie etwa einen Gesetzeskanon, den Kanon in der Musik, der aus nur einer einzigen, unveränderbaren Tonfolge besteht. Der schulische Fächerkanon macht der Etymologie des Begriffs alle Ehre – streng, starr, in wesentlichen Punkten weitgehend unverändert seit Menschengedenken.

Außer Streit steht, dass es heute und künftig in Bezug auf die Liste der schulischen Unterrichtsgegenstände Veränderungen braucht – dies aus einer Vielzahl von Gründen.

Schule ist heute mit zwei unterschiedlichen, geradezu gegensätzlichen Herausforderungen konfrontiert. Sie muss ein Ort des Erlernens des zukunfts-bewussten, gesamtgesellschaftlichen Miteinander sein, und sie muss zu selbstbestimmter, erfüllender Erwerbsarbeit – im Idealfall im individuellen Traumberuf – ermächtigen. Nur wenn möglichst viele Menschen in diesem Sinne erwerbstätig sind, verfügt der Staat durch Steuereinnahmen über jene finanziellen Mittel, die er benötigt, um für jene Menschen zu sorgen, die aufgrund von Benachteiligungen nicht an der Erwerbsarbeit teilnehmen können.

Zudem soll die Schule verbindend für Schüler_innen, Lehrer_innen, aber vielmehr für die ganze Gesellschaft wirken. Dem steht jedoch eine große Hürde entgegen. Denn der Sprache kommt beim Verbinden und Trennen eine besondere Bedeutung zu.

Je schwieriger eine Sprache und deren Verschriftlichung ist, desto trennender wirkt sie – erfreulicherweise trifft auch der Umkehrschluss zu. Jedoch zählt Deutsch zählt zu den weltweit schwierigsten Sprachen – dies durchaus auch für Menschen mit dieser Muttersprache. Not tut deren Deregulierung, ihre *Entkriminalisierung!* Einige wenige Blicke auf andere Kulturräume machen uns sicher!

Kanon von morgen

Die Bipolarität der Aufgaben der Schule verlangt mit Macht die Beantwortung der Frage, welche Inhalte zeitlich engmaschige, also durchaus strenge Regelmäßigkeit verlangen. Primär sind dies die Grundkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen, die für sich allein weder Bildung noch Ausbildung darstellen, sondern unverzichtbare Grundvoraussetzungen für beides und damit für die Zukunftsfähigkeit darstellen – Stichwort Erlernen der Abstraktionsfähigkeit. Für Unterrichtsgegenstände, bei denen die Chance auf nachhaltigen Wissenserwerb durch *sinnliches Erfahren* vorhanden ist und bei denen es auf Lehrerseite um umfangreiche Vorbereitungsarbeiten geht – etwa Biologie, Physik, Chemie – wären zeitliche Blockstrukturen günstiger, da hier tägliche Regelmäßigkeit wie beim Lesen, Schreiben und Rechnen nicht von zentraler Bedeutung ist. Allein diese, ein großes Maß an Flexibilität erfordernde, fächerbezogene Struktur macht deutlich, dass der Begriff Kanon im traditionellen Verständnis ausgedient hat.

Der Bereich im derzeitigen Fächerkanon, in dem es neben der Sprachproblematik den größten Handlungsbedarf gibt, ist Mathematik. Dieser Gegenstand – er war das letzte Hauptfach, das gegen den erbitterten Widerstand der Altphilologen Eingang in den traditionellen Fächerkanon der Höheren Schulen gefunden hat – hat sich durch in der erfahrenen Ablehnung begründeten Kompensationsmechanismen zum nachweislich schwierigsten, zum gefürchtetsten, zum nachhilfeintensivsten Unterrichtsgegenstand entwickelt, der nach übereinstimmenden Untersuchungen die primäre Ursache für Schulfrust von Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern ist. Das Faktum, dass aber sowohl Ausbildungsbetriebe und weiterführende Schulen als auch Universitäten Probleme bei basalem Rechnen und generellem Zahlenverständnis beklagen, zeigt, wie dringend der Handlungsbedarf im Bereich dieses Faches ist! Die optimale, recht leicht zu verwirklichende Lösung wäre, den Mathematikunterricht spätestens ab der Mitte der Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe) in zwei Gruppen zu splitten: Verpflichtende, alltagsbezogene Basismathematik einerseits, und für mathematikaffine Schüler_innen Höhere Mathematik. So würden alle – sowohl künftige Lehrlinge als auch Maturant_innen – das Rechnen im nötigen Umfang beherrschen, und überdurchschnittlich an Mathematik interessierte Schüler_innen wären für ein MINT-Studium – Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik – vorbereitet. In Fremdsprachen sind Klassenteilungen seit Jahrzehnten üblich – warum nicht auch in Mathematik? Es trifft zu, dass es derzeit schultypendifferenziert einen deutlichen Mangel an geprüften Mathematiklehrer_innen gibt. Ein Grund dafür ist, dass viele von ihnen den derzeitigen Mathematikunterricht als *Mission impossible* empfinden. Die vorgeschlagene Splittung würde die Attraktivität

dieses Faches steigern, es zu einer Mission possible transformieren und damit mittelfristig auch den Mangel an Mathematiklehrer_innen abmildern.

Sprache kann trennen und verbinden – wie kann man das Letztere optimieren?

„Das Trennende ist die gemeinsame Sprache!“ Karl Kraus hat diese Feststellung auf das Verhältnis zwischen Österreicher_innen und Deutschen bezogen. Doch diese Beobachtung gilt auch für die oft mühsame Kommunikation muttersprachlich homogener Communitys untereinander. Auch trifft dieser Befund auf unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen und damit auch auf die Sprachgewohnheiten von Lehrpersonen unterschiedlicher Unterrichtsfächer zu.

Je komplexer eine Sprache ist – und die deutsche Sprache ist dies in besonderem Maße – desto vielfältiger ist die Palette an feinen Nuancen, die ein riesiges Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten bereitstellt – bis hin zum sprichwörtlichen „Hintersinn“, wenn etwa die eigentliche Botschaft eines Satzes das Gegenteil dessen ist, was die Wortwahl insinuiert. So ist es möglich, negative Botschaften durch positive Begriffe zu kommunizieren. Dies zu erkennen, verlangt vom Rezipienten die Fähigkeit, *zwischen den Zeilen zu lesen*. Nicht zufällig rührt der Begriff Intelligenz im Sinne von Erkenntnisfähigkeit vom Satz „*legitur inter lineas*“ (lat.), also „*es wird zwischen den Zeilen gelesen*“ her.

Wenn im Zusammenhang mit Schulen im deutschen Sprachraum nicht selten das sprichwörtliche *Einzeldasein* vieler Lehrpersonen und der oft dornenreiche Weg hin zu oft wenig stabilen fächer- und lehrpersonenübergreifenden Projekten beklagt wird und die beispielhafte Kooperationskultur an Schulen im angloamerikanischen Raum bewundert wird, dann ist selten bewusst, wie bedeutend auch in diesem Zusammenhang der Faktor Sprache ist.

Den objektiven Schwierigkeitsgrad von unterschiedlichen Sprachen zu ermessen und diese in Beziehung zu einander zu stellen – *welche Sprache ist warum schwieriger als eine andere?* – gelingt nur ansatzweise, da jede Muttersprache leichtfällt, eine Fremdsprache aber zunächst als schwierig, weil fremd empfunden wird und ihre Aneignung Anstrengung verlangt.

„Ein Mensch, der nicht Deutsch (als Fremdsprache, Anm.) gelernt hat, kann sich gar keine Vorstellung davon machen, was dies für eine komplizierte Sprache

ist - es gibt ganz bestimmt keine andere Sprache, die so ungeordnet und unsystematisch, so schlüpfrig (im Sinne von „ausrutschgefährlich“, Anm.) und unfassbar ist!“ Dies ist der Befund des amerikanischen Schriftstellers Mark Twain, der sich in seinem Essay „*The Awful German Language*“ findet. Mark Twain hat immerhin mehr als zehn Jahre im deutschen Sprachraum, davon zwei in Wien, verbracht. Am Ende dieses Textes bilanziert der weltläufige Mark Twain, „*dass ein begabter Mann(!) Englisch (...) in dreißig Stunden lernen kann, Französisch in dreißig Tagen und Deutsch in dreißig Jahren*“.

Die deutsche Schrift & Sprache - Überforderung?

Die Einführung eines neuen pädagogischen Profils einer Musik- und Kunstschule in der Steiermark steht an. Es werden Fachgutachten aus aller Welt, auch aus Österreich, eingeholt. Eine inhaltlich besonders positive Expertise kommt aus einem Institut einer heimischen Bundesuniversität. Diese Expertise muss teils neu geschrieben werden. Warum dies? Das originale, inhaltlich sehr hilfreiche, Gutachten weist zahlreiche Rechtschreibfehler auf und ist in dieser Form schlichtweg nicht zu verwenden.

Eine in der Politik erfolgreiche Persönlichkeit - Akademiker, als Unternehmer erfolgreich, wortgewandt, kulturaffin - fällt dadurch auf, dass sie die Mailkommunikation meidet und das Telefon präferiert. Die Begründung: „*Ich bin mir bei Rechtschreibung und Interpunktion nicht wirklich sicher.*“

Schriftchaos im Kulturraum mit der umfassendsten und wirkmächtigsten literarischen Produktion der Menschheitsgeschichte

Szenenwechsel. Haus der Europäischen Union in Wien, eine Podiumsveranstaltung. Der aus Osteuropa stammende, in Israel geborene österreichische Historiker und Schriftsteller Doron Rabinovici wird über seine politischen Visionen befragt – zahlreiche Pointen und subtile Ironie prägen diesen Abend. Dem Moderator fällt auf, dass der Familienname seines Podiumsgastes unterschiedlich ausgesprochen und geschrieben wird. Der Moderator möchte wissen, welche Schreibweise nun die korrekte ist. „*Das weiß ich nicht*“, lautet die verblüffende Antwort. Der Moderator hakt nach: „*Aber wie ist Ihr Name in Ihrem Reisepass geschrieben?*“ Rabinovici: „*Auch das kann ich nicht mit Sicherheit sagen – ich weiß es nicht!*“ Das Publikum reagiert teils belustigt, teils verunsichert. Natürlich weiß der Podiumsgast um seinen Namen Bescheid – woher dieser kommt und wie er in welcher Lese- und Schreibweise wie ausgesprochen wird.

Einerseits ein renommierter, sich zum Judentum bekennender, von diesem Kulturraum mitgeprägter österreichischer Historiker und Schriftsteller, der offen bekennt, nicht zu „wissen“, wie man seinen Namen schreibt, andererseits der genannte Akademiker, der peinlich bemüht ist, seine Rechtschreibschwäche zu verbergen?

Seit rund 1.000 Jahren setzt das Judentum auf Bipolarität in der Schriftlichkeit. Um die vorletzte Jahrtausendwende hat dieser Kulturraum damit begonnen, zusätzlich zur traditionell vokallosen Schrift im Interesse der Korrektheit und Stabilität der Überlieferung der zentralen religiösen Texte – vor allem des Alten Testaments, der Torah – zur Verdeutlichung der bislang nur gesprochenen Vokale ein komplexes System von Strichen und Punkten über, unter und nach den Konsonanten zu etablieren. So ist eine streng reglementierte Gelehrtenschrift entstanden, die in geringerem Umfang auch in Texten abseits theologischer Themen Verwendung findet. In der vokallosen hebräischen Alltagsschrift herrscht eine fröhliche Vielfalt – man könnte diese durchaus als eine sympathische *babylonische Schriftverwirrung* bezeichnen. Vor wenigen

Jahren ging eine aus unserer Sicht kuriose Meldung durch die internationalen Medien. Touristen hatten die Stadtverwaltung von Jerusalem darauf aufmerksam gemacht, dass die offiziellen Ortstafeln des Magistrats den Namen der Stadt in mehreren Varianten zeigen. Übertragen auf Berlin würde man auf den Ortstafeln „Brln“, „Brlin“, „Birlen“, „Berlen“ und vielleicht auch „Berlin“ lesen. Bei längeren Wörtern steigt die Zahl der Varianten. Jerusalems Stadtverwaltung hat eine Vereinheitlichung mit der Begründung abgelehnt, dass ohnehin alle wüssten, was auf den Ortstafeln steht.

Hebräisch – nicht sinnerfassendes Lesen ist gar nicht möglich!

Ein wichtiger Aspekt ist, dass es im Hebräischen aufgrund spezifischer Charakteristika – die Mehrfachbedeutung von Schriftzeichen als Buchstaben und Zahlen und das vollständige oder teilweise Fehlen von Vokalen – gar nicht möglich ist, nicht sinnerfassend zu lesen! Der Sinn und die Aussprache eines vokallosen Wortes ergeben sich ausschließlich im Sinnzusammenhang mit dem vorhergehenden Wort bzw. den vorhergehenden Wörtern! Dieses Faktum stellt aus lernpsychologischer Sicht einen Intelligenzturbo ersten Ranges dar. Exotisch ist daran übrigens genau gar nichts, denn diese Form von hebräischer Schrift und Sprache ist in Österreich seit der ersten jüdischen Besiedelung, also seit rund 1.000 Jahren, heimisch – und damit Teil der österreichischen Schultradition.

Wo bleiben Fehlerangst und Schreibverweigerung im jüdischen Kulturraum, in dieser hoch schreib-, lese- und auch sprechaffinen Schicksalsgemeinschaft? Und der riesige Bonus dieser Art von schriftbezogener Freiheit? Im jüdischen Kulturkreis gibt es keine Fehlerangst beim Schreiben, und daher auch keine Schreibhemmung! Und die literarische, die schriftbezogene Produktion dieses Kulturraums ist die umfangreichste der Menschheitsgeschichte – Altes Testament, 40 Prozent der Nobelpreisträger bei 0,2 Prozent der Weltbevölkerung, Literatur aus allen Wissenschaftsdisziplinen, aus allen literarischen Genres, weltweit führend bei der Gründung erfolgreicher Start-ups!

Der jüdische Kulturkreis ist hoch veränderungsaffin. Immer wieder gab und gibt es Bemühungen, einzelne Sprachen zu vereinfachen, wie derzeit bei der französischen Sprache. Eine Vereinfachung des Hebräischen dagegen war noch niemals Thema. Warum auch? „*Analphabetismus ist das einzige Problem, das wir Juden nicht haben*“ – lautet eine immer wieder zu hörende Feststellung!

Die Verschriftlichung der deutschen Sprache – eine *Mission impossible*?

Szenenwechsel. Theresianische Diplomatenaakademie in Wien. Ein Symposium zum Thema „*Politisch korrekte Sprache*“. Ein renommierter Linguist: „*Die so schwierige, extrem unlogische deutsche Sprache erlernt man nur als Kind fehlerfrei – oder nie, außer man ist ein Sprachgenie!*“ – der Geist Mark Twains schwebt im Raum. Als Beispiel nennt der Sprachwissenschaftler die Artikel und die Fälle – „*diese beherrscht auch ein Gutteil der Österreicher mit deutscher Muttersprache nicht – siehe: ... er kickte DEM Ball unhaltbar in das Tor*“, aber auch universitäre Fachgutachten und akademische Abschlussarbeiten sind oft nicht fehlerfrei! Das aber wirklich Böse, weil Diskriminierende an der deutschen „Artikel- und Fall-Falle“ ist, dass wir dazu neigen, Zuwanderer_innen, die sich im Dschungel der Artikel und Fälle nicht zurechtfinden, als nur gebrochen Deutsch Sprechende zu diffamieren, mit den bekannten und traurigen Folgen für die Betroffenen – Diskriminierung bei der Arbeitsplatzsuche, niedrige soziale Akzeptanz, reduziertes Lebensglück!

Allerorten im deutschen Sprachraum wird der Niedergang der Schriftlichkeit beklagt. Auch in Printmedien häufen sich mittlerweile unfreiwillige Stilblüten und Rechtschreibfehler. Eine Studie der Wirtschaftskammer Wien von 2019 belegt, dass in Wien 66 Prozent der lehrstellensuchenden Pflichtschulabgänger das Lesen, Schreiben und Rechnen nicht berufstauglich beherrschen. Dieses Problem betrifft übrigens verstärkt junge Menschen ohne Migrationshintergrund. Wie das?

Vor geraumer Zeit hat eine Ausstellung über den Ersten Weltkrieg Briefe gezeigt, die Holzknechte von der Front an ihre Angehörigen gerichtet haben – korrekt in Rechtschreibung und Zeichensetzung, größtenteils in bewundernswert ästhetischer, individueller Handschrift. Warum ist das, was der Schule in früheren Zeiten offenbar möglich gewesen ist, es heute teils nicht mehr?

Eine, vielleicht die zentrale, Antwort ist nicht so schwierig. Die Pflichtschule des 19. Jahrhunderts hatte ein vergleichsweise überschaubares Spektrum an Aufgaben zu leisten – das Rechnen und das so schwierige (deutsche) Lesen und Schreiben standen im Zentrum und wurden mit großer Regelmäßigkeit in der Schule und oft auch zu Hause geübt. Darüber hinaus war all das von Bedeutung, was die Teilnahme am katholischen Gottesdienst erfordert hat – das Auswendiglernen von Texten (Gebeten) und das Singen von Kirchenliedern. Das vielgeschmähte Auswendiglernen kann übrigens extrem wertvoll für die Aneignung von Bildung, Kreativität und Fantasie sein, wenn es nicht stur mechanisch und repetitiv, sondern im besten Sinne geistvoll, das heißt assoziativ, praktiziert wird. Doch dies ist schon oft – vielleicht zu oft – in der Fachliteratur dargestellt worden. Wird diese nicht gelesen, oder doch gelesen, aber nicht mehr verstanden?

Heute soll die Schule wie selbstverständlich nach wie vor die Beherrschung des Rechnens, Lesens und Schreibens sichern – aber die deutsche Sprache ist in den letzten einhundert Jahren nicht leichter geworden. Für die Aneignung dieser Grundfertigkeiten ist zeitlich engmaschiges Üben heute wie eh und je alternativlos nötig. Doch darüber hinaus hat die Schule von heute zahlreiche weitere Aufgaben zu leisten, die früher nicht zu ihrem Leistungsportfolio gehört haben, wie etwa der so wichtige Bereich der Klimaproblematik. Zahlreiche Freizeitaspekte und die Vermittlung von Sozial-, Sexual-, Verkehrs-, Wirtschafts- und Demokratiekompetenz sind heute Aufgaben der Schule. Dass dadurch die Aneignung des Lesens, Schreibens und Rechnens zu kurz kommt, ist ein schwerwiegender Kollateralschaden.

Was ist nötig, um die Schule aus dieser misslichen Lage zu befreien? Unweigerlich ein Mehr an Ressourcen, ganz besonders aber das Optimieren von Leitungs-, Lehr- und Lernqualität und der schulföderalen Strukturen, der zielorientierte, nüchterne Einsatz digitaler Instrumente jenseits von Anbetung und Verteufelung. Besonders bedeutend wird eine weitgehende Neugestaltung der Liste der Unterrichtsgegenstände sein. Diese darf jedoch kein Kanon im traditionellen Verständnis sein! Unter den Lehrenden muss die Devise „*Gemeinsam statt einsam*“ zur leitenden Handlungsmaxime werden. Erste Grundlage dafür ist eine verbindende Anwendung von Sprache.

Im Zusammenhang mit dem riesigen Aufgabengebiet der Schule von heute wird stets auch die in der Bundesverfassung verankerte Mitverantwortung der Eltern für den Schulerfolg ihrer Kinder angesprochen. Faktum ist, dass es positiv starken, kommunikativ überzeugenden und offen auf die Eltern zugehenden Lehrer_innen an hervorragend geleiteten Schulen überzeugend gelingt, Eltern unaufgeregt, behutsam und erfolgreich in diese Rolle zu versetzen und zu begleiten.



Ohne Lesen, Schreiben und Rechnen kein Abstraktionskönnen und kein Zukunftsdenken!

Historiker_innen und Zukunftsforscher_innen weisen darauf hin, dass es zwischen der Beherrschung der Schriftlichkeit durch die breite Bevölkerung und dem Entstehen und der Stabilität von Hochkulturen einen deutlichen Zusammenhang gibt. Ein Kennzeichen von Hochkulturen ist das „Vorausdenken“, also das tätige Zukunftsbewusstsein. Orientiertes Zukunftsdenken benötigt eine spezifische Form der Abstraktionsfähigkeit – das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens ist die bedeutendste Schule der Beherrschung der Abstraktionsfähigkeit für alle!

Dies zeigt die uns zu wenig bewusste, einzigartige und im zeitlichen Kontext der Menschheitsgeschichte geradezu explosionsartig eingetretene soziale, politische, technische und wissenschaftliche Entwicklung Europas seit der Aufklärung im frühen 18. Jahrhundert. Diese Entwicklung ist letztlich nicht zufällig mit der Alphabetisierung der gesamten Bevölkerung Europas Hand in Hand gegangen!

Was ist zu tun? Welche Unterrichtsfächer sind gefordert?

Kurze Antwort – alle! Es gibt nicht nur „Luft nach oben“, sondern ganze Atmosphären an Optimierungsmöglichkeiten bei der Qualität des Lehrens und Lernens in allen Unterrichtsfächern! Um Neues geht es dabei nicht! Das so erfolgreiche und überzeugende Prinzip des schulischen Erkenntniserwerbs durch das beurteilungsfreie, wechselseitige Fragen und Antworten durch Lernende und Lehrende ist durch unglückliche Umstände zum gefürchteten *Prüfungs- und Beurteilungsinstrument* verkommen – wir müssen zurück zu Sokrates, zum bewertungsfreien Dialog! Das hochwirksame, Kognition und

Emotion verbindende assoziative Lernen wird seit Jahrtausenden praktiziert und wurde oftmals beschrieben – doch in allen Klassen angekommen ist es noch lange nicht. Das im konfuzianisch geprägten Kulturraum praktizierte haptisch gestützte Rechnen, das für die sprichwörtliche Rechenstärke der Schüler_innen in Ostasien zumindest mitverantwortlich ist, kennt in Österreich kaum jemand. Wie Schüler_innen und Lehrer_innen einander auf Augenhöhe, aber dennoch der unterschiedlichen Rollen bewusst, in einer notenbefreiten Schule begegnen, lehrt uns ein Blick auf die traditionelle jüdische Schule, die in Österreich über eine tausendjährige Tradition verfügt.

Damit all das in den Klassen bei den Kindern zu deren Nutzen ankommt, braucht es das plangeleitete, von Revierdenken, Berührungsängsten, Dünkel, Versagensangst und Hoffnungslosigkeit befreite Zusammenwirken einer Vielzahl von Wissenschaftsdisziplinen, aller Ebenen der Politik, der Sozialpartner, der Zivilgesellschaft und ganz besonders der Akteur_innen der täglichen Schulpraxis – dies quer über alle Unterrichtsfächer, seien es traditionelle oder neu erdachte. Man weiß heute alles, was zu tun ist. Solange die digitalen Netze nicht wegen ihrer Überlastung durch unterhaltsame Sinnlosigkeiten und ausufernde Cyberkriminalität unrettbar zusammenstürzen, ist all das nötige Wissen in Sekundenbruchteilen weltweit verfüg- und nutzbar!

Wie so oft, ist so manches für die Zukunft zwingend Nötige bereits inoffiziell, also abseits der Regelwerke und der Gesetze, in der Schulwirklichkeit vorhanden. Lehrer_innen an Gymnasien bekennen mittlerweile freimütig, dass sie bei Deutschaufsätzen *schwere* Rechtschreibfehler bei der Benotung gar nicht mehr berücksichtigen – „würde ich dies tun, so hätten 70 Prozent meiner Schüler in Deutsch ein Nicht genügend“, meinte jüngst eine Gymnasiallehrerin. Es gilt, die Verschriftlichung der deutschen Sprache von jenem erdrückenden Regelwerk, das heute kaum jemand mehr durchblickt, auch offiziell zu befreien. Parallel dazu wird und soll die traditionelle, literarische Schriftlichkeit bestehen bleiben – doch auch sie wird sich verändern. Alle heute gebräuchlichen Sprachen sind aus Veränderungen in der verbalen Kommunikation der Bewohner_innen unterschiedlicher Landstriche entstanden.

Das Modell der „Zwei-Schriftlichkeit“ auch in der *deutschen Frage*?

Wenn bereits an Gymnasien schwere Rechtschreibfehler nicht mehr oder kaum zur Benotung herangezogen werden, dann zeigt dies, dass auch hierzulande eine Art Zweischrift-System bereits in der Mitte der Gesellschaft, die die Schule repräsentiert, angekommen ist! Es gilt nun, dieses faktische Zweischrift-System unaufgeregt und entspannt zu legalisieren und damit zu entkriminalisieren – zum Nutzen der User_innen dieser Sprache!

Deutsche Zwei-Schriftlichkeit analog dem jahrtausendealten, hebräischen Erfolgsmodell – ein Kulturverfall, das Ende des deutschsprachigen Abendlandes? Mitnichten! Bei aller Problematik von Vergleichen: Der orientierte Blick auf die beiden Formen der Schriftlichkeit im Judentum sollte uns sicher machen! Keine Fehlerangst, keine Schreibhemmung mehr, Lese- und Schreibfreude(!), keine Diskriminierung von Personen, die sich aufgrund einer anderen Muttersprache dem undurchdringlichen Schriftdeutsch-Regeldickicht verweigern – gibt es Schöneres?

Und was wäre der Nutzen dieses Weges für alle Unterrichtsfächer, für alle Lehrenden? An den Schulen gäbe es mehr Gelassenheit, mehr Zusammenarbeit, mehr Zeit für das wirklich Bedeutende, für das tatsächlich Zukunftsnotwendige – all dies ist bereits mit großer Deutlichkeit abzusehen. Sollte Österreich diese tiefgreifende Deregulierung der Schrift tatsächlich in Angriff nehmen, so droht allerdings ein berüchtigtes „Austriacum“ – dass die Durchführung der Deregulierung derart komplex und detailliert ausfällt, dass alles noch komplizierter statt einfacher wird. Es gilt zu akzeptieren, dass Deregulierung zumindest in der Startphase Unsicherheit schafft – dieser sollte man mit Kreativität, mit Freude über die gewonnenen Freiheiten und mit Entspanntheit gegenüberreten, so wie der eingangs zitierte österreichische Schriftsteller, der nicht so genau weiß, wie sein Name im Reisepass geschrieben steht – und dennoch entspannt bleibt!

Sprache macht Politik – sind komplizierte Schrift- systeme untauglich für die Demokratie?

Sprache und Schrift sind zutiefst politische Materien. Der Weg von autokratischen Systemen hin zu Staatsformen, in denen die Politik vom Souverän, also vom gesamten Staatsvolk, bestimmt wird oder zumindest nach den theoretischen Konzepten bestimmt werden soll, ist stets auch ein Weg zur Beherrschung der Schriftlichkeit vorerst nur durch Eliten hin zur Lese- und Schreibkompetenz möglichst aller Angehörigen des Staatsvolks. Diese Entwicklung zeigt sich exemplarisch in einigen Regionen Ostasiens, die ihre bis zu 100.000 Zeichen umfassenden Schriftsysteme nach und nach vereinfacht und so der Allgemeinheit zugänglich gemacht haben. In einzelnen Regionen Ostasiens werden die komplizierten traditionellen Zeichenschriften in den Schulen teils nur mehr als Freifach angeboten. Kommuniziert wird dort primär in lateinischer Schrift und englischer Sprache. Ein Kulturverfall? Eindeutig ist, dass diese Entwicklung Menschen einander näherbringt – und das in einer globalen Dimension der Wirksamkeit!

Eine durch und durch „deutschfreie“ Wiener Geschichte

Vor vielen Jahren verursachte ein tiefliegender Rohrbruch unmittelbar vor dem Theater in der Josefstadt erhebliche Verkehrsbehinderungen. Die Wiener Linien kündigten eine längerfristige Sperre dieses Verkehrswegs an. Von der nahegelegenen Straßenbahnhaltestelle aus konnte man die Baustelle beobachten. Ein Loch in der Straße, so tief, dass man den Boden nicht sehen konnte, und Stimmengewirr – slawische Sprachen, Ungarisch, Türkisch, etwas Englisch und für mich nicht identifizierbare Idiome – aber nicht ein einziges deutsches Wort war zu hören! Dann die Jubelmeldung der Wiener Linien: Die Josefstädter Straße ist wieder offen, die Arbeiten wurden weit schneller als

vorgesehenerledigt – und dies trotz der babylonischen Sprachverhältnisse und der totalen Absenz des Deutschsprechens auf dieser hochanspruchsvollen Baustelle! Übrigens: Die Josefstädter Straße ist seither trocken. Es ist also nicht nur prompte, es muss auch sehr gute Arbeit geleistet worden sein!

Das Trinkwasser in der Josefstadt, die Sicherung unserer zentralen Lebensgrundlage, legen wir in die Hände von Zuwander_innen, die ihre Jobs perfekt beherrschen – und dies ganz ohne Verwendung der laut Mark Twain unerlernbaren deutschen Sprache!

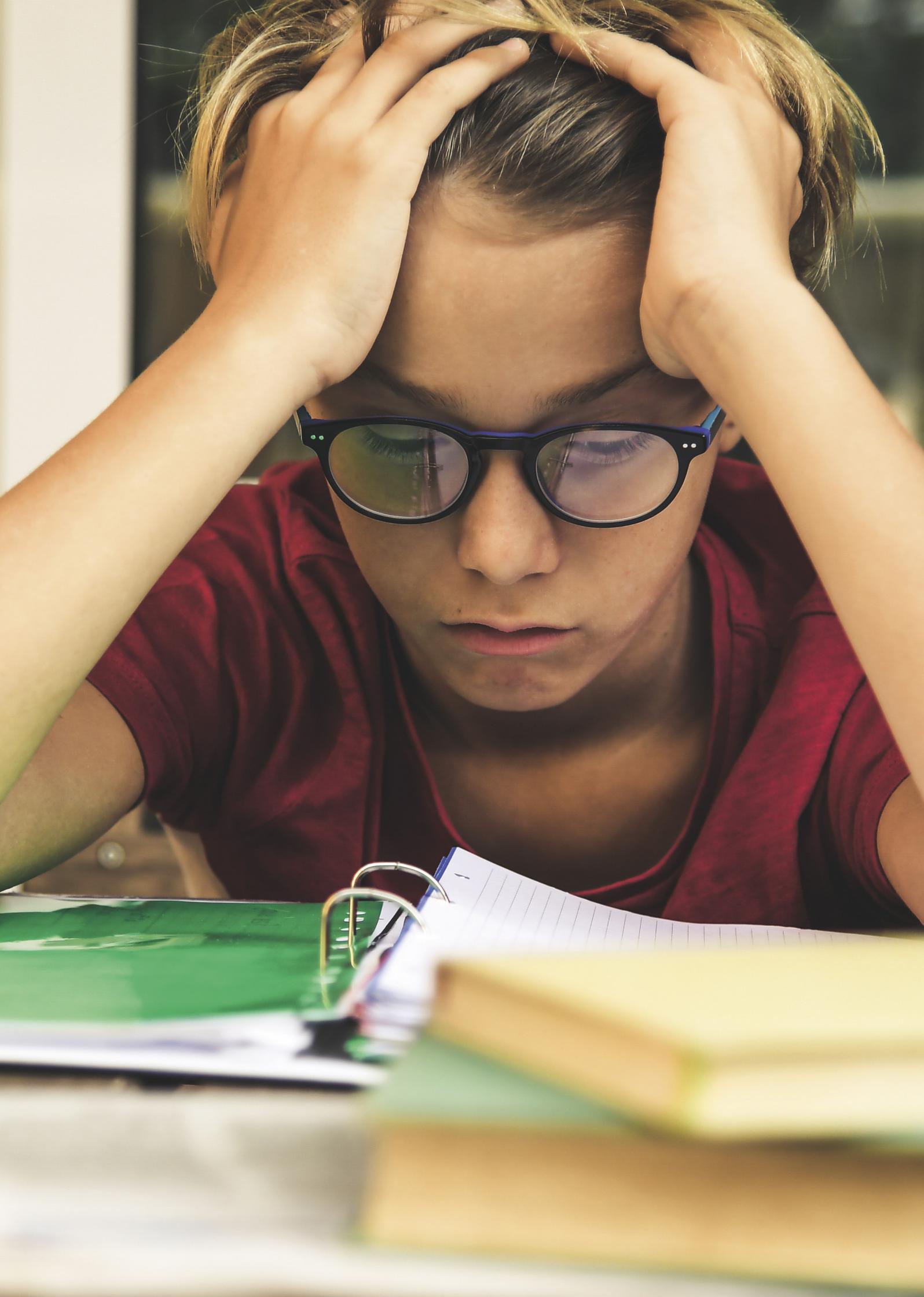
Was zeigt uns diese Episode? Die Beherrschung der deutschen Sprache ist keine unabdingbare Voraussetzung, um Spitzenleistungen auf hochkomplexen und lebenswichtigen Arbeitsfeldern zu erbringen. Natürlich ist es von Nutzen, wenn alle in Österreich Lebenden die deutsche Sprache beherrschen. Es liegt an uns, sie zukunftstauglich zu gestalten!

Literatur

Twain, M. (2020). The Awful German Language. Die schreckliche deutsche Sprache. In der Übersetzung: Ana Maria Brock. Nikol Verlag.

Langer, G. (2012). Menschenbildung. Rabbinisches Lehren und Lernen abseits von Pisa. Böhlau Verlag.

Jorisch, A. (2021). Du sollst erfinden! Wie israelischer Einfallsreichtum hilft, die Welt besser zu machen. Edition Mena-Watch.



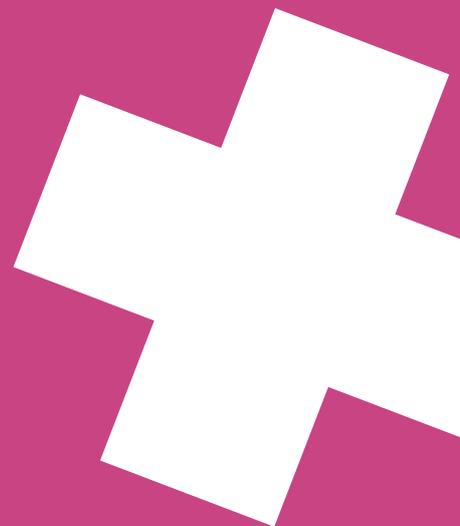
„Schule [soll] junge Menschen auf das spätere Leben als erwachsene Individuen und Teil der Gesellschaft vorbereiten bzw. sie dabei unterstützen ihre eigenen Potenziale und Fähigkeiten so zu entfalten, dass sie als Erwachsene ihr Leben mündig, selbstbestimmt und verantwortungsvoll leben und gestalten können.! “

Alle Jahre wieder sollten wir Schule radikal neu denken

Teresa Torzicky

Teresa Torzicky ist studierte Medizinphysikerin (Dr.). Nach ihrem Studium hat sie sich auf das Thema Bildung fokussiert. Ihre Schwerpunktthemen sind Chancengerechtigkeit, Innovation im Bildungsbereich und Weiterentwicklung des österreichischen Bildungssystems. Sie war Lehrkraft bei Teach for Austria, hat das SEED-Programm aufgebaut, war Teil von Bildungsprojekten im Schul- sowie im NGO-Bereich mit Fokus auf Digitalisierung,

Berufsorientierung und 21st Century Skills. Seit 2019 ist sie für die Innovationsstiftung für Bildung im Bereich Finanzierung und andere Support-Aktivitäten für Bildungsinnovationen und Innovationskompetenz in Österreich tätig.



Abstract

So wie sich unsere Gesellschaft wandelt, wandeln sich auch die Ansprüche an die Schule bzw. an die dort verankerte Grundbildung. Diese sollte einerseits Individuen bestmöglich auf einen guten Start ins Leben vorbereiten und andererseits gesellschaftlichen Zusammenhalt sichern. Individualisierung im Gegensatz zum gesellschaftlichen Zusammenhalt ist per se ein Spannungsfeld – und bei weitem nicht das einzige, dem man in der Auseinandersetzung mit Bildungsthemen und Schule begegnet. Dabei spielen aktuelle Trends und historische Gegebenheiten wie der Fächerkanon eine Rolle. Fraglich ist auch, ob man für eine Weiterentwicklung der Schule eher auf Kultur- oder Strukturwandel setzen sollte.

Einleitung

Wenn in Österreich der öffentliche Diskussionsfokus mal wieder auf Bildungsthemen schwenkt – was im Moment oft dann passiert, wenn man keine Lust mehr hat, sich mit der globalen Pandemie auseinanderzusetzen – ist man spätestens nach dem dritten Satz – egal ob im Qualitätsmedium oder am Stammtisch – beim Thema Schule.

Immerhin kann jede_r aus eigener Erfahrung mitreden. Die Positionen sind so unterschiedlich wie die Diskutant_innen und ihre Erfahrungen selbst. Vom Vorschlag, einzelne oder gleich alle Schulfächer abzuschaffen bis neue Schulfächer erfinden, sind alle Positionen anzutreffen.

Auch wenn man sich über die Ursachen nicht immer einig ist, findet man sich doch irgendwo sinngemäß bei der Meinung „Wirklich schlecht ist es jetzt nicht, aber so richtig, richtig großartig nun auch wieder nicht“ gemeinsam wieder. Ein klassisches „Befriedigend“ – was interessanterweise sowohl für Personen als auch Bildungssysteme eine der unbefriedigtsten Bewertungen bzw. Rückmeldungen ist, die man erhalten kann.

Ob dieser Eindruck bzw. diese Einschätzung wirklich stimmt woran das liegt, und was sich alles ändern müsste/könnte/sollte, um wenn schon nicht die Gegebenheiten, dann zumindest die öffentliche Wahrnehmung essenziell zu wandeln, sind vielfach diskutierte Fragestellungen.

Genannte Gründe für die Unzufriedenheit sind in diesem Diskurs jedenfalls so zahlreich und divers wie die österreichische Schüler_innenschaft selbst. Eine der häufigsten Begründungen, die quer durch alle Bevölkerungs- und Altersschichten, immer wieder auftaucht und daher hier etwas genauer unter die Lupe genommen werden soll, subsumiert sich unter der Aussage „Man lernt in der Schule nicht das, was man für das spätere Leben braucht, und das muss sich unbedingt ändern“.

Immerhin soll die Schule junge Menschen doch auf das spätere Leben als erwachsene Individuen und Teil der Gesellschaft vorbereiten bzw. sie dabei unterstützen, ihre eigenen Potenziale und Fähigkeiten so zu entfalten, dass sie als Erwachsene ihr Leben mündig, selbstbestimmt und verantwortungsvoll leben und gestalten können.

Somit herrscht Einigkeit, dass sich dringend etwas ändern muss, damit unsere Jugendlichen von heute in der Schule auf die Zukunft von morgen vorbereitet werden, auch wenn man sich oft – wie gesagt – nicht einig ist, was sich nun genau ändern muss und wie das vonstatten gehen könnte.

Ein möglicher sehr systemisch gedachter Ansatz ist die Neuausrichtung des Fächerkanons bzw. Überlegungen, ob es sinnvoll wäre, den bestehenden Fächerkanon in seiner jetzigen Form überhaupt aufzulösen. Denn das Leben begegnet einem meist auch nicht in Fachdisziplinen zerteilt und sortiert, und somit stellt sich aus diesem Blickwinkel gesehen die Frage, ob es für schulische Lernprozesse vielleicht bessere Ansätze gibt. Vielfach diskutiert wird in solchen Zusammenhängen auch die Frage, ob eine Verbesserung des Ist-Zustands eher mit System- und Strukturveränderungen zu erreichen ist, oder es doch eher einen Kulturwandel bräuchte.

Wie müsste Schule heutzutage aussehen, um auf das spätere Erwachsenenleben vorzubereiten?

Wenn man sich dieser Frage nähert, stolpert man zwangsläufig über die Fragestellungen, ob Schule die Jugendlichen in der Vergangenheit gut auf ihr späteres Leben vorbereitet hat und was „gut vorbereitet“ überhaupt bedeutet.

Kann man Personen in ihrer Jugend überhaupt auf alles, was ihnen später im Leben begegnen wird, vorbereiten? Erwirbt man Alltagskompetenz nicht ohnehin am besten im Alltag und dort von allein? Und ist „gut vorbereitet sein“ eher eine objektive Tatsache oder ein subjektives Gefühl oder doch eine Mischung aus beidem?

Wenn ein subjektives Gefühl dabei eine Rolle spielt und man sich die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen herausgreift, ist ein Problem, dass diesen immer wieder suggeriert wird, dass mit der Schule ihrer Zeit etwas nicht stimmt und sie daher gar nicht gut vorbereitet ins Leben starten können. Es würde bei Betroffenen einiges an positivem Denken benötigen, um sich im Lichte dieses Narrativs gut vorbereitet zu fühlen. Ob diese Situation, gepaart mit dem pandemiebedingten vorherrschenden verstärkten Unsicherheitsgefühl,



förderlich für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist, ist sicher eine eigene Diskussion wert.

Der Gedanke, den man mitnehmen kann, ist jedenfalls, dass man sich genauso viel den Kopf darüber zerbrechen sollte, was denn die Kinder und Jugendlichen nun alles lernen müssten/könnten/sollten und in welcher Form, der öffentliche Diskurs über Schule geführt wird. Immerhin reden wir dabei – teilweise recht abwertend – über einen Ort, wo unsere Kinder und Jugendlichen Tag für Tag über Jahre hinweg viel Zeit verbringen.

Ein potenzialfokussierter, konstruktiver Ansatz – und damit ist nicht das Verschweigen oder Ignorieren von Problemen gemeint – in der öffentlichen Debatte zum Thema Schule wäre wohl wichtig. Medien und politische Parteien wären ganz besonders gefragt, damit dieser Diskurs konstruktiv und inhaltsgetrieben in der Öffentlichkeit geführt und dargestellt wird. So könnten notwendige Entwicklungen zwar vorangetrieben werden, aber Kinder und Jugendliche hätten nicht den Eindruck, dass es unvermeidlich ist, dass sie unvorbereitet ins Erwachsenenleben geschickt werden.

Geht man von der Hypothese aus, dass Schule früher die Vorbereitung auf das spätere Erwachsenenleben besser erfüllen konnte als heute, stellt sich die Frage: Was hat sich geändert?

Warum kann die Schule von gestern Kinder und Jugendliche nicht mehr auf die Welt von morgen vorbereiten?

Grundsätzlich kann man hier die unterschiedlichsten Aspekte, etwa gesellschaftlichen oder technologischen Wandel sowie verschiedene Megatrends analysieren und erschöpfende Überlegungen anstellen, ob und wie diese in den letzten Jahren und Jahrzehnten Einzug ins System Schule gehalten haben.

Drei Trends unserer Zeit und wie sie Schule bzw. Lernprozesse verändern, sollen hier jedoch näher behandelt werden, nämlich **„Freude am (lebenslangen) Lernen fördern“**, **„Individualisierung von Lernprozessen“** sowie die **„Steigerung von Agilität im System Schule“**.

Veränderung der Zielsetzung von Schule im Laufe der Zeit: „Nicht nur lebenslang lernen, sondern auch noch Freude dafür entwickeln“

Auch wenn man sich oftmals immer noch wünscht, dass man in der Schule nur das, was man im späteren Leben auch wirklich braucht, lernt (aber davon bitte alles), weiß man dass das eigentlich nicht möglich ist.

Denn die Anforderungen sind durch ein höheres Wissensangebot gestiegen, während sich die Schulzeit nicht verlängert. Somit ist der Anspruch auf Vollständigkeit in der inhaltlichen Dimension jetzt schon schwer bis gar nicht erfüllbar, und dieser Trend wird sich auch in Zukunft fortsetzen. Als Reaktion auf diese Entwicklung wird oft gesagt, dass man Lehrpläne entrümpeln muss und der Stoff eher oberflächlich behandelt und zusammenhangsorientiert erlernt werden sollte. Oftmals ist ein Erkennen von Zusammenhängen aber nur mittels Vertiefung in die Materie möglich, was im Widerspruch zu dieser Forderung steht.

Wie auch immer man versucht, dieses Dilemma aufzulösen, man wird wohl akzeptieren müssen, dass man in der Schule nicht alles lernen kann und auch nicht wird (und vielleicht auch nie hat), was man später im Leben braucht. Es ist daher sinnvoller zu fragen, was die Akzeptanz dieser Tatsache an weiteren Implikationen mit sich bringt. Begriffe wie lebenslanges Lernen sind ohnehin schon in aller Munde, und das Bild, dass man im Laufe seines Lebens zuerst Ausbildung (schulischer und beruflicher Natur) macht und dann quasi fertig gelernt hat und zu arbeiten beginnt, ist nun doch schon recht antiquiert.

Ein zielführenderer Ansatz kann daher sein zu überlegen, wie und wo gesellschaftliche Lern- und Allgemeinbildungsprozesse stattfinden könnten und sollten, wenn nicht in der Schule, anstatt jedes neue Wissen bzw. bestehendes Wissen, das gerade an Wichtigkeit gewinnt, in der Schule verankern zu wollen. Vielleicht braucht es im Laufe eines Lebens in regelmäßigen Abständen so etwas wie Schule, um einerseits kontinuierliche gesellschaftliche Entwicklung über die geistige und emotionale Entwicklung des Individuums und andererseits auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken. Ob so ein Modell Vorteile gegenüber dem Status quo hat, weil dieser lebenslange Lernprozess Privatsache ist, wäre jedenfalls interessant näher zu erörtern.



Ob nun Privatsache oder nicht, fest steht jedenfalls, dass im Moment nicht jede_r in Österreich einen positiven Bezug zum Thema Lernen hat bzw. Lernprozesse mit etwas Schönerem oder gar Lustvollem verbindet. Die Ursache dafür liegt oftmals in Erfahrungen aus der Schulzeit, die als frühester erlebter Lernprozess meist prägend dafür ist, wie sich unsere Einstellung gegenüber dem Lernen entwickelt.

Lernprozesse, die mit zu vielen Inhalten überfrachtet sind, die in zu kurzer Zeit vermittelt werden sollen, führen meist zu einer Überforderung des lernenden Individuums. Das hat tendenziell nicht nur negative Auswirkungen auf das Lernergebnis, führt aber oftmals dazu, dass der_m Lernenden die Freude am Lernen vergeht. Ein eher kontraproduktiver Effekt in Anbetracht der Tatsache, dass Lernen in unserer Zeit etwas ist, was man lebenslang und, sofern es Privatsache ist, auch aus eigenem Antrieb heraus tun sollte.

„Wenn es in der Schule nicht auch mal schwer ist und immer nur Spaß macht, dann lernt man weder Durchhaltevermögen noch Ausdauer“ ist ein oft gebrachtes Argument, um (leichte) Überforderung des lernenden Individuums im schulischen Lernprozess zu rechtfertigen. Solange dabei extrinsische Faktoren vorhanden sind, wie Lehrpersonen, Prüfungssituationen etc., ist sichergestellt, dass man nicht aufgibt, sondern lernt, diese Situationen zu meistern.

Es ist jedoch fraglich, ob sich durch vorherrschende extrinsische Motivationsfaktoren erworbenes Durchhaltevermögen auch auf Situationen ohne extrinsische Motivationsfaktoren übertragen lässt und sich dort in Frustrationstoleranz übersetzt, oder ob es in erster Linie doch eher zu Vermeidungsverhalten führt.

Wie dem auch sei: Aktivitäten, die man in jungen Jahren mit negativen Emotionen verknüpft, sind nicht die ersten Dinge, die man in die eigene Freizeitgestaltung einplant bzw. die man vermehrt macht, sobald man sich in Situationen ohne extrinsische Motivationsfaktoren – egal ob positiver oder negativer Natur – wiederfindet.

Da aber durch den ständigen Zuwachs von Wissen lebenslanges Lernen unumgänglich geworden ist, wäre es wichtig, dass Lernen zu einer weitverbreiteten Lieblingsaktivität wird. Daher müsste wohl der Fokus bei der Gestaltung von Lehrplänen, des Fächerkanons, Lernmedien etc. wohl nicht nur auf der Frage, was vermittelt werden soll, liegen, sondern auch darauf, wie das geschehen soll.

Damit schlussendlich die Jugendlichen, wenn sie die Schule verlassen, nicht nur viel wissen – und auch wissen, was sie nicht wissen – sondern auch gelernt

haben zu lernen und dabei das Lernen auch – zumindest ein kleines bisschen – lieben gelernt haben.

Individualisierung als Grund- erwartung: „Wenn meine Schule so individuell wie mein Smartphone sein soll“

Der Anspruch, dass Dinge auf mich und meine Bedürfnisse zugeschnitten sein müssen, ist in allen Bereichen unseres Lebens in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten gewachsen und somit natürlich auch, was Lernprozesse betrifft. In der Schule, die als Grundprinzip gruppenbasierte Lernprozesse implementiert hat, die am Schluss alle Beteiligten auf den gleichen Wissensstand bringen sollten, führt dieser Trend zwangsläufig zu Spannungsfeldern und der Frage, wie individualisiertes Lernen im Gruppen-Setting aussehen kann, ohne dass Faktoren wie z.B. Personalkosten exorbitant ansteigen.

Dabei stellt sich in erster Linie die Frage, ob man Lernziele entsprechend den Interessen der_s jeweiligen Lernenden innerhalb einer Gruppe individualisieren soll. Das steht im Widerspruch zur Aufgabe der Schule als Einrichtung, die unter anderem auch gesellschaftlichen Zusammenhalt stärkt, indem Kinder und Jugendliche eine ähnliche Grundbildung erhalten. Oder ob man die Lernziele zwar einheitlich lässt, aber im Lernprozess Individualisierung zulässt und so einen Schritt Richtung Lernendenzentrierung macht, sprich einzelnen Individuen ihrem Lerntempo entsprechend verschiedene Inhalte über verschiedene didaktische Methoden und auch mit verschiedenen Geschwindigkeiten näherbringt. Diese Asynchronität im Lernprozess in der Gruppe kann und sollte auch, durch den gezielten Einsatz digitaler Werkzeuge aller Art, entsprechend begünstigt werden.

Entwicklungen dieser Art könnte sich potenziell nicht nur positiv auf den Lerneffekt auswirken, sondern aufgrund der Tatsache, dass eine individualisierte Lösung voraussichtlich besser dazu geeignet ist, die Freude am Lernen zu erhalten, auch auf die im vorigen Punkt beschriebenen Aspekte zum Thema lebenslanges Lernen aus Freude und nicht aus Zwang, positive Auswirkungen haben.

Natürlich gibt es auch bei der Individualisierung – wie bei allen Dingen im Leben – zwei Seiten der Medaille. Eine oft genannte damit verknüpfte Sorge



ist, dass zu starke Individualisierung nicht nur gesellschaftliche Segregation befeuert, sondern das Individuum auch in gewisser Weise zum Egoismus und/oder Narzissmus „erzieht“. Vielleicht muss man aber auch da mit anderen Denkansätzen vorgehen, um den nächsten diesbezüglichen Entwicklungsschritt im schulischen Kontext möglich zu machen. Sprich: nicht etwas Neues nicht zulassen, weil es einen Nachteil mit sich bringen könnte, sondern eher überlegen, wie man diesen Nachteil ausgleichen kann.

Denn Individualismus, wenn gepaart mit Empathie für andere und entsprechendem Reflexionsvermögen, muss nicht unbedingt zu Egoismus oder Ähnlichem führen, genauso wie Diversität nicht zwangsläufig zu Segregation führen muss.

Agilität von Systemen: „Anpassungsfähigkeit in möglichst kurzem Zeitraum“

Auch wenn oft das Gegenteil behauptet wird, hat sich unser Schulsystem seit den Zeiten von Maria-Theresia immer wieder verändert und Dinge wie Rohrstaberl und Ähnliches sind längst nicht mehr anzutreffen. Das Schulsystem hat sogar seine eigenen Instrumente und Mechanismen für Veränderungs- und Transformationsprozesse. Von der Lehrplanreform über die Dienstrechtsnovelle bis zu den Entwicklungsplänen für Pädagogische Hochschulen, die sich um die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften kümmern, über die Approbationsprozesse für Schulbücher und Unterrichtsmedien gibt es jede Menge definierter Prozesse. Diese beschreiben auch, wo Veränderung systemisch so verankert werden kann, dass sie schlussendlich „qualitätsgesichert und überprüft“ ihre Auswirkungen auf das gesamte Schulsystem entfalten kann.

Diese Veränderungs- und Transformationsmechanismen haben jedoch eines gemeinsam, was zu zwei Problemstellungen in unserer heutigen Zeit führt. Durch ihre Zentralität in der Steuerung sind sie aufgrund der Größe des Systems und den Umsetzungszeiträumen für die schnellveränderliche heutige Zeit nicht ideal bzw. zu langsam und können auch den oben beschriebenen Individualisierungstrend, der sich von Individuen in gewisser Weise auch auf Organisationen übertragen lässt, nur bedingt abbilden. Somit können geplante Reform- bzw. Veränderungsvorhaben aller Art ihre intendierte Wirkung oftmals nicht so recht entfalten; nicht weil diese gar nicht auftritt, sondern manchmal (gefühl) zu spät eintritt. Denn wenn man in der Gesellschaft über Veränderungen in der schulischen Bildung diskutiert, hat man als Individuum

dabei oftmals die Schule der eigenen Kinder im Blick. Natürlich hätte man daher gerne, dass Veränderungen noch zur Schulzeit der eigenen Kinder greifen.

Schulautonomie und die Möglichkeiten, die sich durch diese ergeben, können Ansatzpunkte sein, um nicht nur schneller, sondern auch individualisierter auf aktuelle Themen mit Veränderungsbedarf einzugehen. Dazu braucht es aber an der Schule vor Ort Personen mit einer proaktiven Veränderungskultur, die die Hülle der Autonomie über neue Ansätze im Sinne der Lernenden mit Leben füllt.

Lebenslang, individuell und agil - Strukturwandel oder doch Kulturwandel?

Wenn nun „Freude am (lebenslangen) Lernen fördern“, „Individualisierung von Lernprozessen“ sowie die „Steigerung von Agilität im System Schule“ mit dem Fokus, den Status quo zu verbessern, ins Zentrum gestellt werden, so scheint ein Kulturwandel nötig.

Denn die Freiheiten, die momentan schon im Schulsystem vorhanden wären, wie zum Beispiel die Gestaltungsspielräume aufgrund der Gesetzesnovelle zum Thema Schulautonomie (Schulen könnten zum Beispiel den Fächerkanon adaptieren, indem sie Fächer zusammenlegen, wenn gewünscht), werden eher wenig ausgeschöpft. Eigentlich wäre systemisch gesehen also mehr möglich, wenn die vorherrschende Kultur dies begünstigen würde, anstatt Veränderungen eher zu hemmen.

Weiters haben viele der oftmals im Diskurs angesprochenen Möglichkeiten für strukturelle und systemische Veränderungen (z.B. Lehrplanreform in Bezug auf den Fächerkanon) sehr lange Vorlaufzeiten, bis sie vollständig durchgeplant und fertig zum Ausrollen sind, um anschließend ihre Wirkung im System zu entfalten. Bei der Schnelllebigkeit unserer Zeit kann dann die erarbeitete Reform bzw. Neuerung bereits wieder obsolet sein, bevor sie ausgerollt ist.

Somit ist eine Diskussion und anschließende Adaptierung des Fächerkanons, der damit verbundenen Lehrpläne und auch der Pädagog_innenausbildung sicherlich ein akademisch sehr interessanter Diskurs. Jedoch würde man, wenn der Fokus auf schneller Veränderung liegt, um die (gefühlte) Zufriedenheit mit

unserem Schulsystem möglichst rasch zu heben, wohl eher an anderen Punkten ansetzen.

Denn die Adaption des Fächerkanons braucht wohl von der Planung bis zur Umsetzung im Klassenzimmer mehrere Jahrzehnte, und die Frage ist, ob die systemischen Möglichkeiten, die sich dadurch ergeben, ohne entsprechenden Kulturwandel von den Individuen in der Schule überhaupt genutzt würden.

Kulturwandel ist eigentlich nur eine gesamtgesellschaftliche Änderung des Blickwinkels. Die Sache an sich – in unserem Fall Schule – muss sich dafür gar nicht ändern, sondern nur deren Bewertung. Dafür braucht es eigentlich nur ein wenig gedankliche Gelenkigkeit und den Mut, diese zu nutzen. Wenn man sich somit ein wenig von den überzogenen Ansprüchen an Schule verabschiedet, Lernen als lebenslangen Prozess akzeptiert, der nie vollständig abgeschlossen sein wird, und sich offen überlegt, was das für das Individuum und die Gesellschaft bedeutet, lösen sich viele Dilemmata in Bezug auf Schule von selbst, und der Freude am lebenslangen Lernen steht deutlich weniger im Weg.

Und wenn es doch der Strukturwandel wäre? – Ein abschließender Blick Richtung Fächerkanon

Wenn der Kulturwandel einmal vollzogen ist, folgt der Strukturwandel im nächsten Schritt oft automatisch.

Um die im Lehrplan vorgegebenen Inhalte, die aktuell im Fächerkanon verankert sind, im Klassenzimmer zum Leben zu erwecken, sind neben den Lehrkräften, die die Vermittlung gestalten und durchführen, Lehrmedien wie Schulbücher, Apps, Filme etc. der Faktor, der das Geschehen im Klassenzimmer am stärksten prägt. Somit kann man, wenn man Transformationsprozesse beschleunigen möchte, statt beim Lehrplan direkt bei den Bildungsmedien ansetzen.

Wenn man vom physischen Buch weggeht und digitale Bildungsmedien nutzt, ist Modularität viel einfacher möglich und somit auch die unterschiedliche Vernetzung zwischen verschiedenen Modulen. Dadurch entsteht gedanklich aus eher linearen Lernprozessen und Lernpfaden innerhalb der Grenzen eines Fachs ein fächerübergreifendes Netzwerk an Lernwegen inklusive Knotenpunkten. So dargestellt und verknüpft, werden auch ähnliche Konzepte innerhalb verschiedener Fächer für die Lernenden viel leichter sichtbar. Gleichzeitig haben die Lehrenden eine Unterstützung, um die Herausforderung zu meistern, wie sie im Lernprozess beim Lernenden das Verknüpfen von Inhalten und Konzepten über Fächergrenzen hinweg begünstigen und somit vernetztes Denken fördern. Individualisierung wird dadurch ebenfalls begünstigt, denn in einem Netzwerk kann man immer viele verschiedene Wege gehen.

Geht man davon aus, dass Bildungsmedien und deren Gestaltung der Schlüssel sind, muss man sich die Prozesse, die deren Entwicklung steuern, näher ansehen, vor allem die Approbationsverfahren und die Finanzierung.

Was die Approbation, sprich die Entstehung und Zulassung, von Schulbüchern betrifft, könnte man überlegen, wie man die Lehrenden und Lernenden bereits vermehrt bei der Entstehung der Medien und in den Qualitätssicherungsprozess miteinbeziehen kann. In einigen Ländern wird dies



bereits gemacht. Zum Beispiel können Peer-Reviewing-Prozesse mitbedacht werden. Ein schnellerer Einsatz im Klassenzimmer inklusive daran geknüpfte Möglichkeit für Rückmeldungen würde nicht nur die Erstentwicklung von Materialien, sondern auch deren kontinuierliche Weiterentwicklung begünstigen.

Was die Finanzierung betrifft, müsste man sich für digitale Bildungsmedien wohl einen Ersatz für die aktuelle Schulbuchaktion einfallen lassen. Die Schulbuchaktion verfügt über genug Mittel, man müsste diese lediglich anders zum Einsatz bringen. Natürlich ist das bei diesen finanziellen Größenordnungen bzw. der Größe des Schulsystems an sich leichter gesagt als getan. Aber alle Veränderungen starten irgendwann einmal als vage formulierte Ideen, deren Umsetzung erst über die Jahre hinweg Schritt für Schritt konkrete Formen annimmt. Das sollte einen jedoch nicht davon abhalten, sich auf den Weg zu machen, denn bekanntlich beginnt jede große Reise mit dem ersten Schritt.

Fazit

Die Auseinandersetzung mit Themenstellungen im Bereich Schulentwicklung und auch Entwicklung des Bildungssystems erfüllt mich immer wieder mit Spannung, jedoch bleibt am Ende immer ein gemischtes Gefühl. Der Gedanke an das, was alles möglich wäre, und die Neugierde darauf hinterlassen ein positives Gefühl. Damit geht jedoch Negativismus einher, weil vieles an Gedanken und Ideen schon oft gedacht wurde, man aber in der Realität nicht oder nur sehr langsam Richtung Umsetzung kommt.

Bis zu einem gewissen Grad ist dies bei einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess immer der Fall, weil das angestrebte Ziel mit jedem Schritt in dessen Richtung auch gleichzeitig wieder ein Stück in die Ferne rutscht. Das erklärt jedoch die aktuelle Unzufriedenheit bzw. auch die aktuelle Situation nur zum Teil.

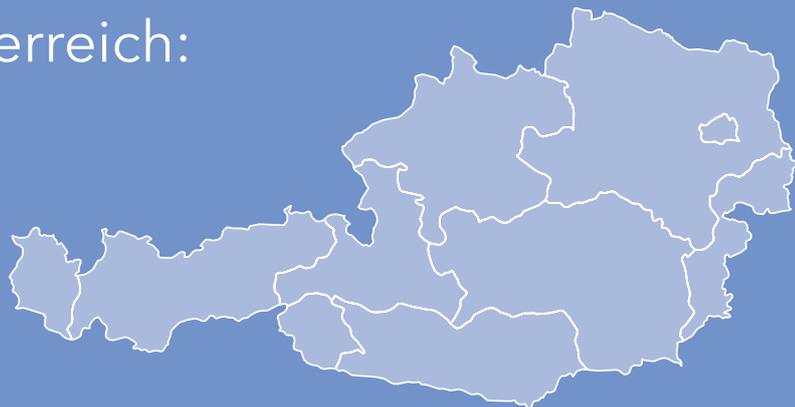
Der andere Teil ist wohl über die jahrelange Vernachlässigung von Bildungsthematiken in Österreich erklärbar und die immer sichtbarer werdenden Effekte dieser Vernachlässigung, die sich inzwischen an allen Ecken und Enden im Bildungssystem zeigt. Somit wäre mein Wunsch für die Zukunft, dass Bildungsthemen in einer Weise in den gesamtgesellschaftlichen Fokus rücken, dass den guten Gedanken und vielen Worten auch die entsprechende Finanzierung folgt.

Bildung ist die Basis der Gestaltung unserer Gesellschaft und somit der Grundstein des Hauses, in dem man als Gesellschaft gemeinsam wohnt. Im Moment gleicht dieses ein wenig einem zwar an sich sehr schönen Altbau, der aber doch ein wenig Renovierungsbedarf hat und daher etwas mehr Aufmerksamkeit bräuchte.



Österreich aufgefächert: Wer wo was lernt!

Gesamt in Österreich:



5.747

Schulen

1.143.118

Schüler_innen

2020/21

128.886

Lehrer_innen

2019/20



€11.155

Bildungsausgaben
pro Schüler_in

2018 (konst. Preise 2015)

44,9 Jahre

Durchschnittsalter
Lehrer_innen



19,9

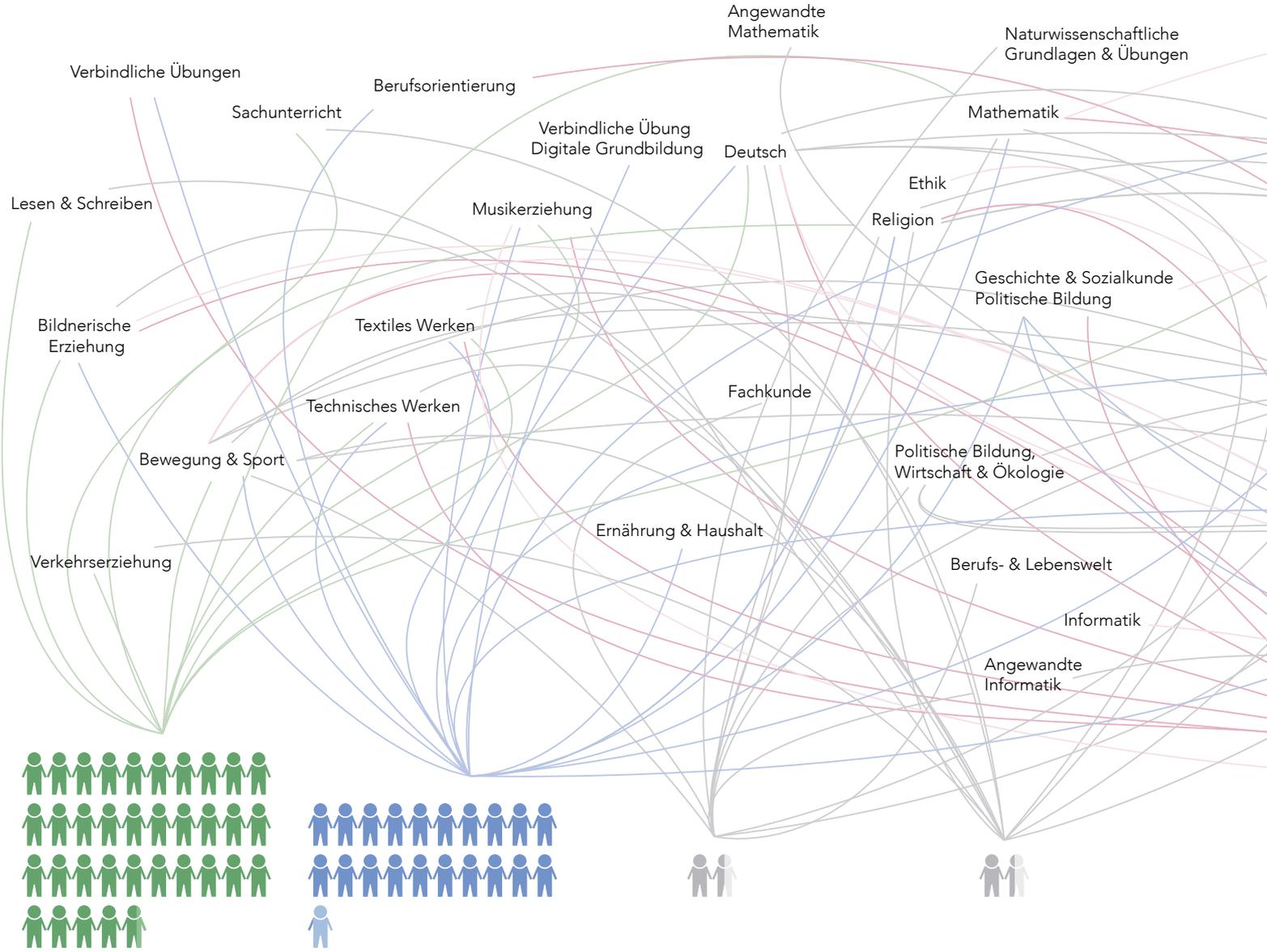
Klassengröße



3%

Bildungsausgaben
Primarstufe -
Sekundarstufe II
anteilig am BIP

2018



VOLKSSCHULE

347.529 Schuler_innen
36.777 Lehrer_innen

ALTER LEHRPERSONAL



MIGRATIONSHINTERGRUND

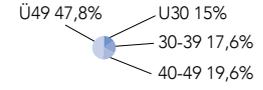
19,8%

durchschnittliche
Klassengroe
 18,6

Bildungsausgaben pro
Schuler_in in Mid US-Dollar 2018
€ 9.617

NEUE MITTELSCHULE

207.007 Schuler_innen
30.146 Lehrer_innen



MIGRATIONSHINTERGRUND

19,9%

durchschnittliche
Klassengroe
 20

Bildungsausgaben pro
Schuler_in in Mid US-Dollar 2018
€ 12.154

**POLYTECHNISCHE
SCHULEN**

15.007 Schuler_innen
2.163 Lehrer_innen

MIGRATIONSHINTERGRUND

23,4%

durchschnittliche
Klassengroe
 20,3

Bildungsausgaben pro
Schuler_in in Mid US-Dollar 2018
€ 12.154

SONDERSCHULE

13.867 Schuler_innen
5.636 Lehrer_innen

MIGRATIONSHINTERGRUND

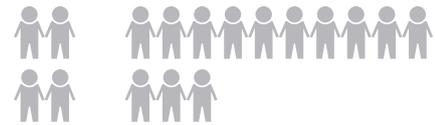
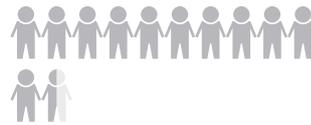
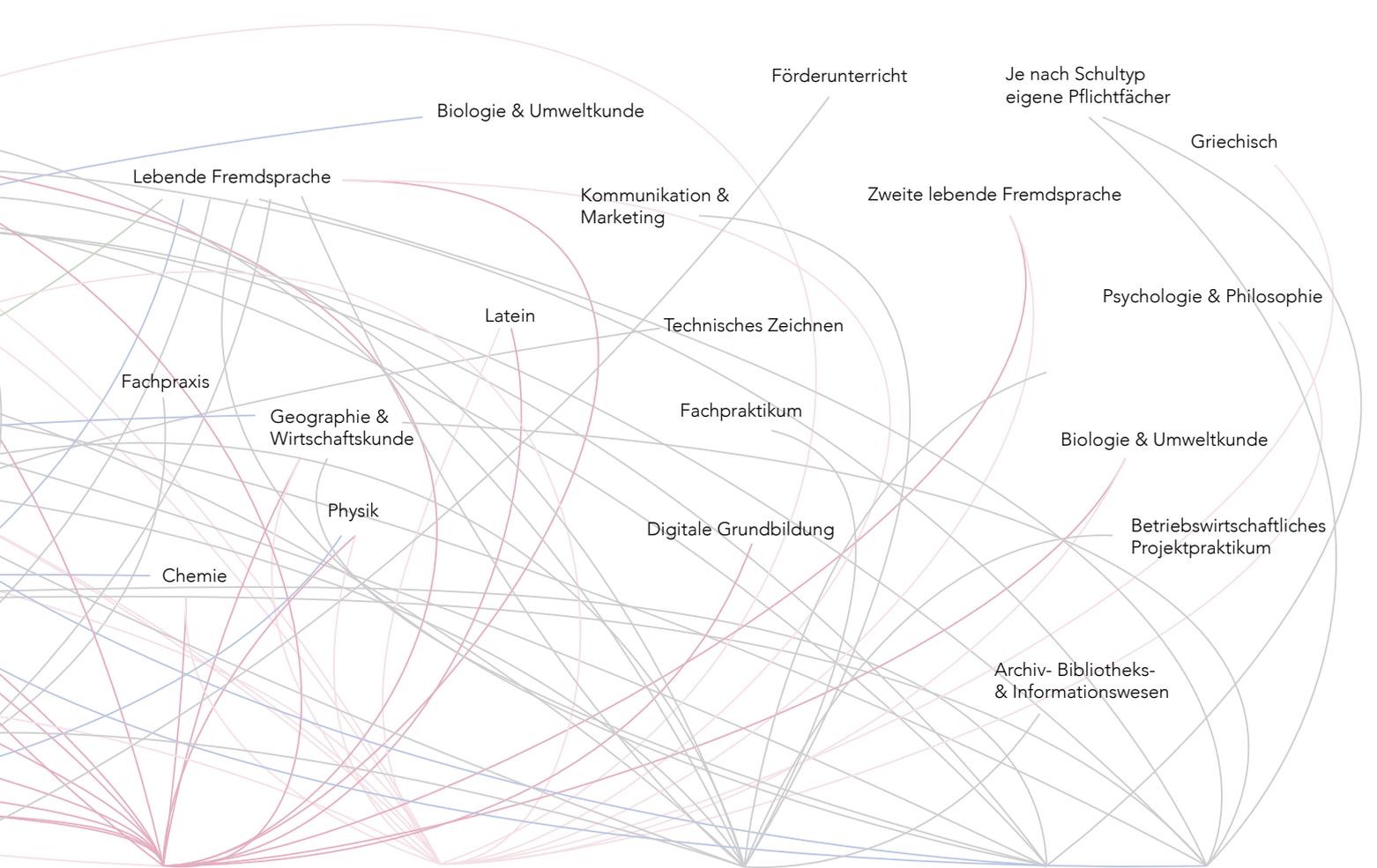
26,3%

durchschnittliche
Klassengroe
 —

Bildungsausgaben pro
Schuler_in in Mid US-Dollar 2018
€ 12.154

ALLGEMEIN BILDENDE PFLICHTSCHULEN

4.446 Schultypen
31.421 Klassen



AHS-UNTERSTUFE
122.588 Schüler_innen

AHS-OBERSTUFE
93.368 Schüler_innen

BERUFSSCHULEN
116.954 Schüler_innen

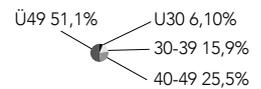
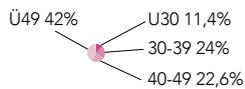
**BERUFSBILDENDE
MITTLERE SCHULEN**
42.447 Schüler_innen

**BERUFSBILDENDE
HÖHERE SCHULEN**
143.928 Schüler_innen

23.291 Lehrer_innen

4.707 Lehrer_innen

23.431 Lehrer_innen



MIGRATIONSHINTERGRUND
13%

MIGRATIONSHINTERGRUND
13%

MIGRATIONSHINTERGRUND
15%

MIGRATIONSHINTERGRUND
18%

MIGRATIONSHINTERGRUND
11%

durchschnittliche
Klassengröße
 24,5

durchschnittliche
Klassengröße
 22

durchschnittliche
Klassengröße
 22

durchschnittliche
Klassengröße
 21,5

durchschnittliche
Klassengröße
 23,5

Bildungsausgaben pro
Schüler_in in Mrd US-Dollar 2018
€ 12.154

Bildungsausgaben pro
Schüler_in in Mrd US-Dollar 2018
€ 12.363

Bildungsausgaben pro
Schüler_in in Mrd US-Dollar 2018
€ 13.554

Bildungsausgaben pro
Schüler_in in Mrd US-Dollar 2018
€ 13.554

Bildungsausgaben pro
Schüler_in in Mrd US-Dollar 2018
€ 13.554

ALLGEMEIN BILDENDE HÖHERE SCHULEN (AHS)

352 Schultypen
9.113 Klassen

BERUFSSCHULEN UND BERUFSBILDENDE SCHULEN

143 Schultypen
6.320 Klassen

452 Schultypen
2.411 Klassen

354 Schultypen
6.098 Klassen

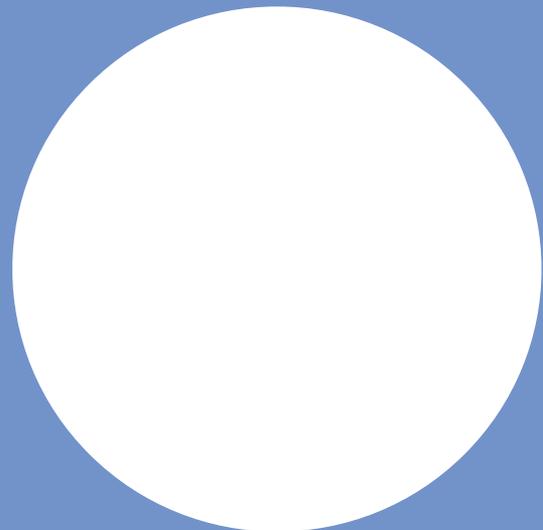


„Kritisches Hinterfragen und eigene Meinungen sind bei der Abarbeitung von Lehrplaninhalten nur sehr selten gefragt. Das Selektieren, Einordnen und Überprüfen von Inhalten und Quellen, ist allerdings schon heute eine notwendige Kompetenz, die bereits in der Schule vermittelt und trainiert werden sollte.“

Die Realität im Klassenzimmer

Verena Hohengasser

Verena Hohengasser ist Psychologin und arbeitete in der entwicklungspsychologischen Forschung, bevor sie über die Initiative Teach for Austria zu unterrichten begann. Von 2016 bis 2021 war sie Lehrerin und Klassenvorstand an einer Mittelschule in Wien. Sie ist eines von drei Gründungsmitgliedern des Blogs „Schulgeschichtn“, der allen, die täglich mit Schule zu tun haben, eine Plattform bietet, um ihre Geschichten zu erzählen. Seit 2021 arbeitet sie als Trainerin für Teach for Austria.



Abstract

Ausgereizte Stundenpläne, Reformen, die nicht in der Klasse ankommen, oder Jahresplanungen, die schnell in der Schublade landen: Oft gehen der Reformwille und gut gemeinte Konzepte entweder nicht weit genug, oder sie kommen in der Klasse nicht an. Dahinter stecken viele Probleme. In diesem Kapitel wird beleuchtet, welche Reformen am System Schule in den vergangenen Jahren vorgenommen wurden und inwiefern sie einen Mehrwert für den Lernerfolg der Kinder darstellen. Dem gegenüber wird eine Reihe von Reformen besprochen, die leider bislang noch nicht angegangen wurden, obwohl manche davon sogar dazu in der Lage wären, soziale Ungleichheiten früh auszugleichen und Schule zu einem besseren Lernort für wirklich alle Kinder zu machen.



Einleitung

Dienstag, sechste Stunde, dritte Klasse einer Mittelschule. Es läutet. „Was haben wir jetzt?“ „Bio ist so langweilig.“ „Was haben wir überhaupt das letzte Mal gemacht?“ „Häääää?“

Einige gezielte Wiederholungsfragen, vertraute Bilder und „Asooooos“ später sind wieder alle auf Kurs.

Biologie findet in der 7. Schulstufe nur einmal die Woche statt. 50 Minuten, von denen man mindestens zehn dafür benötigt, die Inhalte der letzten Stunde zu bergen, die in der Regel tief verschüttet unter Englisch-, Deutsch-, Mathe-, Geografie- oder Geschichte- Inputs zum Liegen gekommen sind.

Rund zwölf verschiedene Fächer zählt die Stundentafel der Sekundarstufe 1, das heißt für alle Zehn- bis 14-Jährigen. Die rund 30 Stunden Präsenzzeit pro Woche werden also in 12 inhaltlich voneinander abgegrenzte Bereiche geteilt, die wiederum in 50-Minuten-Häppchen „serviert“ werden. Die Schulglocke diktiert vielerorts noch immer, wann das Lernen beginnt und wann es beendet werden muss. Dabei kennt sie kein Erbarmen: Egal ob ein Thema zu Ende diskutiert, eine Aufgabe abgeschlossen oder eine Frage vollständig beantwortet ist: Das Klingeln gibt den Takt an. Die Zeit, über Biologie nachzudenken, ist für diese Woche um. Fünf Minuten Verschnaufpause, und schon läuft der 50-minütige Geschichte-Countdown. Wir wollen ja keine Zeit verlieren. Kein Wunder also, dass in dem Fleckenteppich des Stundenplans der Inhalt einer einzigen Biologiestunde leicht untergehen kann.

Eigentlich ist seit langem bekannt, dass neue Lerninhalte am ehesten dann behalten werden, wenn sie mit bereits erworbenem Wissen verknüpft oder im Zusammenhang eingeordnet werden. Isolierte, nicht verbundene oder vernetzte Informationen werden dagegen nur selten gespeichert. Hätten wir uns also die Mühe der vergangenen Biostunde ganz sparen können? Wie kommt es, dass an einem stakkatoartigen, einzelne Fächer isolierenden Modell festgehalten wird, von dem man weiß, dass es den Lernerfolg der Schüler_innen nur bedingt fördert?

Keineswegs ist es so, dass es sich nicht bereits längst in der Lehrer_innenschaft herumgesprochen hätte, dass fächerübergreifender Unterricht für das Lernen

nachhaltiger und wirkungsvoller ist als diese völlig voneinander isolierten Facheinheiten. In der sogenannten kompetenzentwickelnden Jahresplanung, die in Mittelschulen am Beginn jedes neuen Schuljahres im Klassenteam niedergeschrieben werden muss, sollen sogar dezidiert fächerübergreifende Aspekte eingearbeitet und Synergien zwischen den verschiedenen Fächern bestmöglich genutzt werden. Tatsächlich lesen sich diese Jahresplanungen auch oft wie ein rundes, aufeinander abgestimmtes pädagogisches Konzept. Doch Planung allein ist leider nicht alles. In der Praxis wird diese Jahresplanung in vielen Schulen zwar gewissenhaft erstellt und archiviert, dann aber kaum oder nur bruchstückhaft umgesetzt. Ein gutes Konzept für die Schublade also. Doch warum ist das so?

Der Status quo: Wie es in der Schule läuft

Die Probleme in den Schulen sind mannigfaltig. Oft mangelt es an Unterstützung für Lehrer_innen und überbordende Lehrpläne hemmen den individuellen Unterricht. Weitere Gründe sind:

Lehrkräfte sind Einzelkämpfer_innen

Auch lange nach der Etablierung von Teamteaching (zwei Lehrer_innen sind in den Hauptfächern gleichzeitig in der Klasse) in Mittelschulen sind die allermeisten Schulen von echter Teamarbeit noch weit entfernt. Lehrer_innen agieren vielerorts nach wie vor als Einzelkämpfer_innen. Bleiben wir beim Beispiel Biologie: Wird in vier verschiedenen dritten Klassen von vier Lehrer_innen Biologie unterrichtet, so plant jede_r dieser Lehrer_innen die Unterrichtseinheiten separat und sucht nur für die eigene Klasse Materialien. Absprachen finden an vielen Standorten bestenfalls zwischen Tür und Angel statt. In den wenigsten Firmen würde eine solche Arbeitsweise als effizient angesehen, in vielen Schulen stellt sie leider den Regelfall dar. Was daraus resultiert, ist – insbesondere in den ersten Dienstjahren – ein nicht zu unterschätzender Planungs- und Vorbereitungsaufwand für jede einzelne Lehrkraft. Stellt man nun den Anspruch, den Unterricht fächerübergreifend zu gestalten, bedingt das zwei Dinge, die an vielen Schulen noch keine Selbstverständlichkeit sind. Zum einen erfordert fächerübergreifender Unterricht fundierte Absprachen und gemeinsame Planung. Nur so kann sichergestellt werden, dass den Schüler_innen nicht manche Aspekte eines Themas dreimal und andere gar nicht oder in einer verwirrenden Reihenfolge präsentiert werden. Andererseits erfordert eine solche Umstrukturierung des Unterrichts auch das Abweichen von altbewährten Vorgängen, Systemen

und Plänen. Never change a running system ist aber ein weitverbreitetes Credo an vielen Schulen.

Mehr ist mehr: Lehrpläne

Fächerübergreifender, sich ergänzender Unterricht bedeutet für Lehrkräfte demnach im ersten Schritt eine Umstellung, die mit Mehraufwand verbunden ist. Hinzu kommt, dass Lehrpläne mit jeder ihrer – durchaus sehr häufigen Reformen – umfang- und detailreicher werden. Das führt auch dazu, dass pro Lerninhalt weniger Zeit zur Vermittlung bleibt. Zeigt man hier nicht „Mut zur Lücke“, bleibt kreatives, proaktives oder gar ergebnisoffenes Projektarbeiten, bei dem Kinder ihren Lernprozess selbst mitgestalten und lernen, Inhalte tatsächlich anzuwenden, zeitlich fast unmöglich.

Fächerübergreifender oder projektorientierter Unterricht findet dennoch schon an einigen Standorten erfolgreich statt. Das ist in diesen Fällen allerdings der Motivation und dem Einsatz einzelner Lehrkräfte zu verdanken, eine klare Richtlinie und Erwartung an diese Form des Unterrichtens gibt es derzeit noch nicht; obwohl bereits unumstritten ist, dass tiefgreifendes Lernen Zeit und aktive Auseinandersetzung braucht und kaum stattfinden kann, wenn ein komplexes Thema wie beispielsweise der Klimawandel in drei Biologiestunden abgehandelt und danach nie wieder thematisiert wird. Dagegen könnte fächerübergreifender Unterricht das Verständnis über den Klimawandel vertiefen und seine weitreichenden Folgen nachhaltiger vermitteln. So könnte in Biologie der Treibhauseffekt besprochen, in Geografie die Entstehung von Wetterphänomenen erarbeitet, in Mathematik Umweltstatistiken gelesen und angefertigt, in Englisch die Reden von Greta Thunberg analysiert, in Deutsch Zeitungsberichte zur „Fridays for Future“-Bewegung gelesen und im Zeichenunterricht Plakate gegen den Klimawandel gestaltet werden. Schüler_innen würden auf diese Weise begreifen, dass ein großer Themenkomplex viele verschiedene Facetten hat, die ineinandergreifen, einander bedingen und dass kaum eine Thematik sortenrein einem Fach zugeordnet, geschweige denn innerhalb von 50 Minuten abgehandelt werden kann.

Darüber hinaus ist ein Großteil der Lehrplaninhalte meilenweit von der Lebensrealität der Schüler_innen entfernt. Das ist zum Teil verständlich und liegt in der Natur der Sache: Schule soll den Horizont erweitern, indem Neues gelernt wird. Allerdings kann vermutlich jeder im Rückblick auf die eigene Schul- oder Studienzeit bestätigen, dass vor allem jene Inhalte, deren Relevanz für das eigene Leben oder Verständnis nicht deutlich wurde, am schnellsten wieder vergessen werden. Die Aufgabe guten Unterrichts ist es also auch, diese Relevanz herzustellen und zu vermitteln und die viel gestellte Frage „Warum müssen wir das wissen?“ zufriedenstellend zu beantworten. Wenn wir wieder an den Biologieunterricht und das Beispiel des Klimawandels

denken, dann wird es ein Leichtes sein, die Relevanz für das Leben und die Zukunft der Schüler_innen darzulegen und die meisten von dem Thema zu begeistern. Steht man dagegen vor einer Klasse von 25 „Stadtkindern“ und soll sie für die Unterschiede zwischen sieben verschiedenen Farnarten und deren Fortpflanzung begeistern, stößt man schon schnell einmal an seine Grenzen.

One size fits all?

Selbstverständlich wären Lehrpläne, deren Inhalte immer alle Schüler_innen gleichermaßen begeistern, eine Utopie. Kinder haben glücklicherweise individuelle Stärken und bestenfalls auch Interessen. Diesem Umstand wird im System Schule allerdings kaum Rechnung getragen. Alle sollen brav das Gleiche lernen, um am Ende gute Noten zu bekommen. Diese Haltung überträgt sich auch auf die Schüler_innen. Viele lernen eher für ein gutes Zeugnis als aus eigener Motivation und echter Neugier. Am besten „funktionieren“ in diesem System jene Kinder, die möglichst wenig hinterfragen und brav erledigen, was von ihnen verlangt wird: Farnarten lernen, Satzglieder bestimmen, irregular verbs aufsagen, die Gleichung lösen. Fragt man Schüler_innen nach ihren Stärken, antworten sie bestenfalls in Schulfächern: „Ich bin gut in Deutsch und in Bio, in Mathe bin ich schlecht.“ Schlimmstenfalls ist die Antwort eine lange Stille, ein Stottern und, wenn man sehr viel Glück hat, eine schüchterne, nach einer Frage klingende Antwort. Kinder werden im Laufe ihrer Schullaufbahn Expert_innen ihrer eigenen Unzulänglichkeiten und Schwächen. Tag für Tag bekommen sie rückgemeldet, was sie alles noch nicht können und in welchen Bereichen sie noch besonders viele Fehler machen. So funktioniert Schule nun mal. Wenn sie mit 14 schließlich im Deutschunterricht zum ersten Mal einen Lebenslauf und ein Bewerbungsschreiben verfassen und darin ihre Stärken nennen sollen, herrscht erst einmal große Ratlosigkeit. Teamfähigkeit, Verlässlichkeit, Kreativität oder Sorgfalt werden zu Vokabeln, deren Bedeutung man plötzlich neu erarbeiten muss. Sie stehen schließlich nicht auf dem Stundenplan.

Kritisches Hinterfragen und eigene Meinungen sind bei der Abarbeitung von Lehrplaninhalten nur sehr selten gefragt. Das Selektieren, Einordnen und Überprüfen von Inhalten und Quellen ist allerdings schon heute eine notwendige Kompetenz, die bereits in der Schule vermittelt und trainiert werden sollte.

Es gibt mehr als einen Bereich im Schulsystem, der grundlegend überarbeitet und reformiert werden müsste, um allen Schüler_innen nachhaltige Lernerfahrungen zu ermöglichen.



Reformen und ihr Weg ins Klassenzimmer

Gerne wird behauptet, dass das österreichische Schulsystem reformresistent sei. Wenn man bei Reformen an große Umbrüche und Veränderungen denkt, die die Art, wie und was Schüler_innen lernen, nachhaltig verändern, dann trifft diese Behauptung auch absolut zu. Im Allgemeinen sind einem Reformen allerdings nicht fremd, ist man einmal im Schulsystem tätig. Es vergeht kaum ein Schuljahr, in dem nicht an der einen oder anderen kleinen Schraube gedreht und „reformiert“ wird.

Was reformiert wird und wie es in der Klasse ankommt

Einige Reformen sollten ihren Impact gerade in den Klassen entfalten. Doch genau dort führt so manche Reform nicht zu den gewünschten Zielen oder schießt darüber hinaus.

Türschilder

Die Hauptschulen wurden mit 2012 in „Neue Mittelschulen“ umbenannt, um schließlich ab dem Schuljahr 2020/21 einfach nur noch „Mittelschule“ genannt zu werden. Zwei Umstellungen, die in der Theorie Großes versprachen. Tatsächlich: Liest man den theoretischen Unterbau¹, der der (Neuen) Mittelschule zugrunde liegt, scheinen viele zukunftssträchtige Maßnahmen enthalten zu sein, ja sogar einen ersten Schritt in Richtung Gesamtschule könnte man darin erahnen. So sollen zum Beispiel im Sinne der Chancengerechtigkeit Schüler_innen in der Mittelschule individuell gefördert werden. Dabei solle man sich an den Talenten und Potenzialen der Schüler_innen orientieren. Doch wie unterscheidet sich nun die Schulerfahrung von Kindern, die die Hauptschule besucht haben, wirklich von der von jenen, die die Neue Mittelschule oder nun die Mittelschule besuchen? Mit der Hauptschule waren auch die Leistungsgruppen passé, es wurde auf Teamteaching gesetzt. Leistungsstärkere lernten nun wieder mit leistungsschwächeren gemeinsam in einer Klasse, die Lerngruppen wurden heterogener, aber auch inklusiver. Zusätzliche Lehrer_innenressourcen sollten dennoch eine ideale Differenzierung und damit Förderung aller Kinder ermöglichen. In der Theorie ein inklusiveres und absolut erstrebenswertes Konzept also. Die Praxis in vielen Klassen sieht aber leider bei

¹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html>

weitem nicht so ideal aus. „Beiwagerl“ nennt man hinter vorgehaltener Hand an vielen Schulen jene zweite Lehrkraft, die den_ die „Hauptlehrer_in“ unterstützt. In der Praxis ist es also in vielen Klassen nach wie vor eine Lehrkraft, die den Unterricht hält, und eine weitere, die eben laufend helfen sollte. Diese Hilfe kann sich zum Beispiel äußern, indem Kinder im Klassenverband individuell und punktuell unterstützt werden, oder indem mit kleineren Gruppen von Schüler_innen bestimmte Inhalte separat wiederholt und geübt werden. Nicht selten wird diese Hilfe allerdings in der Praxis auch kaum sichtbar. Zum Beispiel dann, wenn die zweite Lehrkraft nur anwesend ist, aber nicht aktiv wird, oder auch dann, wenn sie die Zeit in der Stunde sogar für andere Aufgaben, wie das Verbessern von Heften oder das Vorbereiten von Unterricht nutzt. Die Ressource des Teamteachings ideal zu nutzen, würde bedeuten, den Unterricht gemeinsam und im Hinblick auf die Bedürfnisse aller Schüler_innen zu planen und umzusetzen. Das passiert auch bestimmt in vielen Klassenzimmern. Doch wieder ist es von der Motivation der einzelnen Lehrkräfte abhängig, wie diese theoretischen Vorgaben umgesetzt werden. Eine zentrale Qualitätssicherung gibt es dafür leider nicht. So profitieren manche Kinder und Klassen also von der Reform, während für viele andere die angepriesene individuelle Förderung ein Luxus ist, der ihnen nicht zuteilwird.

Neben dem Wechsel der Türschilder der Mittelschulen gab es in den vergangenen Jahren auch eine große Verwaltungsreform: Aus den Stadt- bzw. Landesschulräten wurden die Bildungsdirektionen. Intern mag es in dieser Behörde tatsächlich zu Veränderungen gekommen sein, auf den Ebenen der Schule und gar des einzelnen Klassenzimmers und Kindes hat diese Reform allerdings – mit Ausnahme eines neuen Briefkopfs auf offiziellen Formularen – keine Veränderung mit sich gebracht. In einigen wenigen Fällen sorgte sie vielleicht sogar für Verwirrung unter Lehrkräften und Eltern.

Deutschförderklassen

Wenn wir schon über Türschilder sprechen, muss auf jeden Fall eines genannt werden, das nicht nur politisch heiß diskutiert und instrumentalisiert wurde, sondern auch die Lebensrealität und Zukunftschancen einer Vielzahl von Kindern nachhaltig prägt: *Deutschförderklasse*. Während – zumindest in der Theorie – in der Mittelschule ein möglichst inklusives Lernangebot geschaffen werden soll, das alle Kinder mitnimmt, ist die Separierung jener Kinder, die erst Deutsch lernen, eine trennende Maßnahme, die sich nicht in der gewünschten Weise auswirkt. Die Idee hinter der Deutschförderklasse ist klar und einleuchtend: Kinder sollen die Unterrichtssprache schnell lernen, um möglichst bald in allen Fächern „mitzukommen“. Doch jeder, der selbst schon einmal versucht hat, eine Fremdsprache zu erlernen, weiß, dass es nicht damit getan ist, sich in einen Sprachkurs zu setzen. Es braucht Übung, Sprachvorbilder und vor allen Dingen eine gehörige Portion Motivation, diese

neue Sprache zu lernen. Wird man nun als Kind in eine Deutschförderklasse gesetzt, fehlen diese essenziellen Parameter. Theoretisch hat man zwar eine sogenannte Stammklasse, in der verbringt man allerdings nur einen Bruchteil der Unterrichtsstunden. Mal sitzt man vielleicht in einer Biologiestunde, in der man nichts versteht, mal darf man in Zeichnen oder in Turnen dabei sein. Meist hat man einen Platz in der letzten Ecke des Klassenzimmers, schließlich verbringt man ohnehin zwanzig Stunden in der Deutschförderklasse. Für die paar restlichen Stunden muss das reichen.

Freundschaften in der Stammklasse zu knüpfen, die sowohl Sprachvorbilder bieten als auch die Motivation zum Spracherwerb fördern würden, ist unter diesen Bedingungen fast unmöglich. Je nach Abschneiden in einem standardisierten Deutschttest, der grammatikalische Strukturen abprüft, die wahrscheinlich nicht einmal in allen Teilen Österreichs vorausgesetzt werden können, bleiben jene Kinder, deren Deutsch als nicht ausreichend eingestuft wird, bis zu zwei Jahre in dieser „Nicht-Klasse“. Ab dem Moment, in dem sie den Test bestehen, dürfen sie schließlich endlich fix in ihre Stammklasse. Dort werden sie nun plötzlich in allen Fächern, unabhängig davon, ob sie darin in den vergangenen zwei Jahren unterrichtet wurden oder nicht, benotet. Wenn wir wieder an die Biologiestunde denken, ist das schade, doch vermutlich verkraftbar: Ich kann glücklicherweise den Treibhauseffekt verstehen, auch wenn ich noch nicht alle Farnarten beherrsche. Denken wir allerdings an Fächer wie Mathematik oder auch Englisch, in denen neuer Stoff in der Regel auf Vorwissen aufbaut, ist das ohne intensive zusätzliche Förderung für kaum ein Kind zu bewältigen.

Das Beispiel der Deutschförderklassen zeigt eindringlich, wie Personen, die mit der Praxis und Lebensrealität dieser Kinder nie in Berührung gekommen sind, vermeintliche Lösungen finden und verordnen, ohne echte Expertenmeinungen zu berücksichtigen oder eine Evaluation der Maßnahme vorzunehmen. Man kann sich des Eindrucks kaum erwehren, dass derartige Reformen auch parteipolitisch motiviert und hochgradig symbolisch sind. Sie richten sich jedenfalls weder nach den Bedürfnissen der Kinder noch nach den Ressourcen der Lehrkräfte. Daraus ergibt sich eine frustrierende Gesamtsituation für alle Beteiligten, die für viel zu viele dieser Kinder nachhaltig negative Folgen haben wird.

Lehrinhalte

Gegen die These, dass das österreichische Bildungssystem reformresistent sei, spricht außerdem die hohe Frequenz, in der Lehrpläne verändert, erweitert und umstrukturiert werden. Man könnte sogar von einem Mikro-Management der Lehrpläne sprechen. Das zeigt das Bedürfnis danach, eine immer komplexer werdende Welt möglichst akkurat abzubilden. Wenn schließlich ein neuer

Lehrplan herauskommt, Schulbücher und bestenfalls auch der Unterricht daran angepasst wurden, ist der Lehrplan meist schon wieder veraltet und muss erneut überarbeitet werden. Je höher die Frequenz dieser Änderungen, umso unwahrscheinlicher scheint es oft, dass sie auch tatsächlich im Klassenzimmer ankommen. Haben sich Unterrichtskonzepte und Herangehensweisen über Jahre bewährt, ist der Veränderungswille im Lehrkörper oft nur gering ausgeprägt. Was von diesen aufwendig vorbereiteten und wahrscheinlich kostspieligen Lehrplanreformen in der Klasse und damit beim einzelnen Kind ankommt, ist einmal mehr von der Motivation, der Flexibilität und dem Einsatz der einzelnen Lehrkraft abhängig.

Spätestens seit dem Beginn der Corona-Krise und dem damit einhergehenden Distance Learning ist wohl allen im Bildungsbereich klar geworden, dass digitale Skills sowohl im Lehrkörper als auch unter den Schüler_innen unverzichtbar sind. Auch wenn davon zu Beginn der ersten Homeschooling-Phase praktisch nichts zu bemerken war: Schon lange vor der Krise wurde die sogenannte Digitale Grundbildung im Lehrplan verankert und im Stundenplan als sogenannte verbindliche Übung abgebildet. Dabei blieb es den Schulen überlassen, ob dieses Unterrichtsprinzip integrativ, das heißt in allen Fächern irgendwie ein bisschen, oder explizit als eine festgeschriebene Stunde im Stundenplan umgesetzt wird. Es hat sich gezeigt, dass eine fundierte digitale Grundbildung weit mehr als diese 50 Minuten im Stundenplan und eine gut gemeinte Geräteinitiative braucht. Vor allem braucht es kompetente Lehrer_innen, die die Notwendigkeit dieser essenziellen Basiskompetenzen erkennen, sie beherrschen und auch weitergeben können. Nicht alle Schulen haben diese Lehrkräfte in ausreichender Menge, sodass die digitalen Kompetenzen der Schüler_innen enorm variieren. Die digitale Grundbildung ist ein prototypisches Beispiel davon, dass ein Konzept theoretisch noch so ausgeklügelt und gut sein kann, es wird seine Intention und Wirkung verfehlen, wenn die Verbindlichkeit sowie die Kompetenz und Motivation zur Umsetzung auf Ebene der Lehrkräfte fehlen.

Ein Schritt vor, zwei zurück: Beurteilung

Sehr gut, Gut, Befriedigend, Genügend, Nicht Genügend. Fünf Schulnoten, von denen man annimmt, dass sie eine adäquate Rückmeldung auf die Entwicklungen, Bemühungen und Lernleistungen von Schüler_innen seien. Insgeheim sind sie das wahre Ziel, auf das Kinder in der Schule hinarbeiten. Denn die Zusammensetzung dieser sieben Wörter auf dem Zeugnis entscheidet am Ende darüber, welche Türen sich für das Kind öffnen und welche oft unwiederbringlich verschlossen bleiben.

Die Unzulänglichkeiten von Ziffernnoten sind mittlerweile unter Expertinnen und Experten unumstritten. Verschiedene Untersuchungen zeigen zum



Beispiel, dass Kinder mit Migrationshintergrund strenger beurteilt werden als autochthone Kinder (El-Mafaalani, 2020, S. 81). Außerdem sind Noten weder in der Lage, eine differenzierte, lernzielorientierte oder gar motivierende Rückmeldung auf eine Lernleistung zu geben, noch geben sie Hinweise darauf, was tatsächlich beherrscht wird und woran noch gearbeitet werden muss. Wer eine schlechte Note in Mathe hat, muss eben in Zukunft mehr Mathe lernen. Aber was denn jetzt genau? Ein Kind kann das Einmaleins und das Bruchrechnen einwandfrei beherrschen, während es noch große Probleme beim Lösen von Gleichungen und bei geometrischen Aufgaben hat. Mathematik: Befriedigend. Diese Rückmeldung gibt in keiner Weise Aufschluss über den tatsächlichen Wissensstand dieses Kindes. Genauso wenig würdigt sie individuelle Fortschritte. Was diese Note dagegen sehr wohl kann, ist zu suggerieren, dass eine Vergleichbarkeit zwischen den Mathematikleistungen aller anderen Kinder des gleichen Alters gegeben sei. Man muss vermutlich nicht selbst im Bildungssystem gearbeitet haben, um zu verstehen, dass diese erhoffte Vergleichbarkeit eine Illusion ist. Die Notengebung hängt zu einem erheblichen Teil vom sogenannten klasseninternen Bezugsrahmen ab (Südkamp & Möller, 2009, S. 161 ff). Die objektiv gleiche Leistung kann in einer leistungsschwachen Klasse eine gute Note bedeuten und in einer leistungstarken Klasse eine schlechtere Note. Da die Notengebung jeder einzelnen Lehrkraft obliegt, ist sie darüber hinaus hochgradig subjektiv. Wenn es um die Bewerbung um einen Schulplatz, eine Lehrstelle oder gar um einen Studienplatz geht, wird dieser Umstand wiederum ausgeblendet und die Ziffernnote als objektive Vergleichsgröße herangezogen.

Aus einigen dieser Gründe wurde beschlossen, die Ziffernnoten zumindest in den ersten Schuljahren durch verbale Beurteilungen zu ersetzen. Auch wenn nicht ersichtlich ist, warum nicht auch höhere Klassen von einer derartigen Praxis profitieren würden, war das dennoch ein Schritt in die gute Richtung. Politische Bestrebungen haben allerdings letztlich wieder dafür gesorgt, dass diese Reform zurückgenommen wurde und nun auch in der Volksschule wieder Ziffernnoten vergeben werden müssen.

Der Erkenntnis, dass eine fünfstufige Notenskala die Leistungen vieler Kinder – vor allem in der Mittelschule – nicht abbilden kann, wurde in den vergangenen Jahren auf verwirrende Weise mit Reformen begegnet. Als die Mittelschule noch Hauptschule hieß, gab es dort in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch noch jeweils drei Leistungsgruppen. In jeder Leistungsgruppe konnten die Noten 1–5 vergeben werden. Mit der Aufhebung der Leistungsgruppen fand man sich in der Situation wieder, dass das Leistungsspektrum in der Klasse heterogener wurde. Dementsprechend wurde auch das Abbilden der Leistungen auf dem knapp bemessenen Notenspektrum schwierig. Die Notenskala wurde also erweitert. Statt fünf Noten gab es nun sieben Noten, geteilt in die Kategorien *grundlegende Allgemeinbildung und*

vertiefende Allgemeinbildung. Die Hürde zum Bestehen eines Tests, einer Schularbeit und im Endeffekt des gesamten Schuljahres wurde von 50 auf 33 Prozent herabgesetzt, um die Leistungen aller Schüler_innen abbilden zu können, ohne gleichzeitig eine Flut an Repetent_innen zu riskieren. Eine Reform also, die sich bemüht, das abzubilden, was vorgefunden wird, anstatt Energie und Ressourcen darin zu investieren, die Ursachen der Leistungsunterschiede zu identifizieren und zu beheben.

Reformresistenz kann man also auch der sogenannten Leistungsbeurteilungsverordnung in Österreich keineswegs vorwerfen. Denn mit der Umbenennung der Neuen Mittelschule in Mittelschule wechselte man schließlich noch einmal von einer siebenteiligen Notenskala zu einer anderen siebenteiligen Notenskala. In zwei verschiedenen Beurteilungsskalen können nun die Noten 1-5 vergeben werden. Da sich diese Skalen allerdings überlappen, entsteht wieder ein siebenstufiges System. Schüler_innen werden jetzt wieder in zwei Leistungsgruppen eingeteilt: *Standard AHS und Standard*. Die Gruppen können nun wieder – wie zu Zeiten der Hauptschule – voneinander getrennt unterrichtet werden und bekommen unterschiedliche Schularbeiten. Die genaue Ausgestaltung dieser Neuerungen obliegt allerdings dem Schulstandort. Wie immer, wenn es kompliziert wird, ist die Schulautonomie gefragt. Was resultiert, ist jedenfalls keineswegs eine bessere Vergleichbarkeit oder Abbildbarkeit der Schulleistungen. Es ist Verwirrung, Verunsicherung und Abwertung. Denn Kinder, die eine Mittelschule besuchen, wissen in Regel, dass sie dort sind, weil sie es nicht in die AHS geschafft haben. Die Bezeichnung *Standard AHS* führt ihnen das brutal vor Augen. Sie schürt Angst, es „nie zu was zu bringen“ und wertet individuelle Leistungen ab, weil sie „nur“ *Standard* sind. Eine Reform also, die viel Wind macht, ohne auch nur im Geringsten an der Qualität von Schule etwas zu verändern.

Und bei all diesen Reformen haben wir noch gar nicht angefangen darüber zu sprechen, welche Kompetenzen durch diese – egal welche Notenskala man nun nutzt – unzureichende Abbildung beurteilt werden. Wieder denken wir streng in Schulfächer unterteilt. Anstrengung, individuelle Lernfortschritte oder gar Softskills werden in keinem dieser Zeugnisse berücksichtigt. Obwohl es genau diese Fähigkeiten sind, die in jeder Stellenausschreibung den meisten Raum einnehmen, findet man sie in keinem Zeugnis. Lediglich die Betragesnoten geben Aufschluss darüber, wie brav und ruhig jemand sitzen und bestenfalls unauffällig sein kann. Ob das wohl die Kompetenzen sind, die in Zukunft benötigt werden?

Was nicht reformiert wird und soziale Ungleichheit

Neben den genannten Reförmchen, die unterm Strich bestenfalls wenig, wenn nicht sogar kontraproduktive Auswirkungen auf die Schüler_innen haben, gäbe es eine Vielzahl von echten Reformen, die überfällig wären und das Potenzial hätten, echte Veränderungen für Schüler_innen und letztlich vermutlich sogar für die Gesellschaft zu bewirken.

Eines der reformbedürftigsten Themen ist eine vorherrschende soziale Ungleichheit in der Bildung. In kaum einem anderen Land wird Bildung derart stark vererbt wie in Österreich. Schon seit vielen Jahren zeigen nationale und internationale Studien, dass Intelligenz, Talent und Fleiß in Österreich nur bedingt Parameter für eine erfolgreiche Schullaufbahn sind. Der Bildungsgrad der Eltern ist hingegen entscheidend für die eigene Zukunft. Insgesamt 66 Prozent der Schüler_innen, deren Eltern als höchste Schulbildung einen Pflichtschulabschluss erreicht oder eine Berufsausbildung (Lehre, BMS) absolviert haben, gehen nach der Volksschule weiter in eine Mittelschule (Bildungsbericht 2018, Band 1: 145). Im Gegensatz dazu entscheiden sich 71 Prozent der Schüler_innen, deren Eltern Matura oder einen tertiären Bildungsabschluss haben, nach der Volksschule für das Gymnasium. Schon im Alter von zehn Jahren werden Schüler_innen in Österreich also nach dem Bildungsabschluss der Eltern segregiert. Diese soziale Segregation in der Sekundarstufe I ist im städtischen Raum noch wesentlich deutlicher zu sehen als in ländlichen Gebieten (ebd.: 115).

Mit diesen Erkenntnissen müsste nun alles darangesetzt werden, das Schulsystem in einer Art zu reformieren, die allen Kindern faire Chancen gibt. Die Aufgabe eines gut funktionierenden Bildungssystems wäre es, genau diese ungleichen Startbedingungen auszugleichen. Zu diesem Zweck könnte an verschiedenen Schrauben gedreht werden:

Erstsprachen fördern

Wenn wir über Sprachförderung sprechen, meinen wir in der Regel Deutschförderung. Gerade in städtischen Gebieten sind mangelhafte Deutschkenntnisse tatsächlich ein immanentes Problem, das sich auf praktisch alle Bereiche des Unterrichts auswirkt. Maßnahmen wie die bereits besprochenen Deutschförderklassen begegnen dieser Herausforderung nur unzureichend. Man müsste also weiterdenken. Einmal musste ich einer

zehnjährigen Schülerin das Wort „teuer“ umständlich erklären, weil sie dessen Bedeutung nicht kannte. Sie wusste auch kein entsprechendes Wort in ihrer Erstsprache. Das mag, wenn man die Schulrealität nicht kennt, erschütternd klingen, doch ist es ein vergleichsweise leicht zu behebbendes Problem. Kehren wir aber wieder zurück in unsere Biologiestunde. Wer denkt, dass bei der Erklärung des Treibhauseffekts die Wörter „Atmosphäre“ oder „Kohlendioxid“ die herausforderndsten sind, ist weit entfernt von der Realität einer Mittelschulklasse, in der mehr als zehn verschiedene Erstsprachen gesprochen werden. Bestenfalls beginnen wir dort mit der Erklärung der Wörter „aufsteigen“ oder „verdampfen“, ganz abgesehen davon, dass man nicht davon ausgehen kann, dass das Wort „Treibhaus“ auch nur die geringsten bildlichen Assoziationen bei den Kindern hervorruft. Eine Herausforderung beim Schlagen dieser sprachlichen Brücken ist es oft, dass viele Kinder ihre Erstsprache nicht ausreichend beherrschen. Das bedeutet, dass es sich bei der Erklärung dieser Wörter für sie um mehr als um reine Übersetzungsarbeit handelt. Worte, egal in welcher Sprache, ermöglichen abstrakte Denkprozesse, die in vielen Schulfächern verlangt werden. Wem die Worte fehlen, dem wird es demnach auch schwerfallen, komplexe Konstrukte wirklich zu verstehen. Erstsprachenförderung, die so früh wie möglich ansetzt, wäre daher ein wichtiger Schritt, der es vielen Kindern ermöglichen würde, nicht nur schneller Deutsch zu lernen, sondern auch andere Lerninhalte besser zu begreifen. Ganz zu schweigen von der unglaublichen Ressource, die das Beherrschen jeder Sprache bedeutet.

Gemeinsame Schule

Segregierende Maßnahmen im Schulsystem festigen soziale Ungleichheiten in besonderer Weise. Solche trennenden Maßnahmen findet man im österreichischen Schulsystem auf vielen verschiedenen Ebenen. Die wohl auffälligste dieser Trennungen erfolgt bereits mit zehn Jahren durch die Aufteilung der Kinder in Gymnasium und Mittelschule. Dabei basieren Übertrittsentscheidungen nach der Volksschule leider nur zu einem kleinen Teil auf tatsächlichen Leistungen und dem Potenzial eines Kindes. Entscheidend dafür, ob ein Kind für das Gymnasium empfohlen wird, ist vielmehr die soziale Herkunft. Wie bereits besprochen, setzt sich die Separierung auch noch in der Mittelschule durch die Kategorisierung der Schüler_innen in Standard und Standard AHS sowie durch die Absonderung in Deutschförderklassen fort.

Kinder aus sozioökonomisch ärmeren Milieus haben insbesondere aufgrund dieses segregierenden Schulsystems nicht die gleichen Chancen und Möglichkeiten wie Kinder aus reicheren Schichten. Es bräuchte daher eine gemeinsame Schule der Zehn- bis 14-Jährigen, die für eine bessere sozioökonomische Durchmischung der Schüler_innen und gerechtere Chancen für alle sorgt.



Zeit und Geld

Da es aber auch nach der Einführung einer gemeinsamen Schule Standorte geben wird, die größere Herausforderungen zu bewältigen haben als andere, müsste die Finanzierung des gesamten Bildungssystems überdacht werden. Jene Standorte, die größere Herausforderungen und Probleme haben, sollten mehr Geld und mehr Ressourcen in Form von Personal bekommen. Dieser oft genannte, aber nie konsequent und transparent umgesetzte Chancenindex würde vor allem Kindern aus ökonomisch schwächeren Familien zugutekommen. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, mehr Geld in die Kindergärten und Volksschulbildung zu investieren. Derzeit fließt das meiste Geld in die Altersgruppe der Zehn- bis 14-Jährigen. Je mehr allerdings in frühkindliche und elementare Bildung investiert würde, desto besser könnten negativ wirkende Herkunftseffekte von sozialen Ungerechtigkeiten ausgeglichen werden.

Dass sozioökonomisch benachteiligte Familien mit geringen finanziellen Ressourcen auskommen müssen, hat auch direkt einen großen Einfluss auf die Bildung von Kindern. Mit Kindern ins Museum oder ins Theater zu gehen, ist für viele Familien nicht selbstverständlich. Genauso übersteigen Musik-, Tanz- oder Sportkurse oft ihre finanziellen Möglichkeiten. Neben alltäglich notwendigen Schulmaterialien fällt es insbesondere Familien mit mehreren Kindern schwer, das Geld für teure Schulausflüge, Projekt- und Sportwochen aufzubringen. Doch all diese Aktivitäten sind es, die einen wesentlichen Beitrag zur Erweiterung des kulturellen und gesellschaftlichen Horizonts der Kinder leisten und dabei helfen können, ungleiche Startbedingungen auszugleichen. Sie tragen dazu bei, eigene Fähigkeiten und Interessen zu erkennen und zu vertiefen sowie soziale Kontakte zu knüpfen, die einen bereichernden Einfluss auf die Entwicklung der Kinder nehmen können. Ein ideales Schulsystem wäre in der Lage, durch eine gute und vor allem finanzierte Ganztagschule mit einem verschränkten Freizeitprogramm soziale Ungleichheiten schon früh auszugleichen.

Demokratische Strukturen ausbauen

Eine weitere Möglichkeit, soziale Ungerechtigkeiten auszugleichen, wäre das Schaffen von Mitsprachemöglichkeiten und -rechten für alle Schüler_innen. Selbstverständlich können engagierte Lehrkräfte das auf Klassen-ebene, beispielsweise durch das regelmäßige Abhalten eines Klassenrats, tun, dafür bräuchte es noch keine Reformen. Durch gewählte Klassen- und Schulsprecher_innen wären zumindest in der Theorie auch Mitsprachemöglichkeiten vorhanden. Leider werden sie an den wenigsten Schulen wirklich ausgeschöpft. In die Bundesschüler_innenvertretung können außerdem nur Oberstufenschüler_innen gewählt werden. Damit sind naturgemäß nur selten Schüler_innen darunter, die zuvor eine Mittelschule besucht haben. Das wiederum bedeutet, dass genau jene Schüler_innen

keine Vertretung und keine Stimme haben. So wurde beispielsweise im Zuge der Corona-Krise ausführlich darüber diskutiert, wie Maturaprüfungen und Abgabetermine für vorwissenschaftliche Arbeiten verschoben werden müssen, weil sie den Schüler_innen unter den Umständen nicht zumutbar waren. Über die Zumutbarkeit einer Deutschprüfung, die über den Verbleib in der Deutschförderklasse entscheidet, wurde in diesem Zusammenhang dagegen nie gesprochen. So traten Kinder am Ende dieses „Corona-Schuljahres“ zur Prüfung an, die nur wenige Wochen vor dem ersten Lockdown nach Österreich gekommen waren. Weil sie weder eine öffentliche Stimme noch eine gut vernetzte und eloquente Lobby haben, wurde auf die Bedürfnisse dieser Schüler_innen nicht eingegangen. Das ist nur ein Beispiel dafür, warum dringend demokratische Strukturen geschaffen werden müssen, die allen Schüler_innen eine Stimme geben. Denn es ist wahrscheinlicher, dass jene auf soziale Ungerechtigkeiten aufmerksam machen, die von ihnen betroffen sind, als jene, die sich der Existenz dieser Ungerechtigkeit vielleicht gar nicht bewusst sind.

Wer wird wie und warum Lehrer_in?

Mehrmals wurde nun erwähnt, dass die praktische Umsetzung von Reformen oder Empfehlungen letztlich von der Motivation und dem Engagement einzelner Lehrkräfte abhängt. Auch darum haben Lehrer_innen eine absolute Schlüsselrolle, wenn es um die Qualität des Schulsystems geht. In Österreich kann sich jeder nach der Matura dazu entschließen, Lehrer_in zu werden. Weder die Eignung noch die Motivation für diesen Berufsweg werden vorab überprüft. Dabei bräuchten gerade die herausforderndsten Schulstandorte die motiviertesten und erfahrensten Lehrkräfte. Eine fundierte Auswahl von Studienbewerber_innen wäre demnach nicht nur im Sinne der Qualitätssicherung des Unterrichts, sondern würde auch Bewerber_innen selbst davor bewahren, eine unbefriedigende Berufswahl zu treffen, die später kaum wiederrufbar ist. Denkt man diese Problematik weiter, müssten darüber hinaus auch ansprechende Aufstiegs- und Ausstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte geschaffen werden. Genauso müsste es motivierten und engagierten Personen, die eine andere Ausbildung oder einen anderen beruflichen Fokus hatten, ermöglicht werden, Lehrer_in zu werden. Ein neues Quereinstiegsgesetz wird dies hoffentlich in naher Zukunft möglich machen. Eine stärkere Durchlässigkeit im System könnte die Qualität im Lehrkörper stark heben und damit Herausforderungen kraftvoller begegnen.

Die Lehrer_innenausbildung selbst könnte ebenfalls eine Reform vertragen. Sie sollte nicht nur mehr Praxiserfahrung und einen stärkeren Fokus auf Pädagogik und Didaktik beinhalten, sondern auch auf die Arbeit in einem diversen Klassenzimmer vorbereiten. Divers im Sinne von Sprache und Migrationsbiografien, aber auch im Sinne von sozioökonomischen Schichten

und Klassen. Derzeit findet die Vorbereitung auf das Unterrichten von Kindern aus sozioökonomisch ärmeren oder Migrantenfamilien viel zu wenig Raum in der Lehrer_innenausbildung. Außerdem repräsentiert das Lehrer_innenzimmer nicht annähernd die Schüler_innenschaft. Ein diverserer Lehrkörper könnte auch einen größeren Hebel bei der Beseitigung sozialer Ungerechtigkeiten haben.

Gerade in den ersten Dienstjahren bräuchten unerfahrene Lehrkräfte kontinuierliches Feedback, regelmäßige Hospitationen und Möglichkeiten, ihren Unterricht in einem professionellen Rahmen zu reflektieren. Das findet bislang nur rudimentär statt. Eine verpflichtende Supervision, von der Lehrkräfte unabhängig von ihrem Erfahrungsstand profitieren würden, ist ebenfalls – anders als in praktisch allen anderen sozialen Berufen – nicht vorgesehen.

Fazit

Zwölf Fächer, 50-minütige Unterrichtseinheiten, 30 Unterrichtseinheiten die Woche, 25 Kinder pro Klasse, übervolle Lehrpläne. Noch funktioniert Schule anhand rigider Vorgaben und Rahmenbedingungen, und das, obwohl längst bekannt ist, dass diese nicht lernfördernd wirken. Der Status quo zeigt also, dass wir im derzeitigen System Schule rein strukturell an verschiedenen Baustellen arbeiten müssten. Solange wir an der Zersplitterung der ohnehin schon in Mikroeinheiten aufgeteilten Unterrichtszeit nach scheinbar voneinander abgegrenzten Disziplinen festhalten, sollten zumindest die Rahmenbedingungen für einen fächerübergreifenden Unterricht geschaffen werden. Dazu könnte man sich zum Beispiel im Zuge einer Entrümpelung der Lehrpläne auf echte Basiskompetenzen und Grundlagenwissen konzentrieren und dabei Raum lassen, in der Schule projektorientiert, fächerübergreifend und damit wirklich tiefgehend zu arbeiten. Eine klare Handlungsempfehlung zu derartigem Lehren sowie der Anspruch zu echter Kooperation im Lehrkörper könnten diese Transformation des Lernens tatsächlich möglich machen.

Man wird sich also eingehend überlegen müssen, welche Lerninhalte wirklich relevant sind und welche Fähigkeiten und Kompetenzen das System Schule darüber hinaus ausbilden und fördern sollte. Dazu gehören neben den vielzitierten vier Ks – Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation (21st century skills²) – wahrscheinlich auch noch viele andere Kompetenzen, die derzeit in keinem noch so umfangreichen Lehrplan abgebildet sind. Um diese zu trainieren, wird es neuartige Unterrichtsmodelle und Aufgabenstellungen geben müssen. Um dafür Zeit und Raum zu haben, wird man sich auf einen stark abgespeckten Grundstock an Kompetenzen und Lerninhalten einigen müssen, die fächerübergreifend formuliert und regelmäßig auf ihre Aktualität überprüft werden. Es wird einen lernzielorientierten Unterricht brauchen, der Kindern Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten gibt und dazu beiträgt, dass individuelle Talente entdeckt und gefördert werden. Schule sollte im besten Fall ein Ort des selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernens werden, denn die Motivation und die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen wird eine unumgängliche Schlüsselkompetenz sein, die ein erfolgreiches Bestehen in einer sich immer rascher ändernden Welt ermöglichen wird.

Wer weiß, vielleicht wird dann irgendwann im neuen Fach Weltorientierung, das unter anderem Inhalte aus Biologie, Geografie und Geschichte vereint, der Treibhauseffekt nicht nur erklärt, sondern die Kinder werden dazu ermutigt, selbst aktiv zu werden und neue kreative Ideen und Lösungen für reale Probleme zu finden.



² Die 21st Century Skills, insbesondere die Lernskills, wurden von der P21 Partnership ins Leben gerufen: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>

Literatur

- Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018** (2019). Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Band 1. Konrad Oberwimmer, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg und Claudia Schreiner (Hrsg.). Leykam.
- Mafaalani, A.** (2020). Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. (1). Kiepenheuer und Witsch.
- Südkamp, A. & Möller, J.** (2009). Referenzgruppeneffekte im Simulierten Klassenraum: Direkte und indirekte Einschätzungen von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, pp. 161-174.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.161>



„(...) einzelne Fachdisziplinen [sind] nicht mehr als alleinstehende, monolithische Unterrichtsfächer zu denken, sondern als Träger einzelner Konzepte. Diese Konzepte können für Phänomenbereiche zum Einsatz gebracht werden.“

Schule als Ort der Disziplinen vs. Schule als Ort der Alltagsbewältigung

Thomas Jekel

Thomas Jekel, 1970 geboren, hat Geographie und Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg mit den Schwerpunkten Regionalentwicklung und Geoinformatik studiert und mit einem Doktorat in Fachdidaktik Geographie und Wirtschaft abgeschlossen. Er ist Mitglied der LP-Kommissionen für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftliche Bildung. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen und Lektor an der Universität Wien.



Abstract

Die Organisation des österreichischen Sekundar-
schulwesens ist traditionell in wissenschaftsdisziplin-
gebundenen Fächern organisiert. Gleichzeitig treten
im gegenwärtigen und erwartbaren Alltag der
Schüler_innen jedoch Phänomene und Probleme auf,
deren Behandlung und Lösung meist keiner spezifischen
Disziplin zugeordnet werden kann. Dies erschwert den
Transfer schulisch erworbenen Wissens in alltägliche
Anwendungssituationen. Neben einer regelmäßigen
Überprüfung des Beitrages der Disziplinen ist folglich
auch ein Überdenken der Struktur der Darbietungsform
fachlichen Wissens jenseits einer Disziplinorientierung
einzufordern. In der Tendenz ist breiteren,
phänomenorientierten Fachstrukturen entsprechend
der Vorzug gegenüber Klein- und Kleinstfächern zu
geben, die Einzeldisziplinen repräsentieren.

Einleitung

In regelmäßigen Abständen tauchen sowohl in Österreich als auch international Diskussionen über die Stundentafel in den Schulen auf, um das Einbringen neuer und nicht ganz so neuer Fächer. Forderungen nach neuen Einzelfächern und Inhalten wie beispielsweise Digitale Grundbildung, Wirtschafts- oder Finanzbildung, Klimabildung oder Gesundheitsbildung sind entsprechende Beispiele. Dabei wird gerne übersehen, dass der Gesamtumfang der Stundentafel endlich ist, die Fachstruktur gleichzeitig aber lediglich eine strukturelle Hülle der zu vermittelnden Kompetenzen und Inhalte darstellt. Diese Diskussionen sind einerseits stark mit aktuellen, gesellschaftlichen Verhältnissen, andererseits mit Machtverhältnissen und Zugängen zu Entscheidungsträger_innen, und entsprechend, mit Ideologien verbunden.

Die regelmäßige Neubestimmung der schulischen Aufgaben ist natürlich notwendig. Gleichzeitig erscheint ein Zugang über disziplinär gebundene Unterrichtsfächer wenig zielführend. Stattdessen wäre ein multidisziplinärer Zugang zielführend, der sich an Phänomenen und Problemen sowie deren Lösung orientiert, und erst in zweiter Linie auf die zugrunde liegenden Disziplinen achtet. Verfolgt man einen derartigen Ansatz, dann ergeben sich daraus sowohl Konsequenzen für die Lehrpläne als auch für die Aus- und Fortbildung von Pädagog_innen.

Lernen an Phänomenen und Problemen

Betrachtet man erfolgreiche Lernprozesse und deren transferierbare Ergebnisse, so sind diese in der Regel an Phänomenen und Problemen orientiert. Pädagogische Psycholog_innen weisen in vielfältiger Weise darauf hin, dass diese Probleme komplex sein müssen, um Lernprozesse anzuregen, dass sie sozial situiert sein und an die Alltagswelt der Lernenden anknüpfen müssen, um ein verknüpfbares Vorwissen seitens der Lernenden ansprechen zu können.

Die Phänomene und Situationen, die in einem solchen Zugang problematisiert werden, sind zunächst einmal nicht disziplinär organisiert, sondern oft einer individuellen Wahrnehmung zugänglich. Dies ist weitgehend maßstabsunabhängig: Sowohl die Neugestaltung einer Website mit stärkerer Kund_innenorientierung als auch globale Problemlagen wie der Klimawandel sind vordergründig nicht einer bestimmten Disziplin zugeordnet.

Im Fall des Webauftritts ist neben der tatsächlichen technischen Umsetzung sowohl auf spezifische Informationsbedürfnisse der Kund_innen als auch auf jeweils aktuelle ästhetische Moden einzugehen. Entsprechend werden sowohl technische Lösungen als auch sozialwissenschaftliche Denkstrukturen angewandt, um eine erfolgreiche Website zu gestalten. Will man schlussendlich auch noch etwas zur Wirkungsweise der Kommunikationskanäle erfahren, werden kommunikationswissenschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Methoden angewandt werden. Ist für die Initiative auch eine Neuberechnung des Kreditrahmens fällig, sind zusätzlich Methoden der Mathematik anzuwenden.

Was für ein einfaches Problem wie die Website gilt, wird viel ersichtlicher bei globalen Problematiken: Der Klimawandel lässt sich naturwissenschaftlich beschreiben, und diese naturwissenschaftliche Beschreibung ist eine wesentliche Grundlage weiterer Aktivitäten. Die Auswirkungen dieses Wandels allerdings sind sehr schnell in einer ökonomischen Dimension zu verorten. Beispiele dafür wären, wenn Banken und Versicherungen seltener Kredite für zu tief gelegene Skigebiete vergeben, wenn zusätzliche Beschneigung vorzusehen ist oder höhere Versicherungsprämien in der Landwirtschaft eingefordert werden. Will man dem Klimawandel begegnen, so braucht es neben individuellen Zugängen in der Hauptsache politische Zugänge und Veränderungen. Entsprechend ist eine politische Bildung gefordert, die jenseits der Fachzuordnung im Verbund mit Geschichte durchzuführen ist, sondern

eher im Sinn des Grundsatzes für das Unterrichtsprinzip politische Bildung. Diese politische Bildung sollte verpflichtend, aber phänomenbezogen organisiert sein: Politische Bildung ist für die Erschließung des Klimawandels notwendig, aber auch in der jährlichen Aushandlung der Lohnabschlüsse, und ist sinnvollerweise jeweils dort (verpflichtend) einzubringen. Die notwendige Beschäftigung mit relevanten Diskursen erfordert zwingend Kenntnisse aus den Sprachen, in Österreich im wesentlichen Deutsch.

An diesen sehr kursorisch gestreiften Beispielen lässt sich leicht zeigen, dass auch für „einfache“ Probleme immer Lösungsansätze mehrerer Disziplinen eingebunden werden müssen, und dass diese oft nicht als Einzeldisziplin, sondern vernetzt einzusetzen sind. Eine Orientierung an Einzeldisziplinen ist in der Realität kaum hilfreich – ist es dann sinnvoll, sie in der Schule als dominierendes Strukturelement zu nützen?

Wirkmächtiges Fachwissen (Powerful Disciplinary Knowledge - PDK)

Sind also fachwissenschaftliche Zugänge hinfällig geworden? Mitnichten. Fachwissenschaftliche Zugänge erlauben uns nach wie vor, mehr oder weniger sehstarke Brillen auf ein Phänomen zu richten. Die einzelnen Disziplinen können dabei allerdings nicht in Anspruch nehmen, einen umfassenden Blick zu ermöglichen, sondern nur, einen von mehreren Beiträgen im Rahmen einer komplexen Problemlösung anzubieten. Ins Zentrum rückt somit das Phänomen, und nicht die Fachdisziplin (Jekel & Pichler 2017). Die Fachdisziplin kommt dort ins Spiel, wo sie zur Problemlösung beitragen kann. Powerful Disciplinary Knowledge (PDK) bezeichnet dann jene fachwissenschaftlichen Konzepte, die zu individueller oder gesellschaftlicher Problemlösung beitragen können. Eine einfache Definition des Begriffs lautet wie folgt:

„PDK refers to the knowledge young people are unlikely to acquire at home or through their everyday encounters. It is usually:

- evidence based
- abstract and theoretical (conceptual)
- part of a system of thought
- dynamic, evolving, changing—but reliable
- testable, yet open to challenge
- sometimes counter-intuitive
- exists outside the direct experience of the teacher and the learner
- discipline based (in domains that are not arbitrary or transient)“

(Lambert 2017, 24)

Powerful Disciplinary Knowledge sorgt damit für eine gesicherte gemeinsame, wissenschaftlich fundierte Kommunikationsbasis. Sie legt anerkannte Begrifflichkeiten und Konzepte entsprechend wissenschaftlicher Traditionen zugrunde. Diese wissenschaftlichen Konzepte und Begrifflichkeiten sind sehr wohl intellektuell hinterfragbar, aber nicht im Sinn einer Blasenentwicklung, sondern entlang (konkurrierender) wissenschaftlicher Paradigmen. So wie auch Paradigmen sind diese Wissensbestände veränderbar, optimierbar, aber auch falsifizierbar. Und sie sind historisch entwickelt und damit überindividuell diskursfähig.



Beispielsweise ist es aufgrund der Datenlage und der Theorien sehr gut möglich, die gegenwärtigen Covid-19-Impfstrategien zu begründen. Eine individuelle Ablehnung kann sich folglich auf emotionale Befindlichkeiten stützen, nicht aber auf Daten und Fakten zu Risiken der Erkrankung bzw. der Impfung. Genau darum geht es im Bereich von PDK: Die wissenschaftlich und fachlich argumentierbaren Zugänge von intuitiven und propagandistisch genutzten Meinungsäußerungen unterscheiden und dadurch die eigene Teilhabe an Gesellschaft möglichst gut unterstützen zu können.

Über Powerful Disciplinary Knowledge zu verfügen, befähigt Menschen zur erfolgreichen Teilhabe an Gesellschaft (Nussbaum 2013). Diese Wissensstrukturen dienen entsprechend nicht einem disziplinären Selbstzweck, sondern den Gestaltungsmöglichkeiten des Individuums. Die Ausgestaltung entsprechender Wissensstrukturen und der Abgleich mit den gesellschaftlichen Notwendigkeiten im engeren Sinn ist die Aufgabe der Fachdidaktiken, im weiteren Sinn jene der Bildungspolitik.

Zur Umsetzung von PDK in Österreich: Basiskonzepte und „zentrale fachliche Konzepte“

Powerful Disciplinary Knowledge kann grundlegend über fachliche Konzepte und Wissensbestände abgebildet werden. Dabei werden eine Reihe von Begrifflichkeiten verwendet: Key Concepts, Basiskonzepte bzw. zentrale fachliche Konzepte. Die Umsetzung eines Zugangs über Basiskonzepte (Sekundarstufe II) bzw. zentrale fachliche Konzepte (Sekundarstufe I) erfolgte in Österreich nur langsam. Im Lehrplan der Sekundarstufe II (BMB 2016) war diese auf Basis der Vorschläge der Lehrplangruppen zulässig, erfolgte allerdings in den wenigsten Fällen. Erst mit der aktuellen Bearbeitung der neuen Lehrpläne für die Sekundarstufe I (derzeit, 10/2021, im Entwurfsstadium) hatten die Lehrplangruppen zentrale fachliche Konzepte verpflichtend zu benennen.

International hingegen ist das Konzept schon länger und weiter verbreitet. Dabei ist – vgl. Abb. 1 – festzustellen, dass auch hier die jeweiligen (Unterrichts-) Fachtraditionen auf die lokalen Interpretationen der für das jeweilige Fach definierenden Konzepte durchschlagen. Sie sind also weder strukturell noch inhaltlich einheitlich (vgl. für exemplarisch für ein Unterrichtsfach Anthes et al

2021). Die Grundidee allerdings ist überall ähnlich: Sie sollen ein Phänomen, das für die Schüler_innen alltagsweltlich von Bedeutung ist oder absehbar von Bedeutung sein wird, auf Basis anerkannter wissenschaftlicher Theorien und Konzepte verhandelbar und bearbeitbar machen. Wie bereits oben angesprochen, sind einzelne Phänomene dabei durchaus aus den Perspektiven mehrerer Disziplinen und entsprechend auch Unterrichtsfächer ansprechbar. Eine fachterritoriale Zuordnung einzelner Phänomene erscheint daher wenig sinnvoll.

Vielmehr erscheint es daher wesentlich, in regelmäßigen Abständen die Phänomenbereiche, die für Schüler_innen bedeutsam werden, neu zu analysieren und zu strukturieren.

ABBILDUNG 1

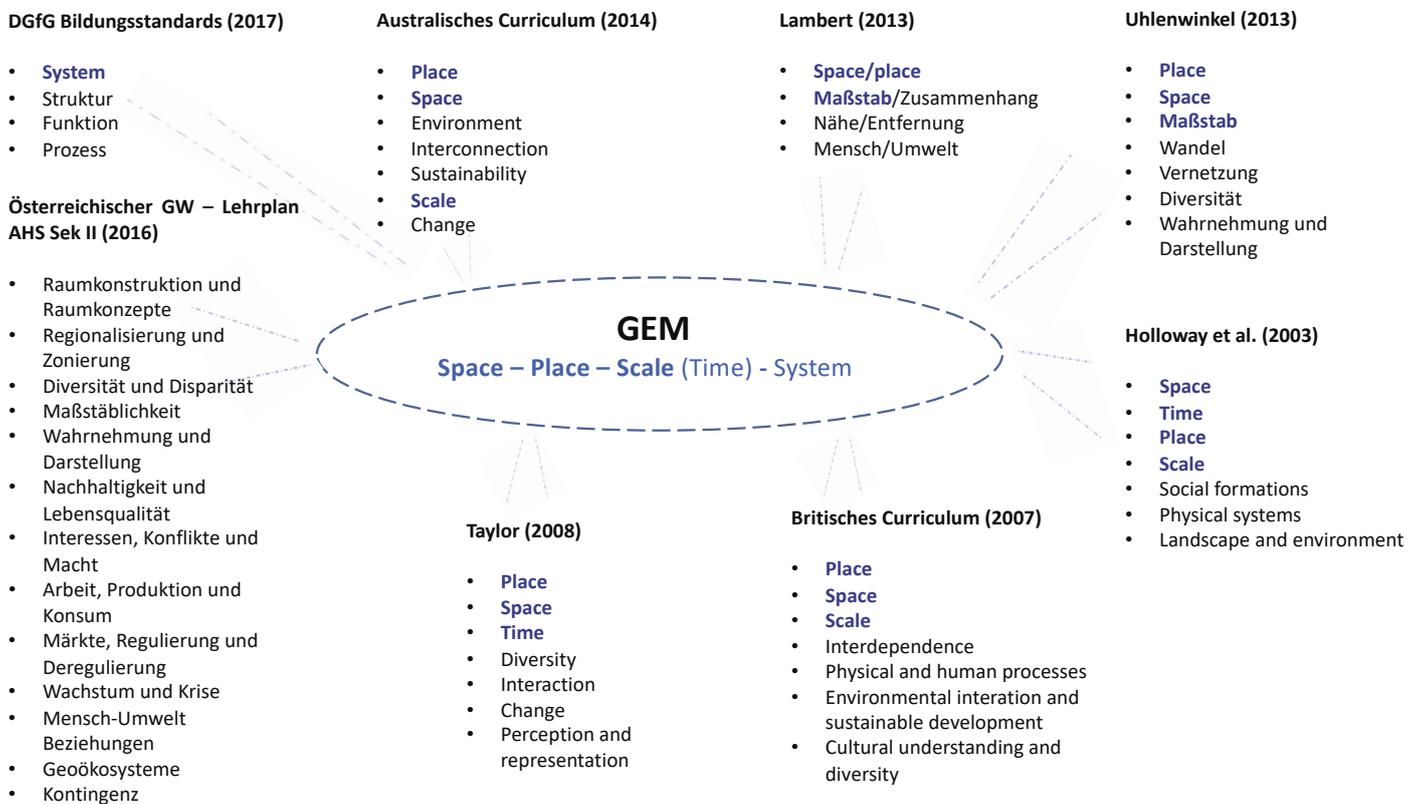


Abb. 1 Internationaler Vergleich zentraler fachlicher Konzepte in einem Unterrichtsfach. Aus: Anthes et al, 2021, 9 (cc-by)

Betrachtet man exemplarisch die Basiskonzepte eines Unterrichtsfachs in Verbindung mit der Definition von Powerful Disciplinary Knowledge, so wird schnell klar, dass für eine sinnvolle Umsetzung im Unterricht eine erhebliche - und akademische - Ausbildung Voraussetzung ist.

Die Konzepte sollen geeignet sein, Themen neu und strukturiert zu erschließen. So sind etwa in Australien die Basiskonzepte jeweils um ein schuljährliches Generalthema gruppiert. In Finnland wurden Freiflächen für einen phänomenorientierten anstatt eines disziplinentorientierten Unterrichts geschaffen. In Österreich sind sie – soweit bereits umgesetzt – eine weitere Strukturierungsmöglichkeit einer Vielzahl von vorgeschriebenen Themen. Dabei engen die vorgeschriebenen Themen den Handlungsspielraum der Lehrer_innen ein. Die Basiskonzepte hingegen wurden entworfen, um diesen zu erweitern. Sie sollen Lehrer_innen die Möglichkeiten in die Hand geben, Alltagsprobleme aus einer spezifischen fachlichen Sicht aufzugreifen und unterrichtlich zu behandeln.

Konsequenzen für die Pädagog_innen- aus- und Fortbildung

Betrachtet man die aktuelle Unterrichtsrealität, so kann man eine Reihe von Problemfeldern feststellen, die einen Unterricht über die zentralen fachlichen Konzepte behindern. Diese beziehen sich

- auf die fehlende fachliche Ausbildung vieler ungeprüfter Lehrer_innen, insbesondere in den Mittelschulen;
- auf die nur in Teilen an die schulischen Anforderungen angepasste fachliche Ausbildung an pädagogischen Hochschulen und insbesondere Universitäten,
- auf fehlende notwendige Techniken und Methoden, von Schüler_innen vorgebrachte Interessensgebiete auch in mit fachlichen Konzepten zugreifbare Problemstellungen zu verwandeln, und
- auf die nach wie vor eng beachteten Lehrpläne, die nur wenig Abstimmung zueinander aufweisen.¹

All diese Setzungen tragen dazu bei, dass die Vertreter_innen der einzelnen Unterrichtsfächer durchaus mutige und innovative Konzepte vorgelegt haben, was fachliche und pädagogische Neuerungen betrifft. Gleichzeitig bleibt eine Orientierung an aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen aber Stückwerk.

¹ Dies gilt auch für die in den letzten Jahren überarbeiteten Lehrpläne der Sekundarstufe II sowie aktuell der Sekundarstufe I. Die einzelnen Lehrplangruppen arbeiteten ohne umfassendes Gesamtkonzept nebeneinander.

Was wäre zu tun? Die neuen Lehrpläne benötigen über die Basiskonzepte einen verstärkten Zugang zur Fachlichkeit. Entsprechend sind *ungeprüfte* oder nicht spezifisch fortgebildete Lehrer_innen – die in den meisten Fällen durchaus mit hohem Engagement arbeiten – schon vom Start weg grob benachteiligt, weil sie im Wesentlichen vorgefertigten Erzählungen folgen müssen. Daher sind gerade hier lineare Zugänge wie zum Beispiel Schulbücher eine wesentliche Stütze, die naturgemäß nicht den Interessen der Schüler_innen folgen können. Fortbildungspflichten auf einer fachlichen Ebene sind hier ebenso in Erwägung zu ziehen wie eine konsequentere Orientierung an den Ausbildungsgängen der eingesetzten Lehrkräfte.

Eine zweite nicht ganz unwesentliche Konsequenz betrifft die Grundausbildung an Universitäten und Hochschulen. Nach wie vor werden Lehrveranstaltungen, die sich hauptsächlich an angehende Fachwissenschaftler_innen richten, für das Lehramt mitverwendet.² Dies resultiert in der Regel mit einer schlechten Passung der Lehrveranstaltungsinhalte mit den fachlichen Anforderungen des Lehrberufs. Es darf angenommen werden, dass eine Reihe neu ausgebildeter Lehrkräfte die schulischen Basiskonzepte höchstens am Rande beherrscht. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Standorte der Fachwissenschaften in vielen Fällen in einem Wettbewerb der Spezialisierung stehen. Die Pädagog_innenbildung hingegen benötigt breite, verallgemeinerbare und konzeptuelle Wissensbestände, die mit denselben Lehrveranstaltungsinhalten wie in den Fachwissenschaften kaum erreichbar sind. Während hinsichtlich der Curriculumsgestaltung zwar wesentliche Vorgaben hinsichtlich der allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Gestaltung der Studienpläne gegeben sind, fehlen analoge Vorschriften für die Fachinhalte völlig. Hier wäre bei der Genehmigung der Curricula nachzuschärfen.

Zum Dritten benötigen Lehrer_innen, um Schüler_innen-gesteuerten Fachunterricht zuzulassen, sowohl in den Lehrplänen der Schulen entsprechende Freiheiten als auch ein Arsenal von Methoden, die es erlauben, zunächst wenig spezifische Schüler_inneninteressen in fachlich informierten Unterricht zu gießen. Die Lehrpläne bieten die notwendigen Freiheiten nur teilweise, sie sind in vielen Fällen entlang von realen oder imaginären Kompetenzrastern organisiert. Diese ermöglichen zwar eine relativ einfache Überprüfung der Lernerfolge, gleichzeitig befördern sie in relativ hohem Maße ein Teaching to the Test. Gleichzeitig benötigen schüler_innenzentrierte Lernarrangements eben die Rückbindung an fachliche Konzepte, um nicht in der Beliebigkeit zu enden. Zu einem komplexen Thema die „richtigen“ Basiskonzepte zu finden, Kontingenz zuzulassen, und Schüler_innen zu in sich schlüssigen, daten- und faktenbasierten Argumentationen anzuleiten, erfordert es, sowohl inhaltlich als auch persönlichkeitsstrukturell firm zu sein.

² Es ist darauf hinzuweisen, dass über die Zahlen der Studienplatzfinanzierung an vielen Ausbildungsstandorten eigentlich der Lehramtsausbildung der Vorrang gegeben werden müsste. Dies geschieht in den wenigsten Fällen.

Letztlich ist auch die Abstimmung der Fachlehrpläne untereinander deutlich verbesserungswürdig. Geht man von der eingangs beschriebenen Problem- und Phänomenorientierung aus, ist es sinnvoll, die zu einem Phänomen- oder Problembereich notwendigen Komponenten zeitlich naheliegend zu unterrichten. Sich über Kreditaufnahme, Ratenzahlung oder Schuldenfalle zu unterhalten, ist schwierig, ohne mit Zinseszinsrechnung konfrontiert worden zu sein. Den Klimawandel jenseits einzelner Symptome zu verstehen, benötigt basale physikalische und chemische Kenntnisse, Antworten darauf formulieren zu können, zusätzlich solche aus den Bereichen Politik und Ökonomie. Entsprechend wären Abstimmungen innerhalb der Fachlehrpläne zwingend notwendig, sie sind aber aktuell nicht gegeben.

Fazit

Sowohl die Lehr-/Lernforschung als auch internationale Entwicklungen regen dringend an, schulische Bildung entlang von Phänomenen zu strukturieren, die für Schüler_innen aktuell oder künftig greifbar sind. Diese Zugänge werden beispielsweise in Finnland oder Australien verfolgt und bieten eine Reihe von Vorteilen, insbesondere den Transfer von konzeptuellem Wissen und die Entwicklung von Problemlösungskompetenz.

Folgt man diesem Vorschlag, so sind die einzelnen Fachdisziplinen nicht mehr als alleinstehende, monolithische Unterrichtsfächer zu denken, sondern als Träger einzelner Konzepte. Diese Konzepte können für Phänomenbereiche zum Einsatz gebracht werden. Für die Lehramtsausbildung, die derzeit ausschließlich an den Basisdisziplinen orientiert ist, wäre dementsprechend eine Verbreiterung vorzusehen, die an Phänomenbereichen orientiert ist und nicht am Einzelfach. Dies könnte zum Beispiel in einer Bündelung in den Bereichen Sprachen und Kommunikation, Naturwissenschaften und Technik sowie Sozial-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften geschehen. Mit dieser Verbreiterung wären auch Vorteile hinsichtlich des fachübergreifenden Unterrichtens und eine flexiblere Einsetzbarkeit der Lehrkräfte verbunden.

Die zugrundeliegenden Disziplinen verlieren nicht ihren Wert, sie verändern ihn: Sie werden nicht als solche unterrichtet, sondern als Beitrag und Strukturierung alltagsweltlicher individueller oder gesamtgesellschaftlicher Probleme. Was die Definition dieser Probleme betrifft, wäre entsprechend regelmäßig nachzuschärfen. Der aktuelle Zugang einer kleinteiligen Defizitbehebung erscheint dafür wenig geeignet („Die Gesellschaft wird digital, daher brauchen wir ein zusätzliches Fach digitale Grundbildung“; „Österreich hat zu wenige Unternehmer_innen ... wir benötigen ein Fach Entrepreneurship Education“). Stattdessen benötigen wir eine Art Nullplanung auf Basis der aktuellen und erwartbaren gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese muss den aktuellen Wert einzelner Disziplinen im Rahmen von Problemlösung bestimmen, und auf der anderen Seite Lehrer_innen und Schüler_innen die notwendigen Freiheiten bieten, um interessensgeleiteten und schüler_innenorientierten Unterricht anbieten zu können. Erst nach Abklärung dieser Inhalts- und Kompetenzdimensionen ist es sinnvoll, sich über die unterrichtsfachliche Rahmung Gedanken zu machen.

Es ist an der Zeit, diese Klärungen in Angriff zu nehmen.



Literatur

- Anthes, K., Peter, C & Nauss, T.** (2021), Geographische Fachlichkeit – didaktische Erschließung durch Basiskonzepte. – GW-Unterricht 161, 5–18.
- Bundesministerium für Bildung** (2016), Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird. Wien. BGBl. II, Nr. 219/2016 vom 9.8.2016, verfügbar: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219>
- Jekel, T. & Pichler, H.** (2017), Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. – GW-Unterricht 147, 5–15.
- Lambert, D.** (2017) Powerful Disciplinary Knowledge and Curriculum Futures. In: Finnish research Association for subject didactics: Changing Subjects, Changing Pedagogies: Diversities in School and education. Helsinki, 14–31.
- Nussbaum, M.** (2013) Creating capabilities: The human development approach. Cambridge: Harvard University Press.
- Sander, W.** (2010): Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: zeit-schrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (1), 42–66.



„Lehrkräfte, Fachleiter_innen, Professor_innen und Ministerialbeamt_innen haben in das bestehende System investiert. (...) Wenn nun also das eigene Fach umbenannt, neu strukturiert, gekürzt oder gar völlig neu aufgesetzt werden soll, dann werden diese spezifischen Investitionen entwertet, sie werden zu versunkenen Kosten.“

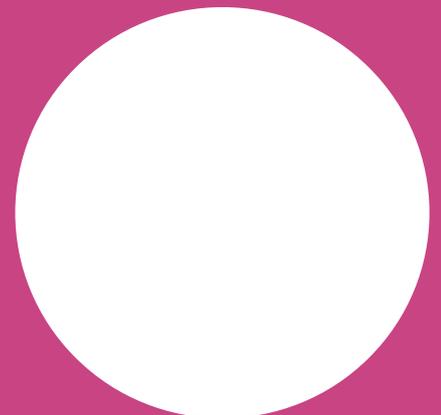
Institutionelle Trägheit im Schulsystem

*Zu den Herausforderungen der Modernisierung
von Stundenplänen am Beispiel der Einführung
eines Faches Wirtschaft*

Dirk Loerwald

Dirk Loerwald ist Professor für ökonomische Bildung an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg und seit 2019 wissenschaftlicher Leiter und Geschäftsführer des An-Instituts IÖB sowie wissenschaftlicher Leiter des OX-Lab. Er ist Mitherausgeber der Zeitschriften ZfÖB und UWP. Zudem ist er Vorstandsvorsitzender der

DeGÖB, im Vorstand der BÖB Deutschland, Fachbeirat der Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen und im C3L Oldenburg, und im Expert_innenbeirat der Stiftung für Wirtschaftsbildung in Wien. Er forscht und publiziert zu verschiedenen Anwendungsfeldern der ökonomischen Bildung.



Abstract

Die Etablierung einer Innovation in der schulischen Bildung ist immer mit den spezifischen Herausforderungen von Schulsystemen verbunden, die eher durch Kontinuität als durch Wandel gekennzeichnet sind. Exemplarisch kann dies an der Modernisierung des Fächerkanons veranschaulicht werden. Die Etablierung eines neuen Unterrichtsfaches gehört zu den Reformvorhaben, die im Schulwesen auf besonders viel Widerstand stoßen. Das zeigt sich besonders an der Diskussion um die Einführung eines Faches Wirtschaft.

Einleitung

Die Welt ändert sich in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung in einer zuvor ungeahnten Geschwindigkeit. Petersen/Steiner (2019, S. 1) sprechen in diesem Zusammenhang beispielsweise von „Vernetzungs- und Beschleunigungstendenzen, die erhebliche Veränderungen in den politischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Strukturen von Gesellschaften hervorrufen“. Damit ändern sich auch die Anforderungen an eine zeitgemäße schulische Allgemeinbildung, die zum Ziel haben sollte, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, in der heutigen Gesellschaft selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung denken und handeln zu können. Damit stellen sich Fragen danach, was in unseren Schulen gut läuft, was verbessert werden könnte, was möglicherweise überholt ist und was fehlt.

Reformen im Schulsystem stoßen aber immer auf Durchsetzungshemmnisse, besonders wenn sie „top down“ verordnet werden und die Akzeptanz durch die schulischen Akteure nicht durchgehend vorausgesetzt werden kann. In solchen Fällen gibt es dann immer eine hinreichend hohe Zahl an Lehrkräften, Schulleitungen oder Schulen, die die Reformideen nicht mittragen und sie in der alltäglichen Praxis auflaufen lassen. Manche Reformideen kommen aber erst gar nicht in den Schulen an, weil sie bereits im Keim erstickt werden. Dies betrifft oftmals solche zur Modernisierung des Fächerkanons.

Die Einführung eines neuen Schulfaches, mag sie auch noch so gut inhaltlich begründet und organisatorisch vorbereitet sein, gehört sicher zu den schwierigsten Reformvorhaben, die im Schulsystem denkbar sind. Die jahrzehntelang gepflegten Fächerkanons erweisen sich als höchst resistent gegenüber Neuerungen. Selbst die Stundenkontingenttafeln stehen unter der konservativen Aufsicht der jeweiligen Fachvertreter_innen. Die existierende Anzahl und Gewichtung der Schulfächer wird von den etablierten Akteuren verteidigt. Sobald die Bildungspolitik auch nur andeutet, dass ein bestehendes Fach möglicherweise Stundenkürzungen hinnehmen soll, ruft das die Interessenverbände dieses Faches auf den Plan, und die Aufregung ist groß.

Der von Schumpeter in der Wirtschaftswelt als „schöpferische Zerstörung“ beschriebene Prozess scheint im staatlichen Monopol der schulischen Allgemeinbildung vor besonderen Herausforderungen zu stehen. Nun ist natürlich nicht jede Reformidee gut, aber es lässt sich beobachten, dass auch

sehr gut begründete und von einem Großteil der gesellschaftlichen Akteure getragenen Reformideen an der Realität des Schulsystems scheitern.

Exemplarisch lässt sich dies an der Diskussion um die Einführung eines eigenständigen Schulfaches Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen verdeutlichen. Wirtschaft ist unzweifelhaft ein wichtiger Teil des Lebens, und es gibt kaum noch jemanden, der im 21. Jahrhundert ernsthaft infrage stellen würde, dass Kinder und Jugendliche ökonomische Bildung benötigen. Seit Jahrzehnten liegen zahlreiche Konzepte, empirische Studien, Curricula, Kompetenzmodelle, Unterrichtsmaterialien und Best-Practice-Beispiele vor. Man fragt sich, warum Wirtschaft im deutschsprachigen Raum immer noch kein selbstverständliches Pflichtfach an allgemeinbildenden Schulen ist.

In der wissenschaftlichen und öffentlichen Debatte zur Thematik findet man immer wieder zwei inhaltliche Gegenargumente gegen ein Schulfach Wirtschaft. Das erste stellt Fächer insgesamt infrage, das zweite ist ein Plädoyer für Integrationsfächer. Beide Argumente lassen sich jedoch entkräften.

Schule ohne Schulfächer?

Nicht so sehr in der wissenschaftlichen Literatur, wohl aber in öffentlichen und bildungspolitischen Debatten ist immer wieder das Argument zu hören oder zu lesen, dass die Idee der Schulfächer veraltet und moderne Formen des Lernens eher an Phänomenen und Problemen orientiert seien. Die Welt sei ebenso wenig nach Fächern strukturiert wie das Denken der Kinder. Durch das Unterrichten in isolierten Schulfächern würden Zusammenhänge verdeckt, und die Komplexität von Realität könne so nicht abgebildet werden. Andere Länder wie etwa Finnland praktizierten bereits phänomenorientierten Unterricht. Vor diesem Hintergrund ein eigenständiges Schulfach Wirtschaft zu fordern sei anachronistisch und nicht sehr zeitgemäß.

Diesem Argument möchte ich an dieser Stelle in dreifacher Hinsicht begegnen:

- **Erstens gibt es für die Existenz von Schulfächern lerntheoretische Gründe.** Lernen kann beschrieben werden als ein jeweils individueller, von persönlicher Motivation abhängiger, durch mentale Modelle gefilterter und auf Vorwissen aufbauender konstruktiver Prozess (vgl. für viele: Siebert 2005). Die kognitive Strukturbildung entsteht in der tätigen Auseinandersetzung des Subjekts mit den Erlebnisgehalten, die über die Umwelt vermittelt werden. Die vorhandenen kognitiven Strukturen können neuen Wissensaufbau erleichtern oder erschweren. Schulfächer können Tenorth (1999, S. 193) zufolge dabei helfen, indem



sie eine „interne Graduierung von Wissen“, eine „Sequenzierung des Lernens“ und eine „interne Ordnung“ ermöglichen. Sie sind – mit Giel (1997, S. 33 f.) „[...] besondere Zugriffsformen auf das in der Gesellschaft produzierte und in Umlauf gesetzte Wissen“ und bilden eine „Topographie des kollektiven Gedächtnisses der Wissenschaften“. Institutionalisierte Bildungsprozesse in Schulen stehen vor der besonderen Herausforderung, konstruktivistische Lernprozesse zu einem festgelegten Zeitpunkt zu initiieren und für die Dauer der Unterrichtszeit aufrechtzuerhalten. Dafür hat sich das Schulfach-Prinzip bewährt.

- **Zweitens ist Perspektivität die Voraussetzung für Mehrperspektivität.** Salopp gesagt: Wer über den Tellerrand schauen möchte, der benötigt zunächst erst einmal einen Teller. Fachübergreifender Unterricht, in dem die Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen zum Ausdruck kommen sollen, ist höchst voraussetzungsvoll, da Perspektivität das Fundament für Mehrperspektivität darstellt. Die Welt kann nicht als Ganzes von allen Perspektiven aus gleichzeitig betrachtet werden. Das wäre unfassbar komplex. Fachperspektiven ermöglichen einen spezifischen Blick auf Phänomene und Probleme. Retzmann weist darauf hin, dass die mit einer Perspektivierung von Problemen verbundene Einseitigkeit der Betrachtung nicht als Nachteil gesehen werden muss, sondern vielmehr eine Notwendigkeit darstellt: „Jede Perspektive ist einseitig und niemals ganzheitlich. Ohne einen Fokus wird der Blick nämlich unscharf“ (Retzmann, 2008, S. 82). Das Verstehen, Anwenden und Vergleichen unterschiedlicher disziplinärer Denkansätze, also die theoriegeleitete Perspektivierung eines (sozialen) Problems, erfordert einen langfristig angelegten Lernprozess, in welchem die Theorien und Methoden der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen adressatengerecht und anwendungsbezogen erarbeitet und verinnerlicht werden können. Erst auf einer solchen Basis ist fachübergreifendes Arbeiten möglich. Wie das ohne Schulfächer und ohne in den Fachperspektiven denkende Lehrkräfte funktionieren soll, ist fraglich.
- **Drittens ist die Frage der Lehrkräftebildung in einem System ohne Schulfächer bis dato völlig ungeklärt.** Schulfächer sind rückgebunden an wissenschaftliche Bezugsdisziplinen, die an den Hochschulen die Qualität der Lehrkräftebildung sicherstellen. Gemeinsam mit den pädagogischen Anteilen werden fachlich-inhaltliche und fachdidaktische Grundlagen gelegt, die eine professionsorientierte Lehrkräfteausbildung ermöglichen. Auf diese Weise werden fachspezifische Erkenntnisprozesse möglich. Welche Rolle die wissenschaftliche Lehrkräfteausbildung in einem System

ohne Schulfächer spielen soll und wie Lehrkräfte den Erwerb von fachspezifischen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern gewährleisten sollen, bleibt bis dato völlig unklar.

Schulfächer sind also nicht nur historisch gewachsen, sie lassen sich auch lern- und organisationstheoretisch begründen. Wenn also davon auszugehen ist, dass die Schulfachsystematik ihre Vorteile hat und auch nicht so schnell aufgegeben wird, dann können echte Innovationen im Schulsystem wiederum nur über Schulfächer etabliert werden. Dementsprechend ist es dann wiederum folgerichtig, für ein als wichtig und richtig erkanntes Bildungsanliegen wie ökonomische Bildung ein entsprechendes Schulfach Wirtschaft zu fordern.

Unterricht in Integrationsfächern?

Ein zweites inhaltliches Argument gegen ein eigenständiges Schulfach Wirtschaft kommt von Vertreter_innen einer Integrationsfachdidaktik. Diese sind nicht gegen die Auflösung der Fächer insgesamt, sie sprechen sich aber dafür aus, dass es in Schulen weniger eigenständige, an eine Fachdisziplin gebundene Schulfächer und stattdessen mehr Integrationsfächer geben soll (vgl. für den sozialwissenschaftlichen Bereich z.B. Hedtke 2006). In solchen Integrationsfächern werden mehrere domänenspezifische Bildungsanliegen innerhalb eines Faches unterrichtet. Die zentrale inhaltliche Begründung für Integrationsfächer ist – ähnlich wie im oben genannten Argument –, dass Schüler_innen eine mehrperspektivische Sicht auf soziale Phänomene und gesellschaftliche Probleme ermöglicht werden sollte, weil es zwischen den Teilbereichen der jeweiligen Fächer Interdependenzen gebe.

Das würde in letzter Konsequenz bedeuten, dass auch Fächer wie Deutsch oder Englisch integrativ unterrichtet werden. Wie könnte das aussehen? Würde man dann wirklich ein Integrationsfach wie beispielsweise Germanische Sprachen einführen, in welchem die Grundlagen der deutschen und englischen Sprache integrativ vermittelt werden sollen, und zwar mit weiteren Bezügen zu nordgermanischen Sprachen wie Schwedisch oder Dänisch? Tatsächlich wird so etwas nicht ernsthaft diskutiert. Integrationsfächer gibt es an weiterführenden Schulen vor allem im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich. Die Einführung solcher Integrationsfächer im naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld ist vielfach gescheitert (z.B. im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen im Jahr 2005). Was also für andere Fächer nicht realisiert wird, ist für die ökonomische Bildung der Regelfall.

Ökonomische Bildung wird oftmals mit anderen Disziplinen wie beispielsweise Technik, Recht, Politik, Soziologie, Erdkunde oder Geschichte verbunden unterrichtet. Auf diese Weise sind in Deutschland in den 16 Bundesländern 46 verschiedene Fachbezeichnungen in 142 Ausprägungen entstanden (siehe www.oebix.de; Stand: Oktober 2021). Dazu gehören beispielsweise Gemeinschaftskunde, Wirtschaft/Arbeit/Gesundheit, Politik/Wirtschaft, Verbraucherbildung, Welt-Umweltkunde oder Wirtschaft und Recht. In Österreich heißt das Fach aktuell Geographie und Wirtschaftskunde. Begründet werden diese verschiedenen Fachkonstruktionen damit, dass Wirtschaft ja mit den jeweiligen Disziplinen in einem engen Zusammenhang stehe und sich die Probleme dieser Welt ja eben auch nicht nur aus ökonomischer Perspektive beschreiben ließen. Die Vielfalt der Kombinationen zeigt bereits, dass diese Erklärung nicht sehr tragfähig sein kann, weil sie für alle möglichen Kombinationen gilt.

Integrationsfächer einzuführen ist leicht und für die Bildungspolitik mit geringen „Kosten“ verbunden, weil innerhalb des für ein Fach vorgesehenen Zeitdeputats gleich mehrere Bildungsanliegen untergebracht werden können. Integrationsfächer umzusetzen, ist hingegen sehr voraussetzungsvoll, sodass begründete Zweifel existieren, ob Lehrkräfte sowie Schüler_innen in einem solchen Rahmen multiperspektivischen Unterricht realisieren können. Die beiden Kernprobleme, die das interdisziplinäre Lernen im Integrationsfach erschweren und vielleicht sogar verunmöglichen, sind die fehlende Unterrichtszeit und die mangelnde Qualifikation der Lehrkräfte. Die Vermittlung von mehreren Fachperspektiven im Rahmen der für ein Fach zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ist bereits eine Herausforderung. Diese Perspektiven problemabhängig und theoriegestützt zueinander in Beziehung zu setzen, ist im Rahmen von zwei oder drei Unterrichtswochenstunden kaum angemessen zu leisten. Hinzu kommt, dass die Lehrkräfte für das Integrationsfach – sofern sie nicht fachfremd unterrichten – in ihrem Studium manche Disziplinen auf „Sparflamme“ studieren mussten, da auch an der Hochschule die an der Lehrer_innenausbildung beteiligten Fächer die Stundenkontingente eines normalen Unterrichtsfachs noch einmal auf die Teildisziplinen aufteilen müssen. Eine solch schmale Ausbildung kann die Vermittlung eines fundierten Theorie- und Methodenwissens in allen beteiligten Disziplinen nicht sicherstellen: Dieses wiederum wird aber benötigt, um die originären Perspektiven der Disziplinen verstehen, vermitteln und zu anderen Fachperspektiven in Beziehung setzen zu können.

Multiperspektivität ist ein wichtiges Bildungsziel der allgemeinbildenden Schule, weil sie die Entwicklung von Mündigkeit fördern kann. Der unmittelbare Schluss von der Multiperspektivität schulischen Lernens auf ein Integrationsfach ist aber unzulässig. Es handelt sich vielmehr um eine Aufgabe von Schule insgesamt, und die Schulfächer leisten ihren fachspezifischen

Beitrag. Damit entwickeln die Schüler_innen im Laufe ihrer Bildungsbiografie mindestens so viele disziplinspezifische Perspektiven, wie Fächer im Stundenplan verankert sind. Angesichts der Komplexität der Bildungsanliegen der einzelnen Fächer sollte Interdisziplinarität primär arbeitsteilig und kooperativ eingelöst werden und nicht nach dem Motto „Eine/r macht alles“. Fachübergreifender und Fächer verbindender Unterricht sollte die Zusammenhänge zwischen den Fachperspektiven verdeutlichen.

Die Tatsache, dass Wirtschaft in der Regel im Rahmen von Integrationsfächern unterrichtet wird, scheint also nicht so sehr inhaltlich begründet zu sein. Vielmehr gehört die ökonomische Bildung, neben der politischen und informatischen Bildung, zu den drei grundlegenden Neuerungen im deutschsprachigen Schulsystem nach dem Zweiten Weltkrieg. Aufgrund fehlender freier Stundenkontingente wurde sie an bestehende Fachkonstruktionen angedockt.

Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeit im Schulsystem

Es ist deutlich geworden, dass die beiden oben aufgeführten Argumente gegen ein Schulfach Wirtschaft nicht hinreichend tragfähig sind. Sie können zumindest nicht vollständig erklären, wieso im deutschsprachigen Raum bis heute noch kein eigenständiges Pflichtfach Wirtschaft flächendeckend eingeführt wurde. Sowohl gegen die Auflösung der Schulfächer insgesamt als auch gegen die Etablierung von Integrationsfächern gibt es zahlreiche Argumente. Aus diesem Grund ist der Blick auf die bildungspolitische Ebene zu richten, die sich wiederum mithilfe von bildungsökonomischen Theorieansätzen erklären und analysieren lässt.

Das Bildungswesen ist ein Wirklichkeitsbereich, der von institutionellen Regelungen wie Erlassen, Gesetzen, Lehrplänen etc. bestimmt wird. Das Handeln schulischer Akteure ist zwar in vielen Fällen konstruktives und kreatives Handeln, es vollzieht sich aber innerhalb der institutionellen Strukturen des Schulsystems, die wiederum eine verhaltenskanalisierende Wirkung entfalten. Wößmann (2007, S. 130) hat diesen Strukturen bereits vor Jahren eine „institutionelle Trägheit“ attestiert und fragt, wie lange sich die deutsche Gesellschaft diese noch leisten will bzw. kann.



Eine ökonomische Erklärung für die Trägheit bestehender institutioneller Regelungen liefert die „Theorie des institutionellen Wandels“ (North 1988), die die Entstehung und Veränderung von Institutionen, also das verlaufsabhängige Zusammenspiel institutioneller Entstehungsprozesse, fokussiert. Die Beharrlichkeit ineffizienter Regeln wird durch die Pfadabhängigkeit von Institutionen erklärt (North 1992). Die zentrale Ursache für Pfadabhängigkeit liegt darin, dass die Akteure spezifische Investitionen getätigt haben. Hier wird ein offener Investitionsbegriff verwendet, der sich nicht nur auf monetäre Dimensionen beschränkt, sondern neben dem Einsatz an Kapital auch den Einsatz an Zeit, Aufwand etc. umfasst.

Der auf Oliver E. Williamson zurückgehende Begriff der spezifischen Investitionen („asset specificity“) beschreibt solche Investitionen, die an spezifische Zwecke oder Bedingungen geknüpft sind. Die dadurch entstehenden fixen Kosten sind irreversibel, das heißt, sie können nicht rückgängig gemacht werden. Wenn also zum Beispiel eine Architektin mit der Planung eines ganz bestimmten Gebäudes auf einem speziellen Grundstück beauftragt wurde, dann sind die Kosten für diese Planungen unwiederbringlich, auch wenn das Gebäude am Ende doch nicht gebaut wird. Man spricht dabei auch von versunkenen Kosten („sunk costs“). Das Grundstück, das möglicherweise bereits gekauft wurde, gehört nicht dazu, da es ja wieder veräußert werden kann. In der Wirtschaftswelt sind spezifische Investitionen oft vorhanden, wenn in der Produktion maßgeschneiderte Lösungen verlangt werden, die sich nicht auf andere Produktionsprozesse übertragen lassen.

In der Literatur zur Neuen Institutionenökonomik werden mithilfe der Konzepte Pfadabhängigkeit, spezifische Investitionen und versunkene Kosten vor allem solche Situationen beschrieben, in denen sich auf Märkten nicht – wie im Idealfall zu erwarten – gute Qualitäten, sondern ineffiziente Lösungen durchsetzen. Das wohl prominenteste Beispiel für die Beibehaltung einer ineffizienten Regelung aufgrund spezifischer Investitionen ist die Reihung und Anordnung der Tasten auf heutigen Computertastaturen (QWERTZ bzw. im Amerikanischen QWERTY). Der Grund für diese Anordnung ist nicht etwa die Ermöglichung eines möglichst optimalen Schreibflusses. Vielmehr sollten dadurch die häufig vorkommenden Buchstabenkombinationen räumlich voneinander getrennt werden, damit bei mechanischen Schreibmaschinen das Problem des Verhakens der Typenhebel entschärft werden kann. Die QWERTZ-Tastatur ist aber mit einer Reihe von Nachteilen verbunden, wie beispielsweise der übermäßigen Belastung der linken Hand, der langen Wege, die die Finger zurücklegen müssen, und der verhältnismäßig geringen maximal erreichbaren Tippgeschwindigkeiten. Ergonomen haben vielfältige Buchstabenanordnungen getestet, die Vorteile gegenüber der QWERTZ-Anordnung aufweisen (z.B. die nach ihrem Erfinder benannte Dvorak-Tastatur), und dennoch hat sich bisher keine dieser effizienteren Lösungen

flächendeckend durchgesetzt. Ein Wechsel der Buchstabenanordnung würde voraussetzen, dass eine hinreichend große Zahl von Individuen diesen Umbruch mittragen würde. Daran haben aber weder Nachfrager noch Anbieter ein Interesse. Dies lässt sich dadurch erklären, dass sie spezifisch investiert haben. Im Falle einer Umstellung müssten die Unternehmen ihre Produktionsmaschinen erneuern, und die Nachfrager müssten eine neue Tipp-Technik erlernen. Dadurch würden die bisherigen Produktionsmaschinen und das ggf. mühsam erlernte 10-Finger-Tippssystem entwertet (Stichwort: versunkene Kosten). Im Ergebnis hat sich die QWERTZ-Tastatur als De-facto-Standard etabliert, obwohl es bessere Lösungen gäbe.

Ganz ähnlich verhält es sich mit manchen institutionellen Neuerungen im Schulsystem, wie beispielsweise der Einführung eines neuen Schulfachs. Lehrkräfte, Fachleiter_innen, Professor_innen und Ministerialbeamte_innen haben in das bestehende System investiert. Sie haben eine Ausbildung für die bestehenden Fächer, sie haben ein breites Spektrum an Unterrichtsmaterialien und sind Expert_innen für die Themen des jeweiligen Faches.

Wenn nun also das eigene Fach umbenannt, neu strukturiert, gekürzt oder gar völlig neu aufgesetzt werden soll, dann werden diese spezifischen Investitionen entwertet, sie werden zu versunkenen Kosten. Hinzu kommt, dass man nun im Vertrauen auf die neuen institutionellen Vorgaben wieder neu spezifisch investieren soll (z.B. durch Fort- und Weiterbildungen, Erstellung neuer Unterrichtsreihen etc.). Es wird deutlich, dass die Akteure (z.B. Lehrkräfte im Fach Sozialwissenschaften oder Geographie und Wirtschaftskunde), die sich innerhalb der bestehenden Strukturen etabliert haben, kein Interesse an neuen Strukturen haben können (in unserem Beispiel: die Etablierung eines eigenständigen Faches Wirtschaft).

Ein wenig anders würde sich die Situation darstellen, wenn die Einführung eines Faches Wirtschaft nicht zulasten eines anderen Faches gehen würde, aber das ist in der Schulrealität nicht zu erwarten, da die Verteilung der Stundenkontingente zwischen den Fächern – zumindest im Pflichtbereich – ein Nullsummenspiel ist. Dass die Gesamtstundenzahl erhöht wird, passiert recht selten, weil dies wiederum die Elternverbände auf den Plan ruft, die schon jetzt die vollen Stundenpläne der Kinder und Jugendlichen beklagen.

Dadurch entstehen Verteilungskonflikte zwischen denen, die ein neues Anliegen (hier: ökonomische Bildung) etablieren, und denen, die die eingeführten Strukturen (hier: die jeweiligen Integrationsfächer) bewahren wollen. In der Diskussion werden häufig die zu Beginn beschriebenen inhaltlichen Argumente aufgeführt. Mit der hier dargestellten ökonomischen Rekonstruktion steht ein weiterer und sehr gehaltvoller Erklärungsansatz zur Verfügung, der die Persistenz der bestehenden Strukturen eher über das Eigeninteresse

der jeweiligen Akteure erklärt und analysiert. Mit einem solchen neuen Erklärungsansatz entstehen auch neue Ansätze zur Problemlösung. Es geht dann nicht so sehr darum, die Diskussion um Mehrperspektivität in den Fokus zu rücken, diese ist eine selbstverständliche Aufgabe für die heutige Schule insgesamt. In den Mittelpunkt rücken vielmehr institutionelle Lösungen, die möglichst schonend mit der Entwertung spezifischer Investitionen umgehen, um das Ausmaß der versunkenen Kosten zu reduzieren. Neue institutionelle Regelungen sollten nicht gegen bestehende Strukturen durchgekämpft werden, sondern Anschluss an bestehende institutionelle Regelungen und Netzwerke suchen. Einen Wandel des Schulsystems kann man – so auch Oelkers (2000, S. 261) – nicht gegen die Akteure im System durchsetzen.

Fazit

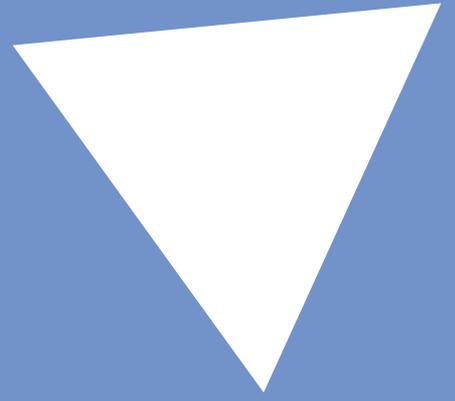
Für die Etablierung eines neuen Schulfachs sollte also geprüft werden, wie die in den bisherigen Ankerfächern der ökonomischen Bildung unterrichtenden Lehrkräfte sukzessive fortgebildet werden könnten, damit sie spezifische Investitionen auch im Feld der ökonomischen Bildung aufbauen. Auf dieser Basis können dann behutsame Änderungen in den bestehenden Fächern zu einer Stärkung der ökonomischen Bildung führen. Wenn bestehenden Fächern im Pflichtbereich Stunden gekürzt werden müssen, um die ökonomische Bildung in gewissem Umfang auch für andere verpflichtend zu machen, könnte dies durch neue Profile im Wahlpflichtbereich ausgeglichen werden. Dies sind nur wenige Beispiele, die veranschaulichen, dass eine kreative Bildungspolitik Möglichkeiten hat, die ökonomische Bildung in allgemeinbildenden Schulen zu stärken, ohne gleich zu starke Widerstände der etablierten Kräfte hervorzurufen. Es bedarf einer systematischen Aufarbeitung der Potenziale eines solchen Ansatzes, der aber auch immer berücksichtigen muss, dass Verteilungskonflikte nie vollständig vermeidbar sein werden.

Es ist deutlich geworden, dass die Forderung nach einem zeitgemäßen Schulsystem im 21. Jahrhundert mit innovativen Ansätzen leichter zu formulieren als zu realisieren ist. Es handelt sich um ein sehr konservatives System, im eigentlichen Sinne des Wortes. Schon die Modernisierung des Stundenplans steht vor zahlreichen Hürden, die sich insbesondere aus der Beharrlichkeit der etablierten Akteure erklären lässt. Neben allen inhaltlichen Begründungen für ein neues Schulfach ist ein Verständnis dieser institutionentheoretischen Zusammenhänge relevant für die Implementierung einer Innovation in den Fächerkanon des allgemeinbildenden Schulsystems.

Literatur

- Giel, K.** (1997). Zur Philosophie der Schulfächer. In Duncker, L. & W. Popp (Hrsg.), Über Fachgrenzen hinaus - Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Bd. I. Grundlagen und Begründungen (S. 33-71). Heinsberg: Dieck.
- Hedtke, R.** (2006). Integrative politische Bildung. Sozialwissenschaftliche Kompetenzen jenseits von Fächern und Disziplinen. In Weißeno, Georg (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten (S. 216-229). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- North, D. C.** (1988). Theorie des institutionellen Wandels. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- North, D. C.** (1992). Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Oelkers, J.** (2000): Schulreform und Schulkritik. 2. vollst. überarbeitete Auflage. Ergon Verlag.
- Petersen, T. & F. Steiner** (2019). The Bigger Picture. Wie Globalisierung, Digitalisierung und demografischer Wandel die Welt herausfordern. MegatrendBRIEF. Bertelsmann.
- Retzmann, T.** (2008). Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In Kaminski, H. & G.-J. Krol (Hrsg.), Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig (S. 71-90). Klinkhardt.
- Siebert, H.** (2005). Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz.
- Tenorth, H.-E.** (1999). Unterrichtsfächer - Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In Goodson, I. F., Hopmann, S. & K. Riquarts (Hrsg.), Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer (S. 191-208). Böhlau.
- Wößman, L.** (2007). Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. Zabert-Sandmann.





Schulfächer neu denken: Drei Hebel für mehr vernetztes Lernen

Michael Unger

Michael Unger ist seit 2012 selbstständiger Unternehmer im Bereich Bildungsmarketing. Er studierte Kommunikationsmanagement an der FH Wien der WKW und Geschichte an der Universität Wien, arbeitete in Agenturen und Bildungseinrichtungen und leitete das Erwachsenenbildungsinstitut Bildungsforum Wien. Als Leiter der „Taskforce Bildung“ trug er zur Gründung von NEOS bei und publizierte 2015 mit Matthias Strolz „Die mündige Schule - Buntbuch Schulautonomie“.

Abstract

So alt der schulische Fächerkanon ist, so alt ist die Forderung nach neuen, zusätzlichen Schulfächern. Bringen uns diese Wünsche weiter, oder verschärfen sie das Problem des kleinteiligen „Kastldenkens“? Schule ganz ohne Fächer ist kaum vorstellbar: Ohne Analyse keine Synthese. Aber allzu oft findet der zweite Schritt, das Zusammenführen, Vernetzen und Anwenden nie statt und die Schulfächer werden als „Wissenskäfige“ erlebt. Inspiriert von den vorangegangenen Beiträgen beschreibt dieser abschließende Artikel drei Ansatzpunkte für mehr interdisziplinäres, lebensnahes Lehren und Lernen. Unser Vorschlag für die Politik ist, Elemente aus allen Ansätzen zu kombinieren und gemeinsam mit den Schulpartner_innen einen tragfähigen Umsetzungsplan zu entwickeln:

1. Fächerkanon-Evolution: Die Lehrkräfte im Fokus
2. Fächerkanon-Revolution: Neue Strukturen
3. Fächerkanon-Autonomie: Mehr Freiheiten

Einleitung

Der Fächerkanon der schulischen Allgemeinbildung ist historisch äußerst stabil. Seit den „sieben freien Künsten“ der Antike¹ wurde er in Europa erst einmal größeren Veränderungen unterworfen, als in der Neuzeit Fächer wie Biologie, Chemie, Physik, Geographie und Geschichte aufgenommen wurden. Während seit Jahrzehnten darum gerungen wird, Wirtschaftsbildung und Politische Bildung zu vollwertigen Fächern zu machen, kommen jährlich neue Fächerwünsche hinzu: Medien, Recht, Gesundheit, Ernährung, Digitalisierung, Ethik, Achtsamkeit, Glück, soziale Kompetenzen, Alltagskompetenzen, Demokratie, Kommunikation, Klimawandel und andere wichtige Aspekte unseres Lebens haben schon den Ruf nach einem eigenen Schulfach hervorgerufen. Dem steht keine gleich lange Liste zu streichender Fächer gegenüber, ganz im Gegenteil: Abgesehen vom gelegentlichen Ruf, Latein endgültig zum Hobby zu erklären, fehlt jede „Gegenrechnung“ zur Wunschliste.

Jedes dieser neuen Fächer-Konzepte ist für sich genommen höchst berechtigt, einige wurden in Schulversuchen erfolgreich erprobt. In Summe verschärfen sie jedoch die grundlegenden Probleme, die eine kleinteilige Fächerstruktur mit sich bringt. Die Fächerlogik wirkt ...

1. **personell isolierend:** Teamarbeit ist nicht notwendig, das Einzelkämpfer_innen-Dasein der Lehrkräfte wird verstärkt.
2. **inhaltlich isolierend:** Die disziplinentrierten Fächer sind wie Inseln, auf die Analyse folgt selten die Synthese, das Zusammenführen. Vernetztes, agiles Denken wird kaum gefördert.
3. **didaktisch bremsend:** Die Möglichkeiten für projekt- oder problemorientiertes Lernen sind stark eingeschränkt, die ganzheitliche Bearbeitung aktueller gesellschaftlicher Fragestellungen wird erschwert, ebenso der Transfer des Erlernten in andere Situationen.
4. **lebensfern:** Die Fächer fungieren oft als „Wissenskäfige“ mit wenig Realitäts- und Alltagsbezug, die kleinteilige Zeitstruktur erschwert das „Erfahrungslernen“ außerhalb der Schulmauern.

¹ Septem artes liberales: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie

- 5. hierarchisch:** Es gibt Hauptfächer (Schularbeitsfächer), Nebenfächer und Nicht-Fächer. Letztere sind auf dem Papier als „Unterrichtsprinzipien“, Fächer-„Anhängsel“ etc. theoretisch mit an Bord, kommen aber in der Praxis zu kurz.
- 6. bevormundend:** Die Interessen der Schüler_innen werden zu wenig genutzt, es gibt wenig Wahlfreiheit und Flexibilität.

Diese Kritik bedeutet nicht, dass eine stabile Fächerstruktur keine Vorteile mit sich bringt. Die Schule darf und soll auch ein Ort der Verlässlichkeit in einer volatilen, unberechenbaren Welt sein. Die Kritik am Fächerkanon redet auch nicht der Beliebigkeit das Wort, die sich mit Lernen „nach Lust und Laune“ begnügt und auf Ziele und Ansprüche verzichtet. Das menschliche Gehirn möchte und muss in der Kindheit und Jugend herausgefordert werden.

Die Kritik am Fächerkanon ist vom Wunsch getragen, das Lehren und Lernen dynamischer, agiler und vernetzter zu gestalten. Zu jedem der drei in Folge beschriebenen Ansatzpunkte dafür gibt es „einfachere“, kurzfristiger wirksame Maßnahmen-Optionen und „aufwendigere“ mit längerer Vorlaufzeit. Für eine ganzheitliche Reform der Fächerlogik sollten Maßnahmen aus allen drei Bereichen kombiniert werden, aber auch einzeln umgesetzt sind die Maßnahmen wertvolle Vernetzungsschritte.

Fächerkanon-Evolution: Die Lehrkräfte im Fokus

Der Fächerkanon trägt die strenge, starre Struktur, für die er kritisiert wird, schon im Namen, wie Ernst Smole in seinem Beitrag darlegt. Teresa Torzicky stellt zurecht die Frage, ob es einen Strukturwandel braucht, um seine Nachteile zu überwinden, oder ob nicht doch ein Kulturwandel der zielführendere Weg zu einem lebenslangen, individuellen und agilen Lernen wäre.

Ein Kulturwandel wird von den handelnden Akteur_innen getragen, in unserem Fall von den Lehrer_innen, oder er findet nicht statt. Wie Verena Hohengasser berichtet, ist das Bewusstsein dafür vorhanden: Dass fächerübergreifender Unterricht für das Lernen nachhaltiger und wirkungsvoller sei als isolierte Facheinheiten, habe sich in der Lehrer_innenschaft längst herumgesprochen. Die dafür erstellten Jahresplanungen würden aber nur bruchstückhaft umgesetzt.

Lehrkräfte-Teamarbeit

Der hohe Koordinationsaufwand, den fächerübergreifender Unterricht mit sich bringt, ist offenbar im Schulalltag nicht genügend in die Abläufe und Arbeitsweisen integriert. Die nötige Teamarbeit der Lehrer_innen braucht etablierte (Zeit-)Behältnisse. Es braucht sowohl jährliche Zeitfenster für eine vertiefte Zusammenarbeit, etwa eine Teamwoche am Ende der Sommerferien, als auch monatliche oder wöchentliche Zeitfenster für eine regelmäßige, engmaschige Zusammenarbeit mittels Team-Stunden und Team-Supervisionen. Diese müssen fixer Bestandteil der Arbeitsabläufe werden und mit zeitlicher Entlastung an anderer Stelle - mit Unterstützung durch mehr Supportpersonal für nichtpädagogische Arbeiten - einhergehen.

Besonders wichtig ist, dass die angestrebte Teamarbeit neben dem gemeinschaftlichen Nutzen auch einen individuellen Nutzen für jede Lehrperson mit sich bringt, in Form höherer Effizienz der eingesetzten Arbeitszeit. Den Schlüssel dazu liefert wieder Verena Hohengasser in ihrem Beitrag, wenn sie einen Schwachpunkt der althergebrachten Arbeitsweise beschreibt: „Wird in vier verschiedenen dritten Klassen von vier Lehrer_innen Biologie unterrichtet, so plant jede_r dieser Lehrer_innen die Unterrichtseinheiten separat und sucht nur für die eigene Klasse Materialien. (...) In den wenigsten Firmen würde eine solche Arbeitsweise als effizient angesehen werden.“ Teamarbeit muss also auch bedeuten, dass Vorbereitungsarbeit im Team aufgeteilt statt einzeln und mehrfach geleistet wird, denn dann beginnt sie, effizient zu werden. Dafür ist

ein anderes Verständnis und wohl auch eine andere Organisationskultur notwendig. Unterrichtsvorbereitung als „Gemeinschaftswerk“ und „Gemeinschaftsbesitz“ im System Schule kann Teamarbeit vom mühsamen Zusatzaufwand zur effizienten Arbeitsteilung werden lassen.

Weiterbildung und Karrierewege

Wie die Lehrkräfte-Teamarbeit hat auch die Lehrkräfte-Weiterbildung das Potenzial, im bestehenden System ohne langwierige Strukturreformen zum Motor für mehr vernetztes Lernen zu werden. Im Gegensatz zu einer veränderten Lehrer_innen-Grundausbildung entfaltet sich die Wirkung einer besseren und umfangreicheren Lehrer_innen-Weiterbildung auf einer Zeitskala von Jahren statt von Jahrzehnten. Wie Verena Hohengasser am Beispiel der Digitalen Grundbildung beschreibt, kommen neue Inhalte und Methoden nur dann in allen Klassenzimmern an, wenn alle Lehrer_innen, die sie umsetzen sollen, bereits das Verständnis, die Kompetenzen und das Instrumentarium dafür erworben haben.

Eine kontinuierliche Lehrer_innen-Weiterbildungsoffensive mit Fokus auf Interdisziplinarität und Kollaboration ist ein guter Ansatz, um auf „sanftem“, evolutionärem Weg einige Schwächen des Fächerkanons zu überwinden. Dafür braucht es ein wesentlich ausgeweitetes Budget für die Weiterbildung sowie auch Möglichkeiten, bestimmte Weiterbildungsvorhaben für alle Lehrkräfte verbindlich festzulegen. Besonders gut für teamorientierte Maßnahmen eignen sich „SCHILFs“: schulinterne Lehrerfortbildungen, die direkt an der Schule stattfinden.

Neben der Weiterbildung sind auch alternative Karrierewege dazu geeignet, Innovation und fächerübergreifende Erfahrung ins System zu bringen. Dazu zählen Nebenerwerbsmodelle und Quereinstiegsmodelle über Kurzausbildungen (Hochschullehrgänge, Teach for Austria u.Ä.) ebenso wie das Projekt „Seitenwechsel“, bei dem Lehrer_innen für ein Jahr in Unternehmen wechseln und dann mit neuen Erfahrungen zurück in die Schule kommen.

Bildungsmedien neu denken

Nicht nur WIE Lehrer_innen arbeiten, sondern auch WOMIT sie arbeiten, ist ein wichtiger Hebel für mehr Vernetzung. Wie Teresa Torzicky in ihrem Beitrag beschreibt, wird Vernetzung zwischen Modulen einfacher möglich, wenn man vom physischen Buch weggeht und Bildungsmedien bzw. Unterrichtsmaterialien als etwas Digitales betrachtet. Dieser Wandel von linearen Lernpfaden hin zu einem fächerübergreifenden Netzwerk an Lernwegen und Knotenpunkten ist zugleich ein technologischer und ein kultureller Fortschritt. Er begünstigt sowohl die Verknüpfung als auch die Individualisierung von Lerninhalten.

Um diesen Wandel voranzutreiben, muss das Geschäftsmodell verändert werden, das die Schulbuchverlage mit dem/der Steuerzahler_in verbindet. An die Stelle der klassischen Schulbücher (ein Fach, ein Jahr, ein Buch) soll ein strukturierter, digitaler Unterrichtsmaterialien-Marktplatz treten, über den alle Lehrkräfte und auch alle Schüler_innen Zugriff auf Materialien aller Verlage bzw. Content Provider bekommen. Die Finanzierung kann wie bisher aus dem Familienlastenausgleichsfonds erfolgen, sollte aber für die Nutzung einzelner Materialien abgerechnet werden, sodass zu jedem Thema aus allen Angeboten ausgewählt werden kann. Damit entsteht erstens ein dynamischer Wettbewerb um die besten Inhalte und zweitens ein Spielraum für fächerübergreifende, projektorientierte Materialien. Dieses Prinzip wird oft als die „Spotify-Strategie“ Estlands² beschrieben, ist also bereits erprobt und muss nur mehr an österreichische Gegebenheiten angepasst werden. Die „Eduthek“ des Bildungsministeriums hat aktuell noch nicht den beschriebenen Marktplatz-Charakter, kann aber als Schritt in diese Richtung verstanden werden.

Auch das Verfahren der Schulbuch-Approbation, der Zulassung von Schulbüchern, muss neu aufgesetzt werden. Hier gilt es, eine neue, agilere Form der Qualitätskontrolle zu entwickeln. Bisher teilen sich die verwendeten Unterrichtsmaterialien einerseits in aufwändig approbierte, schwerfällig aktualisierbare Schulbücher und andererseits qualitativ ungesicherte Inhalte aus dem „Wilden Web“ auf. Die Qualitätskontrolle muss ein breiteres Spektrum an Materialien umfassen als bisher, aber schneller werden. Dazu könnten auch digitale Bewertungs- und Feedbacksysteme eingesetzt werden, die die „Schwarmintelligenz“ von fast 130.000 Lehrkräften nutzen. Teresa Torzicky schlägt in ihrem Beitrag Peer-Reviewing-Prozesse vor, die einen schnelleren Einsatz der Materialien im Klassenzimmer und die daran geknüpfte kontinuierliche Weiterentwicklung umfassen.

² vgl. z.B. <https://www.forumbd.de/blog/die-spotify-strategie-digitale-schulbuecher-in-estland/>

Fächerkanon-Revolution: Neue Strukturen

Nach diesen „sanften“ Reformansätzen, die Innovationen ermöglichen, ohne den Fächerkanon als solchen zu verändern, sollen nun auch mögliche strukturelle Reformen der Schulfächer-Logik aufgezeigt werden.

Verena Hohengasser beschreibt die derzeitige Fächer-Realität so: „Die rund 30 Stunden Präsenzzeit pro Woche werden also in 12 inhaltlich voneinander abgegrenzte Bereiche geteilt, die wiederum in 50-Minuten-Häppchen ‚serviert‘ werden.“ Diese Struktur wirkt umso absurder, als – vor allem in den Mittelschulen – ein Gutteil dieser Fächer von fachfremden Lehrpersonen unterrichtet wird, da trotz (oder wegen?) der zentral gesteuerten Lehrkräfte-Zuteilung vor Ort die passenden Fachlehrer_innen fehlen.

Verschärft wird die gängige Unzufriedenheit durch detailreiche Lehrpläne, die aufwendig, aber fachisoliert erarbeitet werden und meist dann, wenn sie beschlossen, in Schulbücher gegossen und endlich in den Unterricht eingeflossen sind, schon wieder als veraltet und überarbeitungsbedürftig empfunden werden. Je höher die Frequenz dieser Änderungen, umso unwahrscheinlicher wird es, wie Verena Hohengasser argumentiert, dass sie auch tatsächlich im Klassenzimmer ankommen.

Die Fächer gänzlich abzuschaffen, erscheint dennoch nicht sinnvoll. Dirk Loerwald nennt dafür in seinem Beitrag erstens lerntheoretische Gründe, zweitens die Perspektivität als Voraussetzung für Mehrperspektivität und drittens die Frage der Lehrkräftebildung, die in einem System ohne Schulfächer bis dato völlig ungeklärt sei.

(R)Evolution der Lehrpläne

Wer möchte, dass Lehrer_innen vernetzt und aufeinander abgestimmt arbeiten, muss dafür Sorge tragen, dass Lehrpläne fächerübergreifend erarbeitet werden. Das passiert derzeit in Österreich keineswegs, wie Thomas Jekel aus eigener Erfahrung berichtet. Weder gibt es eine organisierte Zusammenarbeit zwischen den Lehrplan-Arbeitsgruppen noch eine zentrale Stelle, die sicherstellt, dass beispielsweise das Thema Klimawandel in allen infrage kommenden Fächern in derselben Schulstufe behandelt wird, statt in Geografie, Biologie, Englisch, Religion usw. in jeweils anderen Schulstufen aufzutauchen.



Eine neue Form einer stetigen Entwicklung von Lehrplänen soll diesen Prozess zu einem mustergültigen Vorbild vernetzten und kollaborativen Arbeitens machen. Einerseits könnte man Lehrplanentwicklungen integrativer gestalten, und andererseits müssten bei einer stetigen Entwicklung und Anpassung an gesellschaftliche und inhaltliche Veränderungen keine aufwendigen und zeitintensiven Lehrplanreformen organisiert werden.

Der zweite Anspruch an Lehrpläne, der bereits in den Arbeitsprozessen zu deren Erstellung abgebildet werden müsste, ist, dass Lernprozesse sozial situiert und an die Alltagswelten der Lernenden anknüpfend sein müssen, wie Thomas Jekel unter Berufung auf die pädagogische Psychologie ausführt. Alltagswelten bewusst im Plural, da diese schon innerhalb einer Großstadt wie Wien, etwa zwischen Innerfavoriten und Neustift am Walde, enorme Unterschiede aufweisen, und ebenso österreichweit je nach Region und soziokulturellem Hintergrund.

Neuordnung der Schulfächer

Wie Dirk Loerwald in seinem Beitrag analysiert, stoßen Reformen im Schulsystem auf große Durchsetzungshemmnisse, wenn die Akzeptanz durch die schulischen Akteure nicht gegeben ist. Dies betrifft besonders die Frage einer Modernisierung des Fächerkanons. Die in bestehenden Fächern ausgebildeten Lehrer_innen in der Schule und Schulverwaltung verteidigen verständlicherweise die Stundenkontingente „ihrer“ Fächer.

Eine großangelegte Reform des Fächerkanons braucht also eine lange Vorlaufzeit. Wenn man bedenkt, dass die meisten Lehrkräfte ca. 40 Jahre im Beruf tätig sind und es also grob gesprochen 20 Jahre braucht, bis die Hälfte der Lehrpersonen in einem neuen Lehramtsstudium ausgebildet ist, wird es nicht überraschen, dass der Planungshorizont für ein solches Vorhaben sinnvollerweise in Jahrzehnten und nicht in Jahren gemessen wird. Auch das spricht dafür, wenige, große Fächer vorzusehen, statt viele kleinteilige. Bis die Reform umgesetzt ist, wird sich unsere Welt wieder in so vielen Bereichen verändert haben, dass es nicht gelingen wird, die Lernbehältnisse (Fächer) stets zeitgemäß zu halten. Es müssen vielmehr die Inhalte der Fächer sein, die stets weiterentwickelt werden.

Der lange Umsetzungszeitraum wirkt abschreckend, hat aber auch den Vorteil, dass die Umsetzung empirisch begleitet werden kann und schon während des Reformprozesses evidenzbasiert Verbesserungen einfließen können. Wenn etwa die ersten Jahrgänge eines neuen Lehramtsstudiums in den Beruf eingetreten sind, könnten sie Träger_innen von Schulversuchen sein, in denen Erfahrungen für die Umsetzung in die schulische Praxis gesammelt werden können. Ähnlich wie in Thomas Jekels Beitrag könnte eine Neuordnung der

Schulfächer nach Phänomenbereichen, nach Lebensbereichen vorgeschlagen werden. Die bisher mit Fächern gleichgesetzten Disziplinen verlieren nicht ihren Wert, sie verändern ihn. Sie werden zum Instrumentarium, mit dem Phänomene untersucht und Lösungen gefunden werden. Die Mathematik etwa wird nicht mehr als Stoff per se unterrichtet, sondern als Mittel, um Wirtschaft und Technik zu durchleuchten und zu verstehen. „Problem-based learning“ und „Inquiry-based learning“ sind die pädagogischen Schlagworte dazu.

Ein Modellvorschlag würde Flächenfächer im Sinne von Lebensbereichen abbilden. Diese Bereiche können - müssen aber nicht immer - auch als größere Zeitflächen im Schulalltag verstanden werden. Die 50-Minuten-Taktung, die schon jetzt nicht mehr verpflichtend ist, kann damit leichter überwunden, und tiefgreifendere Lernprozesse können besser gestaltet werden. Fünf Flächenfächer an fünf Halbtagen der Schulwoche und tägliche Bewegungs- und Fremdspracheneinheiten an den anderen Halbtagen könnte so eine Wochenstruktur darstellen, die aber in Schulautonomie auch wochenweise, monatsweise oder semesterweise variiert werden könnte. Wie Ernst Smole argumentiert, sind Fächer unterschiedlich „blocktauglich“.

Die folgende Tabelle bildet die „Lebensbereich“-Fächer und die ihnen zugeordneten Disziplinen als Fächerkanon-Vorschlag für Mittelschule und AHS ab:

Modell: Lebensbereich-Fächer

Lebensbereich:	Wirtschaft & Technik	Mensch & Gesellschaft	Gesundheit & Umwelt	Sprache & Kommunikation	Kultur & Handwerk
Disziplinen:	Mathematik, Informatik, ...	Geschichte, Geografie, Politikwissenschaft, Philosophie, Recht, Ethik, ...	Biologie, Chemie, Physik, Medizin, Ernährungslehre, Psychologie, ...	Deutsch, Literatur, Kommunikation, Medienkunde, ...	Musik, Schauspiel, Kunst, Werken, ...
Zusätzlich:	Tägliche Bewegungseinheit	Tägliche Fremdspracheneinheit (je nach Schulstufe in 1 oder mehreren Sprachen)	Konfessioneller Religionsunterricht, ergänzend zum gemeinsamen Ethikunterricht		

Tabelle: Talente blühen!

Neuordnung der Lehramtsstudien

Eine Neuordnung der Schulfächer weg von einer kleinteiligen Struktur und hin zu mehr vernetztem Lernen und Lehren mit z.B. Flächenfächern oder Lebensbereichen hätte viele Vorteile. Dies würde aber eben auch mit einer ohnehin notwendigen Reform des Lehramtsstudiums einhergehen.

Wirkmächtiges Fachwissen ist, wie Thomas Jekel beschreibt, gerade in unserer „Fake News“-gefährdeten Zeit, wichtig, um wissenschaftliche Argumentation von intuitiver Meinungsäußerung unterscheiden zu lernen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie wir erstens die in Österreichs Mittelschulen gängige Praxis des fachfremden Unterrichts überwinden und zweitens schon im Lehramtsstudium jene Disziplinen verbinden können, die mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einem kompetenten interdisziplinären Unterricht verbunden werden können.

Der Vorschlag lautet, die „Fächerkombination“ durch „Flächenfächer“ zu ersetzen. Derzeit sind zwei Lehramtsfächer beliebig zu kombinieren, etwa Geografie mit Sport oder Mathematik mit Musik. Als Flächenfächer kämen etwa „Naturwissenschaften“ oder „Humanwissenschaften“ infrage.

Daraus ergeben sich zwei Vorteile: Erstens wäre die von der Schule geforderte Vernetzung, Interdisziplinarität und Lebensweltorientierung schon in der Ausbildung der (neuen) Lehrer_innen wesentlich besser grundgelegt als im derzeitigen parallelen Studium von zwei voneinander unabhängigen Einzeldisziplinen. Zweitens würde die Planung des Personalbedarfs (nach einer zugegebenermaßen langen Übergangsphase) wesentlich weniger komplex, wenn dann beispielsweise maximal zehn Fächer mit maximal zehn Lehramtsstudien korrelieren, während derzeit Lehramtsstudierende beliebige Zweierkombinationen aus 27 Unterrichtsfächern³ wählen können und somit rechnerisch 351 verschiedene fachliche Qualifikationen in die Schulen mitbringen. Damit wird es leichter, die Anzahl der Lehramt-Studienplätze in den Fächern vorausschauend bedarfsgerecht zu planen und den fachfremden Unterricht zurückzudrängen.

Anstatt Student_innen in fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu setzen, die nicht auf das Anwendungsfeld Schule ausgerichtet sind, würden Studienpläne vom System der Fachwissenschaften entkoppelt und zu einem maßgeschneiderten Lehrveranstaltungsangebot entwickelt werden. Die professionelle, pädagogisch und didaktisch erfolgreiche Arbeit in der Klasse – die von hoher Diversität und großen Herausforderungen geprägt ist, wie Verena Hohengasser beschreibt – muss das durchgängige Ziel des Lehramtsstudiums sein.

³ Beispiel der Universität Wien, aus dem im Bereich der Allgemeinbildung:
<https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramtsstudien/>

Fächerkanon-Autonomie: Mehr Freiheiten

Gelingendes Lehren und Lernen hängt in hohem Maße vom Commitment der Beteiligten ab, also der Lehrkräfte und Schüler_innen. Für den Lern-, Lebens- und Arbeitsraum Schule gilt dabei, was sich auch in allen anderen Bereichen der Arbeitswelt gezeigt hat: Wer aktiv gestalten kann, ist mit mehr Motivation und Engagement bei der Sache als jene, die nur passiv umsetzen müssen.

Mehr Wahlfreiheit der Schüler_innen und echte Autonomie der Schulen wirkt motivationsfördernd. Zugleich ist Autonomie auch ein Hebel für die Überwindung starrer Fächergrenzen, denn Themen, die Jugendliche aus ihrer Lebenswelt in die Schule einbringen, passen selten in die Schublade eines einzelnen Schulfachs. Und eine autonome Schule, die auf lokaler Ebene mit Vereinen und Unternehmen vernetzt ist, findet mehr Anregungen und Anknüpfungspunkte für Schwerpunktsetzungen als eine zentral gesteuerte.

Wahlfreiheit der Schüler_innen

Teresa Torzicky spricht in ihrem Beitrag davon, dass Schule nicht auf die Welt von morgen vorbereiten kann, aber die Freude am lebenslangen Lernen fördern soll. Dazu muss Schule einerseits neue Interessen wecken, indem sie Schüler_innen mit vielfältigen Themen, Tätigkeiten und Anregungen konfrontiert, und andererseits auf bestehende individuelle Interessen eingehen. Letzteres spricht für mehr Wahlfreiheit.

Ein Teil des Zeitbudgets jeden Schuljahres soll für ein „Wahlthemen“-Modell abseits der Fächer reserviert werden. Dabei können Schüler_innen Themen nominieren, Lehrkräfte diese Themen aufgreifen und als Lernmodule anbieten, und jede_r Schüler_in eine bestimmte Anzahl dieser Module/Projekte für sich zur Teilnahme auswählen. Ähnliche Modelle wurden im Rahmen von unterschiedlichen Schulversuchen zur „modularen Oberstufe“ bereits erfolgreich erprobt, bevor sie dem Einheitsmodell „NOST“ (Neue Oberstufe, „semestrierte Oberstufe“) weichen mussten bzw. noch müssen.

Weitere Ansätze für mehr motivierende, inkludierende Freiheit und weniger strikte, abgrenzende Normierung hat Ernst Smole in seinem Beitrag am Beispiel der hebräischen Schriftsprache(n) und der jüdischen Lerntradition beschrieben.



Autonomie der Schulen

Die Agilität von Systemen im Sinne einer „Anpassungsfähigkeit in möglichst kurzem Zeitraum“ ist heute eine Anforderung und Herausforderung, auf die wir allerorten treffen, wie Teresa Torzicky darlegt. Autonome Handlungsfähigkeit der Akteur_innen ist dazu der erfolgversprechendere Weg als zentrale Steuerung „von oben“, wie wir nicht erst seit der Niederlage der Planwirtschaft gegenüber der Marktwirtschaft wissen.

In Estland hat jede einzelne Schule bei der Ausrichtung des Fächerkanons einen eigenen Spielraum, beschreibt Johannes Stoltzka in seinem Beitrag. In einem vorgegebenen Rahmen ist es dort den Schulen überlassen, ein eigenes Curriculum zu entwickeln. Für diesen Prozess bietet die Schulbehörde einen Unterstützungsservice an.

Ein „Mehr an Freiheit“ kann zu mehr vernetztem Lernen führen. Folgende Punkte spielen dabei eine Rolle:

- **Autonomie im Fächerkanon:** Die Lehrpläne einer Schulart (Mittelschule, AHS-Unterstufe, AHS-Oberstufe) sollen nicht mehr ein fixes Curriculum darstellen, sondern einen globalen Pool, aus dem Schulen selbst ein Curriculum zusammenstellen können. Dabei haben sie sowohl die Freiheit, Inhalte mehrerer Fächer zu größeren Einheiten zusammenzufassen, als auch ausgewählte Inhalte stärker zu gewichten, um etwa mit einem „Spezialfach“ oder Projekt einen autonomen Schwerpunkt zu bilden. Die „Schularbeitsfächer“ sind davon weitgehend ausgenommen, um einen Schulwechsel für Schüler_innen nicht unnötig zu erschweren, etwa wenn eine Übersiedlung der Familie diesen notwendig macht.
- **Durchrechnungszeiträume und Zeittöpfe:** Ein Durchrechnungszeitraum von einem Schuljahr für Stundenpläne soll dazu führen, dass das Stundenausmaß der einzelnen Schulfächer nicht Woche für Woche erfüllt werden muss, sondern in Summe für ein Schuljahr. Damit können wochenweise, monatsweise oder semesterweise Schwerpunkte gesetzt werden und die kleinteilige Zeitstruktur der Schulwoche in größere Blöcke verwandelt werden, die projektorientiertes Arbeiten erleichtern. Auch die in manchen Schulen schon praktizierte „Kürzung“ aller Schulstunden von 50 auf 45 Minuten zugunsten eines Zeittopfs für fächerübergreifende Arbeit fällt unter diesen Ansatzpunkt.
- **Bürokratieabbau und Personalmanagement:** Der Prüfstein für die Ernsthaftigkeit jedes Schulautonomie-Modells ist die Frage, ob mit dem Ausbau der Schulautonomie auch ein Abbau der Schulbürokratie einhergeht. Der größte Hemmschuh für Innovation jeder Art im

österreichischen Schulwesen ist die bürokratisch-hierarchische Struktur der Schulverwaltung (Stichwort „Weisungskaskade“), die längst nicht mehr zeitgemäß ist. Wer die Autonomie der Schulen ernsthaft stärken will, muss also auch den Dienstweg für Entscheidungen hinterfragen und Hierarchie-Ebenen abbauen. Zudem soll es Schulen und Direktor_innen einfacher gemacht werden, Personal selbstständig auszuwählen, ob das Lehrkräfte oder Spezialist_innen sind, um auch das Personal an die Gegebenheiten der Schule anzupassen.

- **Best-Practice-Lernen der Schulen voneinander:** Innovative Projekte, die im überregulierten bestehenden Schulsystem von der Schulverwaltung oft nur „geduldet“ und „gedeckt“ werden, müssen von einer zukünftigen beratungsorientierten, nicht-hierarchischen Schulbehörde multipliziert und verbreitet werden. Dasselbe gilt für internationale Best-Practice-Beispiele.

Fazit

Diese Publikation enthält eine schlechte und eine gute Nachricht. Die schlechte: Die Problematik mit dem als „erstarrt“ empfundenen schulischen Fächerkanon lässt sich nicht einfach lösen, indem wir ein paar „zeitgemäße“ Schulfächer neu einführen. Die gute: Auch abseits des Stundenplans gibt es eine Reihe von lohnenden Ansätzen für mehr vernetztes und lebensnahes Lernen. Und wenn sich Österreich über eine Reform der Fächerstruktur traut, dann sind weniger, dafür größere und flexiblere Fächer die nachhaltigere Lösung als zusätzliche kleinteilige Fächer.

Für die plakative Forderung „Schulfächer abschaffen“ scheint die Zeit nicht reif. Es stellt sich die Frage, ob es jemals einen richtigen Zeitpunkt dafür geben wird. Ein Gedankenexperiment: Die Schule von morgen kombiniert Präsenzunterricht durch Generalist_innen mit Distanzunterricht durch Spezialist_innen. Schulen, Lehrer_innen, Expert_innen und Behörden sind miteinander vernetzt und können auf eine stetige Weiterentwicklung der Lehr- und Lernumstände durch kollaborative Prozesse setzen. In der Schule selbst gibt es keine Fächer und Fachlehrer_innen, sondern – wie eh und je in der Volksschule – eine Klassenlehrperson für alle Lernbereiche. Und weil die nicht alles beherrschen kann, schöpft sie aus einem landesweiten Pool an Spezialist_innen, deren digitale Impulsvorträge und Vertiefungsmodule je nach Bedarf und Interessen der Klasse in den Lernprozess integriert werden. Schulen sind mit ihrer Umgebung vernetzt und mit Innovation und Tatkraft erfüllt. Das könnte die Schule der Zukunft sein.

Maßnahmen-Tabelle

Zusammenfassung aller Empfehlungen, Vorschläge und Maßnahmen

Fächerkanon-Evolution: Die Lehrkräfte im Fokus

Lehrkräfte-Teamarbeit	Teamwoche	Team-Stunden	Team-Supervision	Unterrichtsvorbereitung als Gemeinschaftswerk und Gemeinschaftsbesitz
Weiterbildung und Karrierewege	Lehrer_innen-Weiterbildungsoffensive mit Fokus auf Interdisziplinarität und Kollaboration	Quereinstiegsmodelle	„Seitenwechsel“	
Bildungsmedien neu denken	Digitaler Unterrichtsmaterialien-Marktplatz	Peer Review als agilere Form der Qualitätskontrolle		

Fächerkanon-Revolution: Neue Strukturen

(R)Evolution der Lehrpläne	Vorbild vernetzten und kollaborativen Arbeitens	Sozial situiert und an die Alltagswelten der Lernenden anknüpfend		
Neuordnung der Schulfächer	Lange Vorlaufzeit	Empirisch begleitet	Neuordnung der Schulfächer nach Phänomenbereichen bzw. Lebensbereichen	Disziplinen werden zum Instrumentarium, mit dem Phänomene untersucht und Lösungen gefunden werden
Neuordnung der Lehramtsstudien	Fächerkombinationen durch Flächenfächer ersetzen	Vernetzung, Interdisziplinarität und Lebensweltorientierung	Fokus auf pädagogisch und didaktisch erfolgreiche Arbeit in der Klasse	

Fächerkanon-Autonomie: Mehr Freiheiten

Wahlfreiheit der Schüler_innen	„Wahlthemen“-Modell abseits der Fächer			
Autonomie der Schulen	Autonomer Spielraum im Fächerkanon	Durchrechnungszeiträume und Zeittöpfe	Bürokratieabbau und Personalmanagement	Best-Practice-Lernen der Schulen voneinander

Inhalt: Michael Unger
Tabelle: Talente blühen!



Es braucht gemeinsame Ziele mit allen Bildungseinrichtungen - die Wege zur Zielerreichung hingegen dürfen und sollen vielfältig, innovativ und individuell sein. Nur so können Schulen die Freiräume zur Entfaltung bekommen - frei von Parteipolitik und Bevormundung. Durch Einbindung von Schüler_innen, Expert_innen, Eltern und Bildungsinteressierten wollen wir einen zeitgemäßen Rahmen für die moderne Schule schaffen.

„An der Schulfächerlogik unserer Zeit hängt noch der Staub der letzten 200 Jahre. Der Fokus liegt auf einer Trennung von Disziplinen und baut auf einem oft praxisfernen Konzept der Wissensbildung und Kompetenzbildung ohne einen Fokus auf die Talente der Schüler_innen. Dieses Konzept ist reif, um es grundsätzlich zu hinterfragen und somit neuen Ideen freien Raum zur Entfaltung zu geben.“

