

# VCL*news*

**Die VCL wünscht  
erholungsreiche Ferien!**

*dream*



**Wie eine traumhafte  
Bildungspolitik aussehen könnte  
lesen Sie im Blattinneren.**



# 54. Internationales Bodenseetreffen

der Lehrkräfte Höherer Schulen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz  
**am 14. und 15. September 2013 in Bregenz**



*fischersteg\_nacht\_ © Curt Huber*



## **SAMSTAG, 14. SEPTEMBER 2013**

**14.00 – 17.00** Referate mit anschließender Diskussion

**„Den Übergang vom Gymnasium zur Universität optimal gestalten“**

Referenten aus den beteiligten Ländern:

**Univ.-Prof. Mag. Dr. Arthur Mettinger**, Rektor des FH Campus Wien, ehemaliger Vizerektor der Universität Wien

**Univ.-Prof. Dr. Franz Eberle**, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

**Univ.-Prof. Dr. Jürgen Rekus**, Institut für Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie

## **SONNTAG, 15. SEPTEMBER 2013**

**10.00** Festvortrag

**„Was ist Studierfähigkeit und verfügen Gymnasialabgänger darüber?“**

**Univ.-Prof. Dr. Karlheinz Töchterle**, Österreichs Bundesminister für Wissenschaft und Forschung

Anmeldung über die Homepage **[www.bodenseetreffen.eu](http://www.bodenseetreffen.eu)**

|                                                                                                   |          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <i>Isabella Zins, Bundesobfrau der VCL</i><br><b>Leitartikel: Träume sind Schäume</b>             | Seite 4  |
| <i>Helmut Engelbrecht</i><br><b>Historische Entwicklung schulischer Leistungsbewertung</b>        | Seite 8  |
| <i>Alfred Schirlbauer</i><br><b>Ach, die „bildungsfernen Schichten“!</b>                          | Seite 10 |
| <i>Ulrike Kempter</i><br><b>Selbstbestimmtes Lernen als Ziel von Individualisierungsmaßnahmen</b> | Seite 12 |
| <i>Eckehard Quin</i><br><b>QUINTessenzen – Wider den akademischen Snobismus</b>                   | Seite 13 |
| <i>Martin Jäggle</i><br><b>Überlegungen zu einer religionssensiblen Schule</b>                    | Seite 14 |
| <i>Eckehard Quin</i><br><b>Schule von morgen</b>                                                  | Seite 16 |
| <b>E.T. – Kosmische Perspektive</b>                                                               | Seite 20 |
| <b>SO SCHAUT'S AUS! – Was „ExpertInnen“ gerne verschweigen!</b>                                   | Seite 21 |
| <i>Gunter Bittner</i><br><b>Alter Schwede? – Neuschwede!</b>                                      | Seite 22 |
| <b>Münchner Erklärung zur Integration im schulischen Kontext</b>                                  | Seite 23 |
| <i>Gabriele Weigand</i><br><b>„Personen begaben – was sonst?“</b>                                 | Seite 24 |
| <i>Christine Krawarik</i><br><b>Sprachenlernen in Österreich</b>                                  | Seite 28 |
| <b>Gegen den Strich – I have a dream ...</b>                                                      | Seite 29 |
| <b>Schon gehört, dass ...</b>                                                                     | Seite 30 |
| <b>Rieglers spitze Feder</b>                                                                      | Seite 31 |

**OFFENLEGUNG GEMÄSS MEDIENGESETZ § 25 ABS. 4**

Die viermal pro Jahr erscheinende Zeitschrift „VCL News“ ist das Organ der „**Vereinigung christlicher Lehrerinnen und Lehrer an höheren und mittleren Schulen**“. Sie steht in ökumenischer Gesinnung auf dem Boden einer christlichen Weltanschauung. Sie bezweckt, die Lehrerinnen und Lehrer an höheren und mittleren Schulen Österreichs in ihrer beruflichen Tätigkeit und ihrer Weiterbildung, insbesondere in Fragen der Bildung, der Erziehung und des Unterrichts, zu unterstützen.

**Bundesobfrau:** Dir. Mag. Isabella Zins, Goethestraße 28, 2136 Laa/Thaya, E-Mail: isabella.zins@aon.at

**Obfrau-Stellvertreter:** Dir. Mag. Robert Michellic, E-mail: vcl@michellic.net

**Obfrau-Stellvertreterin:** Mag. Eva Teimel, E-mail: evateimel@yahoo.com

**Obfrau-Stellvertreter:** Dir. i.R. Mag. Johann Sohm, E-mail: johann\_sohm@utanet.at

**Schriftführer:** OStR Mag. Wilfried Kößler

**Kassier:** Mag. Matthias Hofer

**IMPRESSUM**

**Medieninhaber (Verleger) zu 100%:** „Vereinigung christlicher Lehrerinnen und Lehrer an höheren und mittleren Schulen“

**Redaktionelle Gestaltung und für den Inhalt verantwortlich:**

Mag. Helmut Jantschitsch, E-Mail: helmut.jantschitsch@oepeu.at und

Dir. Mag. Isabella Zins, E-Mail: isabella.zins@oepeu.at

Zuschriften, Manuskriptsendungen und Anzeigen an die Redaktion. Für den Inhalt namentlich gekennzeichnete Beiträge tragen ausschließlich die VerfasserInnen die Verantwortung.

**Layoutgestaltung und Produktion:** mentor communications Werbeagentur GmbH

**Anzeigenverwaltung:** Mag. Stephanie Thaller, 1220 Wien, Bergengasse 3/19

**Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe:** 5. August 2013



# Träume sind Schäume

**Mag. Isabella Zins**  
Bundesobfrau  
der VCL



Üblicherweise betätige ich mich an dieser Stelle als Cassandra-Ruferin. Angesichts der Überfülle an Kommentaren in Medien und Zurufen von „Balkon-Muppets“<sup>1</sup> bleibt allen, die tatsächlich ins System Schule involviert sind, der Mund offen ob so viel Ahnungslosigkeit und Inkompetenz. Wo anfangen? Besonders impertinent sind die vielen Anwürfe gegen den Lehrerstand, – die wohl nicht zufällig im Zusammenhang mit den laufenden Dienstrechtsverhandlungen stehen, – am Ende eines Schuljahres, das die meisten PädagogInnen aus vielerlei Gründen als

besonders intensiv und kräfteaufwendend empfunden haben. Die Gründe dafür liegen in den vielen gleichzeitig ablaufenden Reformen, die uns LehrerInnen vor große Herausforderungen stellen: Vorbereitung auf die zentrale schriftliche Reifeprüfung in allen Schularbeitsgegenständen inkl. Umstellung der Schularbeiten auf die neuen Testformate, Weiterentwicklung des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung in Richtung „Kompetenzorientierung“, um das vermittelte Wissen noch nachhaltiger zu verankern, Anlaufen von SQA-Prozessen<sup>2</sup> an den Schulen, zunehmend häufigere Teamsitzungen und Konferenzen, Fortbildungsmarathon zur „neuen Reifeprüfung“, Vorbereitung der SchülerInnen auf die demnächst verpflichtende vorwissenschaftliche Arbeit (VWA), Umstellung auf neue Technologien in allen Gegenständen etc. Wenn dann noch schulinterne Jubiläen, notwendige

Werbemaßnahmen für die eigene Schule am Standort wie Bildungsmessen, Schulpräsentationen und Ähnliches dazukommen, laufen SchuldirektorInnen bereits Gefahr, sich selber und ihr Kollegium über Gebühr zu belasten. Besonders im Mai und Juni brauchen ProfessorInnen dann ohnehin Nerven wie Drahtseile, um den Prüfungsmarathon rund um die Matura parallel zum Abschluss all ihrer Klassen durchzustehen, gilt es doch, allen SchülerInnen gerecht zu werden, um das Schuljahr zufrieden loslassen zu können.

Wie lässt sich also all das in Worte fassen, was KollegInnen am Schuljahresende auf dem Herzen liegt, unter den Nägeln brennt und ja doch von den Verantwortlichen nicht gehört wird? Als Deutschprofessorin kommt mir da Friedrich Dürrenmatt in den Sinn. Er bevorzugte das Stilmittel der Verfremdung und schuf den Typus der Tragikomödie, der seiner Meinung nach „einzig möglichen dramatischen Form, heute das Tragische auszudrücken.“<sup>3</sup> Denn die Tragödie setze „Schuld, Not, Maß, Übersicht, Verantwortung“ voraus, um ihr Ziel, die Läuterung, zu erreichen. Der Moderne komme nur die Groteske bei.

Eine Tragikomödie als Leitartikel? Dafür würde der Platz hier wohl nicht ausreichen. Doch plötzlich kommt mir etwas anderes in den Sinn: Was wäre, wenn die zentral für Bildung Verantwortliche tatsächlich plötzlich auf wundersame Weise geläutert wäre? Man wird ja noch davon träumen dürfen!

**In diesem Sinne wünsche ich Ihnen, liebe Kolleginnen und Kollegen, schöne und erholsame Ferien.**

**Isabella Zins, Bundesobfrau VCL**



**<http://www.vcl-oe.at>**

Die Website der VCL Österreich!



<sup>1</sup> Diese treffende Bezeichnung stammt von Markus Ebert, Neues Volksblatt vom 31. 5. 2013

<sup>2</sup> SQA = Schulqualität Allgemeinbildung: verpflichtende Schulentwicklungsprozesse an der AHS mit speziellen ministeriellen Vorgaben

<sup>3</sup> vgl. Friedrich Dürrenmatt: Theaterprobleme. Theater-Schriften und Reden. Verlag der Arche, Zürich 1966, S. 122–23.



# Mea culpa!

## Fiktive Rede der Unterrichtsministerin zum Schulschluss

Liebe Lehrerinnen und Lehrer!

Am Ende eines ereignis- und diskussionsreichen Schuljahres – sowohl für Sie als PädagogInnen als auch für mich als für Bildung zuständige Ministerin in Österreich – ist mir eine versöhnliche Stimmung ein großes Anliegen. Ich habe in den letzten Wochen – parallel zu den Dienstrechtsverhandlungen – viel Zeit in den verschiedensten Schulen verbracht, nicht nur, um Umbauten zu eröffnen oder verdiente DirektorInnen zu verabschieden, sondern vor allem, um den Unterricht in den Klassen und den Arbeitsalltag von LehrerInnen hautnah zu erleben. Ich bin sozusagen – um mit meinem Lieblingsautor Klaus Otto Scharmer zu sprechen – „in die Wahrnehmung gegangen“ und habe mehrmals jeweils eine Pädagogin oder einen Pädagogen einen ganzen Arbeitstag lang begleitet, um mir ein Bild von den Herausforderungen und Belastungen dieses wichtigen Berufs zu machen. Parallel dazu widmete ich mich den wichtigsten Erkenntnissen aktueller bildungswissenschaftlicher Studien, diskutierte mit deren Autoren intensiv und nahm mir anschließend viel Zeit zum Nachdenken. Die Ergebnisse dieser intensiven Reflexionsphase möchte ich Ihnen nicht vorenthalten.

### Auf die LehrerInnen kommt es an – sie verdienen höchste Wertschätzung und größtmögliche Unterstützung!

Schade, dass die Erkenntnisse des neuseeländischen Bildungswissenschaftlers John Hattie, zusammengefasst unter dem Titel „Visible Learning“, erst vier Jahre verspätet im deutschen Sprachraum diskutiert werden. Ich gestehe: Jahrelang habe ich auf die falschen BeraterInnen gesetzt, die vor allem unsere Schulstruktur, also unser differenziertes Schulsystem, für die teilweise wenig erfreulichen Ergebnisse unserer SchülerInnen bei internationalen Testungen verantwortlich machten. Deshalb gingen all meine Bemühungen der letzten Jahre in diese Richtung: weg von der Vielfalt – hin zur Einheitsschule bis 14. Dabei habe ich – mea culpa – beinahe übersehen, dass gerade Sie, die PädagogInnen, den

wichtigsten Anteil am Gelingen von Schule haben! Auf Sie kommt es an und daher verdienen Sie für Ihre Arbeit höchste Anerkennung und Unterstützung. Einen Schritt in die richtige Richtung, nämlich die masterwertige Ausbildung aller LehrerInnen, habe ich ja schon auf Schiene gebracht. Mein neues Motto für das nächste Jahr wird heißen: Vor den Vorhang mit den vielen vorbildlichen PädagogInnen – Schluss mit dem LehrerInnen-Bashing! Meine Werbefachleute haben schon eine neue Order bekommen: Keine Inserate mehr für Zeitungen, die Klischees bedienen und Pseudo-ExpertInnen zu Wort kommen lassen, anstatt gründlich zu recherchieren und ausgewogen zu berichten! Ich werde um dasselbe Geld eine Werbekampagne für den Lehrberuf starten – um meine Wertschätzung auszudrücken und viele junge Menschen für diesen schönen und wichtigen Beruf zu begeistern! Wir werden sie in Zukunft vermehrt brauchen. Ihnen, liebe PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II, danke ich für Ihr vielfältiges und engagiertes Wirken:

- Danke für Ihre **Unterrichtstätigkeit**, die viel fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen verlangt, viel Vor- und Nachbereitung, viel Begeisterung und Einfühlungsvermögen und – gerade in Zeiten von zentralen Vorgaben – viel Kooperation mit Ihren FachkollegInnen. Ich habe mich davon überzeugt und weiß: Kaum eine Arbeitsstunde ist so intensiv wie eine Unterrichtsstunde mit bis zu 36 SchülerInnen, die gefordert und gefördert werden wollen und selber von ihren LehrerInnen in höchstem Maße Präsenz und Kompetenz einfordern.
- Danke für die vielen **Gespräche und Teambesprechungen** während des Unterrichtsjahres: mit SchülerInnen, mit Eltern, mit KollegInnen, mit Vorgesetzten, mit externen BeraterInnen, mit Ämtern etc. Gerade durch das persönliche Gespräch konnten Sie in in vielen Einzelfällen Probleme lösen helfen – zum Wohle der vielen Ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen!
- Danke für die **Geduld und das Bemühen**, im Unterricht und bei der Leis-

tungsbeurteilung jedem Einzelnen und jeder Einzelnen gerecht zu werden. Sie sind tagtäglich damit beschäftigt, aus den SchülerInnen das Bestmögliche „herauszuholen“ bzw. sie ihre Talente und Begabungen entdecken zu lassen.

- Danke für die viele notwendige **Erziehungsarbeit**, das Wirken als „Autorität“, ohne autoritär zu sein; für das Führen der Kinder und Jugendlichen und die Kommunikation auf Augenhöhe – ohne sich anzubiedern; auch für das Zuhören bei kleineren und größeren Problemen und Anliegen, die im Vergleich zu früher viel häufiger an LehrerInnen herangetragen werden; und für die Kompensation dessen, was an Erziehung von zu Hause oft nicht mehr mitgebracht wird.
- Danke für das **Unterrichten auch unter schwierigen disziplinären Voraussetzungen**: Zunehmend höre ich von größer werdenden Belastungen des Unterrichts durch verhaltensauffällige SchülerInnen, die den Unterricht bewusst boykottieren und Sie oft an die Grenzen Ihrer Belastbarkeit führen. Ich habe mit eigenen Augen gesehen, dass Sie hier Unterstützung brauchen. Mit Schrecken habe ich einer internationalen Studie entnommen, dass kein anderes europäisches Land seine LehrerInnen so wenig unterstützt wie Österreich. Das muss und wird sich ändern! Das Thema Unterstützungspersonal wird daher im kommenden Schuljahr für mich oberste Priorität haben!
- Danke für die vielen **Aktivitäten, die weit über die Unterrichtsverpflichtung hinausgehen**: Organisation von (fächerübergreifenden) Projekten, Exkursionen, Sprachreisen, Schikursen, Sportwochen, Konzerten, Ausstellungen, karitativen Aktionen, Bildungsmessen, ... Gerade diese Aktivitäten stärken die so wichtige Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und beleben den Unterrichtsalltag. Sie prägen das **Schulklima** und tragen viel zum guten Ruf jeder einzelnen Schule bei.
- Danke für die **Teilnahme an vielen attraktiven Programmen**, die vom Unterrichts- oder Wissenschaftsminis-





## → Mea culpa!

terium propagiert werden und die natürlich auch mit vermehrtem Arbeitsaufwand am Schulstandort verbunden sind: Ökolog, Sparkling Science, ELSA, Kulturkontakt,... – um nur einige zu nennen.

- Danke für die **laufende Fort- und Weiterbildung**, sei es durch Seminarbesuche, Teilnahme an Teamsitzungen im Kollegium oder durch das täglich notwendige Auf-dem-Laufenden-Halten, um kompetent unterrichten und auf alle Fragen der SchülerInnen antworten zu können.
- Danke für den **Umgang mit Kritik und die Standhaftigkeit gegen Druck von außen**. Mir ist bewusst, dass Ihnen gegenüber mit Lob oft gespart und dafür oft Kritik geäußert wird. Ihr Einfühlungsvermögen ist tagtäglich gefragt, besonders wenn SchülerInnen oder Eltern sich im Ton vergreifen, weil sie z. B. mit der Leistungsbeurteilung nicht einverstanden sind. Seien Sie sicher: Die Schulaufsicht stärkt Ihnen den Rücken und lässt Sie nicht im Regen stehen!
- Mein besonderer Dank gilt vor allem auch den **Schulleitungsteams, den DirektorInnen AdministratorInnen und Sekretärinnen**. Mir ist bewusst, dass Sie im Moment durch viele und immer neue administrative und schulorganisatorische Aufgaben sehr gefordert sind. An Ihnen hängt sehr viel Verantwortung und ohne Ihr Organisations- und Kommunikationstalent würde „Schule“ nicht funktionieren. Oft müssen Sie Flexibilität beweisen, oft müssen Sie bürokratische Hürden überwinden. Danke für Ihre Stress-Resistenz und Ihren professionellen Umgang mit den immer größer werdenden Herausforderungen. Auch Ihre Unterstützung wird mir im kommenden Schuljahr ein großes Anliegen sein.

Liebe LehrerInnen, seien Sie gewiss: Nach meinen Aha-Erlebnissen der letzten Wochen werde ich kein neues Dienstrecht unter der Prämisse des Sparens einführen (da müssen sich in meinem Ressort andere Sparpotenziale finden lassen). Ich kann angesichts meiner persönlichen Beobachtungen an den Schulen von Ihnen keine Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung verlangen. Vielmehr wird es mir vermehrt darum gehen, Ihre Arbeitsplätze endlich attraktiver zu gestalten, um mehr Anwesenheit an der Schule überhaupt

zu ermöglichen, und den DirektorInnen generell mehr Gestaltungsspielraum bei der Organisation des Unterrichts und des Schullebens einzuräumen.

### Neue Blickrichtung nach Stärken-Schwächen-Analyse

Bei genauerer Analyse der Ergebnisse unserer SchülerInnen bei internationalen und nationalen Studien hat sich klar gezeigt, wo die Druckpunkte liegen: In Österreich haben viele Kinder einen schweren Start und kommen bereits mit großen Handicaps in den Kindergarten bzw. die Volksschule. Das gilt einerseits für österreichische Kinder aus bildungsfernen Familien, andererseits für Zuwandererkinder (in ganz Österreich: 25 %, in Wien sogar 60%). In kaum einem Land unterscheidet sich der Bildungserfolg der MigrantInnen so stark von dem der Einheimischen wie in Österreich. Es hat mich sehr erschreckt, dass von den Österreichern z. B. nur 4 % keinen Hauptschulabschluss erreichen (international ein Spitzenwert!), bei den MigrantInnen hingegen 16 % und bei den Zuwanderern aus der Türkei sogar über 20 %. Hier werde ich gemeinsam mit dem Integrationsstaatssekretär und dem Sozialminister ansetzen, um die Versäumnisse der letzten Jahre in puncto Integration wiedergutzumachen und Eltern in die Pflicht zu nehmen bzw. bei Überforderung mit ihren Erziehungsaufgaben zu unterstützen. Erst jetzt wurde mir bewusst, wie sehr diese Versäumnisse gerade die Schulen belasten. Und in Verkennung von Ursache und Wirkung habe ich die Probleme dann sogar den LehrerInnen angelastet! Das wird ab sofort der Vergangenheit angehören!

### „Fokus auf die Druckpunkte – Schluss mit Aktionismus und Reformitis“:

Das wird meine neue Devise sein! Ich versichere Ihnen: In Zukunft werden keine Zugwaggons mit der Aufschrift „Neue Mittelschule“ durchs Land brausen, sondern ich werde SchülerInnen, LehrerInnen und überhaupt Schulen immer wieder vor den Vorhang holen, damit die Bevölkerung in ihrem positiven Bild von LehrerInnen bestärkt wird, die ja in der Beliebtheitskala nach wie vor weit über PolitikerInnen und JournalistInnen liegen. Erfolgreiche SchülerInnen und zufriedene AbsolventInnen sollen medial zu Wort kommen, um das Bildungsbewusstsein in Österreich zu heben und die ÖsterreicherInnen stolz auf ihr Bil-

dungssystem zu machen, das nicht zuletzt auch für die geringste Jugendarbeitslosigkeit in Europa verantwortlich ist. Und allen Eltern soll dadurch bewusst gemacht werden, dass sie große Mitverantwortung haben. Diese einzufordern ist auch Aufgabe der Politik. Daher bin ich auch froh über die Schaffung eines bundesweiten Schulgemeinschaftsausschusses, denn es wird mir in Zukunft wirklich ein großes Anliegen sein, bei allen wichtigen Schulthemen auf die Meinung von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen zu hören.

Zuletzt kann speziell eine Gruppe von LehrerInnen sofort auf mich zählen, die sich in den letzten Jahren von mir sehr benachteiligt gefühlt hat, weil ich ihre Schulart in Frage gestellt habe: die GymnasiallehrerInnen. Auch hier fühle ich mich geläutert: **Die Bedeutung der Vielfalt in unserem Schulsystem und der hohe Wert des Gymnasiums sind mir durch viele Studien und konkrete Zahlen bewusst geworden.** Jede Schulart ist wichtig, hat ihre Berechtigung und verdient Wertschätzung. Die Bedeutung der vertieften Allgemeinbildung und damit des Gymnasiums, v. a. auch in seiner Langform, ist nicht wegzudenken, und der hohe Wert einer AHS-Matura wird von immer mehr Menschen erkannt. In den letzten 10 Jahren hat die AHS-Oberstufe fast 20 % SchülerInnen dazugewonnen und an den Zahlen der Studienanfänger sieht man deutlich: Das Gymnasium ist DIE Schule, nach der die meisten AbsolventInnen sich für ein Hochschulstudium entscheiden. Das soll auch in Zukunft so bleiben, denn wir brauchen in allen Berufssparten erfolgreiche junge Menschen – als Garant für Wohlstand und Sicherheit in unserem Land!

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen, liebe PädagogInnen, nach den besonders anstrengenden letzten Schulwochen erholsame Ferien und Zeit zum Aufladen Ihrer Batterien und zum Sammeln neuer Eindrücke, die im nächsten Schuljahr wiederum den Ihnen anvertrauten jungen Menschen zugute kommen werden.

Seien Sie sich ab sofort meiner Wertschätzung und Anerkennung gewiss und messen Sie mich an meiner neuen Schulpolitik!

Mit freundlichen Grüßen  
Ihre Bildungsministerin

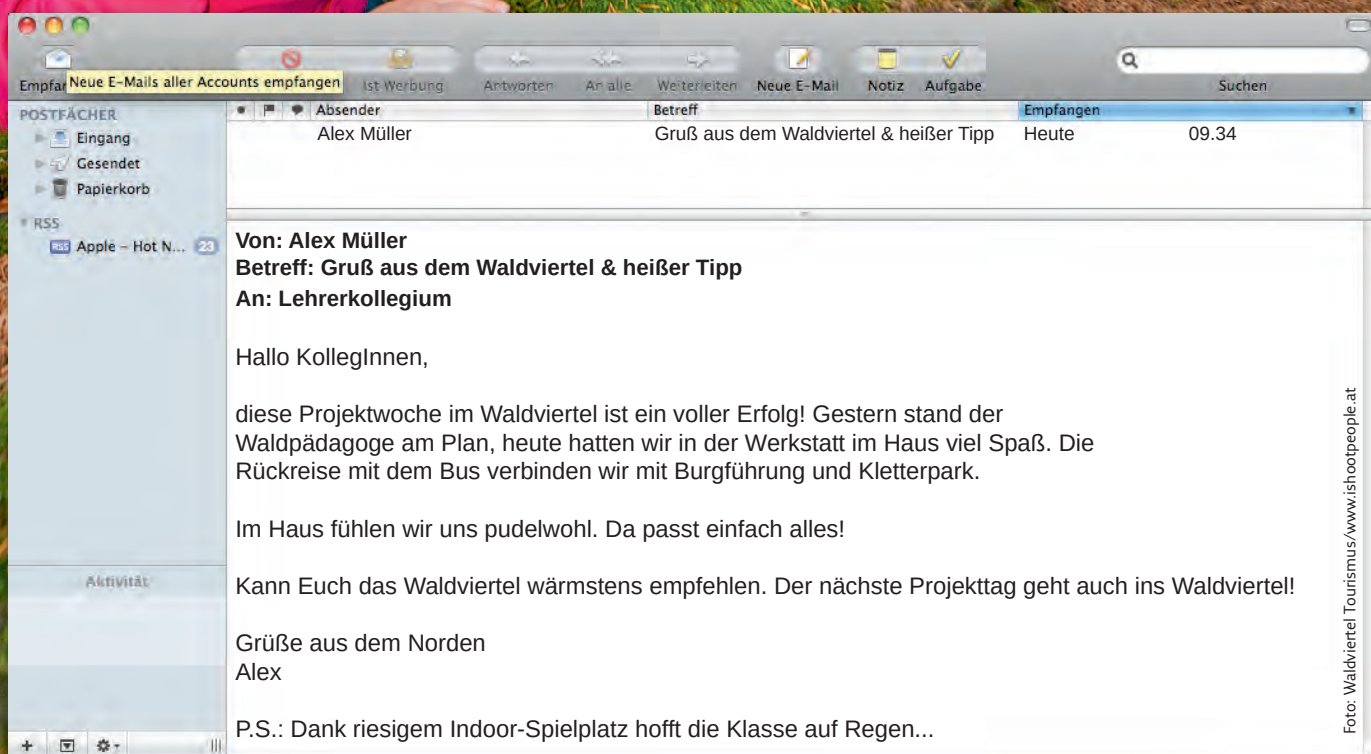


# Projektwochen im Waldviertel



Wo wir sind, ist oben.

NIEDERÖSTERREICH  
HINEIN INS LEBEN.



Kreativität, Handwerk, Natur, Sport und Geschichte – dafür steht das Waldviertel. Unsere zertifizierten Mitgliedsbetriebe – von Gästehäusern über Bauernhöfe bis zu Pensionen und Hotels – sind bei der Planung Ihrer Projektwoche kompetente Partner.



Bestellen Sie jetzt unseren detaillierten Katalog: Waldviertel Tourismus,  
Tel.: 0800/300350 (gebührenfrei in Österreich)  
bzw. 02822/54109, E-Mail: [info@waldviertel.at](mailto:info@waldviertel.at)

[www.waldviertel.at/jugend](http://www.waldviertel.at/jugend) – „Projektwochen“



# Historische Entwicklung schulischer

HR Mag. Dr. Dr. h.c.  
Helmut Engelbrecht  
Ehrenobmann der VCL



Teil 2

Der damals (1774) eingeführte „Fleißkatalog“ hatte mit der Beurteilung des Lern- und Leistungsverhaltens nichts zu schaffen. In ihm war nur täglich zu vermerken, ob der Schüler im Unterricht anwesend war.

Im späten 18. Jahrhundert begannen die schriftlichen Nachweise von Schulleistungen an Bedeutung zu gewinnen. Zeugnisse dienten nämlich nicht mehr nur zur Erlangung eines Stipendiums oder einer anderen unterstützenden Maßnahme, sondern wurden nunmehr öffentliche Bestätigungen eines damit verbundenen Rechts. Im Primarbereich waren sie gleichsam die Türöffner zur Lateinschule. Außer der Beurteilung des Schulbesuchs (sehr fleißig, fleißig, unbeständig, selten) und des sittlichen Verhaltens (sehr gut, gut, mittelmäßig, schulordnungswidrig, übel) erhielt vor allem die des Fortgangs (sehr gut, gut, mittelmäßig, schwach) besonderes Gewicht. Diese Koppelung der Zeugnisnoten mit Berechtigungen führte das Lernen in eine neue Richtung. Die Lernmotivation der Schülerschaft wurde immer weniger von den Lehrinhalten abhängig, sondern immer stärker von den dabei erreichten Beurteilungen gesteuert.

Der nächste Reformschritt, der in der „Politischen Verfassung der deutschen Schulen in den k. und auch k. k. deutschen Erbstaaten“<sup>1</sup> von 1805 seinen Niederschlag fand, verbrauchte bei den Anordnungen für das Prüfen zwar mehr Paragraphen, blieb jedoch dabei im alten Geleise.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde dem sensiblen Bereich der Leistungsbeurteilung besonderes Augenmerk zugewendet. Die auf der Grundlage des „Reichsvolksschulgesetzes“ verlautbarte „Schul- und Unterrichtsordnung“<sup>2</sup> von 1870

stellte die Leistungsüberprüfungen der Schüler und Schülerinnen und regelmäßige Kontakte mit dem Elternhaus bereits in den Mittelpunkt. Es lag nunmehr an der Ortsschulbehörde, ob sie die wenig aussagekräftigen öffentlichen Schlussprüfungen weiter veranstaltete. Diese konnten auch durch Schulfeierlichkeiten ersetzt werden, sie hatten jedenfalls auf die Schülerbeurteilung keinerlei Einfluss mehr. Hingegen hatten die Lehrkräfte viermal im Schuljahr den Eltern schriftlich mitzuteilen, wie sie das sittliche Verhalten und die Lernfortschritte der Kinder beurteilten. Diese „Schulnachrichten“ durften bei Übertritt in eine andere Schule als „Frequenzzeugnis“ genützt werden. Sonst waren an den Volksschulen nur Entlassungs- und Abgangszeugnisse auszufertigen.

An den Bürgerschulen – Pflichtschulen, in die alle aufgenommen wurden, die ausreichende Kenntnisse über den Jahresstoff der 5. Klasse Volksschule nachweisen konnten – waren hingegen seit 1873 Jahreszeugnisse, seit 1903 auch Halbjahreszeugnisse auszustellen. Die vorerst ungleichen Notenskalen an den allgemeinen Volksschulen und den Bürgerschulen wurden 1884 gleichgesetzt (Sittliches Betragen: vollkommen entsprechend, entsprechend, minder entsprechend, nicht entsprechend; Fortgang: sehr gut, gut, genügend, kaum genügend, ungenügend; Fleiß: ausdauernd, befriedigend, ungleichmäßig, gering). Gegen die Klassifikation eines Schülers konnte keine Beschwerde erhoben werden.

Die unter dem starken Einfluss der Christlichsozialen festgelegte definitive „Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen“<sup>3</sup> von 1905 berücksichtigte vor allem die Schullandschaft der Stadt: die Mehrklassigkeit der Volksschulen und die zahlreichen Bürgerschulen. So musste fortan in den Schulnachrichten vermerkt werden, ob das Kind zum Aufsteigen in die nächsthöhere Klasse oder Abteilung reif sei. Die Entscheidung oblag der Lehrerkonferenz; ein oder zwei Nichtgenügend im Fortgang waren kein Hindernis, wenn dem Schüler (der Schülerin) die erforderliche geistige Reife zugesprochen werden konnte.<sup>4</sup> Zu-

dem wurden für alle Beurteilungsbereiche jetzt fünf Notenstufen festgelegt. Deshalb wurde bei Betragen das „vollkommen entsprechend“ in „lobenswert“ und „befriedigend“ aufgespalten, bei Fleiß als dritte Stufe „hinreichend“ eingefügt. Das „ungenügend“ im Fortgang wurde durch „nicht genügend“ ersetzt.

Die „Schul- und Unterrichtsordnung“ von 1905 war zwar bis 1974 in Geltung, blieb jedoch keineswegs unverändert. Eine Reihe von Paragraphen wurde sogar mehrmals mit neuen Inhalten versehen. Am stärksten wirkte sich das Umsichgreifen der Reformpädagogik aus. „Fördern statt fordern“ wurde zur Devise, schrittweise Beseitigung von Hindernissen und Barrieren in der Schullaufbahn ein ständig verfolgtes Ziel. Um etwa die Zahl der Prüfungen zu verringern, wurde 1919 die Vierteljahrsklassifikation aufgehoben. An der 1927 die Bürgerschule ersetzenden vierklassigen „Hauptschule“, der durch den Ersten Klassenzug eine gewisse Auslesefunktion zugewiesen wurde, brauchte der Fremdsprachenunterricht erst in der zweiten Klasse einzusetzen. Der besseren Vergleichbarkeit wegen kam es auch zu einer Vereinheitlichung der Klassifikation. Die 1908 für die Mittelschulen festgelegte Vierstufigkeit der Noten und deren Bezeichnungen waren seit 1923 ebenfalls an den Pflichtschulen zu verwenden.

Allgemein bürgerte sich – ausgenommen während des autoritären „Ständestaates“ – eine mildere Notengebung ein,<sup>5</sup> die nach Wegfall der Aufnahmeprüfung an höheren Schulen (1971) keinen Korrekturen mehr ausgesetzt war.

## 2.2 Sekundarschulen

Zur Verstaatlichung des höheren Schulwesens kam es, als sich die geistlichen Orden, die es personell und finanziell trugen, jahrzehntelang trotz wiederholter Aufforderung weigerten, die Leistungsbeurteilung zur Durchsetzung einer sozialen Selektion zu missbrauchen. Sie ignorierten zunächst weitgehend die staatliche Anordnung, *Knaben von armer Kondition, sie hätten dann Zeichen und Proben einer sonderbaren Kapazität oder besondere ingenia*, nicht zum Studium zuzulassen.<sup>6</sup>



# Leistungsbewertung

Als Karl VI. 1735 die Abweisung armer, nicht mit *einem besondern Talento* begabter Schüler ausdrücklich zur Pflicht machte,<sup>7</sup> suchten sie nach Möglichkeiten, dies zu umgehen. Erst die Einsetzung eines Superintendenten durch Maria Theresia (1752), der jährlich die Durchführung dieser Bestimmung an den Gymnasien genau überprüfen musste,<sup>8</sup> brachte das gewünschte Ergebnis und veranlasste die Herrscherin, 1760 das höhere Schulwesen unter die vollständige Kontrolle des Staates zu stellen. Schon 1764 regelte der Staat zum ersten Mal bis in alle Einzelheiten Organisation und Lehrplan der sechsklassigen Gymnasien.<sup>9</sup> Arme Schüler fanden nur bei hoher Begabung und Leistungsfähigkeit darin einen Platz.

Die Aufhebung des Jesuitenordens im Jahre 1773 zwang den Staat mangels Lehrkräften zur Verkürzung der Ausbildungsdauer auf fünf Jahre und zur Hinnahme einiger Forderungen der die Jesuitenschulen übernehmenden Piaristen: Auch mittelmäßigen Köpfen sei eine Chance zu geben und bei den halbjährlichen öffentlichen Prüfungen dürfen *weder Armuth, noch Reichthum, noch Adel, noch niedriger Stand* berücksichtigt werden.<sup>10</sup>

Unter Joseph II., der körperliche Strafen grundsätzlich verbot, wurde die Motivation der Schüler auf Ehre ausgerichtet. Die Besten unter ihnen wurden öffentlich gelobt, ihre Namen publiziert, sie erhielten Prämienmedaillen und Geschenke. Den versagenden Schülern wurde die Schande deutlich gemacht, sie mussten sich auf die schwarz gestrichene Schandbank setzen oder eigenhändig in das Buch der Schande ihre Minderleistung eintragen. Ein Melker Schüler bekannte: *Weil ich in der Erlernung der Mathematik so beispillos liederlich bin, daß ich in sieben Lehrstunden nacheinander jedesmahl ein einfaches Divisions-Exempel zu machen nicht im Stande war, so schreibe ich zur bleibenden Schande meinen Nahmen in dieses Buch.*<sup>11</sup> Wenn sich ein Schüler nach dem ersten oder zweiten Jahr als unfähig erwies, wurde er in die deutsche Schule zurückgeschickt. Das Aufsteigen in die Oberstufe wurde ihm versagt, wenn er die lateinische Sprache nicht vollständig beherrschte.

Die Anforderungen an die Schüler waren nicht gering, schon die Aufnahmeprüfung in ein Gymnasium stellte hohe Ansprüche. Der zumindest zehn Jahre alte Knabe hatte sie an einer Normal- oder deutschen Hauptschule abzulegen und wäre dabei wohl in der Regel ohne Vorbereitung durch einen Hauslehrer nicht erfolgreich gewesen. Ausreichende Kenntnisse wurden in folgenden Bereichen gefordert: Religion (Katechismus, Religionsgeschichte, Sittenlehre); Lesen (deutscher und lateinischer Druck, deutsche und lateinische Handschrift); Schreiben (deutsche Texte in Kurrent- und Kanzleischrift, lateinische Texte, Schreiben nach Diktat, Überprüfung der orthografischen Richtigkeit); Rechnen (Grundrechnungsarten, Regeldetri); deutsche und lateinische Sprachlehre (Deklination, Konjugation). Etwa 20 Noten wurden im Zeugnis darüber ausgewiesen.

Besonders streng verliefen die so genannten „Finalprüfungen“ am Ende der letzten Klasse, damit *die so grosse Menge der Studenten, und die daraus für den Staat erwachsende übergrosse Anzahl halbgelehrter unnützer Bürger vermindert werde.*<sup>12</sup>

Entscheidend für das Aufsteigen in die nächste Klasse war die Fortschrittsnote. Es wurden nur drei Verdienstklassen unterschieden: Classis I für die besten, Classis II für die mittelmäßigen und Classis III für die untüchtigen Schüler. Die Gesamtnote stützte sich auf das sittliche Verhalten, Talent, Fleiß und Fortgang, die getrennt ausgewiesen wurden.

Eigentlich wollte der Staat den Lehrern die Beurteilung durch die Beschränkung auf drei Stufen erleichtern. Doch diese, die am liebsten die Classis I verliehen, fächerten die Note auf. Bald fügten sie ein *eminenter* (abgek. em.; vorzüglich) hinzu, wenn es sich um eine überragende Leistung handelte, schließlich ein *ad em.* (*accedens ad eminentiam*), wenn es zu einer Annäherung an diese Vorzugsnote kam. Auf Vordruck ausgefüllte, unterzeichnete und mit einem Siegel versehene Zeugnisse (*testimonia*) wurden zunächst nur ausgestellt, wenn Schüler von der Schule abgingen. Doch im 19. Jahrhundert erhielten schließlich alle am Ende eines

## Zum Autor:

**Hon.-Prof. HR Mag. Dr. Dr. h.c. Helmut Engelbrecht**

geb. 1924 in Ysper (NÖ), Pädagoge, Historiker. Gymnasialdirektor, Universitätsprofessor für Geschichte des österreichischen Bildungswesens in Wien, Mitgestalter der Lehrpläne an höheren Schulen (Geschichte und Sozialkunde, Psychologie und Philosophie), führender Vertreter der historischen Pädagogik in Österreich.

Werke: *Lehrervereine im Kampf um Status und Einfluß*, 1978; *J. I. Felbiger und die Vereinheitlichung des Primarschulwesens in Österreich*, 1979; *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, 6 Bände, 1982-95; *Relikt oder Zukunftsmodell? Zur Geschichte der katholischen Privatschulen in Österreich*, 2000.

Schuljahres „Studien-Zeugnisse“, die ihre Leistungen auswiesen.

Fortsetzung folgt im nächsten Heft.

1 Infolge der Kriegsverhältnisse erst 1806 in Wien erschienen. Vgl. dazu die 8. Auflage unter dem Titel „Politische Verfassung der deutschen Volksschulen für die k. k. österreichischen Provinzen mit Ausnahme von Ungarn, Lombardie, Venedig und Dalmatien. Wien 1840.

2 MVBl. Nr. 119/1870.

3 MVBl. Nr. 49/1905.

4 Ebenda, § 92.

5 Besorgt stellte das Unterrichtsministerium schon 1953 fest, dass an den Pflichtschulen nicht überall das notwendige Augenmerk auf die den Leistungsertrag der Schule sichernden Unterrichtsmaßnahmen gelegt werde. Auf die Notwendigkeit der gedächtnismäßigen Übung und Wiederholung des Lehrstoffs wurde besonders hingewiesen. Da sich aber diese kritische Feststellung gegen die Zunahme der Repetenten richtete, viele Direktoren ebenfalls ins gleiche Horn bliesen und immer öfter der Lehrkraft die alleinige Schuld an schlechten Noten zugewiesen wurde, nimmt es nicht wunder, dass sich mit der Zeit eine mildere Notengebung durchsetzte.

6 Zit. bei H. Engelbrecht, *Zum Wirken des Piaristenordens in Österreich*. Klagenfurt 1998 (Retrospektiven in Sachen Bildung, R. 2, Nr. 22), 5.

7 Textwiedergabe der Studienordnung von 1735 bei Engelbrecht 1982-1988, III, 454-456 (Zitat 455).

8 Dem Superintendenten musste ein Verzeichnis der Schüler, welche die Universität besuchen wollten, mit be beigefügtem unverfälschten *Calculo* der bey jedwedem insbesondere befundenen Fähigkeit vorgelegt werden. Textwiedergabe der „Norma“ für die Studien von 1752 bei Engelbrecht 1982-1988, III, 461-463 (Zitat 461).

9 *Instructio pro Scholis humanioribus* (C. B. Gaspari, 1764). Textwiedergabe (mit deutscher Übersetzung) bei Engelbrecht 1982-1988, III, 467-482.

10 Zit. bei Engelbrecht 2008, 88.

11 Kopie dieser Eintragung im „Buch der Schande“ (Stiftsarchiv Melk) ebenda, 73.

12 Zit. bei Karl WOTKE, *Das Oesterreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias*. Bd. 1 *Texte mit Erläuterungen*, Berlin 1905 (Monumenta Germaniae Paedagogica, XXX), 271.

# Ach, die „bildungsfernen Schichten“!

Kleine Kritik der Klage übers selektive Schulsystem und der Hoffnung, man könne der Reproduktion von Ungleichheit mit „fortschrittlicher“ Pädagogik entgegenwirken



Univ.-Prof.  
Dr. Alfred Schirlbauer

Seit Jahrzehnten schon geistert in ziemlich regelmäßigen Abständen eine staunenswerte Nachricht durch die Gazetten. So auch am 20. 3. wieder (im Standard-Bericht über die jüngste Bildungsstatistik). Kurz gefasst lautet die Botschaft: Höhere Bildung wird (in Österreich) nach wie vor „vererbt“. Anders ausgedrückt: Die Kinder aus „bildungsfernen“ Schichten sind in den höheren Schulen und erst recht an den Hochschulen unterrepräsentiert, also nicht gemäß ihrem prozentuellen Anteil an der Gesamtbevölkerung vertreten. Das Schulsystem – so heißt es zumeist – sei immer noch auf Selektion hin angelegt. Karl Heinz Gruber führt in seinem im nämlichen Standard publizierten Kommentar Funktionäre der AHS-Lehrergewerkschaft vor, die behauptet hätten, „es gäbe in österreichischen Schulen keine soziale Auslese“. Natürlich hat Gruber recht, wenn er demgegenüber aus dem Nationalen Bildungsbericht (NBB) zitiert:



Bild lizenziert von BigStockPhoto.com

„Nahezu zwei Drittel der 17-Jährigen, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, besuchen die AHS. Verfügen die Eltern hingegen nur über Pflichtschulbildung, streben nur acht Prozent eine AHS-Matura an.“

Staunenswert bzw. verwunderlich ist meines Erachtens nicht der Sachverhalt als solcher, sondern der offensichtlich damit verbundene Wunsch, es möge anders sein. Andersherum: Dass der Schule die Selektionsfunktion zugehört, wird selten bestritten (außer von den Hardlinern des „pädagogisch Eigentlichen“), aber diese Selektion dürfe keine soziale sein.

## Banaler Sachverhalt

Wie aber – so fragt man sich –, wenn die beiden Dinge zusammengehören? Was also tun, wenn die Selektion nach (Schul-) Leistung nicht ganz von der sozialen Selektion zu trennen ist?

Ist es nicht ziemlich banal, dass sich Kinder aus Elternhäusern, in welchen zum Beispiel Bücher und Qualitätszeitungen selbstverständlich sind, in welchen auch eine entsprechende Sprache gesprochen wird, schon beim Schuleintritt leichter tun, dass andererseits Kinder, die eine derartige Umgebung entbehren, sich schwerer tun? Grob formuliert: Wo Bildung nichts bedeutet, bedeutet sie auch nichts. Und wo sie schon in puncto gesellschaftlicher Status und Einkommen bei den Eltern eine Rolle gespielt hat, wird sie auch im erzieherischen Umgang mit dem Nachwuchs eine Rolle spielen. Das ist im Grunde das ganze Geheimnis der Sozialisationstheorie. Kinder lernen eben, was ihnen ihre Umgebung (das „Milieu“) zu lernen bietet bzw. abnötigt. Sie kommen nicht als *Tabulae rasae* in die Schule.

Wer das im Detail haben will, muss nur etwa Pierre Bourdieus *La distinction* aus dem Jahre 1979 (Die feinen Unterschiede, 1987) lesen. 1971 erschien schon sein aufsehenerregendes Buch *Die Illusion*

der Chancengleichheit. Während zum Beispiel die eine Gruppe von Kindern im Sprachunterricht bloß anzuknüpfen braucht, muss die andere „umlernen“ und hat es auch in Mathe (Textverständnis) schwerer. Gesellschaftspolitisch war Bourdieu ein „Linker“ (u. a. Berater der kommunistischen Gewerkschaft), in Bildungsfragen war das nicht so eindeutig. In seiner Schrift *Was sprechen heißt* warnte er zum Beispiel davor, die Anforderungen im Sprachunterricht an das Unterschichtklientel schlicht anzupassen („Unterricht in der Umgangssprache hieße dann also Unterricht in jener Sprache, deren Unterricht auf der Straße stattfindet ...“).

Man muss kein Linker sein, um der Milieutheorie den Vorzug vor der biologischen Erbtheorie zu geben. Die diesbezüglichen Daten sprechen für sich und stimmen obendrein mit jedweder Alltagserfahrung überein. Interessant wären hingegen die Ausreißer aus diesem Konzept, die es schon von jeher gegeben hat und immer wieder gibt. Quantitativ-statistisch dürfte es hier für die Forschung kaum Chancen geben, allerdings für eine relativ neue pädagogische Disziplin, nämlich die pädagogische Biografieforschung. Arbeiterkinder an den Unis hat es schon in den Fünfigern gegeben, in den Siebzigern unter Kreisky stieg deren prozentueller Anteil aus leicht erklärlichen Gründen, und er steigt weiter. Aber warum?

Vor allem aber kann man sich fragen, warum das manchen Zeitgenossen so langsam geht. „Kinder aus Akademikerhaushalten“, liest man im Standard-Bericht, „schaffen noch immer deutlich häufiger selber einen akademischen Abschluss als Kinder aus anderem Milieu.“ Noch immer also. Die feinen oder auch nicht so feinen Unterschiede gibt es also trotz konstatierbarer Fortschritte nach wie vor. Es soll sie aber nicht geben. Wie darf man sich das vorstellen? Worauf zielt der Wunsch? Soll die Schülerschaft an einer AHS gemäß den jeweiligen prozentuellen Anteilen



der Herkunftsschichten zusammengesetzt sein, oder soll die Studentenschaft an den Unis gänzlich unabhängig davon sein, also gewissermaßen zufallsverteilt? Beides ist im Grunde machbar. Aber eben nur im Zuge eines politischen Kraftaktes, per Verordnung.

Solange die höheren Schulen und Hochschulen ihre Daseinsberechtigung daraus beziehen, dass ihre Benutzung bestimmte intelligente Leistungen voraussetzt und abverlangt, die potenziellen Benutzer aber in unterschiedlichen sozialen Schichten unterschiedliche Förderung erfahren, wird das Erwünschte von selber nicht eintreten.

### Neue Art von „Klasse“

Der bisher konstatierbare, aber „noch immer“ nicht ausreichende „Fortschritt“ dürfte vermutlich auch nicht so sehr den Leistungen der Pädagogik zuzuschreiben sein als vielmehr einer soziologisch feststellbaren Annäherung der sozialen Schichten, dem allmählichen Verschwinden der klassischen Arbeiterschicht wie dem Verschwinden des Bildungsbürgertums. Vor diesem Hintergrund kann man dann das Auftauchen einer neuen

Art von Klasse beobachten, die der US-Soziologe Charles Jencks einmal treffend als Cognitariat (Informationsarbeiter, Berater, Dienstleister etc.) bezeichnet hat und der man bildungspolitisch ohnehin weitgehend Rechnung trägt: Viele Wege führen zur Matura. Die AHS gibt es in mannigfaltigen Formen. Daneben das ORG, die HBLA, die HAK, die Studienberechtigungsprüfung, die Berufsreifeprüfung. Und: Jeder Lernweg kann quasiakademisiert erfolgen und zu einem entsprechenden quasiakademischen Grad führen. Offiziell ist der Bachelor ein solcher. Volksschullehrer/-innen sind BEd, Kindergärtner/-innen sollen es werden. Leutnante wurden seit Ende der 90er als Mag. (FH) ausgemustert, jetzt wieder nur als BA. Dazu kommt eine Vielzahl von neuen akademischen Titeln (MBA etc.) und dementsprechenden zumindest der Formulierung nach komplexen Kompetenzprofilen.

Man kann auch den Handwerksmeister akademisch adeln, wenn er sich's gefallen lässt. Die angepeilte Akademikerquote von vierzig Prozent ist also erreichbar. Nur: An der Einkommensverteilung wird

sich deswegen nichts ändern. Das Cognitariat ist nämlich in sich noch einmal gespalten. Es gibt nach Jencks auch die Cognikraten. Wie die anderen heißen, mag der Leser erraten.

*In der Zeitung DER STANDARD am 30./31.3.2013 als „Kommentar der anderen“ erschienen. Nachdruck mir freundlicher Genehmigung des Autors und des STANDARD.*

### Zum Autor:

**Alfred Schirlbauer** (Jg. 1948) lehrt Erziehungswissenschaft an der Universität Wien; im Vorjahr erschienen: „Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik – Diabolische Betrachtungen“ (Verlag Sonderzahl).

Neulich bei Löffelmanns: Na, Kleiner, schon mal überlegt, warum es an den Unis mehr alte Hasen gibt als an den Schulen? Abb.: Cover des 1924 erschienenen Bilderbuchklassikers, der sich immer noch großer Beliebtheit erfreut.



## ÖPU-USER

DIE Gemeinschaft  
der AHS-LehrerInnen

Anmelden unter [www.oepu.at](http://www.oepu.at)



## OÖ SCHULE INNOVATIV

### DAS ERFOLGREICHE OÖ. SCHULMODELL BIETET:

- Stärkenorientierte Pädagogik
- Standortbezogene Schulentwicklung
- Gelebte Schulpartnerschaft

bezahlte Anzeige



[www.ooe-schule-innovativ.at](http://www.ooe-schule-innovativ.at)



Eine Initiative der  
Bildungslandesrätin

[www.bildungslandesraetin.at](http://www.bildungslandesraetin.at)

# Selbstbestimmtes Lernen als Ziel von Individualisierungsmaßnahmen

Mag. Ulrike Kempter



Woher kommt es eigentlich, dass wann immer der Begriff „Individualisierung“ in der Bildungsdebatte auftaucht, er bei vielen Kolleginnen und Kollegen Verunsicherung bis Unbehagen auslöst, bei Eltern oft Zustimmung bis Forderung und bei Kindern und Jugendlichen ungläubiges Stauen bis Achselzucken?

Positiv besetzt scheint dieses Wort vor allem auf dem bildungspolitischen und wissenschaftlichen Parkett zu sein. Dabei hätte sich der Begriff etwas Besseres verdient als den Beigeschmack, dass Individualisierung eine Erfindung des 21. Jahrhunderts sei und so etwas bisher im Unterricht nicht bedacht worden wäre.

Vielmehr galt dieses Prinzip schon immer für guten Unterricht, sofern Unterricht als Plattform für die Entfaltung einer Person gesehen wurde. Im Grunde genommen ist Unterricht ja vor allem eine Möglichkeit zum Ausschöpfen der Potenziale und zur Umsetzung derselben in Leistung. Und zwar für alle Beteiligten – für Lehrende

ebenso wie für Lernende. Potenziale sind hier wie dort vorhanden und Leistung muss auf beiden Seiten erbracht werden. So kann Individualisierung verstanden werden als das **Akzeptieren von Lernbedürfnissen** einerseits und **Maximieren von Lernkapazitäten** andererseits – und dies im Hinblick auf das Glück des Kindes.

Man mag den Begriff Glück so weit oder so eng fassen, wie man will, im Kern ist unterrichtliches Geschehen dann auf Glück ausgerichtet, wenn es von Ermutigung und Erfüllung getragen ist, über alle Hindernisse und Schwierigkeiten hinweg.

Definieren wir als Ziel des Unterrichts das Vermitteln und den Erwerb von Wissen und Kompetenzen, so ist die Voraussetzung dafür ein (Er)Kennen von vorhandenen Möglichkeiten. Dies wiederum bedingt ein Eingehen auf die Einzelnen, damit deren Möglichkeiten als Ausgangspunkt für didaktische und methodische Maßnahmen gelten können.

Und hier orte ich den Haupt-Knackpunkt im Verständnis von Individualisierung. Die obige Forderung ist nämlich nicht so zu verstehen, dass einzelne Lehrpersonen von jedem einzelnen Lernenden dessen Potenziale in seiner ganzen Fülle kennen und dann durch maßgeschneiderte Aufgabenstellungen „bedienen“ müssen. Unterricht ist nicht nur Aktion der Lehrperson und Reaktion der Lernenden, sondern eine gemeinsame Aufgabe mit gemeinsamer Verantwortung.

Wenn Individualisierung gelingen soll, dann muss es auch um ein anderes Rollenverständnis der Akteure gehen: Lehrende sind dann Ermöglicher/innen einer optimalen Entwicklung von Anlagen und Fähigkeiten, Lernende sind Mit-Verantwortliche

für die Entwicklung der jeweils eigenen Möglichkeiten. Das bedeutet, dass Lernende durch Selbsterziehung dazu beitragen müssen, dass sich ihre Person optimal entfalten kann, ganz im Sinne von V. Frankls Forderung: „Persönlichkeit wird man durch Selbsterziehung“. Das heißt aber natürlich nicht, dass Pädagogen/innen (ebensowenig wie Eltern) diese Selbsterziehung ganz in die Hände der Kinder legen dürfen. Vielmehr ist es deren Aufgabe, ihnen Werkzeuge an die Hand zu geben, damit sie zu dieser Selbstentfaltung fähig werden.

Das Lernen wird so zu einem Prozess der Selbstbestimmung. Selbstbestimmtes Lernen ist dann mehr als selbstorganisiertes Lernen, denn es geht nicht nur um die Organisation des Lernprozesses, sondern um die Entwicklung von Schüler/innen zu Lernenden, von Lehrenden zu jemandem, der Türen öffnet, Wege aufzeigt und begleitet.

Und damit wird Individualisierung von einem Schlagwort zu einer konkreten Aufgabe, die darin besteht, Orientierung zu ermöglichen, indem Lernende selbst Fragen nachgehen, die ein Verstehen ihrer selbst und ihres Lernens befördern: Welche sind meine Wachstumspotenziale?

## Zur Autorin:

### Mag. Ulrike Kempter

Nach dem Studium der Germanistik und Anglistik in Salzburg Lehtätigkeit am BORG Bad Leonfelden und an der Fachschule für Tourismus. Zusatzausbildung in Personaler Pädagogik (nach V. Frankl), Expert in Gifted Education (ECHA) und Certified Trainer des Autonomous Learner Model (Selbstbestimmtes Lernen) der University of Greeley, Northern Colorado.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung bis 2012, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule OÖ für Unterrichtsentwicklung und Begabtenförderung, Mitarbeiterin beim Verein „Stiftung talente“ am LSR OÖ.



Bild lizenziert von BigStockPhoto.com



Welche Fähigkeiten habe ich? Welche meiner Fähigkeiten kann ich in welcher Schulsituation umsetzen? Wie kann ich meine Denkmodalitäten erkennen und so meine Leistung steigern? Was brauche ich, damit ich meine Fähigkeiten zeigen kann? Welche Bedürfnisse habe ich, haben andere, um optimal lernen zu können?

Ein erster Schritt in einem individualisierenden Unterrichtsgeschehen liegt also in einer (Selbst-)Erkenntnis dessen, was eine Person braucht. Ohne diese Selbsterkenntnis ist eine Lehrperson auf Vermutungen darüber angewiesen, was wer braucht, um das Lernziel zu erreichen. Daher muss

es Teil des Individualisierungsprozesses sein, geeignete Methoden des Erkennens (Bedürfnisfragebögen, Einschätzungs- und Skalierungsbögen, Lernverträge usw.) vorzustellen und diese einzuüben.

Als zweiten Schritt braucht es Techniken, diese Bedürfnisse auch anderen transparent zu machen, und zwar nicht als Forderung an das „System“ oder die Lehrperson, sondern im Hinblick auf ein gelingendes Leben in einer Gemeinschaft. Über all der Individualisierungsdebatte scheint der Gemeinschaftsgedanke in den Hintergrund zu treten. Individualisierung heißt aber auch, Sensibilität gegenüber anderen Individuen

zu entwickeln, ihren Werten, Fragen und Bedürfnissen. Jede Individualisierung geht am Bildungsziel vorbei, wenn sie nicht auch Kooperation im Blickfeld hat.

Vieles von dem, was gute Lehrer/innen bisher in ihrem Unterricht geleistet haben, würde wahrscheinlich unter dem Begriff Individualisierung firmieren. Vieles kann aber auch neu gedacht und methodisch anders aufbereitet werden. Eines aber braucht es in jedem Fall: Zeit. Denn Individualisierung als Unterrichtsprinzip kann nur gelingen, wenn sie reifen darf „wie der Baum, der seine Früchte nicht drängt“ (Rainer Maria Rilke).

# QUINTessenzen

www.QUINTessenzen.at

Mag. Dr. Eckehard Quin



## Wider den akademischen Snobismus

Jahrzehntlang haben die OECD und die ihr hörigen „Experten“<sup>1</sup> Deutschland und Österreich wegen ihrer im internationalen Vergleich niedrigen Akademikerquoten gescholten. Wollte man den wirtschaftlichen Wohlstand sichern, führe, so hieß es apodiktisch, kein Weg vorbei an einer massiven Akademisierung breiter Bevölkerungsschichten. Andernfalls wären Not und Elend unvermeidlich. Alle, die etwa meinten, ein Schulwart müsse kein akademisch diplomierter „Facility Manager“ sein, wurden als hoffnungslos rückschrittlich gebrandmarkt.

Wer glaubt, das Beispiel sei übertrieben, möge einen Blick nach Spanien riskieren: „Das Madrider Museum Prado sucht elf Portiere. Dafür beworben haben sich 18.254 Menschen, viele von ihnen mit zumindest einem Studienabschluss. Als Jahresgehalt werden 13.000 Euro geboten, damit kann man in Madrid kaum eine Wohnung zahlen.“<sup>2</sup>

Irlands Bildungsminister Ruairi Quinn, Sozialdemokrat und somit über den Verdacht erhaben konservativ zu sein, sprach in einem Interview mit der Zeitung „Die Presse“ jetzt offen aus, was außerhalb von „Expertenkreisen“ ohnehin jeder weiß: Die Inflation an Akademikern ist vielfach einer Deflation an akademischem Anspruch geschuldet. „Die britische Regie-

rungschefin Margret Thatcher hatte in den 1980er-Jahren polytechnische Lehranstalten in „Universitäten“ umbenannt, was ein Desaster war. Die Menschen dachten daraufhin, sie würden eine akademische Ausbildung erhalten. In Irland haben wir in den 1990-Jahre fast den gleichen Fehler gemacht: Regionale berufsbildende Schulen wurden in „Technologische Institute“ umgetauft. Woraufhin sie die Ambition entwickelten, universitär zu werden ...“<sup>3</sup>

Und Ruairi Quinn streut dem österreichisch-deutschen Modell der breitgefächerten Ausbildung Rosen: „Wenn es darum geht, die Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen, ist das duale Ausbildungssystem das bessere Modell. Wir müssen uns davor hüten, in akademischen Snobismus zu verfallen.“<sup>4</sup> Und trotzdem hat sich Österreich dem internationalen Akademisierungswahn zu wenig widersetzt: „Wir produzieren „Master“ am Markt vorbei, während „Meister“ gute Arbeits- und Dienstleistungsmöglichkeiten hätten.“<sup>5</sup>

Wer nun meint, der irische Bildungsminister stünde mit dieser Meinung allein auf weiter Flur, muss blind und/oder OECD-Experte sein. Die Europäische Investitionsbank (EIB) stellt nämlich bis Ende 2015 pro Jahr 70 Milliarden Euro für zinsbegünstigte Kredite zur Verfügung. Die Vergabe der Gelder an Unternehmen



Bild lizenziert von BigStockPhoto.com

in den Mitgliedsländern ist aber strikt an die Schaffung von Lehrstellen gekoppelt.<sup>6</sup>

Die Politiker und OECD-„Experten“, die das Bildungsschiff auf die akademische Sandbank haben auflaufen lassen, gehören endlich zum Teufel gejagt. Diese Clique hat schon viel zu lange menschliches Leid und wirtschaftlichen Schaden verursacht.

1 Personenbezogene Bezeichnungen umfassen gleichermaßen Personen männlichen und weiblichen Geschlechts.

2 Helmut Brandstätter, Faymann bietet heimische Ausbilder an. In: Kurier Online vom 29. Mai 2013, <http://kurier.at/politik/ausland/faymann-bietet-heimische-ausbildner-an/14.154.878>

3 „Nicht jeder Jugendliche hat das Zeug zum Akademiker“. In: Presse Printausgabe vom 25. Mai 2013.

4 a.a.O.

5 Martina Salomon, Akademisierung aller Lebensbereiche. In: Kurier Online vom 27. April 2013, <http://kurier.at/meinung/kommentare/innenpolitik/salomonisch-akademisierung-aller-lebensbereiche/10.561.380>

6 Margaretha Kopeinig, EU-Bank macht 70 Mrd. für Jobs locker. In: Kurier Online vom 27. Mai 2013, <http://kurier.at/politik/eu/jugendarbeitslosigkeit-eu-bank-macht-70-mrd-fuer-jobs-locker/13.939.142>

# Überlegungen zu einer religionssensiblen Schule

Univ.-Prof.

Dr. Martin Jäggle

Institut für

Praktische Theologie

Katholisch-Theologische  
Fakultät, Universität Wien



© Barbara Mair

Eine öffentliche Schule ist keine religiöse Schule und darf keine religiöse Schulkultur etablieren, aber um der Menschen und der Bildung willen muss sie religions-sensibel sein. Religion berührt nämlich ganz herausragend den Personkern. Geringschätzung, Abqualifizierung oder gar Diskriminierung der je eigenen Religion bedeuten eine besonders starke Missachtung, ja Entwürdigung eines Menschen und beeinträchtigt im Raum der Schule die Entfaltung des Lernpotenzials junger Menschen nachhaltig. Religion ist gesellschaftlich mit Macht- und Ohnmachtsverhältnissen verbunden, mit dem gesellschaftlichen Zwang, vielleicht nur die Wahl einer Existenz zu haben zwischen Paria oder Pervenu, zwischen Außenseiter/in oder Anpassung (Hannah Arendt).

## Es ist schon merkwürdig

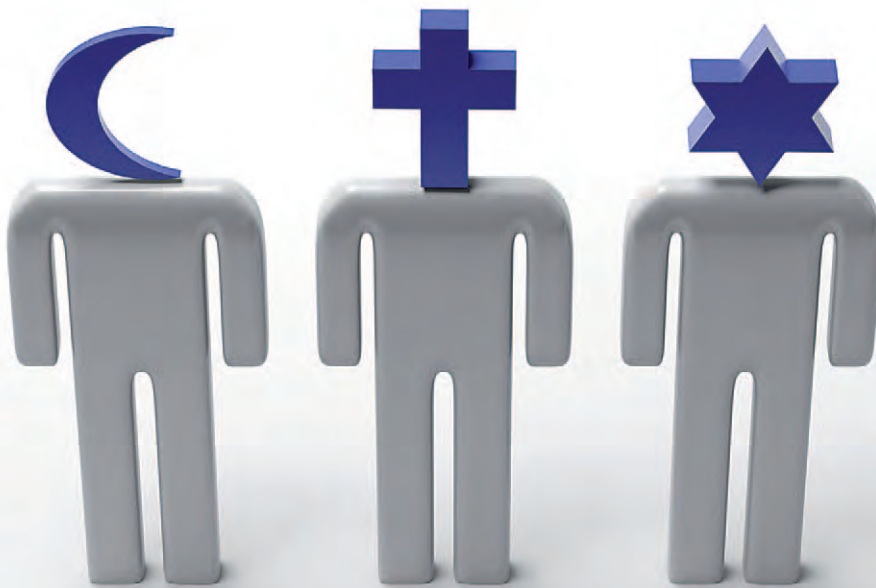
Während immer wieder der Ruf nach einer religionsfreien Schule laut wird, als ob sie von Religion geschützt oder von ihr gereinigt werden müsste, als ob die Rede von Gott Bildung gefährdet, gibt es dagegen im Bereich von Arbeit und Wirtschaft eine intensive Auseinandersetzung, wie Religion zu berücksichtigen wäre. Es geht darum, Menschen vor Diskriminierung aus religiösen Gründen zu schützen (z.B. Kopftuch am Arbeitsplatz) und religiös begründete Wünsche der Belegschaft zu respektieren. Der Migrationsexperte Perchinig zeigt auf, wie religiöse Vielfalt im Betrieb „lebbar und gemeinsam sichtbar“ gemacht werden kann, und gibt damit jeder Schule zu denken.<sup>1</sup> Die französische (!) Firma Peugeot-Citroën hat ihrer Ethik-Charta entsprechend<sup>2</sup> in ihrem Werk Spillern/NÖ den muslimischen Arbeitern die Erfüllung der Pflichtgebete in der Arbeitszeit ermöglicht. Da Gebetszeit als Arbeitszeit interne Konflikte verursachte, machte die Firma das Angebot einer interreligiösen Weiterbildung als Arbeitszeit. Dies führte zu einer sozial akzeptierten und mit dem Arbeitsablauf verträglichen Regelung.

## Anerkennung ist an Öffentlichkeit gebunden

Religion, die nicht öffentlich sein darf, der wird Anerkennung verweigert. Aus guten Gründen setzen sich in Österreich die Muslimische Jugend und islamische Religionslehrer für Kreuze an Kindergärten und Schulen ein, nicht um ein vergleichbares Recht einfordern zu können, sondern weil sie wissen, wenn nicht einmal die Religion der Mehrheitsbevölkerung an einer Bildungseinrichtung sichtbar sein darf, dann wird allzu wahrscheinlich jeder Religion Anerkennung verweigert. Wenn im Festkalender einer Klasse zentrale religiöse Feste von Kindern in der Klasse nicht aufscheinen, wird deren Bedeutungslosigkeit strukturell sichtbar gemacht, was eine entwürdigende Wirkung auf jene hat, für die diese Feste persönlich bedeutsam sind. Ein Schularbeitskalender, der keine Rücksicht auf die großen religiösen Feste der Kinder einer Klasse nimmt, erklärt diese – sowohl die Feste als auch die Kinder, die diese feiern – für nicht würdig, beachtet oder berücksichtigt zu werden. Eine Schule, die beansprucht, *alle* Christen würden zu *einem* Termin Weihnachten oder Ostern feiern, marginalisiert jene Christen an der Schule, deren Festkalender sich vom Gregorianischen Kalender – als dem Kalender der Westkirche – unterscheidet.

## „Woran mein Herz hängt“ (Martin Luther)

Bei Religion ist es ganz klar: Wird Religion zur bloßen Privatsache erklärt, was sie ja auch, aber nicht nur ist, dann wird mit der Verweigerung von Öffentlichkeit auch gesellschaftliche Anerkennung vorenthalten. Nach Martin Luther ist „Religion, woran mein Herz hängt“. Religion betrifft Menschen zuinnerst, damit machen sich Menschen in der öffentlichen Kommunikation vielfältig





verletzbar. Eine religionsablehnende oder gar religionsfeindliche Schulkultur hat gravierende Auswirkungen. Zum Beispiel machte eine Hopi-Mutter den US-amerikanischen Wissenschaftler Robert Coles, der die religiöse Bilderwelt der Kinder erforschte, in einer Schule aufmerksam: „Hier in diesem Gebäude werden sie nie darüber reden, was in ihrem privaten Bereich läuft. (...) Das, wonach Sie sie fragen, sind Gedanken, die sie draußen lassen, wenn sie hier hereinkommen.“<sup>3</sup> Bei den Kindern zuhause erzählten ihm diese nach einer Zeit des miteinander Vertrautwerdens schließlich von ihren religiösen Vorstellungen. Auf seine Frage, warum sie darüber nicht mit ihrer Lehrerin spricht, antwortete ein Hopi-Mädchen, dann „hätte sie wieder mal so komisch gelächelt.“<sup>4</sup> Kinder wissen sehr genau, welchen Platz ihre innersten Gefühle und Gedanken an der Schule haben, womit sie sich verletzbar machen, was bei allem Toleranzpathos tatsächlich Respekt und Würdigung findet.

### Der Beitrag von Religion

Wer eine religionsfreie Schule verlangt, übersieht, wie sehr Religion gegenwärtig ist: durch alle Menschen an der Schule und ihr Verhältnis zu Religion, ihre Fragen, Ängste und Hoffnungen, alltägliche Rituale, Raumgestaltung, Feiertage, Feste, unvorhergesehene Ereignisse, Umgang mit Konflikten und Grenzen, Entscheidungen über Schüler/innen, die Art des Gesprächs und Umgangs miteinander. Und das alles soll ausgeblendet werden? Da würde Freud wohl von Verdrängung reden.

Wer eine religionsfreie Schule fordert, erkennt den Beitrag von Religion für alle: Religion kennt den ganzen Menschen in seiner Größe und seinen Abgründen, eröffnet Geschichte, erinnert Hoffnung angesichts von Hoffnungslosigkeit, erschließt Barmherzigkeit angesichts von Unbarmherzigkeit, überwindet erstarrte Strukturen, fragt nach Orientierung und Werten, vergewissert unsere Entscheidungen für Liebe und Gerechtigkeit und ist mehr als „Religionsunterricht“. Und Religion fördert Kompetenzen, die das Zusammenleben fruchtbar machen können.

### Die Konsequenz

Bei aller Mühe, die die Schule organisatorisch mit Diversität hat, wird sie doch Formen finden müssen, in denen kulturelle, religiöse und andere Differenz nicht

als Störung einer zu sichernden Normalität gilt, sondern Anerkennung findet und auch als Ressource wahrgenommen werden kann.

Schule ist ein zentraler Ort, sich darüber zu verständigen, was junge Menschen und verschiedene religiöse Traditionen meinen, wenn sie von »Gott« sprechen, aber auch, was ihnen »Gott« bedeutet, was »gutes Leben« ist etc. Wo nicht oder zu wenig nachgedacht wird, ist keine Bildung möglich. Eine Schule, die nur beantwortbare Fragen zulässt, verrät das Anliegen der Bildung. Angemessen wäre es für jede Schule, einen Ansatz von religionssensibler Bildung – eine lebenslange Aufgabe – in und für spezifische, religiös heterogene Kontexte zu entwickeln. Um

Indoktrinierung oder Zwang zur »Normalisierung« zu vermeiden, ist die Fähigkeit der Selbstrelativierung gefordert, eine Fähigkeit, die etwa hilft, die Ressourcen der Pluralität nutzen zu können.

- 1 Bernhard Perchinig: Vielfalt der Religionen sichtbar und lebbar machen, In: Martin Jäggle/Thomas Krobath/Helena Stockinger, Robert Schelander (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Baltmannsweiler 2013, 109-122.
- 2 Weltweite Rahmenvereinbarung über die soziale Verantwortung von PSA Peugeot Citroën, März 2006: [http://www.imfmetal.org/files/06041112061479/ifa\\_psa\\_german2006.pdf](http://www.imfmetal.org/files/06041112061479/ifa_psa_german2006.pdf) (abgerufen 5.6.2013).
- 3 Robert Coles: Wird Gott naß, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder, Hamburg 1992, 321.
- 4 A.a.O. 323.



Martin Jäggle  
Thomas Krobath  
Helena Stockinger  
Robert Schelander  
(Hrsg.)

## Kultur der Anerkennung



Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für  
Schulkultur, Schulentwicklung und Religion

# Schule von morgen

Mag. Dr. Eckehard Quin,  
Vorsitzender der  
AHS-Gewerkschaft



„Bildung, dieser Eindruck lässt sich nicht vermeiden, fällt zusammen mit ihrer Reform. [...] Gleichzeitig aber, und dies ist paradox, gilt kein gesellschaftlicher Bereich für so verkrustet und reformresistent wie der Bildungsbereich.“<sup>1</sup> Diese Worte wählte Konrad Paul Liessmann bei einem Vortrag am 24. Mai 2012 in Wien.

Landauf, landab wird unser Bildungssystem schlecht geredet, was durchaus beachtlich ist, vergleicht man etwa die Jugendarbeitslosigkeit in Österreich mit der in anderen Staaten. Lt. Eurostat liegt sie in Österreich und Deutschland mit ihren differenzierten Schulsystemen bei 7,6 %, in Finnland bei 19,9 %, Großbritannien 20,2 %, Frankreich 26,5 %, Italien 38,4 % – gar nicht zu reden von Spanien oder Griechenland mit 55,9 bzw. 62,5 %.<sup>2</sup> Das soll aber nicht heißen, es gäbe in Österreich Schulen nichts zu verbessern. Wir

jammern aber Gott sei Dank auf hohem Niveau.

Ich möchte anhand von sechs Überlegungen skizzieren, wie aus meiner Sicht Schule aussehen kann, die unsere Kinder optimal auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorbereitet:

## 1. Zukunftsorientierte Bildungspolitik versteht Höherqualifizierung nicht als bloße Steigerung von Maturanten- oder Akademikerzahlen.

Anders ausgedrückt: Wir müssen Abschied nehmen von der Akademisierungsmanie und stattdessen die berufliche Bildung stärken. Wir müssen endlich einsehen, dass Matura oder ein Hochschulstudium nicht Mindeststandards der Zukunft sind.

Und wir müssen endlich Schluss machen mit dem Gerede, dass unsere Hauptschüler<sup>3</sup> Restschüler seien. Das ist unerträglich. Es diffamiert Schüler und Lehrer gleichermaßen und wird der Leistung beider nicht gerecht. Etwa die Hälfte derer, die eine Reife- oder Diplomprüfung ablegen, hat in der Sekundarstufe I eine Hauptschule besucht.

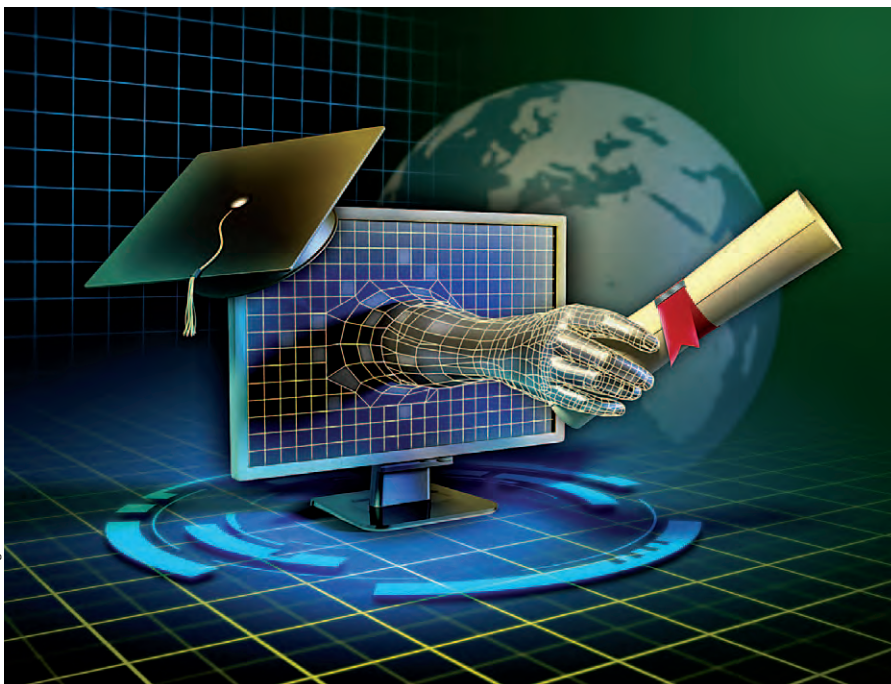
Im Übrigen verhalten sich bei formalen Abschlussquoten Quantität und Qualität oft umgekehrt proportional. Ein Matura für alle ist letztlich eine für niemanden – zumindest eine, die vielleicht eine Studierberechtigung erteilt, aber sicher keine Studierbefähigung garantiert.

Eine „Verhochschulung“ unserer Gesellschaft wird der Forderung nach Höherqualifizierung jedenfalls nicht gerecht. Die primitive Propaganda der OECD, die einzig und allein auf Quoten formaler Abschlüsse schaut, ist nicht nur ärgerlich, sondern letztlich verantwortungslos, weil sie persönliches Leid verursacht und wirtschaftlichen Schaden anrichtet. Offenbar will man nicht begreifen, dass wir im deutschsprachigen Raum – in Österreich, der Schweiz, in Bayern und in Baden-Württemberg – die niedrigsten Studierquoten, aber ohne Zweifel die besten Wirtschaftsdaten haben.

## 2. Eine qualitätsorientierte Schule ist eine Schule des Wissens und der konkreten Inhalte – und nicht nur eine Schule der „Kompetenzen“.

Der Begriff „Kompetenz“ ist zum Modewort geworden, und – was viel schlimmer ist – „Kompetenzen“ ersetzen immer mehr den von der Aufklärung geprägten Bildungsbegriff.

Die OECD definiert Kompetenzen als funktionale Fähigkeiten, die letztlich wertunabhängig sind. Volker Ladenthin hat es in einem Interview drastisch so formuliert: „PISA ist an Kompetenzbündeln interessiert, nicht an Menschen. Für PISA ist der Mensch eine Summe aus Datensätzen. [...] Schüler sollen nach PISA nicht lernen, nach dem Sinn des Lernens zu fragen, sondern sie sollen Aufgaben lösen, gleichgültig welche. Der von PISA als kompetent Geprüfte soll später einmal ebenso Babynahrung produzieren können wie Landminen. Angesichts der Kriterien von PISA (und einer auf PISA ausgerichteten Schule) sind beide Aufgaben gleich gültig. Und sie bedürfen der gleichen Kompetenzen.“<sup>4</sup>





Die Aufklärung hingegen sah in Bildung ein Konzept der Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, das dem Einzelnen zu einer gereiften Individualität verhelfen und ihn zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen machen sollte.

„Mitunter hat man [...] den Eindruck, dass nichts so sehr in der Wissensgesellschaft verachtet wird wie der Erwerb von Wissen“<sup>5</sup>, diagnostiziert Konrad Paul Liessmann. „Beseelt von der Idee, dass es in einer Wissensgesellschaft vor allem darauf ankomme, jene Fähigkeiten zu entwickeln, zu trainieren und zu messen, die es erlauben, kompetent mit jedem beliebigen Wissen umzugehen, wird übersehen, dass dadurch das Wissen tatsächlich beliebig, letztlich bedeutungslos wird. Die Kompetenzen laufen ins Leere. Wer nur gelernt hat, mit Wissen umzugehen, weiß, so paradox es klingt, letztlich nicht, wie er mit Wissen umgehen soll. Denn dazu müsste er etwas wissen.“<sup>6</sup>

Kompetenzen ohne Wissen sind wie Kochen ohne Zutaten oder Stricken ohne Wolle. Ohne konkretes Wissen kann es keine Kompetenzen geben. Wir brauchen daher klare Fächerstrukturen, denn solche Strukturen erleichtern die Orientierung in der globalen Flut an Informationen.

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Ich bin für vernetztes, für fächerübergreifendes Denken. Dieses setzt aber solide fachliche Grundlagen voraus, sonst wird daraus eine Vernetzung von Nullmengen. Nach einer langen Phase der „Entrümpelung von Lehrplänen“ sind viele Lehrpläne mittlerweile zu „Leerplänen“ mutiert.

**Kompetenzen ohne Wissen sind wie Kochen ohne Zutaten oder Stricken ohne Wolle.**

Ich will meine Forderung nach einer Renaissance des Wissens noch konkreter begründen:

- Selbst angesichts immer kürzerer sog. Halbwertszeiten des Wissens gibt es sehr viel, das nicht an Gültigkeit verliert – das Einmaleins, historische Fakten, naturwissenschaftliche Grundgesetze, große Kunst jeder Art etc. Und auch Vokabel haben eine Halbwertszeit, die weit über unsere Lebenszeit hinausreicht.

- Breites Wissen ist die unerlässliche Voraussetzung für die Fähigkeit zur Zusammenschau. Das gilt auch für kreative Leistungen. Thomas Alva Edison hat einmal gesagt: „Kreativität ist ein Prozent Inspiration und neunundneunzig Prozent Transpiration.“<sup>7</sup> Wer also erfinderisch und innovativ sein möchte, muss sich zuerst einmal sehr viel Wissen aneignen.
- Marie von Ebner-Eschenbach hat geschrieben: „Wer nichts weiß, muss alles glauben.“ Ein Mensch ohne Wissen wäre das Lieblingsobjekt eines jeden Diktators oder Demagogen. Denn er wäre verführbar für jede Lüge und für jede Halbwahrheit; er wäre anfällig für jedes Angstmachen und für jedes Propagieren von Vorurteilen. Deshalb ist der unwissende, der mit Halbwissen oder Lügen manipulierte, der indoktrinierte Mensch das Ziel totalitärer Systeme.
- Die Zusammengehörigkeit, die Identität einer Gesellschaft beruht auf gemeinsamem Wissen. Es wird wohl niemand daran zweifeln, dass ein Österreicher die neun Bundesländer oder die Bundeshauptstadt benennen können sollte. Und es gibt vieles andere mehr, das wir als selbstverständliches Wissen voraussetzen.

### 3. Wir brauchen eine Offensive für sprachliche Bildung.

„Im Anfang war das Wort...“ Damit beginnt nicht nur das Johannes-Evangelium. Das Beherrschen der Sprache ist unter den sogenannten Schlüsselqualifikationen die zentrale, denn alle Schlüsselqualifikationen haben mit Sprachbeherrschung und Sprachanwendung zu tun.

Ein Bildungssystem, das die sprachliche und literarische Bildung vernachlässigt, verschlechtert die Entwicklungschancen junger Menschen und leistet damit einer Dekultivierung Vorschub. Mir ist keine Kulturation bekannt, die ihre Sprache in der Schule dermaßen vernachlässigt, wie wir das tun. An einem Gymnasium entfallen nur 11 % aller Unterrichtsstunden auf Deutsch – und das sage ich als jemand, der keine Sprache studiert hat oder unterrichtet.

### 4. Es gibt keine Bildungsoffensive ohne Erziehungsoffensive.

Es ist höchst an der Zeit, dass die Gesellschaft mit dem gleichen Engagement wie die anderen Bürger- und Menschenrechte auch die Erziehungsrechte und -pflichten sowie eine Erziehung im Interesse der Kinder einfordert.

Die Schule kann kaum bessere Bildung vermitteln, wenn sich immer mehr Eltern aus ihrer erzieherischen Verantwortung verabschieden. Zu Schulerfolg gelangt man nun einmal nicht ausschließlich im Klassenzimmer, sondern er braucht eine entsprechende familiäre Atmosphäre. So trivial das klingen mag: Eltern sollten dafür sorgen, dass Kinder ausgeschlafen mit einem Frühstück im Magen rechtzeitig in die Schule kommen, zu Hause ungestört ihre Hausübung erledigen, die Schultasche für den nächsten Tag korrekt packen etc. Und gerade diesbezüglich gibt es in Österreich massive Defizite, wie WHO-Studien<sup>8</sup> aufzeigen. Grundsätzlich muss Schule Priorität vor Freizeit- oder Jobinteressen haben. So einfach ist das – zumindest in der Theorie.

### 5. Es gibt einen Eigenwert des Nicht-Ökonomischen.

Bildungspolitik darf keine Unterabteilung der Wirtschafts- oder Finanzpolitik sein. Schule ist mehr, ja weit mehr als Standards oder PISA. Die Bildungspolitik muss sich wieder auf den Eigenwert des Nicht-Messbaren besinnen.

Wenn man Bildung im aufklärerischen Sinn als einzige Möglichkeit begreift, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu führen, so leistet sie etwas, das kaum mit Multiple Choice-Tests messbar ist.

Der Schweizer Schriftsteller und Philosoph Peter Bieri hat es so formuliert: „Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“<sup>9</sup>

## → Schule von morgen

Menschen leben von und mit ihrer Kultur. Persönliche Identität erwächst zu einem großen Teil aus dem Kulturellen.

Erziehung und Bildung ohne Tradition und ohne historisch-narrative Elemente wären eine Verweigerung von Identität. Eine zukunftsfähige Erziehung und Bildung leistet deshalb gerade in Zeiten der Globalisierung Identitätsstiftung. „Zukunft braucht Herkunft“, wie der deutsche Philosoph Odo Marquardt das in einem Buchtitel formuliert hat. Wer die Zukunft gestalten will, muss wissen, woher er kommt.

Identität lässt sich nicht downloaden. Gerade in einer immer stärker globalisierten Welt gewinnt die Kenntnis um die eigene Identität immer größere Bedeutung, da ohne sie völlige Orientierungslosigkeit vorherrscht. Kompetenzen wirken nicht identitätsstiftend, die Partizipation am kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft hingegen schon.

Damit stehen wir aber vor einer Herausforderung: Wir sind gezwungen, eine Wertung von Wissen vorzunehmen. „Wir sind zu feige geworden, um uns noch zu geistigen Inhalten zu bekennen, die einen Wert an sich darstellen und deren Kennt-

nis und Verständnis jenseits aller aktuellen Bedürfnisse eine Befriedigung zu geben vermag. Aus der vielleicht nur vordergrün-

dig toleranten Haltung, nur niemanden auszuschießen, keine Denkform und keine Literatur, keine Kultur und keine Religion, keine Lebensweise und keine Meinung, aus dem Versuch, alles und alle zu inkludieren, wird auch verständlich, warum Inhalte aus den Lehrplänen verschwinden

müssen: Denn natürlich kann man nicht alles wissen, und wer wie Hegel davon ausgeht, dass es Erkenntnisse und Werke gibt, die aufgrund ihres Eigenwerts vorrangig behandelt werden müssen, kann sich der Frage nach einem Kanon, nach dem Rang und Stellenwert wissenschaftlicher Forschungen und künstlerischer Produktionen nicht entziehen.“<sup>10</sup>

Eine solche Debatte sollten wir in Österreich führen – und nicht eine über Fragen der Schulorganisation. Und eine solche Debatte müssen wir führen, wollen wir nicht über kurz oder lang unsere kulturelle Identität verlieren.

Eine Welt der kulturellen Amnesie ist aber eine Welt ohne Halt – und zwar ohne Halt im doppelten Sinn: eine Welt ohne Innehalten und ohne Geländer. Es ist eine

Welt, in der Diktatur und Fundamentalismus übergroße Chancen bekommen, denn v.a. orientierungslose Menschen sind für dergleichen anfällig.

## 6. Wir brauchen den Mut zur Leistung.

Wer das Leistungsprinzip in der Schule untergräbt, setzt eines der revolutionärsten demokratischen Prinzipien außer Kraft: In unfreien Gesellschaften sind Abstammung, Gesinnung, Geschlecht, Geld oder Ähnliches die Kriterien, die über die gesellschaftliche Stellung von Personen entscheiden. Freie Gesellschaften haben an ihre Stelle das Kriterium Leistung gesetzt. Es handelt sich dabei um einen der revolutionärsten Fortschritte der Aufklärung und zugleich um die größte Chance zur Emanzipation für jeden Einzelnen.

Ein solches Bekenntnis zur Leistung hat nichts mit der Forderung nach einer Ellbogengesellschaft zu tun. Ganz im Gegenteil! Ein funktionierender Sozialstaat ist ohne Leistungsprinzip weder vorstellbar noch finanzierbar. 28,2 % der Staatseinkünfte stammen aus Einkommensteuern.<sup>11</sup> 30,0 % aller Lohnsteuerpflichtigen mussten 2011 auf Grund geringer Bezüge keine Lohnsteuer entrichten.<sup>12</sup> Die Besserverdienenden finanzieren die Sozialleistungen, auf die die in Not geratenen Menschen angewiesen sind. Das Leistungsprinzip ist daher kein Ersatz für das ethisch gebotene Sozialprinzip, sondern dessen auf Dauer unverzichtbare Basis.

Viele Bildungspolitiker in diesem Land treten für eine egalisierende Bildungspolitik ein. Egalitarismus aber bedeutet, dass am Ende alle gleich sind – und das um den Preis einer Einebnung von Individualität und einer Absenkung der Bildungsansprüche; denn eine Gleichheit der Bildung wäre allenfalls auf unterstem Niveau möglich. Am Ende läuft es bei den Egalisierern immer darauf hinaus: „Was nicht alle können, darf keiner können. Was nicht alle sind, darf keiner sein. Was nicht alle haben, darf keiner haben.“ Rational ist das nicht. Es ist dies vielmehr der Triumph der Gesinnung über die Urteilskraft und letzten Endes ebenso Realitätsverweigerung wie Wissenschaftsfeindlichkeit.

Diejenigen, die solche Denk- und Urteilmuster propagieren, hüllen sich gerne in Mäntelchen moralischer Höherwertigkeit.

**Ich trete für  
Chancengerechtigkeit ein: Am Start  
der Schullaufbahn  
sollten alle möglichst gleich gute  
Chancen haben.**





Mir fällt dazu ein Aphorismus von Helmut Qualtinger ein: „Die moralische Entrüstung ist der Heiligenschein der Scheinheiligen.“

Ich trete für Chancengerechtigkeit ein: Am Start der Schullaufbahn sollten alle möglichst gleich gute Chancen haben. Gleiche Zielchancen, quasi eine Vollkaskoversicherung auf Zielerreichung, kann es aber nicht geben. Der Glaube daran, alle zum gleichen Ergebnis führen zu können, entspringt einem Machbarkeitswahn. Es ist im besten Fall naiv zu glauben, Individuen durch Schule gleichmachen zu können.

Ich werbe für eine Bildungspolitik, die die Unterschiedlichkeit der Menschen akzep-

tiert, die einsieht, dass Unterschiede und Vielfalt Bereicherung bedeuten, die überzeugt ist, dass Gleiches gleich und Unterschiedliches unterschiedlich behandelt werden muss, und die sich am Leistungsprinzip orientiert, um unseren Kindern – unabhängig vom sozialen Hintergrund – bestmögliche Chancen zu geben. Wer es jungen Menschen heute allzu leicht macht, sich Mühen und Anstrengungen zu entziehen, lässt sie morgen schlecht gerüstet in den globalen Wettbewerb ziehen.

Goethe hat geschrieben: „Gesetzgeber oder Revolutionäre, die Gleichheit und Freiheit zugleich versprechen, sind Phantasten oder Scharlatane.“ Bildungspoliti-

ker müssen sich entscheiden, ob sich das Schulwesen am Prinzip Freiheit oder am Prinzip Gleichheit orientieren soll. Beides zugleich geht nicht. Wer Gleichheit postuliert, entscheidet sich für den Weg der Egalisierer. Wer sich an der Freiheit orientiert, muss für Differenzierung und Leistung eintreten.

Die Umsetzung der genannten bildungspolitischen Ziele ist zweifellos nicht einfach. Dafür bedarf es des Mutes und des Charakters. Hermann Hesse hat gemeint: „Leute mit Mut und Charakter sind den anderen Leuten immer sehr unheimlich.“ In diesem Sinne: Lassen Sie uns den anderen unheimlich sein!

- 1 Konrad Paul Liessmann, *Schule zwischen Reformzwang und Marktanpassung – Abschied von Bildung?* Vortrag gehalten auf einer Veranstaltung der GÖD/FCC am 24. Mai 2012 in Wien.
- 2 Die Abfrage auf der Eurostat-Website erfolgte am 30. Mai 2013. Die angegebenen Werte sind die aktuellsten, die dort zu finden sind, und stammen vom März 2013 (bei Großbritannien und Griechenland vom Februar 2013).
- 3 Personenbezogene Bezeichnungen umfassen gleichermaßen Personen männlichen und weiblichen Geschlechts.
- 4 Volker Ladenthin, *PISA und Bildung?* In: *Neue Ruhr Zeitung*, 18. November 2007.

Volker Ladenthin ist Universitätsprofessor für Allgemeine und historische Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn.

- 5 Konrad Paul Liessmann, *Kompetenter Ungeist*. In: *Presse Online* vom 11. März 2012.
- 6 a.a.O.
- 7 „Genius is one percent inspiration, ninety-nine percent perspiration.“ Diese Aussage soll Edison 1903 gemacht haben. Publiziert wurde sie im September 1932 im „Harper’s New Monthly Magazine“.
- 8 Siehe z.B. die HBSC-Studie. „HBSC“ steht für „Health Behaviour in School-aged Children“.

- 9 Peter Bieri, *Bildung beginnt mit Neugierde*. In: *Zeit Online* vom 2. September 2008. Bieri ist Schweizer Schriftsteller und Philosoph, der am Ende seiner akademischen Karriere den Lehrstuhl für Sprachphilosophie an der Freien Universität Berlin innegehabt hat.
- 10 Liessmann, *Schule*.
- 11 Bundesministerium für Finanzen, *Arbeitsbehelf Bundesfinanzgesetz 2011. Gesamtübersicht*, S. 4 und S. 13.
- 12 Siehe [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/oeffentliche\\_finanzen\\_und\\_steuern/steuerstatistiken/lohnsteuerstatistik/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/oeffentliche_finanzen_und_steuern/steuerstatistiken/lohnsteuerstatistik/index.html).



**Verantwortung hat einen Namen**

 göd.fcg



© André Rüchler / Contrasto - Fotolia.com





Die Älteren erinnern sich sicher noch an E.T. – den Außerirdischen, der Anfang der 80er Jahre unter der Regie von Stephen Spielberg drei Millionen Lichtjahre von seiner Heimat entfernt sein Leben auf der Erde fristen musste und immer nach Hause telefonieren wollte. Durch seine übersinnlichen Fähigkeiten ist es ihm auch nach seiner Rückkehr nach Hause möglich, die Geschehnisse auf der Erde, speziell im österreichischen Schulsystem, aus einer gewissen Distanz zu verfolgen, zu analysieren und per Email zu kommunizieren.

## Von der AHS zur KHS

Liebe Erdlinge!

Wenn man sich die Diskussionen um die Kompetenzorientierung anhört, wird einem ja fast schlecht. Man hört nur noch wie ein Mantra „Kompetenz“, „Kompetenz“ und nochmals „Kompetenz“. Es scheint so, als etablierte sich das Wort Kompetenz immer mehr, sodass es den Begriff „Bildung“ verdrängt! Eine schlimme Entwicklung, denn ohne Bildung und Wissen keine Kompetenz. Oder verstehe ich da etwas nicht? Wie soll man etwas anwenden können, was der Begriff Kompetenz impliziert, wenn man die Grundlagen dazu nicht hat? Es scheint so, als würde durch die neuen kompetenzorientierten Maturaformate immer mehr Wissen und Bildung verloren geht, damit auch die Allgemeinbildung. Noch heißt das Gymnasium allgemeinbildende höhere Schule (AHS), aber das wird es bald nicht mehr sein. In ein paar Jahren wird es dann nur noch die KHS geben: die kompetenzorientierte höhere Schule.

Nichts für ungut,  
euer ET

In Kooperation mit  
STIFT KLOSTER NEUBURG

aktuelle Ausstellungen

**HL. LEOPOLD**  
Mensch, Politiker  
Landespatron  
bis 26.1. 2014

www.landeshmuseum.net

Babenbergerstammbaum, 18. Jahrhundert, Stift Klosterneuburg © Michael Himm

NATUR-GARTEN

**LA MU N**  
landes museum  
NIEDERÖSTERREICH

**schmetterlinge**  
bis 16.3. 2014

unser Boden  
wir stehen drauf!

KULTUR  
NIEDERÖSTERREICH

Hemmelbaum, 19. Jhd. Foto: Josef Porentner



# Linz auf dem Stundenplan!



© Foto360.at – Johann Steininger



© Musiktheater@TV Linz/Walch

Spannende Angebote für Schüler-Projektstage hat der Tourismusverband Linz für PädagogInnen im Programm. Am 4. Mai hatten 42 LehrerInnen aus Niederösterreich, Wien, Tirol, der Steiermark und Oberösterreich schon die Möglichkeit, das Angebot selbst zu testen. Die fachkundige Entdeckungsreise führte die TeilnehmerInnen durch die **Linzer Museen**, wie das **Ars Electronica Center**, die **voestalpine Stahlwelt**, das **Schlossmuseum Linz** und die **Linzer Innenstadt**. Beson-

ders neugierig waren die TeilnehmerInnen aber auf das **neue Musiktheater**, das modernste Opernhaus Europas, welches besonders großen Anklang fand. Linz verändert, SchülerInnen – so steht es nicht nur auf dem Linz-Handbuch für LehrerInnen. Zu Projekttagen nach Linz animiert, führen die TeilnehmerInnen – verändert und begeistert – nach Hause.

**Der nächste Termin zur Linz-Erkundung** ist der **7. September 2013**, wo auch der

**Höhenrausch.3 „Die Kunst der Türme“** und das **Lentos Kunstmuseum** auf dem Programm stehen. Wahlweise kann auch eine **kostenlose Verlängerungsnacht** gebucht werden, die den LehrerInnen den Besuch der **visualisierten voestalpine Klangwolke in Linz** ermöglicht!

Interessierte PädagogInnen können sich bis zum **22. August** hier anmelden: [www.reglist24.com/lehrer-site-inspection-sept13](http://www.reglist24.com/lehrer-site-inspection-sept13)



**Tourismusverband Linz**, Verkaufsförderung, Tel. +43 732 7070 2929  
sales@linztourismus.at, [www.linz.at/tourismus/schueler](http://www.linz.at/tourismus/schueler)

## SO SCHAUT'S AUS!

### Was „ExpertInnen“ gerne verschweigen!



Bild lizenziert von BigStockPhoto.com

**Kinder aus bildungsfernen Schichten profitieren maßgeblich vom differenzierten Schulsystem ab 10 Jahren, denn ihr Leistungsrückstand ist mit 14 geringer als 4 Jahre zuvor?**

**Leistungsrückstand** der SchülerInnen des untersten sozialen Quintils auf die des obersten sozialen Quintils:

|             | vor der Sekundarstufe I | nach der Sekundarstufe I |
|-------------|-------------------------|--------------------------|
| Deutsch:    | 2,5 Jahre               | 2,1 Jahre                |
| Mathematik: | 2,4 Jahre               | 2,0 Jahre                |

Quelle: BIFIE, „Nationaler Bildungsbericht, Österreich 2012“ (2013), Band 2, Seite 199

**Leistungsrückstand** der Kinder von Eltern, die maximal Pflichtschulabschluss aufweisen, auf die von Eltern mit postsekundärem oder tertiärem Bildungsabschluss:

|             | vor der Sekundarstufe I | nach der Sekundarstufe I |
|-------------|-------------------------|--------------------------|
| Deutsch:    | 3,1 Jahre               | 2,2 Jahre                |
| Mathematik: | 3,0 Jahre               | 2,2 Jahre                |

Quelle: BIFIE, „Nationaler Bildungsbericht, Österreich 2012“ (2013), Band 2, Seite 199

# Alter Schwede? – Neuschwede!



**Mag. F. Gunter Bittner,**  
Direktor am BRG Salzburg,  
stv. Vors. der VCL Salzburg

Im März dieses Jahres hatte ich Gelegenheit, mit einer Delegation österreichischer Direktor/inn/en einen Studienbesuch in Schweden zu machen, um das dortige Schulsystem kennen zu lernen. Seit meinem letzten Kontakt mit dem schwedischen Schulsystem anlässlich eines ähnlichen Studienbesuchs vor acht Jahren hat sich zumindest in Stockholm etwas verändert: es gibt Schüler/innen mit Migrationshintergrund! Diese werden aber nicht als solche bezeichnet, sie heißen „Neuschweden“! Darin liegt schon ein sehr offener Zugang, ein Willkommen, das der „Neuschwede“ sicherlich spürt, ihm das Gefühl der Zugehörigkeit und Verbundenheit vermittelt und das klar macht, dass man um diese Mitbürger zumindest hinsichtlich ihres Schulbesuchs genauso bemüht ist wie um jeden anderen Mitbürger. Der Begriff „Neuschwede“ hat etwas Sympathisches für mich.

Neu ist für mich auch das mittlerweile explosionsartig expandierte Privatschulwesen: Laut Auskunft von Lennart Kagestam von der Stockholmer Schulverwaltung gab es vor etwa zehn Jahren im Gymnasialbereich (das ist in Schweden die 10. bis 12. Schulstufe) rund 10 % – nahezu ausschließlich konfessionelle – Privatschulen. Jetzt sind es rund 50 %, mit den unterschiedlichsten Schulerhaltern! Am Bildungsmarkt lässt sich in Schweden gutes Geld verdienen. Und das geht so: Jedes Kind bekommt vom Staat pro Jahr einen virtuellen Scheck über 50.000 schwedische Kronen (= 5850 €), mit dem das Kind seinen Schulbesuch beim Schulerhalter bezahlt. Dabei ist es egal, ob der Schulerhalter ein öffentlicher Träger ist (in Schweden sind es die Kommunen) oder ein privater. Der Schulerhalter muss davon die Gehälter der Lehrer/innen und des Nicht-Lehrerpersonals bezahlen, die Mittags-Verpflegung der Schüler, sämtliche Anschaffungen sowie den Betrieb der Schule. Der Staat gibt die zu erreichenden Ziele (Standards!) vor. Diese müssen erreicht werden, der Weg dorthin steht jeder Schule frei. Ein geschickter privater Schulerhalter kann durch verschiedene Maßnahmen die Kosten des Schulbetriebs senken (etwa

durch größere Klassen, Aufnahme von geeignet erscheinenden Schüler/inn/en, individuell ausgehandelte Verträge mit Lehrkräften, ...) und so mit weniger Geld auskommen. Das so ersparte Geld darf er behalten. Man kann über diese Form der Liberalisierung des Bildungsmarktes denken wie man will: Ich denke, dass hier Steuergelder, die der Bildung der nächsten Generation zu gute kommen sollten, zum Profit einzelner, geschickt agierender Personen werden. Und ich halte das für unmoralisch. Ob die Gerüchte stimmen, dass Problemschüler der Privatschule verwiesen werden oder erst gar nicht aufgenommen werden, kann ich nicht beurteilen. Die Versuchung, dies zu tun, wird es wohl für den betriebswirtschaftlich denkenden Leiter einer solchen Schule geben.

Die vorgegebenen Ziele werden streng kontrolliert. Zu diesem Zweck besucht ein Team der Schulaufsicht jede Schule für mehrere Tage. Sollte dabei festgestellt werden, dass die staatlichen Ziele nicht erreicht werden, so gibt es strenge Auflagen. Werden sie im darauffolgenden Jahr wieder nicht erreicht, wird die Schule geschlossen. Im Falle einer Privatschule müssen dann die Schüler von einer öffentlichen Schule übernommen werden. Diese können sich die Schüler nämlich nicht aussuchen.

Die Lehrer/innen haben 40 Stunden pro Woche Anwesenheitspflicht an der Schule, davon unterrichten sie an öffentlichen Schulen 16 Stunden zu 60 Minuten. In Privatschulen unterrichten sie davon durchschnittlich 22 Stunden. Auch in den Ferien haben die Lehrer Anwesenheitspflicht. Sie haben pro Jahr Anspruch auf sechs Wochen Urlaub, den sie jederzeit, also auch während des Unterrichtsjahres, antreten können.

Auch wenn ich die Bezeichnung „Neuschwede“ für die Kinder mit Migrationshintergrund freundlich und nachahmenswert finde, geht es mir wie oft nach Reisen: ich kehre gerne wieder zurück und bin froh, dort zu Hause zu sein, wo ich zu Hause bin.



Bild lizenziert von BigStockPhoto.com



6. Juni 2013

## Münchner Erklärung zur Integration im schulischen Kontext

Die in Schwedens Vorstädten zuletzt wieder aufgeflammete Gewalt erinnert schmerzlich an schockierende Bilder, wie sie seit Jahren aus England und Frankreich bekannt sind. Von Jugendlichen in Brand gesetzte Autos, Schulen und Polizeistationen sollten der Politik Anlass zum Nachdenken sein, sollten sie warnen und den Verantwortlichen in Gesellschaft und Politik die Augen öffnen! Die Gewalt Jugendlicher ist fast immer Ausdruck ihrer Hoffnungslosigkeit.

Migranten-Anteil bei den 15-Jährigen:

|                 |        |
|-----------------|--------|
| Deutschland:    | 17,6 % |
| Österreich:     | 15,3 % |
| Frankreich:     | 13,2 % |
| Schweden:       | 11,7 % |
| Großbritannien: | 11,2 % |
| Finnland:       | 2,5 %  |

(Quelle: Eurydice, „Key Data on Education in Europe 2012“ (2012), Seite 73)

Unsere Staaten haben den höchsten Anteil an jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Wir sind glücklich und stolz, dass unsere Länder bisher trotzdem von Gewaltexzessen junger Menschen, die sich als „lost generation“ erleben, weitestgehend verschont geblieben sind.

Dass Deutschland und Österreich EU-weit die mit Abstand niedrigste Jugendarbeitslosigkeit aufweisen, hat dazu maßgeblich beigetragen. In den Staaten, in denen Vororte brennen, finden nämlich drei bis vier Mal so viele junge Menschen nach ihrer Schulzeit keinen Einstieg ins Berufsleben.

- Menschen anderer Staaten kaum Einlass zu gewähren, wie dies Finnland „erfolgreich“ praktiziert, und die wenigen fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler scheitern zu lassen, kann keine Lösung sein.
- Jungen Menschen unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen schulische Einheitskost vorzusetzen, ist unklug, gefährlich und sozial ungerecht.
- Wir fordern ein Mehr an individuell zugeschnittenen Bildungsangeboten, die allen jungen Menschen zur vollen Entfaltung ihrer Potenziale verhelfen.

Das Schulwesen muss Defizite ebenso kompensieren wie Begabungen zur Entfaltung bringen. Weder dürfen junge Menschen mangels gezielter Förderung aus dem System fallen, noch dürfen Begabungen verkümmern, weil sich Unterricht an fiktiven Mittelwerten oder gar nur an Mindeststandards zu orientieren hat.

Nur ein leistungsorientiertes und differenziertes Schulwesen kann unserer Jugend gerechte Chancen bieten und weiterhin Wohlstand und sozialen Frieden gewährleisten.

Gerhard Riegler, Vorsitzender der Österreichischen Professoren Union ([www.oepu.at](http://www.oepu.at))

Max Schmidt, Vorsitzender des Bayerischen Philologenverbandes bpv ([www.bpv.de](http://www.bpv.de))

Bernd Saur, Vorsitzender des Philologenverbandes Baden-Württemberg ([www.phv-bw.de](http://www.phv-bw.de))

# „Personen begaben – was sonst?“



Prof. Dr.  
Gabriele Weigand

„Personen begaben – was sonst?“ Dieser Frage möchte ich in meinem Vortrag nachgehen. Dabei geht es mir darum zu zeigen, weshalb es ein guter Weg ist, in der Begabungsförderung von der Person auszugehen.

Bei der „Person“ handelt es sich nicht um einen Ausdruck aus der Alltagssprache, sondern um einen anthropologisch-philosophisch-theologischen Begriff. Dazu werde ich mit Ihnen im Folgenden ein paar theoretische Überlegungen durchgehen, nicht um der Theorie willen, sondern weil ich denke, dass dies enorm praktisch sein kann.

## Warum sind Theorien praktisch?

Lassen Sie mich zunächst kurz auf eine Unterscheidung eingehen, die von Aristoteles stammt und die mir hilfreich zu sein scheint, um das Verhältnis von Theorie und Praxis zu verstehen. Bei Aristoteles hatte „Praxis“ noch zwei unterschiedliche Bedeutungen. Die eine meint *praxis* im Sinne von *poiesis*, d. h. *etwas anwenden, ausüben, herstellen*. Die andere Bedeutung beinhaltet Praxis als *praxis*. Diese war in der Antike allein dem freien Bürger vorbehalten und bezog sich auf das Handeln – und zwar in den Bereichen Politik, Pädagogik und Ethik. Praxis im Sinne des Handelns verlangt die Entscheidung und Verantwortung des Einzelnen – und dieses wiederum setzt Wissen und theoretische Kenntnisse voraus. Denn wie sollte jemand frei und verantwortlich denken und handeln können, wenn er nicht begründen kann, weshalb er so und nicht anders handelt. Und für diese Begründung bedarf es der Theorie. Wenn Lehrpersonen aus einem großen

Horizont von Konzepten und Theorien schöpfen, können sie ihre Konzepte und ihr Handeln vor Ort und in der jeweiligen Situation den jeweiligen Aufgaben und Herausforderungen entsprechend selbstverantwortlich gestalten und pädagogisch begründen. Auch für die Einschätzung, Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Beobachtungen und Erfahrungen sind solche theoretischen Fundierungen hilfreich.

## Schüler und Schülerin statt Person?

Ich beginne mit einer Abgrenzung zum Begriff der Person: Warum sprechen wir von der Person des Menschen und warum sagen wir nicht Schüler/in? In den Schriften der OECD und auch im Zusammenhang mit Schulleistungsstudien wie PISA spricht man bewusst von der Schülerin, vom Schüler, weil man sich ausdrücklich auf die Rolle des Lernenden in der Institution Schule bezieht und nicht auf den ganzen Menschen. So heißt es etwa im folgenden Textausschnitt von Baumert u.a.:

„Die Schülerin oder der Schüler wird nicht – wie ein Geschwister in der Familie – mit seiner ganzen Person und seiner ganzen Biographie thematisch, sondern als Teilnehmer an einem Bildungsprogramm in den Blick gerückt.“

Auch die Lehrerinnen und Lehrer werden demzufolge nicht als Personen wahrgenommen, sondern allein in ihrer Funktion und Kompetenz als Lehrende. In der Weiterführung der obigen Textstelle liest sich das folgendermaßen:

„Diese Spezialität der Rollenbeziehung erlaubt es, das Unterrichten als zentrale Aufgabe im Lehrerberuf und als erste Referenz für das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften zu bestimmen. Eine Analyse der Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen hat dann am Kern der Berufstätigkeit bei der Vorbereitung, Inszenierung, Durchführung und Auswertung von Unterricht anzusetzen. Unser Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ... folgt dieser Logik“ (Baumert u. a. 2011).





### Kritik an der individualisierten Begabtenförderung

Gibt oder gab es die Orientierung an der Person bereits in der Begabungs- und Begabtenförderung? Bei oberflächlicher Betrachtung könnte man sie in die Nähe des individualistischen Ansatzes bringen und meinen, die Kritik an der individualisierten Begabtenförderung, wie sie Albert Ziegler und Heidrun Stöger (2009, S. 7ff.) äußern, sei eine Abwendung von der Orientierung an der Person. Aber Sie werden sehen, dass der Begriff des Individuums eher als deskriptiver Begriff und als Umschreibung für den Einzelnen genommen wird und sich wesentlich von dem – durchaus normativ ausgerichteten – Personbegriff unterscheidet. Individuum heißt ungeteilt und deswegen wird, wenn man Individuum denkt, das Soziale in der Regel als ein Gegenpol oder in Ergänzung gesehen. Im Person-Begriff ist die Relationalität, die Beziehung zum anderen, die soziale Dimension, inbegriffen, wie weiter unten noch näher gezeigt wird.

Die beiden Autoren H. Stöger und A. Ziegler kritisieren jedenfalls neben der Betonung der Intelligenz auch die ausschließliche Orientierung am Individuum der traditionellen Begabungsforschung und bemängeln, dass sich die herkömmliche Förderpraxis zu stark auf das Individuum und auf homogene Hochbegabtenklassen und -schulen konzentriert hat. Formate wie Enrichment, Akzeleration, Pullout-Programme, Wettbewerbs- und Stipendienkultur, die auf vermeintlich homogene Gruppen von als (hoch)begabt getesteten Schüler/innen zielen, verfehlen jedoch weithin ihre Wirkung.

### Einbeziehung des sozialen Kontextes

Diese Negativbilanz führt das Autorenteam zu dem Vorschlag eines Paradigmenwechsels: Weg von der an Individuen und homogenen Gruppen ausgerichteten Begabtenforschung hin zu einer systemisch begründeten Begabungsforschung und -förderung. Begabungen entwickeln sich nach dem systemischen Ansatz, dem die Autoren folgen, in Interaktion und Interdependenz mit dem Umfeld eines Individuums, das selbst wiederum Teil des Systems ist. Der Einzelne wird – als Aktiotop – inmitten eines Handlungsfeldes gesehen und ist in Abhängigkeit von den

vorfindlichen Bedingungen und Unterstützungssystemen – mehr oder weniger – in der Lage, sein Handlungsrepertoire und damit auch seine Leistungen zu entfalten (vgl. Ziegler 2008, S. 53ff.) Die These ist, dass es nicht genügt, das einzelne Individuum mit seiner Intelligenz und seinen Begabungen anzuschauen, sondern dass es auch darum geht, den Einzelnen in seiner Umgebung zu sehen – ein Gedanke, der im Übrigen auch das Schoolwide-Enrichment-Modell (SEM) von Renzulli bewegt. Hier geht es also um einen Perspektivenwechsel – weg vom Individuum mit seinen Eigenschaften hin zur Verortung des Einzelnen in der jeweiligen Umwelt.

Diese Überlegungen, den Einzelnen in seinem sozialen Kontext zu sehen, wie du auch die Elemente, die im System von Renzulli zur Sprache kommen, können wir als strukturelle, didaktische und methodische Elemente auch gut in einen persongerechten Unterricht und in eine personorientierte Begabungsförderung integrieren. Die Personorientierung geht jedoch darüber hinaus, wie die Gegenüberstellung mit dem pragmatischen Denken im folgenden Abschnitt verdeutlichen soll.

### Pragmatismus und Personorientierung

Der Ansatz einer Pädagogik der Person stammt aus der europäischen Philosophie-Tradition, aus der Antike, dem Judentum, dem Christentum. Renzulli folgt demgegenüber der angloamerikanischen Tradition des Pragmatismus. Darin wird ein Menschenbild vertreten, das auf John Dewey, einen der Protagonisten des Pragmatismus, zurückgeht und das sich als „problem solving animal“ beschreiben lässt, d.h. der Mensch wird als problemlösendes Wesen gesehen. Pädagogisches Ziel ist es, wie in Deweys Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ beschrieben, mittels Erziehung und Schule den Fortschritt der Gesellschaft zu befördern. Das heißt, die Menschen mit ihren Begabungen und Talenten in den Stand zu setzen, die Gesellschaft voranzubringen. Darin spiegelt sich auch der tiefere Sinn seiner Auffassung von Demokratie wider. Diese meint mehr als eine Staatsform, sie bedeutet letztlich eine Lebensform, in die alle Gesellschaftsmitglieder eingebunden sind, indem sie mit ihren Kräften, Fähigkeiten und Begabungen an der stetigen

Weiterentwicklung der Gesellschaft aktiv mitwirken.

Eine von der Person ausgehende Philosophie würde kritische Fragen voranstellen: „In welcher Gesellschaft leben wir? Wollen wir unsere Gesellschaft, wie sie im Augenblick ist, überhaupt weiterbringen? Wollen wir alle auf Wachstum setzen? Noch mehr Wachstum, noch mehr, weiter, schneller usw. oder treten wir einen Schritt zurück und überlegen: Wer sind wir und was wollen wir? Wohin wollen wir? Welche Ziele wollen wir verfolgen? Wollen wir mehr Humanität oder wollen wir mehr Wachstum?“

Und weshalb würden wir diese Fragen stellen? Das hängt mit dem Verständnis von Person zusammen, das im Wesentlichen auf der Würde des Einzelnen, seiner Autonomie und Verantwortung gründet und sich gegen jegliche Objektivierung und „Verzweckung“ von außen richtet.

Und von daher stellt sich im Hinblick auf die Begabungsförderung ganz zentral auch die Frage der Zielsetzungen: Wie gehen wir mit den Kindern um, die besondere Begabungen haben und die später womöglich einmal Führungspersönlichkeiten werden? Interessant ist, dass sowohl Robert Sternberg wie auch Joseph Renzulli zunehmend auf diesen Aspekt des *social capital* und auf die Wertefrage zusteuern. Aber wiederum nicht aus der Perspektive der Personorientierung, sondern aus einem pragmatischen Denken heraus: Denn Gesellschaften, in denen einzelne Mitglieder sich auf Kosten anderer bereichern, in denen Führungskräfte verantwortungslos handeln, in denen nur mehr ökonomische Werte das Handeln bestimmen, tragen zur Zerstörung statt zur Weiterentwicklung bei. Von daher ist man auch auf pragmatischem Weg zur Wertefrage in der Begabungsdiskussion und zur Einforderung von Verantwortung gekommen, die in der Personorientierung von vornherein mitbedacht werden.

### Was heißt es, den Menschen als Person zu sehen?

Den Menschen als Person zu sehen, bedeutet, von ganz unterschiedlichen Konzepten und Theorien auszugehen, die ich hier im Einzelnen gar nicht aufführen →

## → „Personen begaben – was sonst?“

kann. Dazu gehören theologische, philosophische und pädagogische Ansätze wie die von Augustinus, Boëthius, Thomas von Aquin, aber auch von Immanuel Kant sowie jüngeren Autoren wie Martin Buber, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier, Paul Ricoeur oder auch Winfried Böhm, Karl-Heinz Dickopp, Heinrich Dauber oder Dieter Sturma, und andere mehr.

Gemeinsam ist ihnen, dass dem Menschen als Person Würde, Autonomie, Achtung, Freiheit und Verantwortung zugesprochen werden. Dies gilt prinzipiell für alle Menschen und auch über die gesamte Lebensspanne hinweg. Insofern zeichnet sich der Personbegriff durch diese zwei Momente aus: Erstens: Jeder Mensch, jedes Kind und jede/r Jugendliche ist Person (= *Prinzip*), in seiner/ihrer Einmaligkeit, mit seinen und ihren Potenzialen und Begabungen. Zweitens: Jeder Mensch wird auch Person, und zwar im Laufe seines gesamten Lebens (= *Prozess*). Darin manifestiert sich die Persönlichkeitsbildung der/des Einzelnen. Und ein drittes Moment kommt hinzu:

Der Mensch als Person steht in Beziehung (= *Relationalität*). Dabei geht es sowohl um grundlegende Beziehungen zu sich und zu anderen als auch um unterschiedliche Verantwortungsbereiche (vgl. Maulbetsch 2010): sowohl die *Verantwortung* gegenüber sich selbst als auch die soziale *Verantwortung* gegenüber dem Anderen und der Gesellschaft sowie letztlich die ethische *Verantwortung* gegenüber der Menschheit – und schließlich auch der *Verantwortung* gegenüber Gott.

Das Moment der Relationalität unterscheidet Person am direktesten vom Begriff des Individuums. Ich bin, ich werde Person, indem ich angesprochen und aufgefordert werde, indem meine Potenziale stimuliert werden – eine zentrale Forderung von Willi Stadelmann. Das Relationale bedeutet für Lehrer/innen beispielsweise, sich als ein Du des Kindes und Jugendlichen zu sehen, welches pädagogische Autorität dadurch gewinnt, dass der eigene Standpunkt argumentativ darlegt wird, die gestellten Forderungen dialogisch ge-

rechtfertigt und überzeugend begründet werden. Ein solches Verhalten in Kitas und Schulen kann Modellcharakter auch für den Umgang in einer Gesellschaft besitzen, in der sich die Menschen als Personen begegnen, miteinander handeln und sich über ihr Handeln immer wieder verständigen.

Während das Person-Sein allen Menschen gemeinsam ist, erfolgt der Prozess des Person-Werdens als personale Lebensform unter bestimmten Bedingungen und auf je einmalige konkrete Weise: „... was mich von allen meinesgleichen unterscheidet, ist ... gerade das an meinem Leben, wozu niemand anderer als ich fähig gewesen wäre.“ (Schweidler 1994, S. 279). Dieser Prozess des Person-Werdens ist auf das gesamte Leben hin angelegt, wobei die Bildungsinstitutionen einen entscheidenden Anteil daran haben. Den Einzelnen in seinen Potentialen zu unterstützen, ist eine zentrale Aufgabe der Schulen. Dabei stehen etwa folgende Fragen im Raum: Wie schaffen wir es, dass die Freiheit, die prinzipiell jedem gegeben ist, sich in einer selbstbestimmten Verantwortlichkeit manifestiert und für die Gesellschaft zum Tragen kommt? Wie gelingt es, dass die Schule (Kitas und andere Erziehungseinrichtungen sind immer auch mitgedacht) den je einmaligen Entwurf der Person unterstützt und den Einzelnen in die Lage versetzt, die Gestaltung seines Lebens als besondere Aufgabe anzunehmen, seine Persönlichkeit zu bilden und verantwortlich für seine Biographie – Autor des eigenen Lebens – zu werden? Das sind auch wichtige pädagogische Fragen in der Begabungsförderung, an denen wir in der Folge auch den Unterricht, die Didaktik und Methodik, ja die gesamte Schulkultur ausrichten können.

### Konsequenzen für den schulpädagogischen Kontext

Im schulpädagogischen Kontext bedeutet Personorientierung mehr, als die innere (oder äußere) Differenzierung zum Prinzip des Unterrichts zu erheben. Diese Vorstellung überschreitet auch die Individualisierung als Methode, d.h. den Lernprozess den Bedürfnissen und Voraussetzungen des Einzelnen anzupassen.

Die Personorientierung kann als regulatives Prinzip und Ziel für pädagogisches





Denken und Handeln in allen Erziehungsprozessen dienen, an ihr lassen sich Unterricht und Schule und die gesamte Begabungsförderung ausrichten. Damit wird sie ganz praktisch – im Sinne der eingangs dargestellten Praxis. Man kann die Leistungsbeurteilung daran orientieren, die Lehr-, Lernformen und Methoden entsprechend überprüfen, das Lernen so gestalten, dass Aneignungs- und Reflexionsprozesse Raum haben und letztlich die Kinder und Heranwachsenden sich zu Persönlichkeiten bilden können. Das ist gemeint, wenn man sagt, das Prinzip Person ist konstitutiv und konstruktiv für pädagogisches Handeln, es gilt grundsätzlich und hilft bei pädagogischen Entscheidungen.

Personenorientiert lernen heißt dann ganz konkret, jedem den Anschluss zu ermöglichen, Begabungen von allen anzuerkennen,

auch die unerkannten Begabungen vorauszusetzen, jedem Menschen zu unterstellen, dass er Begabungen hat, selbst wenn sie sich noch nicht zeigen. Zentral ist auch die Partizipation des Einzelnen am Lern- und Bildungsprozess, die Verantwortung für das eigene Lernen und Leisten zuzulassen und zu ermöglichen, das Wissen, das man aufnimmt, zu reflektieren und zu überlegen: „Was macht das Wissen mit mir?“ Die An-Eignung und ihr Ausdruck im Handeln und Urteilen, in Haltungen und Einstellungen machen die Persönlichkeit aus.

Personorientierung ist im Grunde der Versuch, Wissen und Wissensaneignung als identitätsstiftendes Tun der lernenden Person zu begreifen. Unter diesem Blickwinkel verändert sich das schulische Lernen als normierter und von außen gesteuerter

Prozess. Unterricht und Schule erhalten eine neue Bedeutung. Sie werden zu anregenden Räumen und zu Orten des Lernens und der Auseinandersetzung mit dem Gelernten und, über das Gelernte hinaus, mit sich selbst. In diesem Sinne werden sie zu prägenden Orten der Entfaltung und Selbstgestaltung („eVOCA-TION“) der Persönlichkeit.

Vortrag am Begabungssymposium,  
1. März 2013

#### Zur Autorin:

#### Prof. Dr. Gabriele Weigand

Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Prorektorin für Forschung und Nachwuchsförderung an der PH Karlsruhe

#### Literatur:

Baumert, J. u. a. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, M. u. a. (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem Amerikanischen v. E. Hylla. Hg. u. mit. einem Nachwort v. J. Oelkers. Mit einer umfangreichen Bibliographie. (Nachdr. der 3. Aufl., Braunschweig 1964) Weinheim, Basel: Beltz Taschenbuch.

Hackl, A. (2011): Schule personalisieren – ein Plädoyer für eine neue Schulkul-

tur. In: Karg-Heft 3. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Frankfurt/M., S. 39-47.

Maulbetsch, C. (2010): Person und Verantwortung. Zur Grundlegung einer pädagogischen Handlungstheorie unter dem Aspekt der Erziehung zur Verantwortung im Kontext Schule. Münster: Waxmann.

Ricœur, P. (1996): Das Selbst als ein Anderer. Aus dem Franz. v. Jean Greisch in Zusammenarbeit mit Th. Bedorf und B. Schaaff. München: Wilhelm Fink. (Soi-même comme un autre. Paris, Editions du Seuil 1990).

Schweidler, W. (1994): Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der Ersten Philosophie. Freiburg, München: Karl Alber.

Weigand, G. (2004): Schule der Person.

Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. 3. Nachdruck 2010. Würzburg.

Weigand, Gabriele (2011): Person und Begabung. In: Karg-Heft 3. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Frankfurt/M., 32-38.

Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München, Basel: UTB

Ziegler, A./Stöger, H. (2009): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. In: Journal für begabtenförderung 2, S. 6-30.

#### Hinweis:

Das Karg-Heft 3 finden Sie unter:  
[http://www.karg-stiftung.de/content.php?nav\\_id=455](http://www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=455)



## Bildungs- und Berufsberatung

- > Akademische/r Expertin/e – 3 Semester berufsbegleitend
- > Master of Arts (MA) – 4 Semester berufsbegleitend

Start: Oktober 2013

Jetzt bewerben!

Donau-Universität Krems. Die Universität für Weiterbildung.  
tanja.hainboeck@donau-uni.ac.at | Tel. +43 (0)2732 893-2263  
[www.donau-uni.ac.at/bbb](http://www.donau-uni.ac.at/bbb)



# Sprachenlernen in Österreich<sup>1</sup>

**Dr. Christine Krawarik**  
Elternvertreterin



Am 17. April 2013 fand im Festsaal des BMUKK eine von Elternverbänden organisierte Veranstaltung statt, die sich mit dem Thema Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Schulpartner und verschiedener anderer Institutionen befasste. Ausgangspunkt war der Language Education Policy Profile Prozess (LEPP), an dem Österreich 2006 – 2008 teilnahm und der aus einer Selbstevaluation und einer Fremdevaluation des Sprachunterrichts durch den Europarat bestand. Aus diesem Anlass wurden von zwei Elternvertreterinnen des Sprachenkomitees zehn Veranstaltungen in Wien und den Bundesländern organisiert, um die Meinung der Basis zu erfragen. Nun sollte eine Zwischenbilanz gezogen werden.

Die Lehrervertreter/innen Mag. Helmut Jantschitsch, Mag. Michael Zahradnik, Mag. Heidi Sequenz, Mag. Antonia Himmel-Agisburg, Dr. Michel Mareschal, Mag. Brigitte Roser und Dir. Mag. Robert Etlinger verwiesen auf die verbesserten Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts und äußerten sich vorsichtig optimistisch zur neuen Form der Matura,

wobei der Hoffnung auf Erhaltung der Methodenfreiheit und der Erhaltung eines hohen Niveaus Ausdruck verliehen wurde. Sie verwiesen aber auch auf die Problematik im Fach Deutsch, die durch Stunden- und Ressourcenkürzungen entstanden ist, vor allem angesichts der Tatsache, dass die Anzahl der Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch stetig ansteigt. Ein Konkurrenzdenken bei den Zweitsprachen sollte es nach Meinung der beiden Romanisten nicht geben. Vom Leiter des Europabüros Horst Tschalkner wurden die verschiedenen Angebote für sprachliche Schwerpunkt-schulen vorgestellt, gleichzeitig aber auch eingeräumt, dass es in Volksschulen mit dem Englischunterricht nicht immer zum Besten stünde.

Die Vertreter/innen der Schüler/innen äußerten sich sehr positiv zum Sprachunterricht. Er mache Spaß und das Angebot sei sehr vielfältig. Sie wünschten sich kleine Sprachgruppen und eine verstärkte Werbung für den Muttersprachenunterricht. Univ. Prof. Dr. Krumm hielt ein Plädoyer für die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, die im Unterrichtsalltag zum Ausdruck kommen müsse. Mehrsprachige Kinder sollten nicht einsprachig gemacht werden. Er schlug eine Erweiterung des Sprachenspektrums und eine stärkere Betonung der Nachbarsprachen vor und schloss sich dem Wunsch der Schüler/innen nach kleineren Sprachgruppen an. Univ. Prof. Dr. Dalton-Puffer bemerkte zu Beginn, dass bei Eingangstests derzeit nur

60% der Anglistikstudierenden das Maturaniveau B2 erreichten. Dem Anstieg der Zahl von BHS-Schüler/innen wurde durch eine Verstärkung des Fachunterrichts in Englisch Rechnung getragen. Englisch als Arbeitssprache sollte an den Schulen generell ausgebaut werden. Beide Vertreter/innen der Universität sprachen sich für eine Verankerung der Mehrsprachigkeit in den Curricula aller Fächer aus und beide standen der Frühförderung im Fach Englisch eher ambivalent gegenüber. Es sollten eher die Sprachen des Klassenzimmers gefördert werden.

Dr. Michaela Mayrus, eine Vertreterin der Wirtschaftskammer, betonte die Bedeutung der Fremdsprachen im Bereich Export, Tourismus und Dienstleistung, Mag. Mevlüt Kücükayasar, der für die Arbeiterkammer entsandt worden war, sprach sich für eine stärkere Wertschätzung der Muttersprachen der Migrant/innen aus, die oft im Alltagsleben bei Übersetzungen eingesetzt werden müssen. Auch der Besuch des Muttersprachenunterrichts müsste stärker beworben werden.

Die Elternvertreter/innen Heidrun Eibl-Göschl und Ing. Helmut Lankisch verwiesen ihrerseits auf die Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse, egal um welche Sprachen es sich handle. Ebenso müsse das Potential der Schüler/innen mit Migrationshintergrund genützt werden und Österreich müsse große Anstrengungen unternehmen, um allen Anforderungen gerecht zu werden. Als Elternvertreter auf





europäischer Ebene bedauerte Mag. Johannes Theiner in „Rethinking Education“ eine Verengung der politischen Sichtweise zum Spracherwerb durch die Europäische Kommission. Sprachen zu können habe auch einen ideellen Wert und dürfe nicht nur unter dem Aspekt eines Vorteils für die Wirtschaft gesehen werden.

Zum Abschluss präsentierten die Vertreterinnen des Wissenschafts- und des Unterrichtsministeriums, Mag. Andrea Geisler und Dr. Muriel Wurga-Fallenböck,

die derzeitigen Arbeiten und zukünftigen Vorhaben der beiden Ministerien. Im Zentrum standen umfassende Hinweise auf die Pädagog/inn/enbildung Neu, weiters die Verankerung des kompetenzorientierten Sprachunterrichts, die Bildungsstandards und die kompetenzorientierte Reifeprüfung sowie das Sprachenportfolio und die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten.

<sup>1</sup> Das Protokoll der Veranstaltung steht auf: <http://www.schulpartner.info/archives/1744>

#### Zur Autorin:

#### Dr. Christine Krawarik

Beirätin im Verband der Elternvereine an den höheren und mittleren Schulen Wiens, Elternvertreterin im österreichischen Sprachenkomitee Strozsigasse 2, 1080 Wien, +43 1 53120 3111, eMail: [christine.krawarik@gmail.com](mailto:christine.krawarik@gmail.com)

Aktuelle Informationen zum Bildungsgeschehen finden sie unter <http://www.schulpartner.info>

# I have a dream ...

Mag. Gerhard Riegler

Es wäre traumhaft, in Zeitungen Berichte über die Arbeit von uns LehrerInnen zu lesen, in denen unser beruflicher Alltag in all seiner Vielfalt abgebildet wird, also Berichte, die auf seriöser journalistischer Recherche beruhen.

Es wäre traumhaft, wenn sich JournalistInnen die Mühe machten, Schulen aufzusuchen, um vor Ort mit Lehrkräften zu sprechen und sich deren berufliche Freuden und Sorgen anzuhören.

Es wäre traumhaft, würde einmal ein Journalist die Einladung annehmen, die schon so viele LehrerInnen so vielen JournalistInnen ausgesprochen haben, und eine Lehrkraft zumindest für einige Tage von früh bis spät begleiten. Von einer Verwirklichung der alten indianischen Redensart „Urteile nie über einen anderen, bevor du nicht einen Mond lang in seinen Mokassins gegangen bist“ wage ich ja gar nicht zu träumen.

Neben mir liegt ein Artikel aus der renommierten deutschen Wochenzeitung „Die Zeit“.<sup>1</sup> KEIN Traum, sondern traumhafte schöne Wirklichkeit: „Lasst die Lehrer in Ruhe!“, titelt dort die Journalistin Anja Reschke, nachdem sie meinen obigen Wünschen entsprechend gehandelt hat. (Zur ebenfalls von Anja Reschke gestalteten NDR-Dokumentation „Unter Lehrern“ haben wir den Link auf [www.oepu.at](http://www.oepu.at) gestellt.)

Hierzulande diktieren leider nach wie vor Hochglanzinserate und halbseidene Medienkooperationen alpträumhaft viele Redaktionen. Eigene diffuse Schulerinnerungen mischen sich dort mit Einflüsterungen ministerieller LobbyistInnen. Das daraus entstehende Gebräu ist nicht nur für uns LehrerInnen auf nüchternen Magen kaum mehr verkraftbar. Wiens ehemaliger Bürgermeister Dr. Helmut Zilk hätte es deutlicher formuliert als ich.

Wenn in Österreich Schulbesuche stattfinden, dann im wohlorganisierten Schlepptau ministerieller Propaganda: Ausgewählten JournalistInnen werden potemkinsche Dörfer bestens ausgestatteter Schulen serviert, in denen LehrerInnen sehnsuchtsvoll nach einem neuen Dienstreicht lechzen, das ihnen endlich erlaubt, für deutlich weniger Geld deutlich länger zu arbeiten. Für wie blöd hält „Österreich“ den österreichischen Konsumenten eigentlich?

Als Medizin für angegriffene Magennerven empfehle ich die Lektüre des oben erwähnten „Zeit“-Artikels, in dem Anja Reschke aus ihrer Praxisbegegnung mit der Schulwirklichkeit folgerichtig schließt: „Das, was von Lehrern erwartet wird, und das, was sie unter solchen Bedingungen leisten müssen, ist: eine Zumutung.“<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Anja Reschke, *Lasst die Lehrer in Ruhe!* In: Zeit Online vom 29. Mai 2013, <http://www.zeit.de/2013/23/lehrerbedingungen-fernsehtext>

<sup>2</sup> a.a.O.



# SCHON GEHÖRT, DASS ...

... maßgebliche Persönlichkeiten eine Lanze für die Allgemeinbildung am Gymnasium brechen?



Bild lizenziert von BigStockPhoto.com

- „Heinzlmaier: Ich habe nichts dagegen, dass man für die Wirtschaft ausgebildet. Das Problem ist, dass man darauf verzichtet, weiter humanistische Eliten zu produzieren. Und die sind notwendig, um die Demokratie zu erhalten. (...) Dem Staat soll die Existenz einer Demokratie etwas wert sein. Man muss an den Unis Personen ausbilden, die gemeinschaftsorientiert sind. Die in der Lage sind, außerhalb von Ego-Kategorien zu denken. (...) Wenn diese Allgemeinbildung VOR der Universität breit vermittelt würde, hätten wir die Diskussion nicht. Nur: Wir sind in Österreich dabei, das Gymnasium zu vernichten.“

**„Wir vernichten das Gymnasium“,  
Interview von Rainer Nowak und  
Bernadette Bayrhammer mit BM Töchterle und Jugendforscher Heinzlmaier,**

DiePresse.com, 1.6.2013

- „Jemandem, der mit dem Rechenstift vorgeht und Nützliches von Überflüssigem trennt, ist schwer zu vermitteln, dass sich Erkenntnisse aus den Geistes-

wissenschaften nicht in barer Münze ausdrücken lassen, sondern dass ein geistiger, moralischer Mehrwert in ihnen liegt.“

**Anton Thuswaldner,**  
Salzburger Nachrichten vom 27. April 2013

- „Vielfach machen Wirtschaftsunternehmen schon heute die Erfahrung, dass die hochspezialisierten AbsolventInnen von fachspezifischen Ausbildungsgängen gerade aufgrund ihres Mangels an Allgemeinbildung das Wachstum und die Produktivität eher hemmen als dass sie es fördern, einfach deshalb, weil sie aufgrund ihrer eingeschränkten Allgemeinbildung zu keiner Beziehungskommunikation mit kulturell anspruchsvollen Kunden mehr fähig sind und zudem wegen der mangelnden Fähigkeit zur Entwicklung von eigenständigen und kreativen Ideen auch nicht in der Lage sind, Innovationsimpulse ins Unternehmen einzubringen.“

**Mag. Bernhard Heinzlmaier,**  
Jugendforscher, jugendkultur.at;

Download: 12. April 2013

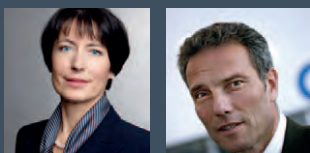
- „Bildung bedeutet, dass der Einzelne seine Begabungen entfalten, sein Denken orientieren und sein moralisches Bewusstsein stärken kann und dabei in seiner Persönlichkeit gefestigt wird. Wobei es zum Kernbestand der Allgemeinbildung gehört, dass diese von funktionalen Bezügen frei ist.“

**Univ.-Prof. Dr. Walter Herzog,**  
„Verändern Bildungsstandards den  
Lehrerberuf?“ in „Beiträge zur  
Lehrerbildung“, 26 (3), 2008, Seite 403

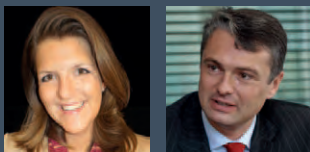
## UND WAS IST IHR ANLIEGEN FÜR ÖSTERREICH?



FÜR ÖSTERREICH



Auf der Plattform [WWW.MEIN-ANLIEGEN.AT](http://WWW.MEIN-ANLIEGEN.AT) sammeln wir positive Anliegen für Österreich. Alle Anliegen – somit auch Ihr Anliegen – werden im BUCH DER ANLIEGEN FÜR ÖSTERREICH veröffentlicht und an Dr. Michael Spindelegger übergeben.



Wie können auch Sie Ihr Anliegen für Österreich schreiben?

1. Auf [www.mein-anliegen.at](http://www.mein-anliegen.at) gehen und Ihr ANLIEGEN EINTRAGEN
2. Teil des BUCHES DER ANLIEGEN für Österreich werden
3. Mit dabei sein, beim großen ABEND DER ANLIEGEN FÜR ÖSTERREICH

Gestalten auch Sie die Zukunft von Österreich aktiv mit!  
**WWW.MEIN-ANLIEGEN.AT**



Nummer 16/2013, 10. Mai 2013

# OPU Wochenspiegel



## Editorial

Sehr geehrte User unserer Website,  
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Wenn ein Paar sein erstes Kind bekommt, ist vielfach der Umzug in eine größere Wohnung angesagt. Ein Blick in die „New York Times“ vom 3. Mai überraschte mich: Amerikanische Eltern tun häufig genau das Gegenteil. Ist der Nachwuchs da, wird umgezogen, aber in eine kleinere Wohnung, oftmals noch dazu in einer weniger „angesagten“ Gegend.<sup>1</sup> Der Grund für dieses auf den ersten Blick unverständliche Verhalten liegt in der Sorge um eine gute Schulbildung für die Kinder.

Länder mit Einheitsschulen weisen – im Gegensatz zur Behauptung der „Experten“-Propaganda – keineswegs homogene Schulqualität auf. Ganz im Gegenteil! In den USA ragen aus dem Meer der Gesamtschulen nur wenige qualitätsvolle Inseln heraus, auf die naturgemäß ein riesiger Andrang herrscht. Bildungsaffine Eltern stehen daher vor einem Dilemma, sofern sie nicht über exorbitante Einkünfte verfügen:

- „Plan A“ zielt auf eine gute (d.h. in Schulrankings vorne liegende) öffentliche Schule, in deren Einzugsgebiet man umzieht, koste es, was es wolle. Wer weder die Mittel noch die Bonität vorweisen kann, um sich in einer solchen Gegend eine Wohnung oder ein Haus leisten zu können, versucht es oft mit kurzzeitigen Mietverträgen. Sobald der Nachwuchs in der Traumschule untergebracht ist, zieht man wieder in eine Gegend, die man sich leisten kann. Das Kind darf nach dem Motto „once you're in, you're in“ in der Schule bleiben. Der dadurch längere Schulweg wird als Preis in Kauf genommen.
- Für jene, denen dieses Umzugskarussell zu mühsam erscheint, gibt es den „Plan B“, der nur einen einzigen Umzug nötig macht, nämlich den am Beginn angesprochenen in eine billigere Behausung. Durch ihn werden die Mittel frei, die man braucht, um seinen Kindern den ultimativen amerikanischen Schultraum zu erfüllen: den Besuch einer Privatschule. „Live small, educate big“, nennt die „New York Times“ dieses Phänomen.

Ich frage mich, wie „Experten“, ohne rot zu werden, angesichts dieser Segregation im Gesamtschul-land USA penetrant behaupten können, Gesamtschulen würden für eine soziale Durchmischung sorgen. Das genaue Gegenteil ist der Fall, weil Eltern eben nicht verlogenen „Experten“ vertrauen, sondern das Beste für ihre Kinder wollen.

Mit herzlichen Grüßen

Mag. Gerhard Riegler

Vorsitzender der ÖPU

<sup>1</sup> Siehe dazu Michelle Higgins, The Get-into-School Card, In: The New York Times Online vom 3. Mai 2013

Die Woche im Medienspiegel der



### Der Vielfalt gerecht werden:

„Den stark divergierenden Begabungen kann man in der Schule nur gerecht werden, wenn man in weitgehend homogenen Lerngruppen unterrichtet. Werden die Lerngruppen zu heterogen, muss der Lernprozess nach Leistungsniveaus differenziert werden, was das Unterrichten unnötig verkompliziert und das gemeinsame Lernen zerstört.“

Rainer Werner, Die Welt ONLINE  
am 21. Mai 2013

### Lehrerzentrierter Unterricht bietet Benachteiligten bessere Chancen:

„Für offenes Lernen brauche man Fähigkeiten wie Selbstständigkeit und Selbstorganisation, genau diese Fähigkeiten repräsentierten allerdings ein Regel- und Normensystem, das typisch für die Mittel- und Oberschichterziehung sei. Da Kinder auf der Unterschicht mit solchen Normsystemen nicht vertraut seien, seien sie systematisch benachteiligt.“

Prof. Dr. Michael Sertl, Soziologe,  
Der Standard ONLINE vom 9. April 2013

### Bilanz einer desaströsen Schulpolitik:

„Das Lehrer-Bashing wirkt sich gleich mehrfach negativ aus. Erstens: Für gute Schulabsolventen ist der Lehrberuf mittlerweile wenig attraktiv geworden. Zweitens: Die öffentliche Geringschätzung ist für die Pädagogen zusehends demotivierend. Drittens: Der Fehlende Rückhalt durch die Eltern erschwert das Arbeiten in der Klasse selbst.“

Die Presse ONLINE am 7. Mai 2013

### Die brutale Wirklichkeit nach der Gesamtschule:

„Danach haben etwa 40 Prozent der Jugendlichen zwischen 20 und 25 Jahren, die in den Problemvierteln der drei schwedischen Großstädte Stockholm, Göteborg und Malmö leben, weder einen Schulabschluss noch eine geregelte Arbeit.“

Die Welt ONLINE am 24. Mai 2013

### Verrücktes Wertesystem:

„Wenn du dein Auto falsch parkst, dann kassierst du ein Knöllchen. Wenn du mit deinem Kind nicht zu den Vorsorgeuntersuchungen gehst, passiert hingegen gar nichts. [...] Wenn du dich nicht um den Schulbesuch deines Kindes und die Elternversammlungen kümmerst, passiert häufig gar nichts.“

Heinz Buschkowsky, SPD, Bürgermeister von Berlin-Neukölln, Welt am Sonntag  
vom 28. April 2013

### LehrerInnen alleingelassen:

„Sie stehen im Spannungsfeld zwischen dem Unterricht in der Schulklasse, wo ihnen gegen disziplinlose Schüler praktisch keine Sanktionen mehr zur Verfügung stehen, einer zunehmend kritischen Elternschaft, die oft schon wegen Bagatellen die Schulbehörde einschaltet, und ihren Vorgesetzten, die sich bei Konflikten oft nicht hinter ihre Lehrer stellen.“

Dr. Heiner Boberski, „future“ (Das Zukunftsmagazin der Wiener Zeitung)  
vom 16. April 2013

### Konzentration auf das Wesentliche:

„Die Schulen leiden an einem Überforderungssyndrom.‘ Höchste Zeit, ‚Lehrer nicht mehr als pädagogische Wunderwuzzi für Erziehung etc. einzusetzen, sondern Rahmenbedingungen zu schaffen, damit sie sich wieder auf das Wesentliche konzentrieren können: den Unterricht‘.“

Paul Kimberger, Vorsitzender der ARGE LehrerInnen, Der Standard  
vom 17. April 2013

Diese und viele weitere Zitate auf [www.oepu.at](http://www.oepu.at)

## StudienErlebnisReisen zum Jahreswechsel

### Berlin

**Inkl. Kaffee und Kuchen im Reichstagsgebäude**

**Inkl. Pergamonmuseum**

**Inkl. Ausflug und Eintritt Potsdam**

29.12.13 - 1.1.2014 Flug, Transfers, \*\*\*\*Hotel/NF, Eintritte,  
RL: Mag. Wolfgang Stifter **€ 620,--**  
*'La Bohème' Deutsche Oper* ab € 74,--

### Hamburg

**Inkl. Hafenrundfahrt**

**Inkl. Ausflug nach Lübeck**

29.12.13 - 1.1.2014 Flug, Transfers, \*\*\*\*Hotel/NF, Ausflug,  
RL: Dr. Harald Wimmer **€ 530,--**  
*Disney's 'König der Löwen' Theater im Hafen* ab € 77,--

### Paris

**Inkl. Schloss Versailles und Louvre  
sowie Schifffahrt auf der Seine**

28.12.13 - 1.1.2014 Flug, Transfers, \*\*\*\*Hotel/NF, Stadtbe-  
sichtigungen, Eintritte, RL: Cornelia Pils **€ 640,--**

### Lissabon

**Inkl. Ausflug nach Obidos, Alcobaca und Nazaré**

29.12.13 - 1.1.2014 Flug, Bus, \*\*\*\*Hotel/NF, Ausflüge,  
Eintritte, RL: Mag. Martin Knor **€ 750,--**

### Rom

**Inkl. Vatikan. Museen und Sixtinischer Kapelle**

28.12.13 - 1.1.2014 Flug, Transfers, sehr gutes, zentrales  
\*\*\*Hotel/NF, Stadtrundgänge, Eintritt, RL: Mag. G. Röder **€ 725,--**

### Höhepunkte Nordindiens

**Von den Maharaja-Palästen Rajasthans zum  
Taj Mahal, zu den Tempeln von Khajuraho und  
in die heilige Stadt Varanasi am Ganges**

25.12.13 - 4.1.2014 Flug, Bus, Bahn, meist \*\*\*\*Hotels/HP,  
Elefantenritt, Rickshaw-Fahrten, Bootsfahrt am Ganges,  
Eintritte, RL: Dr. Gerhard Oberzill **€ 2.680,--**

### Faszinierendes Burma

**Mit Goldenem Felsen und Kloster Pakhangyi**

22.12.13 - 5.1.14 Flug, Bus, Boot, meist \*\*\* u. \*\*\*\*Hotels/  
HP, Bootsfahrten, Eintritte, RL: Dr. H. Wawra **€ 3.750,--**

### Höhepunkte Südafrikas

**Mit Königreich Swasiland**

26.12.13 - 6.1.2014 Flug, Bus, \*\*\* u. \*\*\*\*Hotels und  
Lodges/meist HP, Wildbeobachtungsfahrten, Bootsfahrt,  
Eintritte, RL: Heinz Enne **€ 3.280,--**

### Höhepunkte Mexikos

**Vom Hochland von Mexiko nach Yucatan**

**Azteken - Tolteken - Maya**

25.12.13 - 6.1.2014 Flug, Bus/Kleinbus, meist \*\*\*\*Hotels/  
NF, Bootsfahrten, Eintritte, RL: Oliver Staeffler-Vela **€ 2.620,--**

### Chile - Land der Kontraste

**Atacama-Wüste, Seengebiet und Insel Chiloe,  
Patagonien mit Torres del Paine-Nationalpark**

22.12.13 - 5.1.2014 Flug, Bus/Kleinbus, \*\*\* u. \*\*\*\*Hotels  
und Hosterias/NF, Bootsfahrt, Eintritte, RL: MMag. Dr.  
Gerfried Mandl (Geograf) **€ 4.490,--**



Rom, Petersdom

© Christian Kneissl



Grüner Bienenfresser, Indien

© Christian Kneissl