

Die Ausbildung der Lehrenden

Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft
1. – 2. 6. 2007

Einleitung: Wandel der Bildungsszene

Manfred Prisching

Alles fängt bei den einfachsten Dingen an. Auch wenn wir in einer Wissensgesellschaft leben, auch wenn wir die Bedeutung hoher Qualifikationen und innovativer Forschungen für die Zukunft beschwören, auch wenn wir nach Exzellenz streben, – es beginnt in der Schule, und zwar schon von der Grundschule an. Die Wissensgesellschaft wird nicht nur in den postgradualen Etagen des Bildungssystems gebaut, sie fängt in den frühen Jahren an.

Deshalb ist es kein Zufall, dass in diesen Jahren nicht nur über die Universitäten, sondern auch über die Schulen diskutiert wird. Letzten Endes sind die akademischen Institutionen darauf angewiesen, welchen „personellen Input“ sie in ihr System bekommen; in etwas unschönerer Sprache formuliert: mit welchem „Schülermaterial“ sie es zu tun haben. Wenn man allerdings der aktuellen Diskussion traut, dann ist die Schule in der Krise; und wenn man den Aussagen des Lehrpersonals im tertiären Bildungsbereich traut, dann drückt sich diese Krise auch in den Kenntnissen der Studierenden aus.

Das sollte niemanden überraschen. Für die Schule gilt, wie für andere Institutionen in der zweiten Moderne, dass sie sich – schon Jahrzehnte lang – in der Krise befindet, nicht (nur) durch Verschulden der österreichischen Bildungspolitik; denn entsprechende Diskussionen gibt es auch in anderen europäischen Ländern. Es ist eine turbulente, liquide Gesellschaft, in der vieles gleichzeitig in Frage gestellt wird; mit der Wirkung, dass die Menschen desorientiert und überlastet werden. Zugleich stellt sich diese Gesellschaft als eine dar, die sich im 21. Jahrhundert zu einer hochqualifizierten Wissensgesellschaft entwickeln muss, eine neue Phase der Entwicklung einer postindustriellen und postmodernen Gesellschaft, und sie ist sich darüber im Klaren, dass allein höchste Qualifikation und ausgeprägte Innovativität den europäischen Ländern ihre luxuriöse Position in der Weltwirtschaft sichern können. Fachliche und politische Auseinandersetzungen über den Bildungsbereich sind deshalb zu erwarten.

In den letzten Jahren häufen sich die *Beschwerden*: Auf der anekdotischen Ebene wird (von den Vertretern nachgelagerter Bildungsstufen und von Arbeitgebern) beklagt, dass die Schulabgänger nicht mehr in hinreichendem Maße über die erforderlichen Grundqualifikationen verfügen, dass es mit dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Reden hapere, ja dass sich über die Jahre hinein ein Verfallsprozess ausmachen lasse, der den vollmundigen Proklamationen von der aufkommenden Wissensgesellschaft Hohn spreche. Auf systematisch-empirischer Ebene haben jene Vergleiche geschockt, die mit dem Kürzel PISA verbunden werden. Wie immer solche Messverfahren auch unvollkommen sein mögen, sie scheinen doch das Selbstbewusstsein zu erschüttern, dass die eigenen Institutionen zur internationalen Elite gehören, wenn man bei solchen empirischen Erhebungen tatsächlich irgendwo im Mittelmaß landet.

Es mögen durch solche Anstöße alle möglichen politischen Turbulenzen ausgelöst werden, die zu bildungspolitischen Hüft- und Schnellschüssen, jedenfalls zu mehr oder minder visionären oder banalen Proklamationen führen, mit schnellen Diagnosen und noch schnelleren Vorschlägen zur Beseitigung von Problemen oder zur Schaffung eines endgültig exzellenten Schulsystems; aber das System ist komplex genug, dass es eine genauere Analyse verdient; nicht zuletzt unter Beiziehung jener theoretischen, empirischen und praktischen Ergebnisse, die sich in den letzten Jahrzehnten angesammelt haben. Dennoch ist der Befund für den gegenwärtigen Zustand eindeutig. Auf der Ebene der Strategie herrscht Verwirrung, und auf

der operativen Ebene wird mit den unterschiedlichsten Methoden experimentiert, ohne dass sich daraus eine Linie ergäbe.

Was beobachten wir als wesentliche gesellschaftliche Trends, die für den Bildungsbereich wichtig sind? Wie wirken sie sich dort aus? Welche inhaltlichen und institutionellen Konsequenzen sind für eine Reform des Schulsystems zu ziehen? Zehn Punkte müssen genügen.

Expansion und Schrumpfung

Erstens vollzieht sich seit Jahrzehnten eine starke *Expansion der Teilnahme* an weiterführender Bildung, allerdings vor dem Hintergrund der in jüngster Zeit schrumpfenden Geburtenzahlen und entsprechend abnehmender Schülerzahlen in den unteren Bildungsstufen. Die seit den sechziger Jahren betriebene „Bildungs-Propaganda“ hat Wirkung gezeitigt, und die Vision der kommenden Wissensgesellschaft verstärkt Ahnungen, dass nur noch die besten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt gute Chancen haben werden. Das veranlasst die Eltern, ihre Kinder in fortgeschrittene Bildungsgänge zu schleusen, nicht unbedingt aufgrund ihrer intellektuellen Ausrichtung, sondern als Versuch, ihre Lebenschancen zu verbessern.

Zuweilen ist diese Expansion der oberen Bildungsetagen mit illusionären Aufstiegserwartungen verbunden. Diese Illusion lautet ungefähr folgendermaßen: Wenn Studienabschlüsse mit Spitzenpositionen verbunden sind, dann stellt es eine ungeheuerliche Verbesserung der Gesellschaft dar, wenn alle über Studienabschlüsse verfügen, weil dann alle in Spitzenpositionen sitzen. Diese Illusion übersieht das Problem „positioneller Güter“: Eine erhöhte Quote von Bildungszertifizierungen senkt den Wert eines Zertifikats auf dem Arbeitsmarkt. Für die Auswahl für Spitzenpositionen bedarf es dann zusätzlicher Anforderungen.

Manchmal handelt es sich bei der angeblichen Ausweitung von Bildungschancen um nichts anderes als um eine künstliche Gestaltung von Institutionen und Abschlüssen zum Zwecke der statistischen Aufbesserung von Bildungsdaten. Die nominale Aufblähung von Zertifikaten dient der Bildungspolitik als Legitimierung des Erfolgs. Deshalb ist es statistisch günstig, Universitäten zu teilen, denn plötzlich hat man viel mehr Universitäten. Und es erweist sich als Segen für die Statistik, wenn AbsolventInnen, die ihre Bildungsgänge bislang ohne akademisches Zertifikat abgeschlossen haben, ein solches bekommen, weil sich ohne viel Aufwand die Statistiken für Studienabsolventen schlagartig verbessern. Dazu kommen einige Mogelpackungen, durch die in Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen Zertifikate in Dumping-Varianten verschleudert werden. Zugestandenermaßen lässt der internationale Vergleich einen Druck in der Richtung entstehen, dass einheimische Bildungsabschlüsse in möglichst hohe Klassifizierungen eingereiht werden, um nicht im Benchmarking, also im Vergleich mit anderen europäischen Ländern, weit unter dem Wert geschlagen zu werden. Dabei sind weniger die Inhalte der Qualitäten als die Statistiken und Formalitäten von Belang.

An der Tatsache der Expansion – und an der damit verbundenen Überlastung und Neuorientierung bestimmter Etagen des Bildungssystems – kann jedenfalls kein Zweifel bestehen. Zugleich werden allerdings in den nächsten Jahren jene Schrumpfungsprozesse wirksam, die als Folge sinkender Geburtenraten auftreten. In vielen Schulbezirken Österreichs wird es ein Schrumpfen der Schülerzahlen bis zu 40% geben. Wenn man nur die bisherigen Schulgrößen, die ohnehin unzureichend sind, aufrechterhält, kann man in diesen Regionen zumindest ein Drittel der Pflichtschulen zusperren. Lehrerverbände wären gut beraten, sich der Dimensionen bewusst zu werden, weil sie dann auch wahrnehmen würden, dass es keine kluge Strategie ist, daraufhin zu arbeiten, dass im Schulsystem, von einer besseren Finanzierung abgesehen, möglichst alles unangetastet bleibt. Selbst die Sicherung von Beschäftigungspotenzialen kann sich unter diesen Umständen nicht darauf beschränken, kleinere Klassenschülerzahlen und ein paar Freifächer mehr zu fordern. Die Sachlage ist nur dann anders, wenn man den amtierenden Lehrerfunktionären unterstellen würde, dass sie bloß daran interessiert sind, ihrer aktuellen Klientel einen unangetasteten Übergang in das Pensionsalter zu ermöglichen und den zukünftigen Lehrergenerationen deshalb keine Aufmerksamkeit zuwenden.

Es gibt also Umgewichtungen, gleichzeitige Ausbau- und Rückbauprozesse, die nicht einfach als quantitative Veränderungen verstanden werden sollen, sondern die den Zwang, aber auch die Chance zur inhaltlichen Umgestaltung eröffnen. Solche Umgewichtungen sind nicht immer allein durch Umbenennungen zu erledigen, wenn man nicht durch bloßen Etikettenschwindel Potenziale verspielen will. Wenn man Bildungspolitik auf den Bluff beschränkt, vergibt man tatsächlich die Chancen einer Wissensgesellschaft, und man wird früher oder später erkennen, dass man sich unangenehme Langzeit-Folgen eingehandelt hat.

Allerdings bieten die Schrumpfungsprozesse auch die Möglichkeit, dass Ressourcen frei werden. Wenn man sonstige Veränderungen nicht berücksichtigt, steht durch die quantitative Schrumpfung ein Drittel mehr an Mitteln zur Verfügung, die für eine qualitative Verbesserung eingesetzt werden können. Jene Schulreformen, die diskutiert werden, kosten zweifelsohne mehr Geld; aber ein Spielraum lässt sich daraus gewinnen, dass man aus den sinkenden Schülerzahlen entsprechende Konsequenzen zieht. Wenn allerdings das Geld dafür aufgebraucht wird, dass Schulen in geringster Größe künstlich aufrechterhalten werden, weil die jeweils betroffenen Bürgermeister alle Kräfte ihrer Intervention und Drohung aufbieten, dann wird die Budgetfrage schwieriger.

Bei den Universitäten sind tiefgreifende Reformen bereits vollzogen worden, mit den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen sind zwei neue tertiäre Ausbildungstypen geschaffen worden. Der Mangel übergreifender bildungspolitischer Vorstellungen hat allerdings dazu geführt, dass die letzteren Institutionen ihren Platz in einer wohlgeordneten Bildungslandschaft noch nicht so recht gefunden haben. Insofern hat das Schulsystem ein Nachziehverfahren zu bewältigen, und es wäre nicht unbillig zu erwarten, dass jene Diskussion angestoßen wird, die man auf der Ebene der Hochschulen übersprungen hat.

Gewandelte Lebensweisen

Zweitens findet der Anpassungsprozess des Bildungssystems vor dem Hintergrund *gewandelter Lebensweisen* statt. Die postmoderne und postindustrielle Gesellschaft ist nicht mehr eine klassische Industriegesellschaft. Man kann an Veränderungen im sozialen Umfeld von Bildungsprozessen, insbesondere durch die Berufstätigkeit der Frauen, nicht vorübersehen. Wenn die Schulen ihre SchülerInnen des Mittags entlassen, steht in immer mehr Fällen kein Mittagessen auf dem Tisch; und die Kinder können sich ihren Nachmittag _ euphemistisch gesprochen _ in großer Autonomie selbst gestalten, weil in vielen Fällen niemand zur Verfügung steht, der ein Auge auf sie werfen kann. Die Entscheidungen über eine weitgehend durchgängige Berufstätigkeit der Frauen sind gefallen, es gibt keine Rückkehr zum Haushalt. An jenem Ort, der früher der Haushalt war, befindet sich in den allermeisten Fällen tagsüber niemand mehr; es ist der Ort, an dem sich Familienmitglieder (in zuweilen wechselnder Besetzung) zum abendlichen Fernsehen treffen. In den meisten europäischen Ländern sprechen sich weniger als zehn Prozent der Menschen für das klassische Modell („housewife & bread-winner“) aus; Betreuung und Erziehung unterliegen weitgehend einem Outsourcing-Prozess aus der Familie.

Man kann auch nicht mehr damit rechnen, dass in den Familien komplementäre Bildungsarbeit geleistet wird. Zunehmend werden von den Schulen, manchmal in aggressiven Tonfall, zusätzliche Leistungen eingefordert: Der Vorstellung, dass im familiären Umfeld den Hausaufgaben Aufmerksamkeit geschenkt wird oder diese gar betreut und kontrolliert werden, entspricht die Wirklichkeit immer weniger. Deshalb sind SchülerInnen mit der erzieherischen Erfahrung konfrontiert, dass die Eltern die Schule einfach nicht für „wichtig“ halten. Wer nicht nachfragt nach den Erfahrungen und Erlebnissen der Kinder, vermittelt diesen Eindruck.

Unter diesen Bedingungen wird sich auch der institutionelle Rahmen, der dazu dienen soll, ein größtmögliches Potenzial an Qualifikationen zu fördern und Kinder und Jugendliche nicht allein zu lassen, ändern. Kinder sind allein. Wenn kein institutioneller Ersatz für den stillgelegten Haushalt geschaffen wird, handelt es sich um großflächige Kindesvernachlässigung.

Multikulturelles Ambiente

Drittens leben wir in einem neuen Zeitalter der Völkerwanderung. Die europäischen Länder haben es zunehmend mit einem *multikulturellen* Ambiente, auch im Bildungssystem, zu tun, insbesondere in den größeren Städten. Dass kein Land mehr eine Insel ist, wird zunehmend auf den Straßen sichtbar.

Auch die Integration von ausländischen Kindern gehört zum Problemfeld der Ausschöpfung aller qualifikatorischen Ressourcen: von der vorschulischen Spracherziehung von Kindern mit einer nichtdeutschen Muttersprache bis zur Intensivierung der Betreuung kulturell gemischter Schulklassen. Die Nutzer des Bildungssystems werden „bunter“, was einerseits eine Bereicherung sein kann _ und aus diesem Grunde Überlegungen über konkrete Unterrichtsgestaltung erfordert _, andererseits stellen sich neue Herausforderungen angesichts heterogener Bedingungen in der Schulklassen. Die Veränderungen spielen aber auch in die organisatorische Gestaltung des Schulsystems hinüber, angesichts der Indizien, dass ethnische Kriterien _ jenseits aller Leistungsorientierung _ eine wichtige Rolle für die Zuordnung von Jugendlichen in bestimmte Schultypen spielen.

Internationale Isomorphie

Viertens hat der *internationale Horizont* an Bedeutung gewonnen. Die nationalstaatlichen Bildungscontainer sind trotz des Umstandes, dass die Bildungssysteme im Bereich der Nationalstaaten verblieben sind, Relikte der Vergangenheit. Internationale Organisationen haben wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der nationalen Bildungssysteme gewonnen, nicht durch formelle Kompetenzverlagerung, sondern dadurch, dass sie Inhalt und Form der öffentlichen Diskurse über diese Fragen immer stärker beeinflussen. Sie stellen Informationen, Statistiken, andere Daten und Vergleiche bereit, welche internationale Verbreitung finden und auf der jeweiligen nationalen Ebene in Publikationen und Diskussionen Eingang finden. Sie stellen jene kosmopolitische Ebene dar, angesichts derer nationale Besonderheiten unter Rechtfertigungsdruck gelangen. Sie wirken als internationale Standards, an denen der nationale Erfolg oder Misserfolg gemessen wird.

Zunehmend werden auch internationale Testprogramme über die Ergebnisse nationaler Bildungsbemühungen durchgeführt, die ein Ranking nationaler Bildungssysteme zu Stande bringen. Gegenüber einem derartigen Ranking bedürfte es einer so starken und durchsetzungsmächtigen Argumentation, um sich dennoch angesichts einer verbesserungswürdigen Platzierung zu behaupten, dass nationale Regierungen in einer realistischen Perspektive keine Chance haben, sich gegen derartige Beurteilungen zur Wehr zu setzen. Internationale Organisationen erzeugen deshalb Begriffe, Ideen, Modelle und Visionen, die auf nationale Bildungssysteme einwirken, schon allein deshalb, weil nationale Systeme wechselseitig sichtbar und beobachtbar werden.

Auf *europäischer* Ebene sind es verschiedene Anpassungsprozesse, die eine Umgestaltung der Bildungssysteme bewirken, von harmlosen Impulsen wie etwa einer Sicherstellung der Verrechenbarkeit von Bildungsleistungen (durch das ECTS-System) bis zu den koordinierenden Beschlüssen der Bildungsminister (wie etwa im Bologna- Prozess).

Auf *internationaler* Ebene hat sich die OECD in den letzten Jahrzehnten zu einer der wichtigsten Instanzen der Entwicklung einer internationalen Ebene der Bildungspolitik entwickelt. Interessanterweise sind es sowohl bei der EU als auch bei der OECD „weiche“ Steuerungsmechanismen, die sich als ungemein wirksam für die Koordination der Bildungspolitik erweisen. Es sind Mechanismen des Vergleichs und der Transparentmachung, Kapazitäten zur Meinungsbildung, Verfahren zur Entwicklung professioneller Standards, denen sich einzelne Länder nicht entziehen können. Es kommt, letztlich im gesamten Bereich der fortgeschrittenen Länder, zu einer *Isomorphie der Bildungspolitik*.

Es entstehen, durch formelle Mechanismen, noch stärker aber durch informelle Verfahrensweisen, professionelle Standards für die organisatorische Gestaltung, für die Regulierung und für die Evaluierungen von Bildungsinstitutionen, welche sich als Maßstäbe der Gestal-

tung und der Performanzbewertung eines Bildungssystems durchsetzen. Wie immer man zu diesen Standards im einzelnen auch steht, es handelt sich um „internationale Praktiken“, denen man nur um den Preis entgehen kann, sich von einer internationalen Entwicklung abzukoppeln und bei den Treffen der Fachminister und Experten mit scheelen Augen betrachtet zu werden. Die Politik wird sich nicht in jedem neuen Report vorhalten lassen, die Schwächen ihres Bildungssystems fortzuschleppen oder weit hinter dem Stand der Dinge herzuholen. Die „offene Methode der Koordination“ sieht harmlos aus, ist es aber nicht.

Abkoppeln geht nicht. Es ist deshalb unzureichend, nur die formell-hierarchischen oder legitistischen Beziehungen, also die unmittelbaren Eingriffsmöglichkeiten internationaler oder transnationaler Körperschaften, ins Auge zu fassen, wo doch die entscheidenden Kanäle der Wirksamkeit an anderer Stelle eine Angleichung der Institutionen bewirken. Globalisierung führt nicht zu einer automatischen Konvergenz der Wirtschafts- und Sozialmodelle, es gibt eine Widerständigkeit der nationalen Besonderheiten, Schwächen und Entwicklungspfade; aber im Bildungssystem zeigen sich doch deutliche Anpassungsprozesse.

Verberuflichung des Wissens

Fünftens beobachten wir eine *Verberuflichung*, das heißt eine stärkere Nachfrage nach gehobener berufsorientierter Bildung. Die „reine“ Bildung wird weniger geschätzt, einerseits mit dem allenthalben feststellbaren Schwinden klassischer Bildungsideale, andererseits mit dem stärkeren Qualifizierungsdruck anspruchsvoller Arbeitsmärkte. Auch die Ausweitung des gesamten Bildungssystems hat vermehrt (auf der Seite der Lehrenden und der Lernenden) soziale Gruppen in Institutionen gebracht, die augenscheinlich „praktischere“ Erwartungen gegenüber den Leistungen eines Bildungssystems hegen.

Es wäre eine Leugnung der Situation des 21. Jahrhunderts, wollte man nicht zugestehen, dass diese Anforderungen an das Bildungssystem von größter Bedeutung sind. Europa ist bedroht. Im Globalisierungsprozess kann es einen erstklassigen Lebensstandard nur bei erstklassiger Leistung geben, und diese erstklassige Leistung muss sich auf den internationalen Märkten bewähren. Angesichts der Konkurrenz, die sich in Ländern an der europäischen Peripherie formiert, die aber auch eine globale Konkurrenz ist, ist es fatal, wenn in europäischen Schulsystemen ein Leistungsabfall festgestellt wird, der auch durch eine absurde Pädagogik (Leistung ist repressiv, Erziehung zielt in erster Linie auf Selbstentfaltung und Wohlfühl) und durch einen Existenzdruck bei abnehmenden Schülerzahlen (kein Schüler darf durchfallen, weil Dienstposten in Gefahr sind) bewirkt wird. In vielen europäischen Ländern, so auch in Österreich, bestehen seit Jahren bekannte Probleme mit dem Zugang von SchülerInnen und Studierenden zu den Naturwissenschaften und zur Technik, und erstaunlicherweise verschärfen sie sich trotz unterschiedlicher Chancen auf den Arbeitsmärkten weiter.

Die Entwicklungen im Bildungswesen werden allerdings auch von Moden getrieben. Eine allzu enge *Verwertbarkeitsvorstellung* unterschätzt die Umwegsrentabilität einer breiten und seriösen Bildung, gerade im Hinblick auf die Erweiterung von Horizonten, die für beurteilende und kreative Aktivitäten wichtig sind. Forschungsräte und Wirtschafts-Arbeitskreise, die über zeitnahe Produktentwicklungen und Arbeitsqualifikationen nicht hinaus zu denken vermögen, leisten einer Horizontverengung Vorschub, die für Europa nicht hilfreich ist.

Auch der Trend zur Verberuflichung wird oft von *unrealistischen Erwartungen*, insbesondere im Blick auf rasche Qualifizierungsprozesse und ihnen folgende Karrieren, begleitet. Mit dieser Veränderung ist auch eine Verunsicherung im Hinblick auf den Begriff der Bildung und die Funktion der Schule generell verbunden.

Aber nicht nur bei den klassischen „Bildungsgütern“ werden Abbauprozesse erkenntlich; es wird in den letzten Jahren auch sichtbar, dass (im Sinne der PISA-Studie) gerade bei den *Grundqualifikationen* deutliche Defizite zu verzeichnen sind. Während man diese Grundqualifikationen zeitweise etwas abschätzig behandelt hat, entsteht nunmehr, gerade von den Anforderungen des Arbeitsmarktes her, ein Bewusstsein dafür, dass sie durchaus im Sinne einer praxis- und wirklichkeitsnahen Ausbildung unabdingbar sind.

Kulturelle Voraussetzungen von Bildung

Sechstens werden die *kulturellen Voraussetzungen von Bildungsprozessen* in einer postmodernen Gesellschaft schwieriger. Kinder und Jugendliche haben sich, so wie die Erwachsenen, in turbulenten Lebensbedingungen zurechtzufinden. Die Familien befinden sich in Auflösung, die Kinder und Jugendlichen werden von den Massenmedien geprägt; es fehlt ihnen oft an der Einübung in die Tugend der Selbstdisziplin; sie sind an Bilder, Verläufe und Praktiken einer Erlebnis- und Eventgesellschaft gewöhnt – man mag dies alles als eine anregende und aufregende Gesellschaft beschreiben, aber eine turbulente Bewusstseinslage ist keine gute Voraussetzung für Lernen, Denken und Gestalten. Es lässt sich nicht leugnen, dass in der Gesellschaft der zweiten Moderne starke Desintegrationsprozesse zu verzeichnen sind. Stützende äußere Institutionen schwinden dahin, für jede innere Orientierung ist keine Substanz mehr vorhanden. Die Menschen sind hilflos, und was schon für die Erwachsenen zutrifft, das trifft noch viel mehr für die Kinder und Jugendlichen zu. Auch wenn diese Situation ungern zugegeben wird, so wird sie doch gespürt; und in ihrer Hilflosigkeit, aber auch in ihrer Ignoranz fällt der Gesellschaft nicht viel anderes ein, als der Schule alle Aufgaben aufzubürden, an denen die Gesellschaft scheitert. So wird ihr, neben vielen anderen Funktionen, ganz im Stile der herkömmlichen Überforderung von Bildungsinstitutionen, angesonnen, integrierende, solidarisierende Effekte zu setzen, zu denen die Gesellschaft insgesamt immer weniger fähig ist.

Die Schule wird nun allerdings tatsächlich nicht ihre Augen fest verschließen und ihr herkömmliches Programm abarbeiten können, wenn es in der Gesellschaft rundherum drüber und drunter geht; wenn tatsächlich unterschiedlichste Anforderungen an die nächsten Generationen gestellt werden, zu deren Bewältigung auch die Schule im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihren Anteil leisten muss. Das ist ein unaufhebbares Dilemma.

Eine allgemeine Formulierung muss an dieser Stelle genügen: Es gehört zum allgemeinen Konsens, dass die Schule nicht nur Wissensvermittlungsschule sein kann, sondern „Lebensschule“ sein soll. Wenn es sich um eine gute Schule gehandelt hat, so war sie dies immer. Wenn es sich auch in Zukunft um eine gute Schule handeln soll, so wird sie diese Aufgabe neu konzipieren müssen. Lebensschule heißt aber nicht: „anything goes“.

Differenzierung im Bildungssystem

Siebtens bedarf eine strapazierte Wissensgesellschaft eines Schulsystems, welches alle Begabungspotenziale ausschöpft. Dabei ist unterschiedlichen Begabungen Rechnung zu tragen, ohne dass man deswegen zu jener Unverbindlichkeit kommen müsste, derzufolge jeder Mensch in unterschiedlicher Weise begabt ist und deshalb gleichzustellen und durch alle Bildungswege zu manövrieren ist. Es handelt sich um ein Individualisierungs- und Differenzierungsproblem, und es sind sowohl didaktische als auch organisatorische Überlegungen anzustellen, wie man die richtigen Personen an die richtigen Stellen des Bildungssystems bringt.

Es gibt kaum gute Argumente dafür, dass die gegenwärtige Selektion im österreichischen Schulsystem – zwischen Hauptschulen und höheren Schulen – gut funktioniert. Das Argument für eine organisatorische Differenzierung beruht aber im Wesentlichen darauf, dass die Funktionalität der Selektion gewährleistet ist. Rein empirisch gesprochen funktioniert jedoch ein Auswahlprozess nicht, der – je nach regionaler Situation – zwischen 30 und 70% an Schülern als besonders leistungsfähig auszeichnet. In Wahrheit besteht ohnehin eine versteckte Gesamtschulsituation, mit Hauptschulen als Einheitsschulen auf dem Land und mit höheren Schulen als Einheitsschulen in den Städten. Die Hauptschule als "Restschule" in den Städten vereint nicht die leistungsschwachen Schüler, sondern dient als Gettoisierung für sozial Auffällige, mehr oder weniger Behinderte, ethnisch Fremde. Parallel dazu verläuft ein stetiger Verfallsprozess der urbanen höheren Schulen. Sie müssen sich an die Fähigkeiten ihrer Schüler anpassen, und in einer Situation sinkender Schülerzahlen spielen auch Personalüberlegungen eine Rolle: Niemand darf durchfallen, wenn Dienstposten gefährdet sind. Wenn man diese Situation unverändert belässt, führt es offensichtlich dazu, dem dop-

pelten Verfallsprozess (Exklusion von Randgruppen, langsames Absinken der höheren Schulen) einfach zuzusehen.

Es wird deshalb eher geboten sein, ein einheitliches System zu schaffen, in dem Differenzierung wiedergewonnen werden kann, einerseits Differenzierung nach unterschiedlich gearteten Begabungen, andererseits Differenzierung nach Leistungsaspekten. Denn unterhalb und oberhalb der Normalstandards sind Schulen derzeit nicht allzu effektiv: einerseits bei der besonderen Förderung jener, die normale Leistungsniveaus nicht erreichen können, aus welchen Gründen auch immer; andererseits bei den besonderen Angeboten für jene, welche das gewöhnliche Begabungs- und Leistungsniveau übersteigen.

Begabungspotentiale

Achtens gibt es ein neues Interesse für das Ausschöpfen von *Begabungen*: Dies gilt für alle „Etagen“ der Begabungen, von der Förderung Behinderter bis zu den Hochbegabten.

Die Mehrdimensionalität von Begabungen soll allerdings nicht in der Weise interpretiert werden, dass sie sich wiederum gegen die Begabten wendet: indem letzten Endes jeder auf irgendeine Weise und in irgendeiner Hinsicht für begabt erklärt wird, so dass wiederum alle Katzen grau sind, paradoxerweise gerade im Rahmen oder als Ausfluss eines Begabtenförderungsprogramms.

Es ist keine angemessene Vorgangsweise, bei einer derartigen holistischen Perspektive Dimensionen gegeneinander auszuspielen. Es ist also beispielsweise sinnlos, „Leben“ gegen „Leistung“ auszuspielen, im Sinne einer Argumentation: Es sei wichtiger, dass X ein Bewusstsein für „Nachhaltigkeit“ entwickle, daher könne man in Deutsch ein Auge zudrücken. Es ist ebenso sinnlos, „Bildung“ gegen „Markt“ zu stellen: Wer nicht die Möglichkeiten menschlichen Seins an exemplarischen Fällen durchdacht hat, wird auch keine „social skills“ entwickeln, die einen Markterfolg wahrscheinlicher machen. Es ist sinnlos, Geschichte gegen Zukunft in Konflikt zu setzen: Wer kein Bewusstsein von der eigenen Herkunft hat, der wird auch zu keinem „reifen“ Staatsbürger, der eine funktionierende Demokratie zukunftsfähig gestalten kann.

Hot spots der Organisationsgestaltung

Neuntens ist eine neue Diskussion über die Gesamtkonzeption des Bildungssystems ausgebrochen. Tiefgreifende Maßnahmen wurden bereits im tertiären Sektor gesetzt, bei einer Umgestaltung der Universitäten sowie durch die Gründung der Fachhochschulen und der Pädagogischen Hochschulen. Auch wenn man nicht den Eindruck hat, dass diese Reformen im Rahmen einer Gesamtkonzeption vorgenommen wurden, so lässt sich die Frage einer solchen Konzeption doch nicht mehr umgehen, wenn die ungleich komplexere Reform des gesamten Schulsystems in Angriff genommen wird. Gerade dabei kann es nicht mehr um partikuläre Eingriffe gehen, um die kleinen Behübschungen, wie sie in den letzten Jahrzehnten nicht so selten waren, sondern um eine Perspektive, welche die gesamte Kindheit und das gesamte Jugendalter, bis zur Matura und zur Anschlussfähigkeit an die Universitäten und Hochschulen, umfasst. Die aktuelle Diskussion setzt sinnvollerweise bei der Kinderbetreuung in den ersten Jahren an; sie thematisiert ein (freiwilliges oder verpflichtendes) Vorschuljahr; im Grundschulalter geht es um die Ganztagschule und andere Formen der Nachmittagsbetreuung; in der Sekundarstufe I ist die Gesamtschule das heiße Thema; und auch die innere Strukturierung der Sekundarstufe II kann aus der Betrachtung nicht ausgeschlossen werden.

Hinter einigen dieser Themen, insbesondere bei der Ganztagschule und der Gesamtschule, stecken eigenartige ideologische Polarisierungen, die zuweilen nur durch eine Nichtwahrnehmung der gesellschaftlichen Veränderungen bedingt sind, zuweilen aber auch durch illusionäre Vorstellungen über die Bedingungen von Bildungsprozessen und ihre Folgen für die Gesellschaft. Insbesondere bei der Diskussion über die Ganztagschule treten unterschiedliche Familienbilder gegeneinander an, und bei der Diskussion über die Gesamtschule sind es elitäre gegen egalitäre Konzepte, die allesamt ein schwieriges Verhältnis zur gesellschaftli-

chen Wirklichkeit und ihren Möglichkeiten aufweisen. Gerade die Ängste, die mancherorten in Bezug auf die Gesamtschule herrschen, werden nicht zuletzt dadurch verstärkt, dass manche Gruppen tatsächlich eine Art von *Vulgäregalarismus* vertreten, demzufolge Leistung eine repressive soziale Kategorie darstellt und jeder zu allem berechtigt ist. Dieser Sichtweise zufolge ist es diskriminierend, jemandem ein Doktorat zu verweigern, nur weil er dumm ist; denn schließlich kann er für seine geringere intellektuelle Leistungsfähigkeit ja nichts. Dass ein Gesamtschulkonzept, das mit solchen Vorstellungen operiert oder derlei Ängste auch nur wachruft, in dieser Form zur Untergrabung jeder Art von Leistungs- und Bildungsidee führt, ist eine berechnete Angst.

Die Diskussion über eine gemeinsame Schule der 10-14jährigen wird dadurch erschwert, dass verschiedene Argumentationsebenen vermischt werden. Es gibt zumindest vier verschiedene Perspektiven. Erstens die pädagogischen Argumente: Gegner einer gemeinsamen Schule argumentieren mit einer größeren Heterogenität der Klassen, die den Lernerfolg zu vermindern geeignet ist. Befürworter sehen in der Heterogenität durchaus einen Vorteil, weil Schüler mit unterschiedlichen Befähigungen voneinander lernen können.

Zweitens die gesellschaftspolitischen Argumente: Die soziale Selektivität, so sagen die Befürworter, wird durch eine gemeinsame Schule verringert, damit wird eine ungerechte Verteilung der Lebenschancen verringert. Die Gegner gehen davon aus, dass es sich nicht so sehr um eine soziale, sondern tatsächlich um eine intellektuelle Heterogenität handelt, und sie verweisen darauf, dass die Entscheidungen für den Schultypus nicht irreversibel sind, sondern bei entsprechenden Lernerfolgen Übertritte problemlos vorgenommen werden können.

Drittens die standespolitischen Argumente: Es gibt eine deutliche Segmentierung des Lehrmarktes, die beiden Gruppen von LehrerInnen sind ganz unterschiedlich ausgebildet und haben unterschiedliche geistige Welten entwickelt. Befürworter der gemeinsamen Schule halten dies für unbefriedigend, und sie erwarten sich von der Gemeinsamkeit der Arbeit eine Annäherung. Gegner wollen lieber Distanz halten. Tatsächlich wird eine Annäherung nur über gemeinsame „Ausbildungs-Welten“ stattfinden können.

Viertens die politischen Argumente: Die Klientel der politischen Parteien hat unterschiedliche Auffassungen über die Frage der gemeinschaftlichen Schule, und entsprechender Druck wird in den Parteien ausgeübt. Es wird also auch aus praktisch-parteilichen Gründen schwierig sein, irgendeine Reform durchzuführen, welche die Interessen keiner Gruppe verletzt.

Neue institutionelle Arrangements

Zehntens gibt es seit geraumer Zeit im Schulsystem Tendenzen zu einem *neuen institutionellen Arrangement*, gleichsam gegenläufig zu den Internationalisierungsprozessen, aber auch als Ausfluss neuer Methoden des Managements im öffentlichen Bereich (new public management): Autonomisierung und Lokalisierung der Bildungseinrichtungen, die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen an einzelne Schulen, Veränderung der Kontrollmethoden.

Dies bedeutet eine Veränderung des *Modus der Schulsteuerung*, die dadurch ausgelöst wurde, dass sich die Kritik an einer überreglementierten und überbürokratisierten Schule verstärkt hat. Die große Lernmaschine produziere unflexible, unselbstständige, realitätsfremde und unkreative AbsolventInnen, die auf die erhöhten Anforderungen des Arbeitslebens in einer globalisierten Wirtschaft und in einer Wissensgesellschaft nicht vorbereitet seien. Schulen seien unbeweglich und ineffizient, und sie vergeudeteten gesellschaftliche Ressourcen und individuelles Humankapital.

Wenn man die regulativen Veränderungen auf einen Begriff bringen möchte, so handelt es sich um die Umstellung der Regelungsmethode von der *Input- auf die Outputkontrolle*. Es ist nicht mehr die zentrale Behörde, die jedes Detail in einem Bildungswesen regeln möchte; viel mehr Entscheidungsgewalt wird auf die nachgeordneten Ebenen verlagert, die allerdings

am Ende der jeweiligen Perioden überprüft werden und Rechenschaft über die Ergebnisse ablegen müssen.

Damit ist auch eine Belebung des *Qualitätsbewusstseins* verbunden: Evaluierung einzelner Schulen, international standardisierte Vergleiche, Gestaltung optimaler Bildungskarrieren. Die Umstellung der Governance bedeutet, dass den Akteuren im Bildungssystem nicht im Detail auf die Finger geschaut, sondern dass ihr Ergebnis überprüft wird: Waren Bildungsprozesse erfolgreich oder nicht? Zu diesem Zweck muss auf nachvollziehbare Weise festgelegt werden, was als Erfolg für die unterschiedlichen Bildungsstufen und Bildungsqualitäten gewertet werden kann.

Oft gibt es Schwierigkeiten bei der Definition dessen, was gemessen oder verglichen werden soll; oder es gibt Messverfahren, bei denen diese Frage überhaupt übergangen wird. Im Zuge solcher Indikatorenbildung muss klar sein, welche Ziele überhaupt erreicht werden sollen; eine Forderung, die zu weiteren Maßnahmen, insbesondere zur konkreteren Ausformulierung von *Bildungsstandards* und zu Überlegungen über externe Prüfungsmodelle, führt.

Letztlich kommt bei diesen neuen organisatorischen Gestaltungen auch noch die Frage der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung ins Spiel, zumal die neuen Pädagogischen Hochschulen ihre Rolle in der Bildungslandschaft definieren müssen. Es wird angebracht sein, dass neue Kooperationsmodelle zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen entwickelt werden, um die jeweils vorhandenen Stärken in einen Bildungsprozess für LehrerInnen beizubringen, statt wechselseitig mit Verdächtigungen zu arbeiten oder schlichte Nichtwahrnehmung walten zu lassen.

Schlussbemerkung

Die empirische Pädagogik hat, nicht zuletzt durch internationale Vergleiche, nachgewiesen, dass es schwierig ist, zu einfachen und klaren Aussagen über gute und schlechte Schulsysteme zu kommen. Es gibt für fast alle Organisationsformen gute und schlechte Beispiele, und Einigkeit besteht darin, dass es auf die Lehrerinnen und Lehrer in erster Linie ankommt. Entscheidend ist die Lehr- und Lernkultur: Was geschieht in der Klasse?

Wenn es aber um Motivation und Engagement, um Bewusstsein und Fantasie geht, schließt sich das Problem an, mit welchen Instrumentarien man diese Dimensionen des Verhaltens beeinflussen kann. Für die Bildungspolitik sind diese Ergebnisse wenig hilfreich: Offenbar können die Rahmenbedingungen manches verhindern und zerstören, aber in den seltensten Fällen können sie per se Positives bewirken.

Jedenfalls gibt es gute Gründe anzunehmen, dass die aktuelle Bildungsdiskussion nicht nur deswegen vom Zaun gebrochen wurde, weil unbeschäftigten Bildungspolitikern und Lehrerfunktionären nichts anderes einfällt. Es gibt gesellschaftliche Anstöße, auf die das Bildungssystem antworten muss. Deshalb könnte die aktuelle Diskussion, im Unterschied zu vergangenen Jahrzehnten, nicht mehr ganz folgenlos bleiben. Im Laufe der Zeit werden das alle Akteure mitbekommen, die einen früher und die anderen später.

*Univ.Prof. Dr. Manfred Prisching
Inst. f. Soziologie
Universität Graz
Universitätsstr. 15, 8010 Graz
manfred.prisching@uni-graz.at*