

Wozu Schule?

Die Lehrer sind schuld. Die Schüler sind schuld. Die Gebäude sind schuld. Das System ist schuld. Die Gesellschaft ist schuld. Oder irgendwie alles miteinander. Aber was ist wirklich wichtig in Sachen Bildungserwerb? Hinweise zu unserer Schulmisere.

30.08.2013 | 18:55 | Von Eva Novotny (Die Presse)

Zeigen sich Probleme im Feld Schule, gibt es meist einen Reflex: testen! Schülerinnen und Schüler sollen vor, während und nach ihrer Schulzeit immer minuziöser vermessen werden. Selbst die begrüßenswerte Initiative Bildungsvolksbegehren fordert eine „klare Feststellung der Talente jedes einzelnen Kindes“ – wie auch immer diese Experten sich vorstellen, ein so unwissenschaftliches, mystisches Konstrukt wie „Talent“ zu operationalisieren. Um ein Merkmal „klar feststellen“ zu können, muss man diesem ja definierte, beobachtbare Handlungen zuordnen.

Schule sollte sich indes weniger im Diagnostizieren von Kompetenzen respektive Defiziten ihrer Schüler üben, ihre primäre Aufgabe wäre vielmehr, Fähigkeiten und Leistungsfreude in jungen Menschen aufzubauen. Die Gehirne von Kindern und Jugendlichen sind optimal funktionstüchtig und äußerst aufnahmebereit, vorausgesetzt, die angesonnenen Lernstoffe werden von ihnen einigermaßen sinnstiftend erlebt und in einer Form dargeboten, die keinen Widerstand weckt. Kinder aus bildungs- und perspektivearmen Milieus haben mitunter kaum schulrelevante „Talente“ aufgebaut, die entdeckt und gefördert werden könnten. Ihnen müssten erst einmal Probleme und Perspektiven ins Blickfeld gerückt werden, die den Aufbau bildungsrelevanter Fertigkeiten lohnen.

Neuerdings wird überlegt, „lernschwache“ Schüler jahrelang nachsitzen zu lassen, wenn sie in neun Jahren nicht Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt haben – so fordern es „Experten“ im Integrationsbericht 2013. Dabei sind schlechte Leistungen in diesen Grundfertigkeiten nicht bloß ein Problem von Kindern mit Migrationshintergrund. Wieder einmal werden Missstände unzulässig ethnifiziert. So besteht etwa die Gruppe der Leseschwachen zu drei Vierteln aus einheimischen Jugendlichen. Leistungsdefizite der Kinder mit Migrationshintergrund lassen sich überdies statistisch zu einem Drittel durch deren schlechten sozioökonomischen Status erklären, der ja in österreichischen Schulen „schicksalsmächtig“ wird (so das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens, kurz BIFIE, im Jahr 2013).

Wer ist denn schwach, wenn Schüler in neun Jahren nicht Lesen, Schreiben und Rechnen lernen? Wessen Schwäche sollte dementsprechend getestet werden?

Eigene wie viele andere Studien zeigen, dass sehr naheliegende Faktoren den Erfolg schulischen Unterfangens beeinflussen: sachliche Klarheit, Vorhersagbarkeit des Verhaltens der Lehrkräfte wie des Unterrichtsgeschehens; Fairness, Toleranz, individuelle Unterstützung, Ermutigung und Wertschätzung seitens der Lehrenden; gute Vorbereitung

und angemessene Forderungen im Zusammenhang mit Prüfungen und Hausaufgaben; Durchschaubarkeit der Leistungsbeurteilung; Spannung und Spaß im Unterricht; eigenständige Aktivität sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler – und schließlich die Erfahrung, dass sich Anstrengung lohnt. Eine stärkere Ausprägung dieser Merkmale begünstigt ein Klima, in dem Kinder ihre Schule als Lebensraum annehmen und deren Anforderungen als eigene Lernproblematik übernehmen können. Dann entwickeln sie Explorationsfreude, Wissensdrang sowie subjektive Kompetenz. Diese Faktoren erweisen sich auch als Puffer für gesellschaftlich bedingte Entwicklungsbehinderungen von Mädchen und vermögen den allgemein zu beobachtenden Motivationsrückgang mit fortschreitendem Schulbesuch abzufedern.

Als kontraproduktiv erweist sich hingegen immer wieder ein höheres Maß an Leistungsdruck, Disziplin, Kontrolle, sanktionierender Strenge und daraus resultierender Angst. Auch die Ausstattung der Schule und der Bewegungsspielraum für die Kinder spielen eine Rolle.

Viele der beschriebenen Faktoren zeitigen ebenso nachvollziehbare Effekte auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen. Es handelt sich um plausible Zusammenhänge. Man könnte erwarten, sie würden in Schulen beherzigt. Zumal man in Österreich schon lange weiß, was gute Schulen ausmacht – seit der reformpädagogischen Bewegung in der Ersten Republik, als der gute Ruf der „Wiener Schulreform“ unter Stadtschulratspräsident Otto Glöckel Wien international zum Mekka in Unterrichtsfragen gemacht hat. Es ist bezeichnend, dass dieser vorbildliche Aufbruch, an dem sich das Who's who der fortschrittlichen Intelligenz des Landes beteiligt hat – Oskar Kokoschka, Adolf Loos, Arnold Schönberg, Egon Wellesz, Hans Kehlson, Alfred Adler, Max Adler, Karl Kautsky und Rudolf Serkin unterrichteten an Schulen –, nach dem Krieg nicht fortgesetzt wurde. Immerhin gibt es seit Ende der 1970er-Jahre eine Reihe von Schulversuchen – und diese wurden auch evaluiert.

Um das vorhandene Wissen über gedeihliches Unterrichtsgeschehen umzusetzen, braucht es keine strenge Selektion für Lehrerinnen und Lehrer, nicht einmal unbedingt eine neue Ausbildung. Viele bringen ein lernförderliches Schulethos schon lange ausgezeichnet zuwege. Es ist vor allem eine Frage des Selbstverständnisses einer Schule und eine der Lehrermotivation.

Wo in Schulen oder unter deren Personal das Anliegen vorherrscht, alle Schülerinnen und Schüler mögen die Bildungsziele erreichen, werden entsprechende Anstrengungen gesetzt – meist erfolgreich. Wo sich Schulen und Lehrende hingegen als Ausleseinstanzen sehen, wo sie schwierige Schüler leicht loswerden, da es Schultypen gibt, die diese auffangen müssen, werden sie ihre Aufmerksamkeit vor allem jenen Schülern widmen, die für sie leicht erreichbar sind. Das sind meist solche, die den kulturellen Hintergrund mit den Lehrerinnen und Lehrern teilen, eine gute Lernmotivation bereits mitbringen und entsprechend von Eltern unterstützt werden.

Schule ist Brennpunkt gesellschaftlicher Widersprüche. Sie hat zumindest zwei – einander widersprechende – gesellschaftliche Aufträge. Auf der einen Seite hat Schule Wissen und

Kompetenz zu vermitteln, und in den Lehrplänen steht viel Gutes, Wahres und Schönes. Andererseits ist der Schule historisch, mit der Durchsetzung demokratischer Verhältnisse, die Aufgabe zugewachsen, junge Menschen in die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen einzupassen. Schule „fungiert als zentraler Verteilungsmechanismus von Lebenschancen“, hat Helmut Schelsky schon 1957 konstatiert. Sie soll Schüler und Schülerinnen qualitativ recht unterschiedlichen Lebenswegen zuführen und die entsprechend differierenden Lebenschancen auch rechtfertigen.

Angesichts des heutzutage weithin offenen Zugangs zu Wissen und des Umstandes, dass Junge den Alten in ihren Kompetenzen tendenziell über den Kopf wachsen, dass aber andererseits die erstrebenswerten sozialen Positionen weiterhin rar sind, wird das immer schwieriger. Da bedarf es schon konsequenter Lernbehinderung eines Großteils der Jugend, damit Berechtigungen zu und der Ausschluss von Berufs- und Lebenskarrieren gerechtfertigt erscheinen und sozialer Friede aufrechterhalten bleibt. Die Beibehaltung vieler für das Lernen bereits allseits als dysfunktional erkannter Rituale im Regelschulsystem findet in diesem Umstand ihre Begründung (50-Minuten-Einheiten, isolierte Lerngegenstände, frühe Selektion, Sitzenbleiben . . .).

International gesehen leistet das österreichische Schulsystem diesbezüglich Vorbildliches. Hochselektiv in seinen Prozeduren des Sortierens ihrer Anbefohlenen, führt es Kinder zuverlässig den auseinanderdriftenden sozialen Lebenslagen zu. In der Schule werden Differenzen erzeugt und kultiviert, die an soziale Unterschiede anschließen und diese stabilisieren.

So erweist sich im Übergang von der Volksschule zu weiterführenden Schulen der sozioökonomische Status der Eltern als einzig signifikanter Prädiktor für die weitere Schulwahl. Kinder mit bildungsfernem familiärem Hintergrund lesen nicht nur schlechter, sie erhalten bei gleicher Kompetenz in Deutsch die schlechteren Noten und treten bei gleichen Noten in Deutsch und Mathematik am Ende der Volksschule seltener in eine AHS über (so das BIFIE 2010).

Österreich ist neben der Tschechischen Republik das einzige Land, in dem seit PISA 2009 die Leistungen der 15- bis 16-Jährigen in den drei Grundkompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften abgenommen haben. Jeder dritte Schüler zählt in mindestens einer Grundkompetenz zur leistungsschwachen Risikogruppe. Auch die Gruppe der stärksten Leser fällt im internationalen Vergleich ab. Die beruflichen Interessen der Jugendlichen im naturwissenschaftlichen Bereich sind zwischen 2003 und 2009 signifikant zurückgegangen (BIFIE 2013). Unser selektives Schulsystem lässt nicht nur sogenannte schlechte Schüler und Schülerinnen im Stich, auch Spitzenleistungen bringt es nicht zuverlässig hervor. Es entmutigt und demotiviert. Wissenschaftliche Neugier und die Überzeugung von der eigenen Kompetenz nehmen im Lauf der Schulzeit ab, Hilflosigkeitsgefühle mehren sich.

Die hartnäckigen politischen Kämpfe um die Schule zeigen, dass die verschiedenen Fraktionen der österreichischen Gesellschaft mit diesen „Erfolgen“ unterschiedlich froh sind. Die sozialen Klassen und selbst verschiedene Fraktionen der herrschenden Klasse haben unterschiedliche Probleme zu lösen und stellen deshalb entsprechend widersprüchliche Forderungen an die Schule. Das System Wirtschaft zum Beispiel ist an möglichst vielen gut Ausgebildeten interessiert, die sich vielseitig einsetzen lassen und darüber hinaus miteinander auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren, womit sie den Preis ihrer Arbeitskraft niedrig halten. Deshalb wünscht sich etwa die Industriellenvereinigung immer wieder die gemeinsame Schule der Zehn- bis 14-Jährigen, weil diese möglichst wenig an Lernbehinderung in Aussicht stellt und individuelle Förderung verspricht.

Die gemeinsame Schule würde Lehrende in eine radikal andere Situation versetzen als unsere herkömmliche Ausleseschule. Schüler, die Bildungsziele nicht erreichen, würden sie dann nicht mehr los. Es gäbe keine Auffanglager mehr, und Sitzenbleiben ist konzeptuell nicht vorgesehen. Versagen würde auf sie zurückfallen. Das verstärkt die Motivation von Lehrenden maßgeblich, sich um das Fortkommen aller Schülerinnen und Schüler zu bemühen, wie sich international gezeigt hat.

Das Bildungsbürgertum wiederum möchte sich in erster Linie konkurrenzlastet selbst reproduzieren und fürchtet eine Inflation ihrer Bildungstitel, weshalb es für die Pflege respektive Verschärfung von Bildungsbarrieren plädiert. Diese Fraktion des Bürgertums besteht auf frühe Separierung der Kinder in Hauptschulen und Gymnasien. Die Gymnasiumsunterstufe ist, besonders in den Städten, der Schultyp mit den schlechtesten Lernbedingungen. In sie wird 20 Prozent weniger Geld investiert als in Haupt- und Neue Mittelschulen. In den Klassen sitzen da auch durchschnittlich 25 Prozent mehr Schülerinnen und Schüler. Einer weitgehend heterogenen Schülerschar stehen Lehrende gegenüber, die auf einen Unterricht für ausgelesene, hoch motivierte Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind.

Hier ist individuelle Förderung nicht vorgesehen. Es gibt auch kaum pädagogisches oder psychologisches Unterstützungspersonal. Hier wird also ausgelesen – nach fragwürdigen Kriterien. Die Tauglichkeit von Zensuren, Leistungsfähigkeit abzubilden oder vorherzusagen, ist bereits seit Jahrzehnten wissenschaftlich desavouiert.

Haupt- und Neue Mittelschulen sind strukturell besser gerüstet, es gibt mehr pädagogische und psychologische Unterstützung, und die Lehrenden sind da auch auf individuelle Förderung eingestellt. Das hilft indes wenig, wo nur die (sozial) schwächsten Schülerinnen und Schüler unter sich sind oder tatsächlich nur mehr Kinder, deren Alltagssprache anders als Deutsch ist. Kinder lernen ja maßgeblich voneinander. Das bereichert sie allerdings nur, wenn sie unterschiedliche Stärken einbringen, wenn zumindest einige die Unterrichtssprache gut beherrschen und sie einander gut verstehen können.

Die Misere an Hauptschulen wie auch an Gymnasien wehrt also einen Ansturm hoffnungsvoller Gipfelstürmer von „unten“ erfolgreich ab. Die euphemistisch „Eliten“ Genannten bleiben unter sich. Ihre Kinder besuchen oft eine private Alternativschule.

Das politische System möchte, unter anderem, sozialen Frieden gewährleisten sehen. Je nach Blickwinkel und Weitsicht scheiden sich da die einzelnen Fraktionen und sehen entweder in einer Ghettoisierung und Verelendung von Haupt- und Sonderschülern die größere Gefahr oder in einer zu großen Zahl gut qualifizierter Jugendlicher, die mit den ihnen letztlich bereitgestellten Positionen und Gratifikationen unzufrieden sein könnten. Entsprechend treten die einen für die integrative gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen ein, die anderen warnen vor zu viel Gleichheit und plädieren für die weitere Apartheid unter Lernenden. Und wo bleiben die betroffenen Kinder? Sie können diese Frage nicht früh genug aufwerfen. Auch nicht deren Eltern. Auch nicht alle anderen Bürgerinnen und Bürger.

Eine gemeinsame Schule für alle Kinder würde Protektionsräume wie Ghettos aufheben. Mit einer sozialen Durchmischung der Kinder würden Kommunikationsschranken fallen, gemeinsames Lernen und Lernen voneinander wäre möglich. Der „Skandal“ offener Lernprozesse besteht darin, dass deren Ausgang ungewiss ist. Das wollen sich konservative Fraktionen der Gesellschaft nicht leisten.

Aber nicht nur diese haben Angst vor sozialer Promiskuität. Alle, die es gerade noch geschafft haben, in einen (vermeintlichen) Protektionsraum zu gelangen, sind froh, sich abgehoben und andere abgehängt zu haben. Es ist ein Zeichen für die Dekadenz unserer Gesellschaft, dass Entwicklungsoffenheit für breite Teile der Gesellschaft eher als Risiko denn als Chance erlebt wird. Je schlechter eine verfestigte Gesellschaft bereits funktioniert, desto mehr fühlen sich allerdings vor allem deren Profiteure durch gesellschaftliche Dynamik bedroht, weil sie Angst vor einer Revolutionierung der Verhältnisse haben müssen. In diesem Lichte sind die gegenwärtigen Bildungsdebatten zu verstehen, nicht nur jene über das Schulsystem, auch die über Hochschulreformen, über neue Disziplinierungsanstalten und den Strafvollzug für Jugendliche.

Und die Lehrerinnen und Lehrer? In Österreich erscheinen diese mitunter als eigener Stamm mit Sonderinteressen. So ist es allerdings nicht. Lehrende leiden mehr oder weniger bewusst unter dem Widerspruch von geforderter gesellschaftlicher Allokation ihrer Schülerinnen und Schüler und pädagogischer Verantwortung.

Auf der Verhaltensebene taucht dieser als Widerspruch von „Gleichbehandlung“ der Schüler versus individueller Unterstützung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen und Bedürfnisse auf. Schule soll ja unter dem Vorzeichen formaler Gleichheit und demokratischer Gerechtigkeit über die Erteilung unterschiedlicher Berechtigungen den ungleichen Zugang zu Berufs- und Lebenskarrieren steuern. Damit sowohl die gesellschaftlichen Strukturen – Verteilung von Positionen, Einkommen, Vermögen – als auch die Selektion in der Schule gerechtfertigt erscheinen, sollte theoretisch

jedem Schüler, jeder Schülerin das gleiche Quantum an Unterrichtung zukommen. Nur unter dieser Voraussetzung können die Resultate unterrichtlicher Einwirkung polemisch als Ausdruck „natürlicher“ Begabung und individueller Anstrengung ausgegeben werden.

Meine Befunde signalisierten immer wieder, dass Lehrerinnen und Lehrer sich sehr unterschiedlich zu diesem Widerspruch von Allokation und pädagogischem Anspruch verhalten. Sie konzentrieren ihre Bemühungen entweder mehr auf die eine oder mehr auf die andere Seite. Viele entscheiden sich für pädagogische Verantwortung und damit für individuelle Förderung mit dem Ziel, alle ihnen Anvertrauten zum Erfolg zu führen.

Diese Entscheidung wird dadurch erleichtert, dass „Gleichbehandlung“, „Vergleichbarkeit von Leistungen“, „gerechte Noten“ et cetera längst als Mythen entlarvt sind, jeder Lehrerin, jedem Lehrer irgendwie klar ist, dass das alles nicht zu realisieren ist und das Bemühen darum auch nicht die gewünschten Effekte zeitigt – etwa die reibungslose Einpassung der Erziehungsobjekte in die Gesellschaft.

Die Entscheidung für pädagogische Verantwortung können Lehrende individuell – unabhängig von Schule, Schultyp, Schulorganisation – treffen. In einer gemeinsamen Schule würde das allerdings wesentlich näherliegen, leichter fallen und wäre wesentlich effektiver.

Schule ist ein bedeutsames gesellschaftliches Feld. Was da geschieht, hat Auswirkungen auf Gesundheit, Kriminalität, Wissenschaft, Moral – auf die gesamte Kultur. Die Effekte erstrecken sich vor allem weit in die Zukunft – individuell wie gesellschaftlich. Bildung hat insbesondere große Bedeutung, soll es um gesellschaftliche Erneuerung gehen.

Dazu bedarf es allerdings nicht nur der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen sowie deren Differenzierung in Technik, Wissenschaft und Forschung. Bildungsdimensionen wie Selbstdenken, Eigensinn, Dynamik sozialer Systeme, autonome Moral, Sprachmacht und Humor könnten Bürgerinnen und Bürger ermächtigen, sich in die öffentlichen Angelegenheiten effektiv einzumischen und alternative Steuerungssysteme für die Produktion und Verteilung von Werten zu entwerfen, auch zu erkämpfen.

Zeigen sich in den laufenden Bildungsdebatten Zielsetzungen dieser Art? Vielversprechende Ansätze dazu hatten wir schon einmal. In freien Schulen, Kinderrepubliken, selbstverwalteten Sommerlagern und in der Individualpsychologischen Versuchsschule waren Gewaltfreiheit und ein demokratischer Lebensstil die erklärten Erziehungsziele. Förderung von Fantasie und Gestaltungskraft jedes Kindes, Erziehung zur Eigenverantwortung, offene Debatten, gemeinsames Entscheiden und Kooperation bildeten den Rahmen einer Pädagogik ohne Straf- und Druckmaßnahmen. Aber: Otto Glöckel wurde 1934 in seinem Amt von den Austrofaschisten verhaftet. ■

("Die Presse", Print-Ausgabe, 31.08.2013)