

Karl Heinz Gruber

Eine bildungspolitische Bilanz

Wie die Schulsysteme anderer hochentwickelter Länder steht das österreichische Schulsystem zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor der Herausforderung, in einem von raschem Wandel und dem damit einhergehenden Verlust traditioneller Orientierungen und bewährter Deutungsmuster geprägten sozialen Kontext drei widersprüchliche und konflikträchtige Aufgaben erfüllen zu müssen:

- individuelle Bildung zu ermöglichen
- die Kontinuität und kulturelle Identität der österreichischen Gesellschaft zu gewährleisten und
- dem Qualifikationsbedarf von Wirtschaft und Gesellschaft gerecht zu werden.

Bildungspolitik ist in allen Ländern ein ideologisch hochsensibles politische Handlungsfeld, wo egalitäre Konzepte, die sich um Demokratisierung bemühen, in Konflikt geraten mit den Bestrebungen mächtiger sozialer Gruppen, ihre traditionellen Bildungsprivilegien und die schulischen Rahmenbedingungen, die diese gewährleistet haben, zu erhalten. Da angesichts von Globalisierungszwängen die Gelegenheit für politische Gruppen, sich in anderen politischen Domänen ideologisch zu definieren und abzugrenzen, abnimmt, fungiert Bildungspolitik häufig als Schauplatz für weltanschauliche Stellvertreterkriege. Für Österreich trifft dies in ausserordentlich hohem Maße zu.

Die folgende Bilanz der österreichischen Bildungspolitik seit dem Februar 2000 wird danach fragen,

- was die spezifischen Umstände der österreichischen Bildungspolitik sind
- wie die Tatsache einzuschätzen ist, dass Elisabeth Gehrler seit 10 Jahren und damit seit dem Beginn der schwarz-blauen Koalitionsregierung für das Bildungsressort verantwortlich ist, und
- an welchen Ereignissen sich die bildungspolitische Problemlösungskompetenz bzw –inkompetenz exemplarisch auf zeigen lässt.

1. Die Besonderheiten der österreichischen Bildungspolitik

Österreich hat in Europa nicht den Status und die Reputation eines „Schrittmachers“ der Schulentwicklung, im Gegenteil: Österreich bildet gemeinsam mit der deutschsprachigen Schweiz und den deutschen Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg ein vom europäischen „Mainstream“ abweichendes Refugium konservativer Schulpolitik. Aufgrund einer spezifischen Konstellation von Umständen sind rationale, zukunftsorientierte Schulreformen in Österreich noch schwieriger als anderswo:

Parteipolitische Polarisierung und Verkrampfung

Als ein Forscherteam des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Anfang der Siebzigerjahre eine internationale Studie über Sekundarschulreformen in sieben Ländern durchführte, identifizierte man als österreichisches Spezifikum „das Phänomen einer bildungspolitischen Frontenbildung und daraus resultierenden Reduktion der schulpolitischen Argumentationsfähigkeit“ (Robinson 1975). Es handelt sich dabei nicht bloss um zwei unterschiedliche bildungspolitische Positionen, sondern um zwei weltanschauliche „Lager“, die seit ihrer Entstehung in den Sechzigerjahren des 19. Jahrhunderts in permanenter Konfrontation stehen, mit immer wiederkehrenden Phasen von grosser Erbitterung und Gehässigkeit. Im einen „Lager“ stehen die Sozialdemokratische Partei sowie - mit relative geringem Engagement - der Österreichische Gewerkschaftsbund und die Arbeiterkammer, im anderen sind die Österreichische Volkspartei, die mehrheitlich konservativen Lehrervereinigungen, die katholische Kirche und die Zeitung „Die Presse“ als das Sprachrohr dieser Gruppierung

Gruber, Karl Heinz • Eine bildungspolitische Bilanz

Quelle online: www.demokratiezentrum.org •

Quelle Print: In: Talos, Emmerich, Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“, LIT-Verlag, Wien (u.a) 2006, 264 – 279.

versammelt. Von den kleineren Parteien nehmen die „Grünen“ eine liberale, reformbereite Position ein, während die Freiheitlichen keine erkennbare bildungspolitische Linie verfolgen und in der Koalition bloss als Mehrheitsbeschaffer fungieren.

Weder die Lagermentalität noch die „reduzierte Argumentationsfähigkeit“ haben sich in den letzten Jahren geändert. Dies zeigte sich abermals drastisch anlässlich der Debatte über die Abschaffung der Zweidrittelmehrheit für Schulgesetze im Juli 2005. Nur wenige Stunden nach dem „Kompromiss“ gaben Spitzenpolitiker der SPÖ und der ÖVP gegenüber den Medien völlig konträre Interpretationen dessen aber, worauf sie sich soeben angeblich geeinigt hatten. Wie so oft ging es um den umstrittensten Topos der österreichischen Bildungspolitik, die Struktur der Sekundarstufe I bzw die Einführung der Gesamtschule. Debatten über die Sekundarstufe I erfolgen in Österreich nicht mit rationalen Argumenten, empirischen Forschungsbefunden und sorgfältigen Analysen der europaweiten Gesamtschulreformen der vergangenen Jahrzehnte, sondern auf der Basis von affektiv stark besetzten Glaubenssätzen, unbewiesenen Behauptungen und (nicht eingestandenen) standespolitischen Befürchtungen. Das „klassische“ Beispiel für den quasi-religiösen Konservatismus der ÖVP findet sich auf der Homepage des Bildungsministeriums, wo man unter „Schwerpunkte der Ministerin“ lesen kann: „Im Vordergrund steht das *Bekenntnis zu einem differenzierten Bildungssystem...*“ (Hervorhebung im Original !) Was verbirgt sich hinter diesem „Bekenntnis“? Der euphemistische Begriff „differenziertes“ oder „gegliedertes“ Bildungssystem steht in Österreich und in Deutschland für den von der Bildungsforschung, der Entwicklungspsychologie und der Bildungssoziologie vielfach als unhaltbar nachgewiesenen „alteuropäischen Bildungsdualismus“, der behauptet, Kinder liessen sich im Alter von 10 Jahren in zwei klar unterscheidbare Gruppen (Gymnasiasten und Hauptschüler) einteilen, und jede dieser beiden Schülergruppen bräuchte eine eigene Schulform mit einem eigenen Lehrplan und jeweils unterschiedlich ausgebildeten Lehrern. Mit diesem irrationalen „Bekenntnis zu einem differenzierten Bildungssystem“ (*nota bene*: selbstverständlich sind auch alle Gesamtschulsysteme „differenziert“) bekennt sich die Ministerin zu Chancenungleichheit und sozialer Segregation. Sie bekundet damit ihre Ignoranz bzw die Unwilligkeit, zur Kenntnis zu nehmen, dass in den vergangenen 50 Jahren die grosse Mehrheit der OECD-Länder, darunter politisch und kulturell so unterschiedliche Länder wie Frankreich und Norwegen, Italien und Schweden und auch Finnland, der zweimalige „Sieger beim OECD Schülerleistungsvergleich PISA, die Selektion am Ende der Grundschule aufgegeben haben und alle Kinder bis zum Ende der Schulpflicht in Gesamtschulen unterrichten.

Weder Zukunftsszenarien noch Planung

Die „Selbstläufigkeit und Planlosigkeit“, die zwei hohe Beamte des damaligen Wissenschaftsministeriums vor mehr als 10 Jahren „privat“ der österreichischen Hochschulpolitik vorgeworfen haben, kennzeichnet bis in die Gegenwart auch die österreichische Schulpolitik (Höllinger/Steinbacher 1993). In manchen Ländern, darunter Frankreich, Schweden und England, hat man das symbolträchtige Jahr 2000 zum Anlass für umfassende Bestandsaufnahmen des Status quo ihres Schulsystems und zum Bezugspunkt für Zukunftsszenarien, strategische Konzepte und politische Zieldefinitionen genommen. Nicht alle diese „Weissbücher“, Prognosen und Denkschriften waren nationale Schulentwicklungspläne im engeren Sinne. Sie waren jedoch wertvolle Beiträge zur

- zur Erkundung des in einer Gesellschaft bildungspolitisch Wünschenswerten und Möglichen,
- zur Klärung der Werte, Normen und Gütekriterien, nach denen das Schulwesen beurteilt werden soll,
- zur Auseinandersetzung mit dem zukünftigen gesellschaftlichen Bildungsbedarf und
- zur Verständigung über realistische bildungspolitische Optionen.

In Österreich gibt es seit Jahrzehnten nichts dergleichen. Diese das gesamte Bildungswesen betreffende Planungsabstinenz lässt sich bis zum ersten OECD-Bericht „Bildungsplanung in Österreich“ (1966) zurückverfolgen, der in seinem Vorwort nüchtern, wenngleich in offensichtlichem Widerspruch zu seinem Titel, eingesteht, er sei „kein Plan im eigentlichen Sinn“, sondern enthalte „Feststellungen und Vorausschätzungen, die bei der Planungsarbeit des Bundesministeriums für Unterricht zu beachten sein werden.“ Es fehlt an klar formulierten, parlamentarisch diskutierten, demokratisch legitimierten bildungspolitischen Absichtsbekundungen, aus denen die Ziele, Prioritäten und Entwicklungsperspektiven des Schulwesens erkennbar wären. Die seit dem Beginn der schwarzblauen Koalitionsregierung nicht geänderten „Schwerpunkte im Bereich Schulwesen“ auf der Homepage des Bildungsministeriums sind in ihrer Vagheit und Unverbindlichkeit („den jungen Menschen die beste Ausbildung zu geben“, „Erhalt und Ausbau des hohen Leistungsstandards der Schulen“, „Stärkung der Autonomie der Schulen“, „moderne Erziehungsvereinbarungen für eine neue Schulkultur“ etc) völlig ungeeignet, eine Orientierung für die Weiterentwicklung des Schulsystems hinsichtlich seiner Kohärenz, der „Stimmigkeit“ seiner Stufen und Teilsysteme, der zu erreichenden Standards und der Beseitigung eklatanter Mängel zu geben. Die Begriffe „Fairness“ und „Chancengleichheit“ kommen auf der Homepage der Ministerin nicht vor. (Dass der Bericht der sogenannten Zukunftskommission kein prospektives Dokument ist, sondern eine ministerielle Alibi-Aktion, wird weiter unten ausgeführt werden.)

Bürokratisches Misstrauen und „legistische Meilensteine“

Das österreichische Schulwesen leidet unter einer Hypertrophie von Bürokratie, die auf einem „Ur-Misstrauen“ gegenüber der Lehrerschaft beruht. Der daraus resultierende Legalismus hat zu einem hohen Mass an Zentralisierung und einer ausserordentlichen Regeldichte geführt und lässt nur wenig Raum für professionelle Selbstverantwortung der Lehrer und für einzelschulische Entwicklung. So heisst es in einem von ministeriellen Schulverwaltungsjuristen verfassten Studententext, der bis in die jüngste Vergangenheit in der Lehrerbildung verwendet wurde: „Im Bereich des Schulwesens erfasst die staatliche Verwaltung auch die Unterrichtserteilung und alle damit verbundenen Verwaltungsakte“ (Haider / Jonak 1974). Selbst ein prominenter, reformfreudiger Bildungspolitiker hatte keine Problem damit, dass Unterricht, Leistungsbeurteilung und Schülerberatung als „Verwaltungsakte“ gelten und –er zitierte die Erläuterungen zum Schulunterrichtsgesetz – „der vollen Verwirklichung des Gesetzmäßigkeitsprinzips bisweilen pädagogische Erfordernisse entgegenstehen (Schnell, 1978) Fatalerweise scheinen hier nicht der ausufernde Legalismus, sondern die für die Institution Schule konstitutiven „pädagogischen Erfordernisse“ das Ärgernis zu sein. Schulreformen werden in Österreich häufig als „legistische Meilensteine“ verstanden, die in Jahrhundertabständen gesetzt werden (1774 Einführung der Schulpflicht, 1869 Reichsvolksschulgesetz, 1962 das in der Tat als „Jahrhundertgesetz“ bezeichnete Schulorganisationsgesetz), zwischen denen Konsolidierungsphasen der „Ruhe und Ordnung“ zu herrschen haben. Die Einsicht, dass Schulsysteme als Subsysteme von sich permanent verändernden Gesellschaften sind und sich als solche der fortlaufenden Überprüfung und Weiterentwicklung ihrer Ziele, Strukturen und Funktionen stellen müssen, ist in Österreich nicht weit verbreitet. Die ohnedies nur bescheidenen Ansätze zur Schulautonomie des Jahres 1993 wurden durch die „Sparpakete“ der schwarzblauen Regierung, vor allem durch die Stundenkürzungen der „Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003“ (sie heisst offiziell tatsächlich so!) nachhaltig beeinträchtigt und von der Lehrerschaft nicht als Ermächtigung zur professionellen Selbstverantwortung verstanden, sondern als Auslagerung der Verantwortung für und Verwaltung von schrumpfenden Ressourcen an die Schulen.

Neuhumanistische „Altlasten“ und unzureichende Aufklärung

Österreich gehört zum Einflussbereich des deutschen Neuhumanismus, in dessen Bildungsvorstellungen der Dualismus der ständischen Gesellschaften des frühen 19. Jahrhunderts fortlebt. Zwei obsolete Postulate, die in so gut wie allen nicht deutschsprachigen Ländern Europas längst aufgegeben wurden, machen es vielen

konservativen Politikern, aber auch Lehrern, Journalisten und „Bildungsbürgern“ schwer, ein zeitgemässes Konzept von Allgemeinbildung und eine darauf aufbauende, gesamtschulische Sekundarstufe I zu akzeptieren: zum einen die Annahme, die Bevölkerung zerfalle in eine kleine, früh identifizierbare, gymnasial zu bildende Elite und eine grosse, praktisch zu qualifizierende Mehrheit von Hauptschülern; zum anderen die Behauptung, jedem Schultyp der Sekundarstufe I wie auch jeder Variante der AHS-Oberstufe liege ein eigenes, spezifisches „Bildungsideal“ zugrunde.

Der Fortbestand der idealisierenden, spekulativen Bildungstheorie ist auf einige gravierende Versäumnisse der österreichischen Erziehungswissenschaft zurückzuführen. Wie in Deutschland besteht in Österreich ein Defizit an empirischer Schulforschung. Ein Grossteil der Lehrerschaft hat eine Aversion gegenüber Tests und standardisierten Formen der Leistungsmessung. Es fehlt eine mit dem Mainstream der europäischen Bildungsforschung kompatible Schultheorie, und die Landkarte der österreichischen Erziehungswissenschaft weist fatale „weisse Flecken“ auf. So gibt es etwa so gut wie keine Curriculumforschung, was sich sowohl bei der Definition von „Kern- und Erweiterungsstoff“ auf der Sekundarstufe I und erst recht bei der Reform der Sekundarstufe II als ein gewaltiges Handicap erweist, und es existiert auch keine nennenswerte Bildungsökonomie, die als kritische Instanz gegenüber den Sparpaketen der Regierung hätte fungieren können und zur Rationalität der Debatte über den effizienten Einsatz von knappen Ressourcen und die „Betriebswirtschaft“ der einzelnen Schulen hätte beitragen können.

Das Monitoring des Schulsystems wird dadurch erschwert, dass die österreichische Schulstatistik ein riesiger Datenfriedhof ist, in dem seit Jahrzehnten Datenreihen fortgeschrieben werden, die für Aussagen über die Funktionstüchtigkeit bestimmter Einrichtungen und Praktiken nutzlos sind; wichtige Fakten oder Relationen wie etwa Prozentsätze des Sitzenbleibens müssen durch mühsame und nunmehr auch kostspielige Sekundäranalysen separat errechnet werden. Unverständlicherweise ist die offizielle Schulstatistik „sozial blind“, d.h. sie enthält keine sozialschichtspezifischen Daten und erschwert Aussagen über die soziale Selektivität des Schulsystems. Im Unterschied etwa zu den höchst aussagekräftigen, graphisch hervorragend aufbereiteten französischen schulstatistischen Publikationen bestehen die österreichischen fast ausschliesslich aus banalen Datenreihen absoluter Zahlen.

Der gravierend unterentwickelte öffentliche Diskurs über Schule und Bildung leidet auch darunter, dass es in Österreich kein weit verbreitetes pädagogisches Massenmedium von der Art des britischen „Times Educational Supplement“ oder des französischen „Le Monde de l' Education“ gibt, in dem von einem unabhängigen Bildungsjournalismus der Status quo des Bildungssystems mit der gebotenen Ausführlichkeit kritisch dargestellt, „good practice“ vorgestellt, Schwachstellen aufgezeigt, neue Forschungsergebnisse allgemeinverständlich aufbereitet und neue pädagogische Fachliteratur besprochen wird.

Die wenigen österreichischen pädagogischen Fachzeitschriften halten sich an die Publikationskonventionen der Erziehungswissenschaft; ihre Beiträge sind nicht für eine breite öffentliche Leserschaft geschrieben und erreichen diese auch nicht. In den Zeitschriften der Lehrgewerkschaft dominiert die Interpretation des Dienstrechts. Die Bildungsberichterstattung der Tageszeitungen unterliegt den Sachzwängen dieser primär an Aktualität interessierten Medien; die Knappheit ihrer Beiträge lässt eine differenzierte Darstellung nicht zu. Der österreichischen universitären Erziehungswissenschaft ist der generelle Vorwurf nicht zu ersparen, dass sie sich zu wenig um die pädagogische Aufklärung der Öffentlichkeit und die um „educational policy analysis“, also die wissenschaftsgestützte Kritik der Bildungspolitik und der Entwicklung des Schulsystems kümmert.

2. Bildungsministerin Elisabeth Gehrler

Auf Bildungsministerin Gehrler einzugehen ist aus zwei Gründen unabdingbar: erstens, weil sie seit mehr als 10 Jahren ohne Unterbrechung für das Schulresort verantwortlich ist, und zweitens, weil sie in geradezu idealtypischer Weise den Konservatismus der Bildungspolitik der ÖVP verkörpert. Die Prämissen ihrer Sicht von Schule und Gesellschaft sind

- das Bekenntnis zur ständischen Schulstruktur des 19. Jahrhunderts;
- ein die Befunde der Bildungsforschung ignorierender Glaube an das „bewährte“ österreichische Schulsystem;
- ein re-aktives Verständnis von Schulreform, d.h. die Bereitschaft, nur dann zu reagieren, wenn Missstände zu viel mediale Aufmerksamkeit bekommen;
- eine irrationale Abneigung gegen das Konzept der Gesamtschule;
- ein eigenwilliger, selektiver Umgang mit dem „Ausland“;
- die Heranziehung nur solcher Wissenschaftler, die ihre Glaubenssätze nicht in Frage stellen;
- das Vertrauen auf das kurze Gedächtnis der Medien und der Öffentlichkeit, das ihr ermöglicht, Massnahmen anzukündigen ohne sie zu realisieren;
- der Verzicht darauf, internationale Foren wie die OECD als Thinktank und Beratungsorgan zu nutzen.

Eine Schlüsselszene zum Verständnis der Gehrler'schen Bildungspolitik bot ein Interview mit dem Journalisten Ronald Barazon, das im Rahmen einer sonntäglichen Fernsehpressesendung kurz nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2003 im Spätherbst 2004 stattfand. Von Barazon wiederholt und nicht nachlassend auf eine Gesamtschulreform als schulorganisatorische Konsequenz aus dem schlechten Abschneiden der österreichischen Schüler bei diesem internationalen Schulleistungsvergleich angesprochen, weigerte sich die Ministerin mit einer an die Grenze der Peinlichkeit gehenden Hartnäckigkeit, das Wort „Gesamtschule“ in den Mund zu nehmen und erklärte schließlich, eine Kommission aus österreichischen und ausländischen Experten einzusetzen, die ein Reformkonzept für die Sekundarstufe I erarbeiten sollte. Bei einer Pressekonferenz anlässlich der Vorstellung des Abschlussberichtes der sogenannten Zukunftskommission im April 2005 kündigt die Ministerin abermals die Einsetzung dieser Expertengruppe. Ende März 2006 gibt es diese Kommission noch immer nicht.

Während Dänemark nach dem unbefriedigenden Abschneiden bei PISA 2000 die OECD um eine gezielte Prüfung der Schwächen des dänischen Schulsystems ersuchte, bemühte sich Ministerin Gehrler nach den alarmierenden österreichischen Resultaten bei PISA 2003 nicht um eine nüchterne Durchleuchtung des österreichischen Schulwesens nach Schwachstellen, sondern beauftragte einen Statistiker, nach methodischen Fehlern der PISA-Evaluierung zu suchen.

Am drastischsten zeigt sich die Wirklichkeitsverweigerung der Ministerin (allerdings auch vieler anderen ÖVP-Bildungspolitiker) beim Umgang mit der Bildungspolitik des Auslands. Anstatt anzuerkennen, dass die grosse Mehrheit der führenden westlichen Nationen, darunter Japan, Schweden, Kanada, Australien und Finnland alle Gesamtschulsysteme haben und von PISA durchwegs ein hohes Niveau an Schulleistungen und einen niedrigen Grad an sozialer Selektion bestätigt bekommen haben, verweist die Ministerin immer wieder auf die beiden deutschen Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg, die bei PISA deswegen besser als andere deutsche Bundesländer abgeschnitten hätten, weil sie keine Gesamtschulen haben. Die Ministerin scheint nicht zu wissen oder zur Kenntnis nehmen zu wollen, dass es nirgendwo in Deutschland „echte“ Gesamtschulen gibt, sondern bloß Pseudo-Gesamtschulen, denen durch die Koexistenz mit Gymnasien und Realschulen die begabteren Schüler aus den ambitionierteren Mittel- und Oberschichtfamilien fehlen und die nie die Chancen hatten, das

Potential des Gesamtschulkonzeptes voll zu realisieren und eine echte Gesamtschulidentität zu entwickeln, von der das Schulklima, das Selbstverständnis der Lehrerschaft, die Curricula, die Gruppierungsformen, die Aspirationen und Zukunftsperspektiven der Schüler entscheidend abhängen

3. Die dominierenden bildungspolitischen Ereignisse seit dem Frühjahr 2000

PISA 2000 und PISA 2003

Die Art und Weise, wie in Österreich die Ergebnisse der von der OECD durchgeführten PISA-Studie rezipiert wurden, ist ein Musterbeispiel für die Oberflächlichkeit und die ideologisch verzerrte Wahrnehmung schulischer Probleme. Die Zusammenfassung der Ergebnisse im „Nationalen Bericht PISA 2000“ (Haider/Reiter 2001, S.120f.) und die Presseaussendungen des Bildungsministeriums waren geprägt vom Stolz darüber, bei der Lesekompetenz als „*das beste deutschsprachige Land*“ (Hervorhebung im Original) abgeschnitten zu haben und mit Rang 10 „im obersten Drittel der OECD-Staaten zu liegen“. Der in Mathematik erreichte Rang 11 bedeutete „...wir liegen damit etwas hinter der Schweiz...aber deutlich vor Deutschland“. Rang 8 in den Naturwissenschaften führte abermals zur zufriedenen Feststellung „Wir sind das beste deutschsprachige Land“. Abgesehen davon, dass angesichts von bloss drei deutschsprachigen Ländern die „Latte“ des Leistungsvergleich ziemlich niedrig gelegt wurde, war das Beunruhigende an diesem von den Medien mitvollzogenen selbstgefälligen Klopfen auf die eigenen Schulter der den Autoren und dem Ministerium bekannte Sachverhalt, dass die so hochgelobten österreichischen Ergebnisse auf einer irregulären, verfälschenden österreichischen Datenbasis beruhte, die vom internationalen Grunddesign von PISA gravierend abwich und dazu hätte führen müssen, dass Österreich aus der allgemeinen Rangreihe der teilnehmenden Länder herausgenommen wird und –so wie die Niederlande – „außer Konkurrenz“ angeführt wird.

Die Zielpopulation von PISA sind 15-16jährige Schüler/innen, weil sich in der Mehrzahl der OECD-Länder diese Personengruppe im letzten Pflichtschuljahr befindet, so dass dort annähernd 100 Prozent der Alterskohorte erfasst werden. Nicht so in Österreich, wo die Schulpflicht mit 15 Jahren endet und 7,65% der von PISA getesteten Altersgruppe als „early leavers“ bzw „drop outs“ das Schulsystem bereits verlassen haben. Der österreichische Nationalbericht weist auf diesen prekären Umstand zwar hin, aber in einer eigentümlich distanzierten Darstellung, als wäre das ein abstraktes Problem und nicht ein fataler Mangel der österreichischen Daten. Es wurden bei PISA 2000 (und wie weiter unten ausgeführt werden wird, unverständlicherweise auch bei PISA 2003) Länder mit vollständigen Zielpopulationen, als inklusive der Gruppe der Leistungsschwachen, weniger Leistungswilligen und „Schulmüden“, mit Ländern wie Österreich verglichen, in denen diese Gruppe aus dem unteren Bereich der Leistungsverteilung fehlt. Auf Seite 25 des österreichischen PISA 2000-Nationalberichts wird lapidar festgestellt, dass die Abwesenheit dieser Gruppe der leistungsschwächsten Schüler „in *manchen* Ländern den Gesamtmittelwert der übrigen 15-16Jährigen *erheblich* verbessert und so möglicherweise zu *massiven Verzerrungen* führt“. (Hervorhebung KHG) Was heißt: In „manchen“ Ländern? Was heißt „möglicherweise“? Genau dies ist bei den österreichischen Resultaten der Fall! Wie stolz durfte man auf das „massiv verzerrte“ österreichische Abschneiden bei PISA 2000 sein?

In der unangebrachten PISA 2000-Euphorie wurde zwei alarmierende Befunden sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt:

- die starke soziale Segregation auf der Sekundarstufe I und die daraus resultierenden krassen Leistungsunterschiede zwischen den Leistungen den AHS-Schüler/innen einerseits und den polytechnischen und Berufsschüler/innen andererseits,
- das im OECD-Vergleich ausserordentlich grosse Handicap, in Österreich Immigrant*in* zu sein.

Mit nobler Zurückhaltung verschleiern die Autoren des österreichischen Nationalberichts die Tatsache der sozialen Selektion. Es handle sich bei den gewaltigen Leistungsunterschieden nicht um Effekte der Schulen oder Schultypen, „...sondern vielmehr um eine Charakterisierung der Schulpopulation, die sich für eine bestimmte Schule bzw. Schulsparte entschieden hat.“ Immerhin ringen sie sich die fast schon kritische Feststellung ab, es sei „klar erkennbar, dass die AHS im Allgemeinen Schüler/innen aus höheren Schichten anzieht als die anderen Schulsparten“. (Haider/Reiter 2001, S.113)

Der für Österreich peinlichste, wenngleich vom Ministerium, von der Bildungspolitik und von den Medien ignorierte bzw. verdängte Befund findet sich auf Seite 106 des Nationalberichts, wo die Auswirkungen des familiären Hintergrundes auf die Lesekompetenz in 10 europäischen OECD-Ländern verglichen werden. In Österreich ist der „Malus“, der sich allein daraus ergibt, Imminrentenkind mit nicht-deutscher Muttersprache zu sein, am schlimmsten, ärger als in Deutschland und der Schweiz. Es ist kein Zufall, dass ausgerechnet in den drei deutschsprachigen Ländern, wo die Ausländer/Gastarbeiter/Immigrantenkinder in der überwiegenden Mehrzahl in Hauptschulen landen, diese Kindergruppe die größten schulischen Nachteile hat.

Angesichts dieser Befunde scheint die vom Ministerium gerne zitierte Behauptung des Mitarbeiters am Grazer Zentrum für Schulentwicklung Werner Specht, PISA lasse keine Aussagen über bildungspolitische Gestaltungsoptionen für die Makroorganisation des Schulwesens zu und biete Befürwortern gesamtschulartiger Schulsysteme keine Argumentationshilfe, etwas befremdlich. (Specht 2002, S.48). Sie steht zudem im Widerspruch zum internationalen, von der OECD selber veröffentlichten PISA 2000 Bericht, in dem es heißt: „Einerseits hat sich gezeigt, dass die soziale Segregation für die Privilegierten Vorteile bringt.... Andererseits geht aus diesem Bericht hervor, dass die Bildungsungleichheit durch die schulische Segregation wahrscheinlich noch zunimmt“ (OECD 2001, S.240). Der „PISA-Schock“, den Deutschland anlässlich seines unerwartet schlechten Abschneidens der deutschen Schüler/innen bei PISA 2000 erlitten hatte, trat in Österreich nach der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2003 im Dezember 2004 ein. In allen drei der von PISA getesteten Leistungsbereiche fielen die Leistungen und damit die Rangplätze der österreichischen Schüler/innen zum Teil drastisch ab: bei der Lese-Kompetenz von Rang 10 auf Rang 19, bei der Mathematik-Kompetenz von Rang 11 auf Rang 15 und bei der Naturwissenschafts-Kompetenz von Rang 8 auf Rang 20.

Während Dänemark nach dem unbefriedigenden Abschneiden der dänischen Schüler bei PISA 2000 die OECD um eine Länderprüfung der Schwächen des dänischen Schulsystems ersucht hatte, beauftragte Ministerin Gehrler einen österreichischen Statistiker, nach methodischen Mängeln im Design der PISA-Studie zu suchen. Dieser stellte fest, dass nur in den Naturwissenschaften eine deutliche Verschlechterung stattgefunden habe. In Mathematik und Lesen habe deswegen keine „Verschlechterung“ stattgefunden, weil sich bei einer Neuberechnung, die unter anderem die Unterrepräsentation von Berufsschülern bei PISA 2000 berücksichtigte, die „offiziellen“ Ergebnisse von PISA 2000 als verfälscht, d.h. „zu gut“ erwiesen hatten. Insgesamt kommt der Statistiker zum Schluss: „Ein Hinweis darauf, dass unser Schulsystem bezüglich der von PISA gemessenen Fähigkeiten und Fertigkeiten besonders gute Ausbildungserfolge aufweist, ist aus den neu berechneten Analyseergebnissen nicht abzuleiten.“ (Neuwirth 2006, S.13) Erstaunlicherweise kritisiert der Statistiker nicht, dass PISA 2003 die verfälschte, um die Gruppe der leistungsschwächsten Schüler „bereinigte“ Population von PISA 2000 beibehalten hat. War die Ministerin ursprünglich gerne bereit, sich mit dem OECD „Gütesiegel“ zu schmücken, ist seit den unangenehmen Daten von PISA 2003 ihr Verhältnis zur OECD deutlich gestört. Andreas Schleicher, der für die PISA-Studien zuständige Chef-Analyst der OECD, ist wegen seiner expliziten Kritik an der frühen Auslese und schulischen Segregation der deutschsprachigen Länder sowohl für die konservativen

Bildungsministerinnen Baden Württembergs und Bayerns als auch für Ministerin Gehrler so etwas wie ein bildungspolitischer „Public Enemy Nr.1“. Als im März 2006 die Teilnahme Österreichs an der „PISA-Studie der Lehrer“ zur Diskussion stand, erklärte die Ministerin verärgert, die österreichische Lehrerschaft brauche den internationalen Vergleich nicht zu scheuen; sie werde die „Sinnhaftigkeit“ und die Kosten einer österreichischen Beteiligung von ihren Beamten prüfen lassen.

Die „Zukunftskommission“

Im Frühsommer 2003 erhielt die sogenannte „Zukunftskommission“, eine kleine Gruppe von Erziehungswissenschaftlern unter der Leitung des für die Durchführung der PISA-Erhebungen in Österreich zuständigen Günter Haider den Auftrag, eine umfassende Analyse aller Stärken und Schwächen des österreichischen Schulwesens, *inclusive jene der Schulorganisation*, vorzunehmen und Reformvorschläge zu erstellen.

Im Hinblick darauf, dass vergleichbare Vorhaben in Deutschland und in England mehrere Jahre gedauert hatten, war die erwünschte Abgabe des Berichts schon im Spätherbst 2003 eine „mission impossible“. Noch dazu war der Aufgabenkatalog der Zukunftskommission in seinem Umfang atemberaubend:

- „Formulierung von Leistungsstandards, die verständlich aufzeigen, was die Schülerinnen und Schüler wissen müssen und können“ – also nicht weniger als eine umfassende Neubestimmung dessen, was in Österreich heutzutage am Ende der Schulpflicht und am Ende der Sekundarstufe II als Bildung verstanden wird.
- „Durchforstung der Lehrpläne nach überflüssigen und veralteten Lehrinhalten“. Abgesehen davon, dass in dieser Vorgabe ein völlig obsoleter Lehrplanbegriff zum Ausdruck kommt, würde das Durcharbeiten von –zig Lehrplänen eine tiefe Vertrautheit mit den jeweiligen „Logiken“ der Fächer (Mathematik, Musik, Englisch, Biologie...) erfordern, über die ein kleines Team von Bildungsforschern schlicht und einfach nicht verfügen kann.
- „Entwicklung einer zeitgemässen Lernkultur mit fächerübergreifendem und projektorientiertem Unterricht“. Hier handelt es sich um etwas, das als „grass-root-development“ in den Schulen selber stattfinden muss und an innovativen Schulen bereits im Gange ist.
- „Neuerungen in der Lehreraus- und Weiterbildung“ – ohne klare Vorgaben, wie es mit der Lehrerbildung an den Universitäten und den sich abzeichnenden Pädagogischen Hochschulen weitergehen soll?
- „Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätssicherung und zur Qualitätsentwicklung“ – in wenigen Monaten eine absolute Unmöglichkeit.

Der vorläufige, im Spätherbst 2003 vorgelegte Bericht war ein knappes Gutachten mit heterogenen Kapiteln, von denen manche den Eindruck umgearbeiteter früherer Expertisen machten, andere hingegen waren wenig mehr als mehr plausible, unter Zeitdruck „einfach so hingeschriebene“ Postulate. Im Unterschied zur imposanten, groß inszenierten französischen „Grand Debat sur l'Education National“, die im Jahr 2005 gleichzeitig stattfand, konnte man in Österreich bloß auf einer ministeriellen Internetplattform oder, falls man dazu eingeladen worden war, bei einigen Konferenzen in den Bundesländern Stellungnahmen abgegeben. Der Abschlussbericht, der Ministerin Gehrler im April 2005 überreicht wurde, hatte einen fundamentalen Mangel, der ihn als Basis für eine umfassende Schulreform entwertete: Entweder auf Wunsch der Ministerin, aus „vorausgehendem Gehorsam“ oder aus pragmatischem Opportunismus vollzog die Zukunftskommission einen Akt der wissenschaftlichen Selbstamputation; sie ignorierte die Befunde eines halben Jahrhunderts europäischer Bildungsforschung, die nachweisen, dass frühe schulische Auslese sozial unfair, psychometrisch unverlässlich, pädagogisch nicht gerechtfertigt sowie teuer ist und fatale Nebenwirkungen für die Identität und Lernkultur jeder einzelnen Schule und die Lehrerbildung

hat. Immerhin schlug die Kommission eine Reihe plausibler Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts und der Schulkultur vor.

Wie sich in dem Jahr seit dem Abschluss des Berichts herausstellte, wurde er keineswegs zu einem Katalysator des öffentlichen Diskurses über Schule und Bildung. Er entpuppte sich als das, was er von Anfang an gewesen zu sein scheint:

- ein Stück „Alibiforschung“, das dem konservativen Beharren der Ministerin am schulischen Status quo den Anschein von Innovation und Wissenschaftsnähe geben sollte,
- ein Entlastungsmaßnahme um Zeit zu gewinnen, weil monatelang jede Kritik mit dem Verweis auf die Arbeit der Zukunftskommission abgeblockt werden konnte.

Als der Leiter der Zukunftskommission Günter Haider im Herbst 2005 der Ministerin, die behauptet hatte, die meisten Vorschläge der Kommission umgesetzt zu haben, öffentlich widersprach, kam es zum Eklat und Haider fiel in Ungnade (mit der bizarr-amüsanten Nebenwirkung, dass die Ministerin ihn nunmehr nicht mehr als „Professor“ sondern nur mehr als „Doktor“ titulierte).

„Bildungsstandards“

Die Einführung von Standards, d.h. die Festlegung von Leistungs-„Benchmarks“ und die standardisierte Testung aller Schüler an bestimmten Zäsuren der Schullaufbahn wie dem Ende der Grundschule oder dem Ende der Sekundarstufe I war eine der Empfehlungen der Zukunftskommission. Das Bildungsministerium erwartet sich von Bildungsstandards - PISA hin, PISA her – einen „weiteren Qualitätssprung für das österreichische Schulwesen“ (so eine Presseaussendung vom 5. März 2004). Nun gibt es in der Tat gute Gründe, der in Österreich und Deutschland üblichen Form der subjektiven, lehrerzentrierten Leistungsbeurteilung objektivere Verfahren zur Seite zu stellen. Nach den Vorstellungen der Kommission sollen „Standards...verbindliche Mindestanforderungen festlegen, die vom Fachlehrplan verpflichtend verordnet werden“. Was heißt angesichts der schulischen Leistungssegregation in Österreich „verbindlich“ und „verpflichtend“? Die „flächendeckende“ Einführung von Standards und erst recht der von der Ministerin auf ihrer Homepage angekündigte „Leistungsvergleich von Schulen“ setzen, um sinnvoll und fair zu sein, „an even playing field“ („ein ebenes Spielfeld“) voraus, also den Vergleich von Schulen, die hinsichtlich der Rekrutierung und sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft, der Curricula und der Bildungsziele miteinander vergleichbar sind, Bedingungen, die es in Österreich bestenfalls in der Volksschule (und auch hier nicht immer) gibt, aber ganz gewiss nicht in der Sekundarstufe I. Welchen Sinn soll es etwa machen, den erreichten Leistungsstand städtischer Hauptschulen mit dem städtischer AHS-Unterstufen zu vergleichen, wenn letztere die tüchtigeren Kinder der bildungsambitionierten Familien anziehen und den Hauptschulen vorwiegend die Kinder der bildungsfernen Unterschicht und die Immigrantenkinder bleiben?

Die Bildungsministerin scheint sich nicht im Klaren zu sein, welchen Zweck Standards haben sollen und was mit den Testergebnissen geschehen soll. Bei der Vorstellung der Pilot-Version der Mathematik-Standards im Rahmen einer Pressekonferenz am 10. Mai 2004 erklärte Ministerin Gehrler, sie lehne ein Ranking von Schulen ab und meinte, Standards würden den Schüler/innen und Eltern (!) eine „klare Orientierung“ bieten, was impliziert, dass die Testergebnisse veröffentlicht und verglichen werden. Gleichzeitig propagiert die ministerielle Homepage den „Leistungsvergleich von Schulen“. Die Ministerin beteuerte, die Ergebnisse der Tests würden nicht in die Benotung einfließen; die Zukunftskommission verlangte hingegen unter Hinweis auf die Mängel der herkömmlichen lehrerzentrierten Leistungsbeurteilung, die Ergebnisse der jährlichen Standards-Tests in die Vergabe von Aufstiegsberechtigungen einzubeziehen: „Das Ergebnis der Kompetenzprüfung soll also mit dem Urteil der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer die Grundlage für die Berechtigungsvergabe bilden“. (Haider et al 2003, S.83). Bezüglich der für die 12./13. Schulstufe vorgeschlagenen

Standards heißt es noch direkter: „Damit ergibt sich automatisch (sic!) auch ein objektiver, ‚zentral‘ bestimmter Bestandteil der Matura...“.(ebd.S.85) Bisher hat sich Elisabeth Gehrler dazu noch nicht geäußert, es könnte jedoch sehr leicht sein, dass sie durch den in Österreich im Jahr 2005 eingeführten Numerus clausus zu einer Objektivierung der als Kriterium der Studienzulassung wichtiger werdenden Maturanoten mehr oder weniger gezwungen wird. Das Ministerium scheint auch keine Ahnung davon zu haben, mit welchen Begleitscheinungen im Falle der Einführung von Standards und der Veröffentlichung der Testergebnisse zu rechnen ist, nämlich der Verschärfung der sozialen Segregation in den Schulen, der Einengung des schulischen Lerngeschehens auf das Getestete („teaching to the test“), und ein verstärkter Rechtfertigungsdruck auf die Lehrerschaft, wenn es, was zu erwarten ist, Diskrepanzen zwischen den subjektiven Noten der Lehrer und den Testergebnissen gibt. Wie Elisabeth Gehrler die durch die schulischen Sparpakete, die Stundenkürzungen und die Pensionsreform zutiefst demotivierte Lehrerschaft für diese fundamentale Umorientierung des Schulbetriebs gewinnen möchte, ist eine offene Frage.

Die vorgebliche „Abschaffung“ der Zweidrittelmehrheit

Es entbehrt nicht einer gewissen Chutzpe, dass die ÖVP und Bildungsministerin Gehrler die Abschaffung der Zweidrittelmehrheit für Schulgesetze als einer der „Errungenschaften“ der schwarz-blauen Regierung anpreisen. Erstens war es die ÖVP, die sich jahrzehntelang dagegen gesträubt hat, und zweitens, besteht nach Ansicht der ÖVP genau für jenen Bereich, der politisch immer imstritten war, nämlich die Struktur der Schule der 10-14 Jährigen, das Erfordernis der Zweidrittelmehrheit sehr wohl noch.

Die notwendige Zweidrittelmehrheit für Schulgesetze ermöglichte es der ÖVP, ihre konservative Politik ganz einfach damit durchzusetzen, dass sie Änderungsvorschlägen der Sozialdemokraten und Schulversuchen die Zustimmung verweigerte. Die ÖVP brauchte, um die Gesamtschulversuche, die zwischen 1970 und 1986 durchgeführt worden waren und durchwegs positive Ergebnisse für die Gesamtschulen erbracht hatten, zu Fall zu bringen, nichts zu tun als ihnen die für den Weiterbestand erforderliche Zweidrittelmehrheit vorzuenthalten.

Der „Kompromiss“ im Sommer 2005 über die Abschaffung der Zweidrittelmehrheit, der nach Ansicht der SPÖ nunmehr eine Gesamtschulreform mit einfacher parlamentarischer Mehrheit ermöglicht, nach Meinung der ÖVP jedoch nicht, ist ein unrühmliches Beispiel für die gestörte bildungspolitische Gesprächskultur und für die Unfähigkeit zu einer die beiden eingangs skizzierten „Lager“ umfassenden Schulreform. Es ist schwer nachzuvollziehen, wie sich Nationalratsabgeordnete auf einen Orakelspruch einigen konnten, der so dubiose Formulierungen wie „...Gliederung des Schulsystems *zumindest* (sic!) nach Bildungsinhalten und Bildungshöhe...“ und „...*eine weitere angemessene (?) Differenzierung der Sekundarschulen...*“ enthält, die in ihrer sprachlichen Unbeholfenheit und pädagogischen Dürftigkeit nicht nur peinlich sind, sondern nach der einhelligen Meinung von Rechtsexperten verfassungsrechtlich unhaltbar.

Literatur

- Bundesministerium für Unterricht (1966) *Bildungsplanung in Österreich*. ÖBV: Wien.
- Gruber, K.H.(2002) Die OECD – Anatomie eines pädagogischen „global player“, In: Achtenhagen, F./ Gogolin, I.(Hrsg.) *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*. Leske+Budrich : Opladen.
- Gruber, K.H. (2006) The German „PISA-Shock“. In: Ertl, H.(Ed.) *Cross-national Attraction in Education..* Symposium Books: Oxford.
- Haider, G. / Reiter, C. (2002): *PISA 2000 –Nationaler Bericht*. Studienverlag : Innsbruck.
- Haider et al (2003) *zukunfft: schule. Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst : Wien.

- Haider et al (2005) *Abschlussbericht der Zukunftskommission*. BMBWK: Wien.
- Höllinger, S./ Steinbacher, W. (1993) *Universitätsorganisation : Selbstläufigkeit, Planlosigkeit und Veränderungschancen*. In: Forster, R./ Richter, R. (Hrsg.) *Uni im Aufbruch*. Passagen Verlag: Wien.
- Neuwirth, E.(2006) *Was kann man aus den PISA-Studien wirklich erschliessen? AHS-aktuell*, Heft 1/2006
- OECD (2001) *Lernen für das Leben*. OECD: Paris.
- PISA-Zentrum Österreich (2004) *PISA 2003*. ZVB:Salzburg
- Robinson, S. (1975) *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß*.Bd.II. Klett :Stuttgart.
- Schnell, H. (1978) *Die österreichische Schule im Umbruch*. Jugend&Volk: Wien.
- Specht, W, (2002) *Systemsteuerung und Qualitätsentwicklung im Bereich des Schulwesens*. Zentrum für Schulentwicklung: Graz.