

BUNTBUCH SCHULAUTONOMIE

Die mündige Schule



Herausgegeben von Matthias Strolz und Michael Unger



Das Buntbuch Schulautonomie zeichnet aus verschiedensten Blickwinkeln und Herangehensweisen ein buntes Bild der Wege zur Schulautonomie. Es hinterfragt, welche Rahmenbedingungen selbstverantwortliche Schulen benötigen und was sie zu leisten imstande sind. Das Buntbuch soll zum Wegbegleiter all jener werden, die sich für mehr Vielfalt und Individualität im Bildungswesen einsetzen. Im Schlusskapitel »Weißbuch Schulautonomie« legt »Talente blühen!« ein umfassendes Konzept für eine dreifache Schulautonomie in Österreich und einen Stufenplan zu deren Einführung vor.

»**Talente blühen!**« ist eine überparteiliche Bildungsinitiative für mehr Gestaltungsfreiheit und mehr Verantwortung im Schulwesen. Gründer der Initiative ist Matthias Strolz. Das Herzensanliegen der Initiator_innen ist es, die Talente der Schüler_innen zum Blühen und die Stärken der im Bildungswesen tätigen Menschen zur vollen Entfaltung zu bringen. Ziel der Initiative ist es, der Idee einer umfassenden Schulautonomie in Österreich zum Durchbruch zu verhelfen.

ISBN 9783950402704



9 783950 402704



Den Lehrerinnen und Lehrern.
Dem wichtigsten Beruf der Republik.

Die mündige Schule

BUNTBUCH SCHULAUTONOMIE

Herausgegeben von Matthias Strolz und Michael Unger

Die Reise hat begonnen: Auf zur Mündigkeit!

Wenn wir mündige Menschen wollen, brauchen wir mündige Schulen. Bildung dient der Entfaltung und Selbstermächtigung des Menschen. Sie stärkt das Potenzial in jedem von uns, mit Verstand und Tatkraft das eigene Leben zu gestalten und das Leben anderer Menschen zu bereichern. Das menschliche Leben entfaltet sich im Spannungsbogen zwischen Freiheit und Verantwortung. Wenn die österreichischen Schulen ein Ort der Lebendigkeit – der lebendigen Entfaltung – sein sollen, dann müssen wir für sie diesen Bogen zwischen Freiheit und Verantwortung neu spannen.

Das österreichische Schulsystem steht vor der Chance auf die größte Erneuerung seit den Reformen Otto Glöckels vor rund hundert Jahren. So wie die Universitäten ihren Weg in die umfassende Autonomie gefunden haben, ist zu hoffen, dass es auch die Schulen tun werden. Tatsächlich gilt es, eine naive Steuerungsillusion zu überwinden. Aktuell legen wir mit einem hohen Detaillierungsgrad an entfernten Orten fest, was gut und richtig für die Schulen, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler ist. Diese Definitionen schicken wir sodann durch eine militärisch inspirierte Weiterleitungsstruktur an die rund 6.000 Schulen im Lande. Die Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrer werden dabei zu Erfüllungsgehilf_innen degradiert. Wenn sich der Eindruck verhärtet, dass es im System hakt, dann erhöhen wir den bürokratischen, ideologischen oder parteipolitischen Anpressdruck und verfeinern die Top-down-Detailsteuerung durch Bundes- und

Landespolitik. Das Resultat: Wir sind mit den Ergebnissen im Schulsystem nicht zufrieden. Am eindrucksvollsten belegt sich das mit der Erkenntnis, dass ein Fünftel der 15-Jährigen nicht ausreichend sinnerfassend lesen kann. Fast alle sind sich einig: Das System Schule braucht eine grundsätzliche Neuorientierung. Und fast ebenso viele stimmen zu: Es braucht mehr Schulautonomie. Doch warum genau? Wie funktioniert das? Und was heißt das in der konkreten Umsetzung?

Diesen Fragen widmet sich unser vorliegendes *Buntbuch Schulautonomie*. Es geht um die »Mündige Schule«, um den Paradigmenwechsel weg vom obrigkeitstaatlichen hin zum selbstbestimmten Bildungswesen. Der anstehende Veränderungsprozess wird kein einfacher sein. Diese Reise birgt viele Chancen, aber auch viele Risiken. Wir werden Neuland betreten. Und der Weg wird auch zu einem guten Teil im Gehen entstehen. Doch für jede Reise ist eine Landkarte hilfreich.

Wir haben uns in Österreich noch auf keine *gemeinsame* Landkarte für die Reise hin zu mehr Schulautonomie geeinigt. Deswegen möchten wir hier einen ersten Vorschlag dazu unterbreiten: Mit 34 Gastbeiträgen bieten wir ein reichhaltiges Potpourri an »Ansichtskarten«, um unterschiedliche Perspektiven, drängende Fragen und mögliche Antworten auszuschildern. Mit dem Schlussteil des Buches, dem *Weißbuch Schulautonomie*, legen wir ein umfassendes Konzept für eine dreifache Schulautonomie in Österreich vor. Alle Beiträge gemeinsam mögen in der bildungspolitischen Debatte Impuls und Orientierung geben.

Wir haben sämtliche Akteur_innengruppen des Systems Schule eingeladen, quer über alle Schultypen und Parteigrenzen hinweg – von Lehrerinnen und Lehrern über Schulleitungen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulinitiativen bis hin zu wissenschaftlichen Expertinnen und Experten. Alle Parlamentsfraktionen haben wir ebenso um Ausschilderungen und Stellungnahmen gebeten wie ehemalige Politiker und internationale Fachleute. Dabei war und ist es uns wichtig, auch kritische Stimmen zu hören. Denn differenzierte Kritik ist immer auch das Bemühen um einen Dialog. Und von dem wird es noch viel brauchen. Nicht alle wollten oder konnten die Einladung annehmen. Aber noch nie in der bildungspolitischen Debatte dieses Landes wurde das Thema »Schulautonomie« so facettenreich und tiefgründig ausgeleuchtet. Darüber freuen wir uns und hoffen, dass wir den bildungspolitischen Diskurs befeuern und ein Stück weit näher der Umsetzung bringen können.

Schulautonomie kann und darf kein Selbstzweck sein; sie darf auch nicht als Allheilmittel verstanden werden. Gleichzeitig sind wir von der überparteilichen Initiative *Talente blühen!* davon überzeugt, dass mehr Schulautonomie die engagierten, gestalterischen und konstruktiven Kräfte im Schulsystem stärkt. Wir glauben daran, dass die mündige Schule – stärker und besser als die gegängelte Schule – den Schüler und die Schülerin mit

ihren Talenten und Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellen wird. Schulautonomie nutzt den Wettbewerb der guten Ideen für selbstbewusstes Tun und vielfältiges Lernen. Wenn wir Schulautonomie richtig organisieren, stärkt sie auch und insbesondere die konstruktive, schöpferische Zusammenarbeit im Schulsystem, sogar zwischen den Schulen. Lehren und Lernen ist Beziehungsarbeit. Und diese Beziehungen entstehen vor Ort – zwischen Lehrer und Schülerin, zwischen Pädagoge und Schulleiterin, zwischen Eltern und Schule, zwischen Schulen und anderen Organisationen. Diese Beziehungen brauchen Freiheit und Verantwortung. Sie brauchen keine obrigkeitsstaatliche Bürokratisierung, keine parteipolitische Gängelung, keine machtpolitisch durchgesetzte Misstrauenskultur. Was im gelingenden Beziehungsaufbau helfen wird: ein klarer Handlungsrahmen, Selbstbewusstsein, Selbstreflexionsfähigkeit, Vertrauen, Zusammenarbeit auf Augenhöhe, Evidenzbasierung und ein differenziertes Professionsverständnis für den Beruf der Pädagoginnen und Pädagogen.

Die Reise hin zur mündigen Schule hat begonnen. Dieses Buch ist Ausdruck davon und gleichzeitig ein kleiner Schritt. Wir sind als Gesellschaft in der Pflicht, die Wege gemeinsam zu finden. Und gemeinsam zu gehen. Das Ziel lohnt sich. Es ist eine Reise hin zu einer besseren Schule, zu mehr Vielfalt, zu mehr Chancengerechtigkeit – zu blühenden Talenten.

Matthias Strolz
Initiator *Talente blühen!*

BUNTBUCH SCHULAUTONOMIE

Schulgemeinschaft

- 12 Schüler_innen, Lehrer_innen, Direktor_innen und Eltern über Autonomie

Expert_innen

- 134 Unter welchen Bedingungen kann Autonomie gelingen?

Politik

- 210 Wie vertragen sich Politik und Autonomie?

WEISSBUCH SCHULAUTONOMIE

Das Konzept zur mündigen Schule

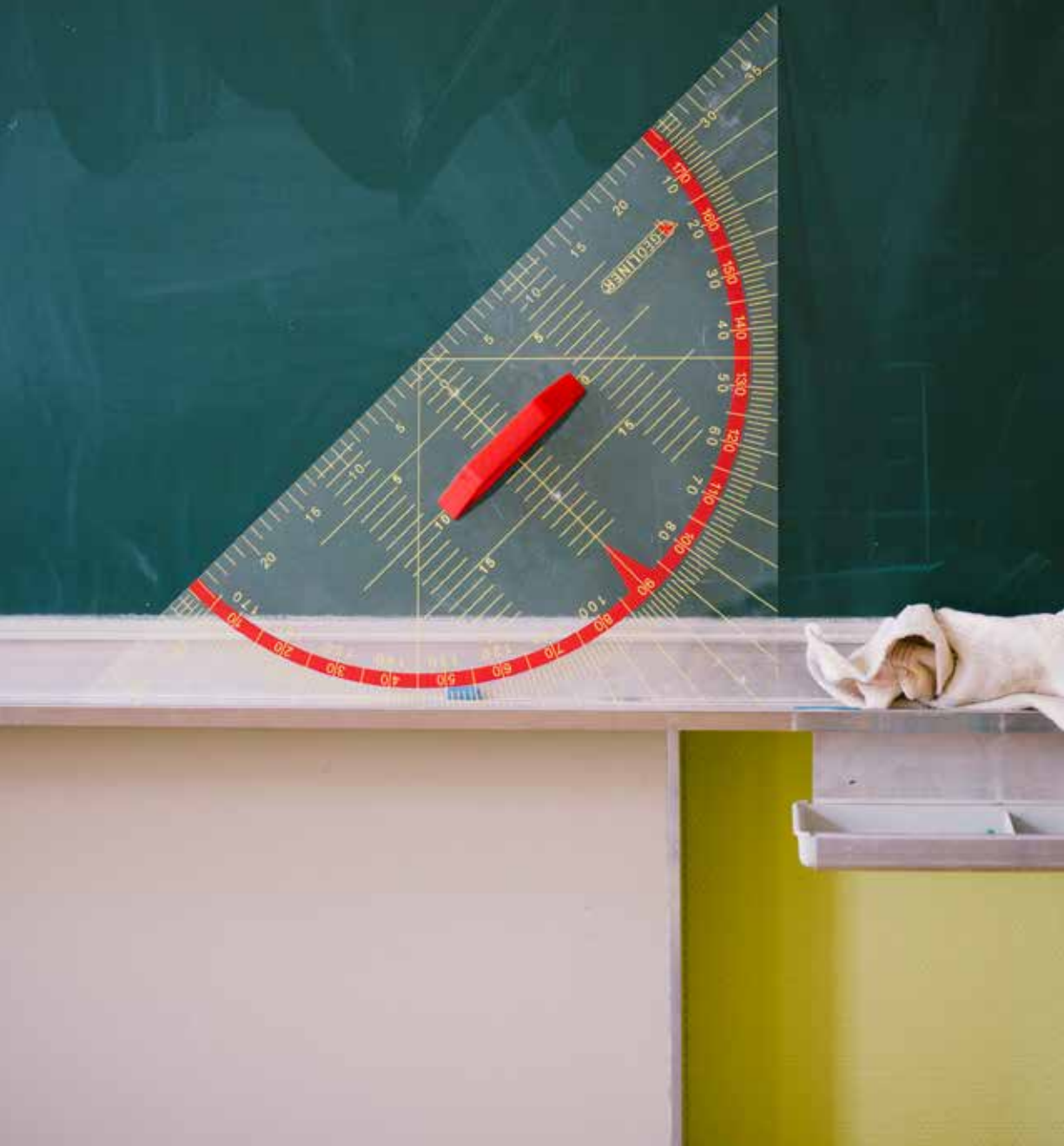
- 253 Ein Plädoyer für mehr Freiheit und Verantwortung im österreichischen Schulwesen

Schulgemeinschaft

Schüler_innen, Lehrer_innen,
Direktor_innen und Eltern erzählen
von Erfahrungen mit, Erwartungen
an und Hindernissen für Autonomie
in der Schule.

- Kay Mühlmann
15 **Gestaltungskompetenz und Potenzialentfaltung**
- Edgar Hernegger
23 **Bewegung ins Bildungssystem**
- Heidi Schrodtr
31 **Bürokratisch, durchreguliert, österreichisch**
- Brigitta Rupp
37 **Autonom, kreativ, innovativ**
- Josef Reichmayr
43 **Ermächtigt euch!**
- Toni Kronke
49 **Was den Unterschied macht**
- Ernst Smole
55 **»Hier geht es zu wie in einer Judenschul'«**

- 61 Roel Schoonveld
Ein Hoch auf die Einzelgänger
- 67 Hannes Sokopp
Kurze Schultage im hohen Norden
- 73 Edwin Scheiber
Begabung entwickelt sich ein Leben lang
- 81 Sebastian Arnold
Die autonome Schule und ihre Feinde
- 87 Eckehard Quin
Möglichkeiten und Grenzen der Autonomie
- 93 Christina Götschhofer
Autonomie macht nur in einem neuen System Sinn
- 99 Angelika Chilf
Autonomie als Erziehungsziel
- 105 Beatrice Svoboda
Freiraum im Kleinen
- 111 Daniel Bösch, Felix Haller
Vernetzung statt eigener Süppchen
- 117 Florian Bergmaier
Auf autonomen Wegen zum gemeinsamen Ziel
- 123 Raphael Niederhauser
Schulautonomie für mit Schüler_innen
- 129 Beatrice Lukas
Schulautonomie: Das neue Normal





KAY MÜHLMANN ist Chefredakteur von »freigeist – Zeitschrift für freie Pädagogik« und wissenschaftlicher Mitarbeiter der Donauuni Krems, wo er den Lehrgang Quality Journalism and New Technologies leitet. Mühlmann studierte Theaterwissenschaft und Ethnologie in Wien, arbeitete beim ORF und war in den USA u.a. als Programmdesigner für Eurocinema tätig.

Die Lernwerkstatt im Wasserschloss bietet seit 25 Jahren eine alternative Art des Lernens mit viel Autonomie für alle.

Gestaltungskompetenz und Potenzialentfaltung

Es ist Montagmorgen in der Lernwerkstatt. Noch liegt die Stille des Wochenendes über dem Wasserschloss. Aber die ersten Schüler_innen und Begleiter_innen treffen bereits ein. Sie kommen den Weg durch den Park entlang zum Schloss, das sich langsam mit Leben füllt. Nachdem sie in der Garderobe ihre Sachen abgelegt haben, verteilen sie sich im Haus, um sich um 9:00 im Festsaal wieder zusammenzufinden.

Die Woche beginnt demokratisch

Denn jeden Montag ist Schulversammlung. Hier kommen die Schüler_innen und Begleiter_innen der Lernwerkstatt zusammen, um über die kommende Woche zu sprechen und sich zu informieren, welche Angebote geplant sind und wie man sich für diese anmelden kann. Thematisiert werden auch Projekte von Schüler_innen, die zum Beispiel noch Unterstützung brauchen, oder aber auch Konflikte, die ausgesprochen und verarbeitet werden müssen, sowie alle Themen, die von allgemeinem Interesse sind und über die abgestimmt wird. Moderiert wird die Schulversammlung von zwei Jugendlichen aus der Sekundaria und einem oder einer der Begleiter_innen. In der Lernwerkstatt heißen die »Lehrer_innen« Lernbegleiter_innen. Ihre Rolle ist dabei weniger die des »Lehrenden«, wie in der klassischen Schule, sondern vielmehr die eines Coaches, der die Schüler_innen bei ihren Lernprozessen unterstützt und begleitet.

Die morgendliche Schulversammlung ist eine der wichtigen demokratischen Strukturen der Lernwerkstatt und zeigt den Unterschied dieser Schule zum »normalen« Regelschulsystem. Jede_r Beteiligte kann sich zu Wort melden und jede_r hat eine Stimme unbeachtet des Alters. Vor 90 Menschen zu sprechen, ist eine der größten Herausforderungen in diesem Plenum. Entscheidungen werden durch Abstimmungen herbeigeführt, es gelten Mehrheitsbeschlüsse – meist mit einfacher Mehrheit. Begleiter_innen haben ein Vetorecht, von dem sie zum Wohle aller und im Sinne der Schule Gebrauch machen können. Die Schulversammlung ist ein Werkzeug gelebter Demokratie und ein Übungsfeld, sie dient aber auch zur Schulung der eigenen, individuellen Autonomie.

25 Jahre Unabhängigkeit

2015 wird die Lernwerkstatt im Wasserschloss 25 Jahre alt. Sie ist damit eine der ältesten und größten elterngetragenen Schulinitiativen Österreichs. 25 Jahre sind ein langer Zeitraum für ein alternatives Schulprojekt, und viel Erfahrung hat sich angesammelt. Bei den Lernbegleiter_innen, bei der und in der Schulorganisation und in der Gemeinschaft der Eltern, die diese Schule tragen und zum größten Teil auch finanzieren. Diese Erfahrungen schlagen sich in den Strukturen nieder, die die Basis für das Regelwerk legen, an dem sich die Lernwerkstatt orientiert. Sie werden sichtbar in den sozialen Handlungen und in den Lernprozessen, aber genauso im Umgang miteinander und im Grundvertrauen, das den Menschen in diesem System entgegengebracht wird. Das betrifft Schüler_innen genauso wie Begleiter_innen und Eltern. Und ebene Prozesse, die in und zwischen den Menschen innerhalb dieser Organisation ablaufen.

Es ist dieses Vertrauen in die Kinder, dass sie ihre eigenen Prozesse zu steuern vermögen und ihre Bedürfnisse selber erkennen können und diese auch ausleben können, das das Herz der Pädagogik, die hier praktiziert wird, ausmacht. Überlässt man den Kindern die Gestaltung ihrer Lernprozesse, dann führt dies zu dem, was man landläufig als selbstbestimmtes

potenzialentfaltendes Lernen bezeichnet. Die Kinder entwickeln sich autonom ihren Bedürfnissen entsprechend und lernen dabei von Beginn an, ihr Leben und ihr Lernen von Beginn an aktiv zu gestalten.

Das gilt in besonderem Maß für die Lernprozesse. Die Struktur der Schule und ihre Prozesse sind so aufgebaut, dass die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und autonom ihren Tätigkeiten nachgehen können und so lernen, ihre Lernprozesse ihren Bedürfnissen entsprechend selber zu gestalten. In der Lernwerkstatt gibt es keine abgeschlossenen Klassenzimmer und Klassen. Das Schulgebäude ist offen in einzelne Bereiche geteilt, zwischen denen die Kinder und Jugendlichen sich jederzeit nach ihren Wünschen frei bewegen und so ihren Interessen nachgehen können. Diese Bereiche sind: Rollenspiel und Bewegung, Mathematik, Sprach- und Weltbereich, Küche, Werkstatt und ein Außenbereich mit Bäumen, Teich, Schmiede, Ballspielplätzen sowie einem Platz zum Hütten- und Floßbauen. Für Jugendliche ab 12 Jahren bietet die Lernwerkstatt speziell auf deren Bedürfnisse abgestimmte Räumlichkeiten, die sogenannte »Sekundaria«, während die Jüngeren die »Primaria« bilden.

Unabhängig sein heißt, Entscheidungen treffen zu können

Die Pädagogik, die hier gelebt wird, arbeitet vor allem mit Lernformen, die die Eigenständigkeit und Selbstständigkeit der Schüler_innen unterstützen sollen. Ziel ist es, die Fähigkeit der Schüler_innen, unabhängige Entscheidungen treffen zu können, zu entwickeln. Um dazu in der Lage zu sein, sollen die Schüler_innen Problemfelder erkennen und Vorhersagen über ihre Entwicklung machen, sie sollen diese Probleme bewerten und für sich Schlüsse ziehen. Und sie sollen lernen, nach diesen Schlüssen zu handeln, also jene Entscheidungen treffen, welche ihrem Welt- und Wertebild entsprechen, und nach diesen Entscheidungen handeln. Es muss sich also um selbstbestimmte, selbstorganisierte Lernformen handeln. Diese Formen inkludieren zum Beispiel projektorientiertes Lernen, Planspiele und Rollenspiele sowie weitere Formen spielerischen Lernens.

In der Pädagogik der Lernwerkstatt wird »Direktivität« vermieden. Die Motivation zum Lernen liegt in den Kindern selbst und sie entwickeln diese aus dem authentischen Bedürfnis heraus, ihre Welt zu erfahren. Direktivität heißt, Kinder zu animieren, sie anzuleiten und ihnen zu zeigen, was, wann und wie sie etwas tun sollen. Es bedeutet Einflussnahme von außen, die dem Lernen und der Entwicklung des Kindes im Wege steht, weil es seinen Grundbedürfnissen nicht entspricht.

Um seine Anlagen und Fähigkeiten entfalten zu können, braucht ein Kind eine vorbereitete Umgebung, die seinen aktuellen Wachstumsbedürfnissen entspricht. In der Interaktion mit dieser Umgebung, mit den Begleitpersonen und den anderen Kindern bauen sich die inneren Strukturen des Kindes auf. Es ist die zentrale Aufgabe der Schule, den Kindern eine vorbereitete Umgebung zur Verfügung zu stellen, in der sie sich, so wie es zu ihnen passt, bewegen und entfalten können. Eine reichhaltige Spiel- und Lernumgebung mit

vielfältigen Materialien und Anreizen bildet das Fundament dafür, eine entspannte und liebevolle Atmosphäre des Vertrauens in der Schule ermöglicht soziale und emotionale Sicherheit, damit das Lernen anhand konkreter Erfahrungen geschehen kann. Auf dieser Basis erreichen die Kinder vielfältige Interessen und Kenntnisse: Sie entwickeln körperliche Gewandtheit, handwerkliche und künstlerische Fähigkeiten, eignen sich lustvoll Wissen an und erlernen so spielerisch und fast nebenbei die sonst im Bildungssystem so im Vordergrund stehenden erforderlichen Kulturtechniken wie etwa Schreiben, Lesen oder Rechnen.

Gruppenarbeit fördert soziales Lernen

Viel wird in der Gruppe erlernt. Soziales Lernen spielt in der Lernwerkstatt mindestens eine gleich große Rolle wie individuelles. Hier spielen sechsjährige Burschen und Mädchen gemeinsam mit 12-Jährigen Fußball, oder man sieht wie 14-Jährige Achtjährigen etwas erklären, Mathematik zum Beispiel. Dieses soziale Lernen ist eines der Kernstücke der Lernwerkstatt. Sozialen Entwicklungsprozessen wird viel Raum gegeben, und die Kinder werden auch darin begleitet, Gruppendynamiken erfahren zu können. An einem Schulvormittag ergeben sich unzählige Möglichkeiten, soziale Strukturen und die Rolle der Kommunikation konkret zu erleben, in einem Team Probleme zu bewältigen, mit Konflikten umzugehen und sich die notwendigen »soft skills« anzueignen. Daran kann man die Lernwerkstatt-Kinder erkennen: Dass sie, immer wenn sie zusammenkommen, egal, welchen Alters oder an welchem Ort, sofort miteinander ins Tun kommen und sich konzentriert miteinander beschäftigen können.

Eine Schule fast ohne Lehrer_innen

Auch die Rolle der Erwachsenen unterscheidet sich hier von jenen in einer herkömmlichen Schule. Hier gibt es keine Lehrer_innen, die den Schülerinnen und Schülern einer äußeren Struktur folgend Wissen beibringen sollen. In der Lernwerkstatt kommt die Struktur von innen, entwickelt sich aus der natürlichen Neugier der jungen Menschen, aus ihren Interessen und Fähigkeiten. Die Rolle der Erwachsenen ist in dieser Schule vielmehr jene eines Coaches, der die Schülerinnen und Schüler dabei begleitet, ihren Interessen nachzugehen, und ihnen die Unterstützung zukommen lässt, die sie brauchen, um ihre Herausforderungen zu meistern.

In der Lernwerkstatt wird also ein holistischer Bildungsansatz gelebt. Hierbei handelt es sich nur zum einen Teil um die Kumulation von Wissen im klassischen Sinn, zum anderen Teil geht es um die Aneignung von Kompetenzen, die den Menschen befähigen sollen, sein Leben selbstständig und selbstbestimmt in die Hand nehmen zu können. Bei dieser Art des Lernens handelt es sich nicht nur um kognitive Prozesse, sondern auch um das Training emotionaler Intelligenz, also die Anwendung emotionaler Deutungsmuster. In ihrem Kern kann man diese Kompetenzen als Gestaltungskompetenz zusammenfassen, als Fähigkeit, Probleme zu erkennen, sich Wissen

anzueignen und Handlungen zu setzen und sein Leben und sein Umfeld im Sinne einer besseren Zukunft aktiv zu gestalten. Es geht um vernetztes Denken, darum, die verschiedensten Entwicklungen in der Gesellschaft in Beziehung zueinander zu setzen und eigenständige Schlussfolgerungen zu ziehen, auf denen dann Entscheidungen und Handlungen aufbauen können. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Gerhard de Haan beschreibt Gestaltungs-kompetenz auch als »Fähigkeiten wie die eigenständige Aneignung und Bewertung von Information, die Fähigkeit zu vorausschauendem Planen, sowie neue Anforderungen an Kommunikation und Kooperation zu erfüllen, um sich aktiv am gesellschaftlichen Diskurs und an Entscheidungsprozessen beteiligen zu können«. Es geht dabei keineswegs um eine Erziehung zu einem moralischen, angepassten, umweltgerechten Verhalten, sondern vielmehr um eine »eigenständige Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln«.

Potenzialentfaltung

Der Göttinger Neurobiologe Gerald Hüther, Gründer des Netzwerkes »Schulen der Zukunft«, bei dem die Lernwerkstatt als Modellschule angeführt wird, spricht in diesem Zusammenhang von potenzialentfaltender Bildung. Potenzialentfaltung meint das kreative und gestalterische Potenzial, das entsteht, wenn unterschiedliche Menschen ihre verschiedenartigen Erfahrungen, ihr Wissen und ihr spezifisches Können innerhalb einer Gemeinschaft teilen und zu einer gemeinsamen Kraft zusammenfließen lassen. Interesse und Hingabe sind wichtige Bestandteile einer potenzialentfaltenden Bildung. Menschen lernen am besten, wenn tiefgehendes Interesse vorhanden ist, und Lernprozesse sind am effektivsten, wenn man sie entlang der Talente und Begabungen führt. Gibt man Kindern und Jugendlichen den Freiraum und die Autonomie über ihre Lernprozesse, so haben sie von Natur aus jene Hingabe und jenes Interesse, ihre individuellen Begabungen zu entdecken und zu entwickeln. Für eine Gemeinschaft entsteht so aus der Zusammenmischung der unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen ihrer Mitglieder die Möglichkeit, gemeinsam etwas erreichen zu können, wozu jeder Einzelne von ihnen allein nie imstande wäre.

Offene Konflikt- und Gesprächskultur als Grundlage

Die Lernwerkstatt ist kein perfekter Ort. Ihre Stärke ist, dass sie das auch gar nicht sein will. Natürlich gibt es Konflikte. Konflikte zwischen den Schüler_innen. Oder auch zwischen der Schule und den Eltern. Aber die Lernwerkstatt lebt eine offene Konfliktkultur mit allen Beteiligten. Konflikte werden nicht unterdrückt oder weggewischt, sondern alle am Konflikt Beteiligten diskutieren, bis eine akzeptable Lösung für alle gefunden wird, eine Lösung, die am wenigsten schmerzhaft erscheint. Eine Vergleichsstudie in deutschen Schulen hat gezeigt, dass es im Abstimmungsverhalten folgenden Unterschied zwischen Regelschulen und alternativpädagogischen Schulen gibt: Während Schüler_innen in Regelschulen streng entlang der

demokratischen Mehrheit abstimmen, versuchten jene aus alternativ-pädagogischen Einrichtungen die Lösungen zu finden, die für alle am wenigsten schmerzhaft und somit am akzeptabelsten waren. Diese offene Gesprächskultur ist, glaube ich, eine der größten Stärken der Schule, weil die Kinder lernen, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und sich mitzuteilen, genauso wie sie lernen, die Bedürfnisse der anderen zu akzeptieren und damit umzugehen.

Um 16:00 kehrt langsam wieder Ruhe ein im Schloss. Die letzten Kinder werden von der Nachmittagsbetreuung abgeholt und auch die Jugendlichen der Sekundaria, die den Nachmittag für Angebote und Projekte genutzt haben, verlassen die Schule. Bis zum nächsten Morgen gehört der Teich den Schwänen, die gemächlich um das Schloss ihre Runden ziehen.



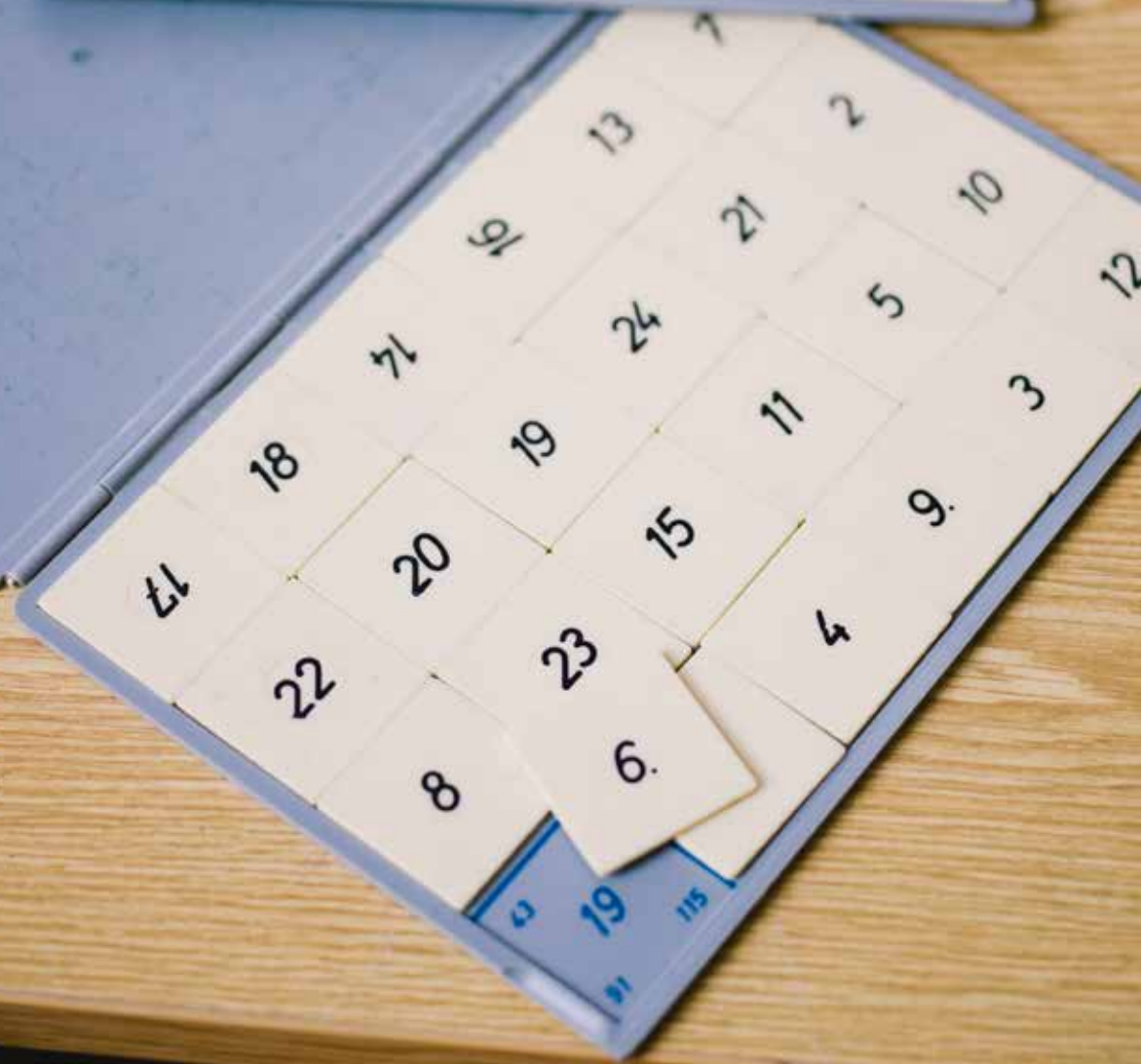
EIN HOLISTISCHER BILDUNGSANSATZ vermittelt Kindern die Kompetenzen, mit denen sie ihr Leben selbstbestimmt in die Hand nehmen können.

DAS LEBEN IN DIE HAND NEHMEN

VERTRAUEN IN DIE KINDER führt zu potenzialentfaltendem Lernen – und zu einem aktiven Leben.



SCHÜLER_INNEN SOLLEN Probleme erkennen, Schlüsse ziehen und nach ihren Entscheidungen handeln.



Bewegung ins Bildungssystem

Fünf Argumente pro Schulen in freier Trägerschaft und pro Schulautonomie.



EDGAR HERNEGGER ist Druckerei-Unternehmer in Innsbruck und Bundeselternsprecher der österreichischen Waldorfschulen. Er initiierte 2011 die Bürgerinitiative www.freieschulwahl.at mit über 20.000 Unterschriften. Hernegger ist selbst ausgebildeter Waldorfpädagoge und entwickelte das Unterrichtsfach »Glück« an der Innsbrucker Waldorfschule.

Autonome Schulen lassen sich auf vielen Ebenen diskutieren. Kosten spielen dabei ebenso eine Rolle wie die Qualitätssicherung, Chancengleichheit und die Sicherstellung passender Angebote in allen Regionen. Ich möchte in diesem Beitrag fünf wesentliche Blickpunkte aufzeigen, aus denen wir die Frage der Schulautonomie betrachten können.

Gesetzgebung

Artikel 14 Abs. 3 der europäischen Menschenrechtscharta garantiert das Recht der Eltern, den Unterricht ihrer Kinder entsprechend ihren eigenen religiösen, weltanschaulichen und erzieherischen Überzeugungen sicherzustellen.

Die Umsetzung dieses Menschenrechtes wird in Österreich im Privatschulgesetz von 1962, § 21, geregelt. Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht *kann* der Staat subventionieren, wenn dafür Budgetmittel frei sind und Bedarf besteht. Allerdings bestimmt dann Punkt 2, dass kein Bedarf besteht, wenn dadurch die Organisationshöhe einer staatlichen Schule gemindert wird.

Daraus resultiert, dass die ab etwa 1970 gegründeten Schulen in freier Trägerschaft zurzeit pro Jahr und Schüler_in rund 820€ erhalten, als jederzeit widerrufbare Ermessenszuwendungen. Dies entspricht weniger als einem Zehntel der Kosten einer Neuen Mittelschule und führt zu monatlichen Elternbeiträgen von um die 400€.

Konfessionelle Privatschulen sind durch das Konkordat privilegiert – sie erhalten Personalkosten (etwa 80 % der Schulkosten) zur Gänze refundiert, Sachaufwendungen (20 % der Schulkosten) werden regional unterschiedlich teilweise ebenfalls vom Staat getragen. Dies führt zum weltweit einmaligen und absurden Zustand, dass eine Schule etwa der Zeugen Jehovas größtenteils staatlich finanziert werden muss, während schulgründende Eltern, die sich auf die Menschenrechte berufen, fast leer ausgehen. So gesehen ist es kein Wunder, dass der Anteil nichtkonfessioneller Privatschulen in Österreich bei unter einem Prozent liegt.

Innovation

Schulen in freier Träger_innenschaft sind lernende Organisationen, die trotz staatlicher Rahmenbedingungen große Freiheiten haben. Sie können rasch auf Probleme und neue Bedürfnisse reagieren und tragen Verantwortung für ihr Tun. Dadurch wirken sie als lebende Schulversuche, deren erfolgreiche Modelle immer wieder in das »Regelschulsystem« einfließen. Beispiele für diesen Weg sind etwa Integration, kindgerechte Leistungsbeschreibungen statt Ziffernnoten, flexible Stundeneinteilung, fächerübergreifender Unterricht und vieles mehr. Nicht alles gelingt, aber das ständige Feedback von Lehrerschaft, Eltern und Schüler_innen hält die Schule in Bewegung und macht sie fit für ein sich immer schneller änderndes gesellschaftliches, berufliches und familiäres Umfeld.

Dass dieses Modell auch in großem Maßstab funktioniert, davon konnte sich Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek bei ihrer Bildungsreise in die Niederlande vergangenen Jänner überzeugen. Schulen in den Niederlanden genießen stark ausgeprägte Autonomie. Allerdings meinte die Ministerin, in Österreich fehle die notwendige »Vertrauenskultur« für so viel Freiheit. Ich denke allerdings, dass es auch in Österreich bereits genügend Potenzial an Eigenverantwortung an staatlichen wie nichtstaatlichen Schulen gibt, dem Vertrauen entgegengebracht werden kann.

Demokratie

Wo sollen Kinder Demokratie lernen und erfahren, wenn nicht in der Schule? Die gemeinschaftliche Träger_innenschaft autonomer Schulen bietet große Freiräume und Chancen – für die Erarbeitung von Modellen der

Interessensabwägung ebenso wie für Mitbestimmung und Mitverantwortung im Schulleben. Demokratische Willensbildung kann in der Praxis erlebt und erlernt werden. Schüler_innen entwickeln in der Mitbestimmung ihre Fähigkeiten besser und sind durch Verantwortungsübernahme motivierter. Kompetenzen wie Kreativität, emotionale Intelligenz, Flexibilität, Teamfähigkeit werden gefördert – Eigenschaften, die in unserer postindustriellen Welt wichtiger denn je sind. Freie Schulen entlassen nicht unbedingt bequeme Abgänger_innen, diese sind durchaus meist kritische, gefestigte Persönlichkeiten, die gesellschaftliche Prozesse aktiv und konstruktiv mitgestalten wollen. Diese Erfahrungen und Möglichkeiten würde ich mir übrigens auch für alle staatlichen Schulen wünschen, die heute noch durch eine tiefgehende Erlass- und Verordnungskultur gefesselt sind. Das Mitbestimmungsmodell an öffentlichen Schulen basiert weitgehend nach wie vor auf den Bestimmungen des Schulunterrichtsgesetzes von 1974.

Kosteneffizienz

Österreichs Schulsystem gleicht einem gefesselten Riesen, der zwischen unterschiedlichsten Interessen und Zuständigkeiten eingekeilt ist. Bund, Länder, Gemeinden, Ministerium, Gewerkschaften, Eltern- und Schüler_innenvereine – alle halten krampfhaft an ihren sich überschneidenden Zuständigkeiten fest. Reformen sind nur in kleinen Schritten, dafür aber mit übergroßen Mehrkosten möglich – siehe das Beispiel der Einführung der Neuen Mittelschule. Es ist unbestritten, dass Österreichs Schulsystem bei magerem Erfolg eines der teuersten weltweit ist. In kaum einem anderen Staat fließt ein größerer Anteil des Bildungsbudgets in die Verwaltung statt direkt in den Unterricht. Reformen gleichen Pflastern auf Pflastern, in Kombination mit unklaren Zuständigkeiten und überbordenden Regelungen ergibt dies ein kaum mehr zu überschauendes Konglomerat von Bestimmungen. Ein Bonmot eines führenden Bildungsexperten lautet, dass ein ministerieller Erlass den vier wichtigsten Beamten verbietet, gemeinsam zu reisen, weil im Falle eines Unglückes das ganze Ministerium blockiert wäre ...

Sogar Michael Landertshammer, als Leiter der bildungspolitischen Abteilung der Wirtschaftskammer ein revolutionärer Umtriebe völlig unverdächtigter Experte, plädierte im Mai 2014 in einem Presse-Interview für einen völligen Neuanfang bei der Schulverwaltung. »Die muss man zertrümmern und komplett neu aufsetzen«, so seine Aussage.

Ein vielleicht verträglicherer Weg für einen Neustart wären Reformen in Richtung mehr Schulautonomie: das Eingehen auf lokale Bedürfnisse, das Setzen individueller Schwerpunkte, flexible Unterrichtsgestaltung – all dies als erste Schritte zur Autonomie innerhalb eines staatlichen Rahmens, der Lehrpläne und Bildungsziele abgrenzt, die notwendige Finanzierung sichert und für Problemfälle und Qualitätssicherung entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellt. Möglicherweise wäre diese Reform von unten in Richtung Schulautonomie auch ein Lösungsansatz für die Streitfrage der Gesamtschule. Immer mehr Studien dazu (zuletzt der Forschungsbericht Nr. 178 des

Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), erstellt 2014 im Auftrag der Wirtschaftskammer durch Kurt Schmid) zeigen, dass die Gesamtschulfrage eher zweitrangig ist. Ausschlaggebend für erfolgreiche Schulsysteme sind vielmehr leistungsfördernde Schul-Governance-Strukturen. Deren Kernelement ist die Schulautonomie in Personalangelegenheiten und Mittelverwendung. Dazu wird im Gegensatz zum gegenwärtigen Selektionsmodus der Schwerpunkt auf die Förderung der Schüler_innenpotenziale gelegt, auf die Leistungsheterogenität der Schüler_innen wird durch entsprechende Unterrichtsgestaltung eingegangen.

Diesen Weg beschreiten die Schulen in freier Trägerschaft seit vielen Jahren sehr erfolgreich, trotz enger finanzieller Rahmenbedingungen. Auch für staatliche Schulen könnten sich in diese Richtung große Chancen öffnen, wenn man ihnen die dazu notwendige personelle, pädagogische und finanzielle Autonomie zugestehen würde.

Öffnung der Schulen

Eines der größten Potenziale von autonomen Schulen liegt in der aktiven Schulgemeinschaft. Die gemeinsame Träger_innenschaft und Kooperation von Lehrkörper, Eltern und Schüler_innen führt zu einem konstruktiven, belebenden gegenseitigen Austausch, zu Verantwortungsbewusstsein für die »eigene« Schule, auch im Sinne eines lebenslangen Lernens. Monatliche Elternabende mit intensivem Austausch, gemeinsame Veranstaltungen und Öffnung nach außen ergeben einen lebendigen, lernfähigen Organismus. Eltern ergänzen mit ihren berufsspezifischen Erfahrungen den Unterricht, Schüler_innen erfahren in den mehrmonatigen Berufspraktika wertvolle Einblicke in die Berufswelt. Internationaler Schüler_innenaustausch erweitert das Blickfeld und bringt wertvolle Auslandserfahrung. Im besten Fall wird die Schule zur »Polis«, zum Marktplatz und Treffpunkt der Schulgemeinschaft und ihrem gesamten Umfeld mit vielfältigen Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Vernetzung, z.B. im Sport- und Kulturbereich, in der Erwachsenenbildung oder mit Unternehmen.

Dies alles im Rahmen einer verschränkten Ganztagschule mit abwechselnden Lehr-, Lern- und Freizeitphasen, einem gesunden Mittagstisch und dem notwendigen Unterstützungspersonal: Das wäre Österreichs Weg, wieder zu einer führenden Bildungsnation zu werden, und würde uns die peinliche Diskussion ersparen, ob von Staats wegen zukünftig auch für Volksschüler_innen gratis Nachhilfe gegeben werden muss.

Conclusio

Schulautonomie ist kein Allheilmittel, es kann immer auch Fehlschläge geben. Möglicherweise müssen einzelne Schulen mangels Nachfrage geschlossen werden, aber neue, bessere werden gegründet werden. Es ist nicht jedermanns Sache, sich intensiv in eine Schulgemeinschaft einzubringen. Aber jenen Bürger_innen, die dies versuchen wollen, sollte der Staat Vertrauen entgegenbringen und sich auf die Position eines Ermöglichers und

Kontrolleure zurückziehen. Er könnte einiges für das Bildungssystem gewinnen. Schulautonomie führt zu Qualität, Vielfalt, Bürger_innenbeteiligung und Verantwortungsbewusstsein, zusätzlich entstehen Potenziale zu vermehrter Kosteneffizienz. Nicht nur durch schlanke Verwaltungsstrukturen, auch durch die Lukrierung von privaten Mitteln für das Bildungsbudget gewinnt der Staat mehr Spielraum.

Auch wenn die gleiche Kostenerstattung für jedes Kind, egal, an welcher Schule, fair und gerecht wäre, in der Praxis zeigt sich weltweit, dass de facto an Schulen in freier Träger_innenschaft meist ein finanzieller Beitrag geleistet wird. Solange dieser sozial verträglich ist und Förderungen auch sozial benachteiligten Eltern ermöglichen, die Schule ihrer Kinder frei zu wählen, können freie Schulen ganz gut überleben, ohne wie bei der momentanen Miniförderung einen Großteil ihrer Ressourcen auf die Geldmittelaufreibung fürs Überleben vergeuden zu müssen. Übrigens würde ich mir wünschen, dass die auf diese Art eingesparten Mittel weiter im Bildungsbudget verbleiben und beispielsweise Schulen an sozialen Brennpunkten oder Sprachförderprogrammen zugutekommen.

Freie Schulen entstehen aus Interesse an Bildung

Abschließend vielleicht noch etwas zum Begriff »Eliteschule«, als die freie Schulen oft bezeichnet werden. Oft werden Befürchtungen geäußert, eine Förderung von Privatschulen führte zur Bildung von »Eliteschulen« für Reiche. Abgesehen davon, dass Österreichs Bildungssystem schon jetzt eines der selektivsten und sozial ungerechtesten weltweit ist, wird Elitenbildung von Schulen in freier Träger_innenschaft keinesfalls angestrebt. Trotz großer finanzieller Belastung kommen die Eltern an freien Schulen aus allen Bevölkerungsschichten, der einzige Unterschied mag vielleicht ein ausgeprägteres Interesse an Bildung für ihre Kinder sein. Im primären Bildungsbereich funktioniert ja jetzt schon ein buntes Nebeneinander von öffentlichen und privaten Anbieter_innen problemlos, ohne dass von »Elitekindergärten« die Rede wäre. Einzig Schulführung als gewinnträchtige Handelsware sollte weiterhin ausgeschlossen sein, dafür könnte man als Förderkriterium eine Gemeinnützigkeitspflicht vorgeben.

Eltern an freien Schulen zahlen zurzeit doppelt für ihre freie Schulwahl: Einerseits über ihre Steuerleistung, andererseits hohes Schulgeld. Kaum jemand bestreitet, dass das Privatschulgesetz von 1962 an das 21. Jahrhundert angepasst werden muss. Unzählige politische Versprechungen habe ich als Elternsprecher in diese Richtung schon gehört. Trotzdem gehen die Förderungen real zurück, die Bürger_inneninitiative »www.freieschulwahl.at« im Jahre 2011 mit über 21.000 Unterschriften verschwand spurlos in einem Unterausschuss des Nationalrates, so gut wie alle freien Schulen kämpfen ums Überleben.

Was mich trotzdem optimistisch macht, ist der Glaube, dass die Zeit für Schulreformen überreif ist. Allerdings nicht durch Reformen von oben, neue Schulversuche oder ein Hin- und Herschieben von Kompetenzen zwischen Bund und Ländern – dagegen ist das österreichische Schulsystem resistent.

DAS BILDUNGSSYSTEM BRAUCHT BEWEGUNG



FREIE SCHULEN fördern Innovation und Demokratie. Durch Mitbestimmung lernen Schüler_innen, Interessen abzuwägen und Verantwortung zu übernehmen.

FREIE SCHULEN werden ungleich behandelt. Konfessionelle Schulen werden fast zur Gänze subventioniert, nicht-konfessionelle Schulen nur zu einem Bruchteil.



Bürokratisch, durchreguliert, österreichisch

Von den Mühen mit der Schulautonomie und warum wir sie in der Migrationsgesellschaft mehr denn je brauchen.



HEIDI SCHRODT ist Vorsitzende der Bildungsinitiative »BildungGrenzenlos« und Autorin des Buchs »Sehr gut oder Nicht genügend. Schule und Migration in Österreich.« Nach ihrem Anglistik- und Germanistik-Studium an der Uni Wien war sie AHS-Lehrerin und fast 20 Jahre lang Direktorin des Gymnasiums Rahlgasse in Wien.

Kaum ein Begriff wird in letzter Zeit so inflationär gebraucht wie jener der Schulautonomie, kaum ein Begriff ist so wenig mit Inhalten gefüllt wie ebendieser, und auf kaum sonst einem Gebiet bewegt sich weniger.

Wenn wir wissen wollen, wie eine autonome Schule konkret aussehen könnte, brauchen wir nicht lange zu suchen. Sie ist international eher die Regel als die Ausnahme. Schulautonomie bedeutet in erster Linie, dass einzelne Schulstandorte ein hohes Maß an Verantwortung übertragen bekommen. Die österreichische Schule ist – leider noch immer – das ziemlich genaue Gegenteil eines dezentralisierten autonomen Schulsystems, sondern streng zentralistisch und hochbürokratisch. Eine Zentrale (das Bildungsministerium) erlässt die Schulgesetze und regelt auch die Durchführungsbestimmungen in allen Einzelheiten. Verschärfend kommt hinzu, dass jedes Bundesland wieder einen eigenen Beamtenapparat mit eigenen Zuständigkeiten hat. Schließlich, nicht zu vergessen, haben auch die Gemeinden Kompetenzen für die Schulen. Einen Überblick über die Zuständigkeiten einerseits und die Fülle von Verordnungen andererseits zu bewahren,

fällt selbst langgedienten Schulleiter_innen schwer, man kann getrost sagen: Es ist nicht möglich. Die bürokratisch durchregulierte österreichische Schule ist im Kern auch immer noch von der obrigkeitsstaatlichen Tradition geprägt, und das ist mit ein Grund, warum der Schritt Richtung Schulautonomie einfach nicht gelingen will. Was in den meisten Ländern weltweit selbstverständlich ist, nämlich dass sich Schulen ihre Lehrer_innen auswählen und somit auch für diese Entscheidung Verantwortung zu tragen haben, ist bei uns nach wie vor Zukunftsmusik. Das Regierungsübereinkommen vom September 2014 gesteht den Schulen auf diesem Gebiet auch nur »mehr *Mitsprache* (Hervorhebung H.S.) und bessere Einbindung (...) bei der Personalauswahl« zu. Dafür sollen erst »Mitentscheidungsinstrumente« geschaffen werden. Überhaupt zeigt sich hier unter dem Punkt »Schulautonomie stärken – Möglichkeiten erweitern«, dass der Gedanke der Schulautonomie hierzulande noch nicht angekommen ist. Geht es doch in Punkt 3 des Regierungsprogramms nur um sehr begrenzte Bereiche, die den Schulen zur eigenverantwortlichen Gestaltung überlassen werden sollen. Alternative Leistungsbeschreibungen sollen künftig nicht mehr als Schulversuch durchgeführt werden müssen, sondern dürfen bis zur 3. Schulstufe von den Schulen selbst festgelegt werden. Auch Kooperationen auf lokaler Ebene, etwa mit Musikschulen oder Sportstätten, dürfen von den Schulen künftig verstärkt wahrgenommen werden. Auch Stunden zu blocken oder eine flexiblere Pausengestaltung sollen leichter werden. Mehr Projektarbeit soll ebenso möglich sein wie der Einsatz eines Zweitlehrers in den Neuen Mittelschulen bei gleichbleibender Stundenzahl. Und das war's dann auch schon. Es braucht keinen Experten und keine Expertin, um zu erkennen, dass uns diese bescheidenen »Neuerungen« dem Ziel einer selbstverantwortlich gestalteten Schule keinen Schritt näher bringen, sondern im Gegenteil noch immer der zentralistischen Ausrichtung und Denkweise verhaftet sind.

Autonomie bedeutet auch Verantwortung

Wozu also brauchen wir überhaupt eine autonom ausgerichtete, regional organisierte Schule? Die Gründe sind vielfältig, ein ganz wesentlicher Faktor ist der Aspekt der Verantwortung. Die Übernahme der Verantwortung durch die einzelne Schule oder die einzelne Lehrperson bringt mit sich, dass sich die Gestaltungsspielräume erweitern, aber auch, dass Schuldzuschreibungen an anonyme Dritte nicht mehr erfolgen können. Derzeit werden Misserfolge gerne diesen übergeordneten Instanzen zugeschrieben, nach dem Motto: Ich würde ja gerne, aber ... Schuld ist dann der Stadtschulrat, das Ministerium oder, noch allgemeiner gehalten, die Bedingungen, das System an sich. Je mehr Verantwortung ich als Lehrer_in, als Schulleiter_in, als Abteilungsleiter_in inne habe, desto mehr muss ich für meine Tätigkeit, meine Entscheidungen Rede und Antwort stehen können. Schulautonomie kann nicht, wie derzeit im aktuellen Regierungsübereinkommen, durch eine Politik der kleinen Schritte sukzessive implementiert werden, sondern setzt einen grundlegenden Paradigmenwechsel voraus, auf dessen Grundlage überhaupt erst

Schule neu definiert werden kann. Derzeit sind die mit der Umsetzung von (verordneten) Reformen befassten Personen (Schulleiter_innen, Lehrer_innen) nur Objekte der Bürokratie, nicht Subjekte der Veränderung. Nur ein Systemwechsel könnte diesen Wandel herbeiführen. Ein solcher Systemwechsel würde nicht bedeuten, dass sich der Staat aus der Verantwortung zurückzieht, ganz im Gegenteil. Die Verantwortung des Staates und die Rolle der Bundesländer müssen neu definiert werden. Der Staat gibt die grundsätzlichen Erziehungs- und Bildungsziele vor: Die zentrale Schulstruktur (Dauer der Schulpflicht, Abschlüsse, Grundversorgung von Regionen mit Schulen) sowie Kernkompetenzen und Curricula fallen weiterhin in die Kompetenz des Staates, und durch zentrale Standards und Qualitätskontrolle wird sichergestellt, dass diese Vorgaben tatsächlich erreicht werden.

Schulen müssen auf Veränderungen reagieren

Dass die Verlagerung der Verantwortung von zentralen Institutionen hin zur Einzelschule und zur einzelnen Lehrperson die Qualität verbessert, leuchtet nicht nur ein, sondern lässt sich auch nachweisen. Wir brauchen aber noch aus einem ganz anderen Grund dringend diesen Wechsel hin zur Verantwortung auf der Ebene der Einzelschule, und das ist die grundlegend veränderte Schullandschaft, mit der wir es heute zu tun haben. Unsere Schulen sind längst keine homogenen Gebilde mehr, sondern durch eine heterogen zusammengesetzte Schüler_innenschaft charakterisiert. Besonders Städte, aber nicht nur diese, sind geprägt von den Auswirkungen der Migration der letzten Jahrzehnte. Am Beispiel des Themenbereichs »Migration und Schule« lässt sich eindrucksvoll belegen, warum wir mit einem zentral ausgerichteten und gesteuerten System nicht mehr das Auslangen finden können. Österreich ist längst ein Einwanderungsland geworden, auch wenn dies lange nicht zur Kenntnis genommen wurde oder die Thematik von rechtspopulistischen Parteien besetzt wurde. Längst haben sich die demografischen Veränderungen auch auf unsere Schulen ausgewirkt. Trotz des zögerlichen Umdenkprozesses der letzten Jahre muss aber leider konstatiert werden, dass unser Schulsystem nach wie vor auf eine monolinguale Schüler_innenschaft ausgerichtet ist. Lassen wir die Zahlen sprechen: Im Schuljahr 2012/13 hatten österreichweit ein Fünftel der Schüler_innen eine andere Erstsprache als Deutsch. In den Volksschulen machten diese Kinder bereits mehr als ein Viertel aus. In Österreich ist diese Schüler_innenpopulation extrem ungleich verteilt: Im Bezirk Zwettl machten die Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache im Schuljahr 2012/13 nur 1 % aus, im 5. Wiener Gemeindebezirk fast 90 %. Wienweit waren es mehr als 45 %. In den Wiener Polytechnischen Schulen finden sich 66 % mit anderen Erstsprachen als Deutsch, in den ersten Wiener Volksschulklassen sind es 56 %. Es versteht sich von selbst, würde man meinen, dass solchermaßen veränderten Ausgangsbedingungen nicht mehr mit zentralen Regelungen begegnet werden kann. Auf kaum einem anderen Feld lässt sich die Notwendigkeit einer autonomen, regional organisierten Schule so gut illustrieren wie auf dem der Schule in der Migrationsgesellschaft.

Nehmen wir eine repräsentative Wiener Neue Mittelschule. In ihr finden sich Kinder und Jugendliche, die zu einem hohen Prozentsatz eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, (zu) viele von ihnen schleppen Sprachdefizite mit, die noch in der Kindergartenzeit oder davor grundgelegt und in der Schule nicht behoben wurden. Nicht selten haben sie auch einen Flüchtlingshintergrund oder sind gar kriegstraumatisiert. Jedenfalls kommen sie häufig aus ökonomisch schwachen und bildungsfernen Elternhäusern. Auch verhaltensauffällige Kinder, die von den Gymnasien wieder »abgegeben« werden, sitzen in diesen Klassen. In letzter Zeit kommt es immer öfter vor, dass noch nicht alphabetisierte Jugendliche als sogenannte »Quereinsteiger_innen« mitten im Schuljahr dazustoßen. Das alles sind enorme Herausforderungen, die nur mit viel Supportpersonal und zusätzlichen Ressourcen bewältigt werden können. Allerdings: Nur die Schule selbst weiß am besten, wie sie diese Ressourcen jeweils einzusetzen hat. Das kann in Form von temporär begrenzten Fördergruppen für Verhaltensauffällige ebenso geschehen wie durch den gezielten Einsatz von Sprachförderlehrkräften oder Schulsozialarbeiter_innen. Das kann sich auch von Schuljahr zu Schuljahr ändern, je nachdem, wie sich die Schüler_innenschaft mit ihren jeweiligen Bedürfnissen zusammensetzt. Wenn die Schule ein Globalbudget hat, über das sie einmal jährlich Rechenschaft abzulegen hat, dann liegt es einzig und allein in der Verantwortung der Schule, wie sie ihre Ressourcen einsetzt. Bleiben wir beim Beispiel der städtischen Neuen Mittelschule mit nahezu 100 % Kindern mit anderen Erstsprachen und mit einem hohen Anteil an Kindern mit Fluchterfahrung, dazu analphabetischen »Quereinsteiger_innen« sowie einigen Kindern aus vernachlässigten Elternhäusern. Eine solche Schule wird einen Schwerpunkt in der Deutschförderung ebenso setzen wie im muttersprachlichen Unterricht, wird sich für die Alphabetisierung der Kinder und Jugendlichen, die noch nie eine Schule von innen gesehen haben, temporär Fachkräfte aus der Erwachsenenbildung an die Schule holen, wird eine_n Schulsozialarbeiter_in heranziehen, um mit den Familien der vernachlässigten Kinder zu arbeiten. Für die Lehrer_innenteams, die besonders gefordert sind, wird sie regelmäßige Supervision ansetzen. Mit einem Wort: Eine solche Schule wüsste, was sie zu tun hätte – vorausgesetzt natürlich, sie hat eine kompetente, starke Schulleitung. Beispiele in ausländischen Schulsystemen zeigen uns, wie es geht. Und auch hierzulande wäre es zu schaffen. Wäre, denn: Eine solche Schule kann es hierzulande nicht geben, denn die Voraussetzungen erlauben es nicht. Diese Neue Mittelschule in Wien hat nämlich, ebenso wie die Neue Mittelschule im Tiroler Hinterland, zwei Lehrer_innen in den Klassen vorgesehen, das gilt für ganz Österreich – auch wenn es für die eine Schule vielleicht passt, die andere aber viel dringender temporäre Lerngruppen brauchen würde. Ob und wie viele Sprachförderlehrer_innen an einer Schule im Einsatz sind, liegt ebenso wenig im Entscheidungsbereich der Schule wie der Einsatz einer Supervisorin für ein Lehrer_innenteam. Die Liste ließe sich fortsetzen.

Fazit

Aufgrund der Komplexität der Schule im 21. Jahrhundert findet man mit der zentral ausgerichteten Schule längst nicht mehr das Auslangen. Die Frage ist nur, wie lange das noch gut gehen kann.

BÜROKRATISCH & DURCHREGULIERT ÖSTERREICHISCH

DAS ÖSTERREICHISCHE SCHULSYSTEM ist auch für erfahrene Schulleiter_innen praktisch undurchschaubar.



AUTONOMIE BRINGT Eigenverantwortung statt Schuldzuschreibungen.

AUTONOME SCHULEN wissen, was sie zu tun haben, um besser zu werden.



Autonom, kreativ, innovativ

Freie Schulen tragen gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung und zeigen neue Formen des Lernens auf.



BRIGITTA RUPP ist Geschäftsführerin der Interessensvertretung Privater Nichtkonfessioneller Bildungs- und Betreuungseinrichtungen Österreichs (PBÖ). Sie ist Inhaberin einer Kommunalmarketing-Agentur und der Kindergruppe »Kleine Leonardos« in Lanzenerkirchen. Rupp studierte Handelswissenschaften und Dolmetsch und war 10 Jahre in internationalen Konzernen tätig.

Der Trend ist unübersehbar und scheinbar auch unaufhaltsam: Immer mehr Eltern versuchen, Alternativen zum gegenwärtigen Schulsystem zu finden. Freie Schulen sind auf dem Vormarsch. Bei all der Unterschiedlichkeit der pädagogischen Konzepte und Systeme ist ihnen allen eines gemeinsam: Sie gehen ganz anders an das Thema Bildung heran als klassische Schulen.

Im Zentrum des Interesses der Freien Schulen steht – das Kind! Schüler und Schülerinnen werden als Personen, als Individuen wahrgenommen und entsprechend dem jeweils aktuellen Kenntnisstand in den Unterrichtsprozess eingegliedert. Nun sollte man meinen, dies sei eine Selbstverständlichkeit. Schulen sind dazu da, um die Bedürfnisse der Kinder aufzugreifen und diese in den Mittelpunkt zu stellen. Aber ist das tatsächlich so?

Unsere Gesellschaft hat sich in den letzten 20 Jahren enorm gewandelt. Die Änderungen betreffen fast jeden Lebensbereich, die Auswirkungen sind frappant. Technische Errungenschaften erleichtern uns den Alltag, unser Wissen in den Naturwissenschaften, der Medizin sowie in vielen anderen Bereichen hat unvorstellbare Ausmaße erreicht.

Nur eines hat sich in diesen letzten 20 Jahren nicht wesentlich geändert. Das Lernen in unseren Schulen funktioniert heute noch so, wie es bereits Generationen vor uns kennengelernt

haben. Kann diese Form der Wissensvermittlung den Anforderungen unserer modernen »Wissensgesellschaft« des 21. Jahrhunderts noch Rechnung tragen?

Die massiven Änderungen in der Gesellschaft stellen die Schule von heute vor ganz neue Herausforderungen. Aus reinen »Lehr- und Lerninstitutionen« sind Einrichtungen geworden, die wesentlich mehr abdecken müssen als nur die Vermittlung von Sachwissen.

Was müssen wir heute lernen?

Die OECD¹ definiert die Kompetenzen, die Schüler_innen in Zukunft brauchen werden, folgendermaßen:

- Lebendiges Wissen, das auch in neuen Situationen flexibel zur Lösung von Problemen eingesetzt werden kann
- Fachliches Basiswissen in Mathematik und Naturwissenschaften ebenso wie sprachliche, geschichtliche und kulturelle Kompetenzen
- Politik und Wirtschaft, Arbeit und Soziales, Kunst und Kultur sowie insbesondere auch technische Schwerpunkte
- Kenntnisse moderner Kommunikationsformen
- Kommunikationsfähigkeit
- Methoden zur selbstständigen Arbeit
- Einfühlungsvermögen
- Bewusstsein der eigenen Werte (Menschenwürde, Demokratie, Toleranz)

Das fachliche Wissen wird damit sozialen Fähigkeiten sowie praktischem Können gleichgestellt, es geht um Kompetenzen, auf die die Schüler_innen in Zukunft zurückgreifen können sollen, um ein menschlich und beruflich sinnvolles sowie ausgefülltes Leben zu führen.

Das stellt Pädagog_innen an den Schulen vor eine Reihe schwieriger Aufgaben. Ihre Rolle ist es, die Schüler_innen beim Erwerb dieser breiten Palette an Fähigkeiten durch neue Vermittlungs- und Präsentationsformen anzuleiten und unterstützend zu begleiten sowie den Schüler_innen entsprechende Lern- und Arbeitsstrategien zu vermitteln.

Darüber hinaus erwartet die Gesellschaft von Schulen auch, dass sie Erziehungsaufgaben übernehmen, gesellschaftliche und soziale Werte vermitteln und die Schüler_innen bei der persönlichen Weiterentwicklung unterstützen.

Für all diese Aufgaben sind Schulen derzeit denkbar schlecht aufgestellt. Einerseits verhindert in vielen Fällen die organisatorische, finanzielle oder – ganz banal – die räumliche Situation ein Aufbrechen der alten Strukturen und eine Neuausrichtung an diesen Zielsetzungen. Darüber hinaus steht das Verhaftetsein der handelnden Personen in alten überlieferten Strukturen einer tiefgreifenden Reform im Wege. Diese Barrieren im allgemeinen Schulsystem schaffen Raum für Freie Schulen. Als meist kleine, überschaubare Einheiten, die nicht in historischen Zwängen gefangen sind, können sie auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern eingehen und Rahmenbedingungen schaffen, die den aktuellen Notwendigkeiten Rechnung tragen.

Strukturen und Abläufe richten sich nach den Anforderungen der ihnen anvertrauten Jugendlichen. Erkenntnisse moderner Gehirn- und Lernforschung

können in die tägliche Arbeit mit den Schüler_innen einfließen. So kennen Freie Schulen keine starren, oft zu kurzen Unterrichtseinheiten, nach denen sprunghaft und, man könnte meinen, wahllos von einem Unterrichtsfach zum nächsten gewechselt wird. Die Kinder haben Zeit, sich mit einem Thema intensiv auseinanderzusetzen, angefangene Arbeiten in der von ihnen benötigten Zeit abzuschließen und sämtliche Aspekte eines für sie gerade interessanten Bereichs zu beleuchten.

Einzel- und Gruppenarbeit (in verschiedenen Zusammensetzungen: von Zweier-Gruppen über Kleingruppen bis hin zu größeren Teams) sind eine Selbstverständlichkeit. Eine höchst wertvolle Unterstützung bieten in diesem Bereich auch altersgemischte Gruppen, die in vielen Freien Schulen an der Tagesordnung sind. Dies eröffnet den jüngeren Schüler_innen die Möglichkeit, von den älteren zu lernen. Für die jeweils Fortgeschritteneren bedeutet es die Chance, ihr Wissen an Jüngere weiterzugeben und im Zuge dieses Prozesses das erworbene Wissen zu überprüfen und zu festigen.

Regelmäßige, strukturierte und moderierte Gesprächszirkel (Morgenkreise, Diskussionsrunden, Konfliktlösungsgespräche) bieten Schüler_innen die Möglichkeit, sich selbst in einer Runde von Menschen ausdrücken zu lernen und abschätzen zu lernen, was sie in dieser Runde sagen können und was sie besser im kleinen Kreis ansprechen. Sie machen die Erfahrung, gehört zu werden. Auf der anderen Seite stehen das aktive Zuhören und die Fähigkeit, dem anderen den Platz einzuräumen, sich auszudrücken, die eigene Bedeutung zurückzustellen und den anderen bewusst wahr- und anzunehmen.

Unterrichtsgegenstände wie Bewegung, Musik und kreative Entfaltung, die mehr und mehr den Sparmaßnahmen der öffentlichen Schulen zum Opfer fallen, haben an Freien Schulen einen sehr hohen Stellenwert. Die moderne Gehirnforschung hat nachgewiesen, dass durch die Beschäftigung mit diesen eher »rechtsgehirnhälftigen« Themen die Verknüpfung beider Gehirnhälften unterstützt und damit die Lern- und Merkfähigkeit insgesamt gesteigert wird.

Schule als Start-Up?

Ein ganz zentraler Punkt, in dem sich Freie Schulen von öffentlichen Schulen unterscheiden, sind die handelnden Personen. Direktor_innen als Leitung öffentlicher Schulen stehen oft Schulgründer_innen gegenüber, die ihr eigenes »Unternehmen« leiten. Während für die einen die Verwaltung einer seit langem bestehenden Institution an oberster Stelle steht, sehen sich die anderen mit der Notwendigkeit des Neuaufbaus konfrontiert. Kreativität, Improvisation und der uneingeschränkte Glaube an das eigene Projekt sind wesentliche Kriterien, die Gründer_innen und Betreiber_innen einer Freien Schule mitbringen müssen. Daneben braucht es noch eine gute Portion Durchhaltevermögen, um die Hürden des Systems zu bewältigen.

Da im öffentlichen Bereich die Direktor_innen aus dem Lehrkörper nominiert werden, bedeutet eine derartige »Beförderung« sehr oft, dass das System um einen guten Pädagogen oder eine gute Pädagogin ärmer und um eine_n schlechte_n Manager_in reicher ist. Denn bei der Besetzung dieser

Führungspositionen steht nicht der Nachweis von Führungs- und organisatorischen Fähigkeiten im Mittelpunkt. Bestellt werden jene, die ihre bisherige Aufgabe bestmöglich erfüllt haben. Dass pädagogische Fähigkeiten nicht zwingend auch mit Managementtalent einhergehen, ist offenkundig.

Gründer_innen Freier Schulen kommen sehr oft aus dem Kreis jener Eltern, die sich vom öffentlichen Schulsystem nicht gut »betreut« fühlen. Sehr oft rührt dieses Misstrauen aus eigenen prägenden Erfahrungen im Kindesalter her. Zum anderen ist auch hinlänglich bekannt, dass Kinder im Kindergartenalter »freiwillig« lernen, neue Fähigkeiten ganz ohne Zwang und mit einer Begeisterung erwerben, die viele ihr Leben lang nicht mehr für das Lernen aufbringen. Wer kennt nicht jene Vier- oder Fünfjährigen, die Schreiben, Lesen oder Rechnen lernen wollen! Stolz präsentieren die Eltern die Fortschritte ihres Kindes, seine (und ihre) Freude, dass es den eigenen Namen schreiben kann oder die ersten Grundrechnungsschritte durchführt. Und wie wandelt sich dieses Bild des vor Begeisterung strahlenden Kindes im Lauf des ersten Schuljahres? Gequälte Kinder, denen durch Druck bereits früh sämtliche Freude am Lernen »abgezogen« wird. Grund genug für engagierte Eltern, ihren eigenen Weg zu gehen.

Die zweite Gruppe von Schulgründer_innen kommt aus dem Bereich der Pädagog_innen selbst. Hoch motiviert treten sie nach der Ausbildung ihre erste Stelle an Schulen an, versuchen, das Gelernte umzusetzen, und sehen sich administrativen, organisatorischen und auch personellen Hürden gegenüber, die ein sinnvolles Miteinander von Lehrer_innen und Schüler_innen unmöglich machen. Der übernommene »Lehrauftrag« ist nicht umsetzbar – und so kehren viele dem öffentlichen System den Rücken und bringen ihr Engagement in eine Freie Schule (manchmal eben die eigene) ein.

Neben dem Rollenverständnis unterscheiden sich auch die Ausbildung sowie die täglichen Arbeitsbedingungen der Pädagog_innen in beiden Systemen nahezu diametral voneinander. Kaum ein Pädagoge, kaum eine Pädagogin in einer Freien Schule, der oder die ausschließlich eine klassische Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule aufzuweisen hat. Zusatzkompetenzen sind gefragt: von reformpädagogischen, methodisch-didaktischen Ansätzen bis hin zu abgeschlossenen Berufsausbildungen in diversen Sparten. Darüber hinaus sind auch praktische bzw. berufliche Erfahrungen in anderen Wirtschaftsbereichen Standard. Die »Welt« außerhalb des Bildungsbereiches ist keine theoretische, die Anforderungen und benötigten Qualifikationen sind bekannt, und dadurch wird es leichter, die Jugendlichen auch auf diese Aufgaben vorzubereiten. »Klassischen« Pädagog_innen, die ihr gesamtes Leben in der Schule verbracht haben, zuerst als Schüler_innen, dann als »Auszubildende« und schließlich als Lehrer_innen, fehlt die Rückkoppelung zur »Außenwelt«. Schule ist nicht alles – aber alles ist Schule – mit freilich unterschiedlichsten Lernangeboten.

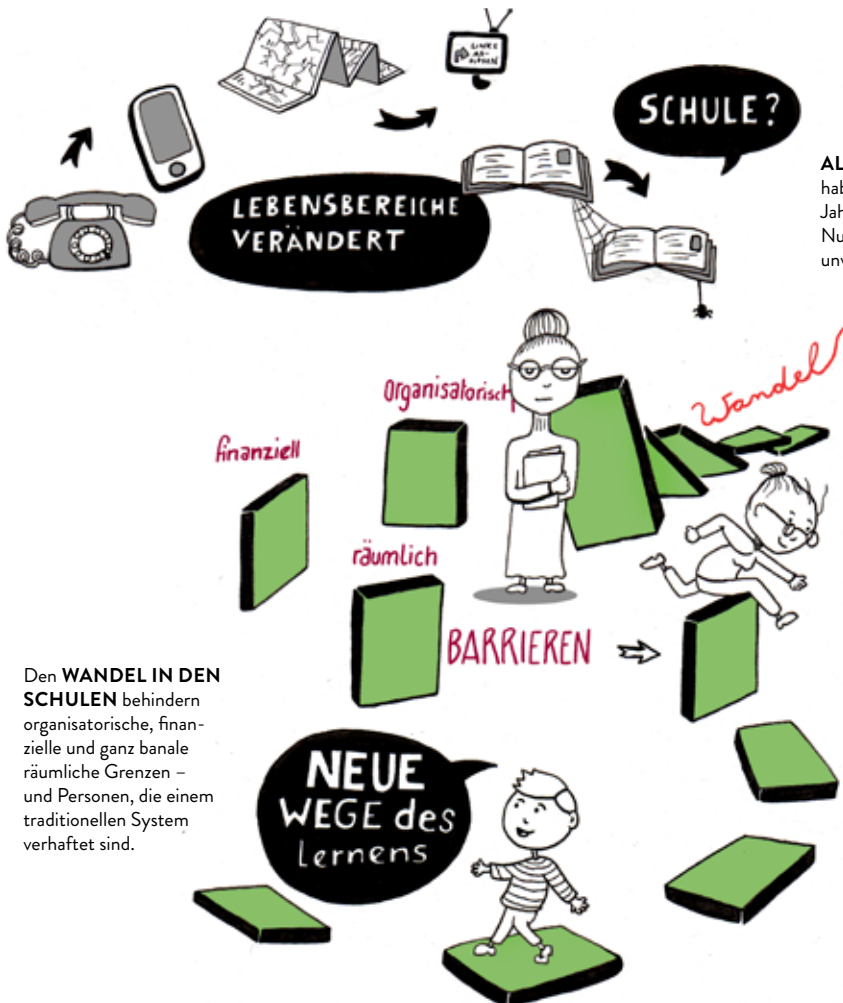
Pädagog_innen an Freien Schulen übernehmen bereitwillig ihre Rolle als Coach, Unterstützer_innen und Lernbegleiter_innen. Sie leiten die Schüler_innen an und begleiten sie unterstützend beim Aneignen von ebenjenen Qualifikationen, die für den zukünftigen Erfolg maßgeblich sind. Die

Schüler_innen wirken am Erreichen der Lernziele selbstverantwortlich mit, denn Lernen kommt nur dann zustande, wenn der oder die Lernende aktiv ist.

Die Freien Schulen fühlen sich einem innovativen, kreativen und vor allem autonomen Lernprozess verpflichtet – als notwendige Basis, um den Anforderungen einer modernen Wissens- und Informationsgesellschaft tatsächlich gerecht werden zu können.

1 Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, OECD 2005, www.oecd.org, bit.ly/1Ck6me8

DEN ENTWICKLUNGEN RECHNUNG TRAGEN



Den **WANDEL IN DEN SCHULEN** behindern organisatorische, finanzielle und ganz banale räumliche Grenzen – und Personen, die einem traditionellen System verhaftet sind.

Diese **BARRIEREN SCHAFFEN RAUM** für Freie Schulen, die ihre Freiheit nutzen und neue Wege des Lernens gehen.



Wer hätte das gedacht ... 22 (!) Jahre nach dem Kongress der überparteilichen Österreichischen BildungsAllianz zum Thema »Schulautonomie – aber wie« geht von diesem Wort noch immer eine beachtliche Strahlkraft aus. Vielleicht auch deswegen, weil die schulgesetzliche Realität immer noch im Wesentlichen unverändert ist? – Eine Tour de Nostalgie zurück zum Schulautonomie-Kongress 1993 und zu den Anfangstagen unserer Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau, die 1998 die ersten Schritte in Richtung Autonomie setzte.

Ermächtigt euch!

Schulautonomie zwischen Zauberwort und Inspiration – ein Erfahrungsbericht.



JOSEF REICHMAYR ist Gründer und Leiter der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau, einer reformpädagogischen Volksschule der Stadt Wien mit angeschlossenen Neuen Mittelschulklassen. Er ist ausgebildeter Volksschullehrer, Montessori-Pädagoge und Sonderschullehrer. Reichmayr ist Mitbegründer und Aktivist in mehreren überparteilichen Bildungsinitiativen.

»Schule als Tummelplatz für Lobbyisten aller Couleurs, oder als Diktat regionaler Bürokratien, die über der Lust an Dezentralisierung in Versuchung geraten könnten, auf Deregulierung zu vergessen – all das ist mit Autonomie nicht gemeint. Gemeint ist vielmehr eine konsensorientierte Demokratisierung des Schulwesens, die Ausweitung der Mitbestimmungsrechte aller Beteiligten, einhergehend mit Entbürokratisierung und dem Zurückdrängen parteipolitischer Interessen.« (Unterrichtsminister Scholten, 1993, Begrüßungsrede auf dem Kongress »Schulautonomie – aber wie«, in: *erziehung heute* 3/1993, Österreichischer StudienVerlag, S. 13)

Jede Leserin, jeder Leser ist eingeladen, für sich selbst Bilanz zu ziehen. Natürlich hat sich vieles verändert, 22 Jahre gingen auch am österreichischen Schulsystem nicht spurlos vorüber. Mit beträchtlicher Mühe und Energie haben sich viele Schulen, viele Lehrer_innen, viele Eltern auf den Weg gemacht, um zeitgemäße Lernbedingungen für Kinder und Jugendliche zu schaffen: durch Projekte, Schulversuche oder Freie Schulen.

Und natürlich hat die Politik auch reagiert: Es gibt eine Neue Mittelschule, dort oder dainklusive Bildungsregionen und eine Unmenge guter Empfehlungen. Merkwürdigerweise aber ist das österreichische Schulsystem, namentlich der dominierende staatliche Schulsektor, immer noch gleich konstruiert wie im Schulorganisationsgesetz 1962 festgeschrieben und mit Verfassungsmehrheit einzementiert: *eine* Volksschule bis zehn Jahre, *mehrere* Schultypen ab dem zehnten Lebensjahr mit Zugangsbeschränkung für die Gymnasien und Aufnahmeverpflichtung für die Haupt- und Mittelschulen. Ein Jahr vor dem Ende der Schulpflicht gibt es neuerlich eine Typenspreizung von der Polytechnischen Schule über berufsbildende Schulen bis zum Oberstufengymnasium. Und daneben ein schwarzes Loch, in dem Tausende NEET-Jugendliche (Not in Education, Employment or Training) sich der bildungsstatistischen Erfassbarkeit entziehen.

Integrative Lernwerkstatt Brigittenau – 17 Jahre gelebte Schulautonomie

Als ich 1997 vom Stadtschulrat für Wien die Leitung einer neu eröffneten ganztägigen Schule übertragen bekam und wir ein Jahr später als reformpädagogisch orientierte Volksschule von null weg mit sieben Mehrstufenklassen starteten, waren zwar viele Grundgedanken zur Arbeit mit Kindern, zu einer radikal differenzierten Unterrichtsform, zu einer Einbeziehung aller Schüler_innen und zu einem vorbildhaft respektvollen Umgang miteinander unter den damals Beteiligten auf dem Tisch. Aber diese Ausrichtung mit Herz und Know-how zu füllen, war nochmals eine eigene gewaltige Herausforderung. Glücklicherweise waren reformpädagogisch orientierte Mehrstufenklassen ein bereits genehmigter Schulversuch in Wien, und auch die Kommentierte Direkte Leistungsvorlage (an Stelle der Ziffernnoten) hatte schon erste Probejahre hinter sich.

Eine lernende Organisation, deren Kernaufgabe noch dazu das Lernen ist, auf die Beine zu bringen, erforderte jahrelange Knochenarbeit. Einerseits, um die Klärungs- und Krisenprozesse als Chancen zur Herausbildung einer Organisation zu nutzen, die nicht den jahrzehntelang gewohnten Banalzwängen von Schule erliegt (Jahrgangsklassen, Ziffernnoten, Sitzenbleiben). Andererseits, um die nervenaufreibende Implementierung dieses systemischen Störfaktors in die vorgegebenen Legitimationsformate sicherzustellen. Maßgeblicher Katalysator dabei: Allen Unkenrufen zum Trotz war die Nachfrage von Eltern nach einem Platz an dieser öffentlichen Schule bereits ab dem zweiten Jahr deutlich höher als die Zahl der verfügbaren Plätze!

Elf Jahre nach der Gründung: Einer Volksschule wachsen Mittelschulflügel

Die Dynamik einer Schule, die nicht auf Anordnung der Schulbehörde entstand, aber nur mit Akzeptanz derselben existieren konnte, die sich also von Anfang an bemüht hat, größtmögliche autonome Handlungsräume zu schaffen, mündete elf Jahre nach der Gründung in eine sensationelle »Selbstvergrößerung«: In einem gemeinsamen Vorstoß von Schulleitung, Kollegium

und aktiven Elternvertreter_innen wurde ein Schulversuch eingereicht, infolgedessen ab 2009/10 die Viertstufler_innen nach der Volksschule an der Schule bleiben und sie bis zur achten Schulstufe besuchen konnten. Auf Basis einer Urabstimmung mit 100 %iger Zustimmung aller Pädagog_innen und einer 93 %igen Zustimmung aller Eltern gab es beim Stadtschulrat und anschließend auch beim Bildungsministerium grünes Licht. Die Integration dieses Zwitter-Schultyps in das Strukturgefüge des Schulsystems war und ist ein Orientierungslauf durch bürokratisches Dornengestrüpp. Auch die organisatorischen Aufwände waren beträchtlich, aber sechs Jahre später können wir feststellen: 90 Prozent aller Schüler_innen, die ihre Volksschulzeit bei uns absolviert haben, bleiben auch weiter an dieser gemeinsamen Schule!

Der Mehrfach-Bonus unserer gemeinsamen Schule für 6- bis 15-Jährige

An der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau haben wir eine große Bandbreite von Schüler_innen: aus bildungsförderlichen bis bildungsfernen Milieus, langsame und schnelle Schüler_innen, Kinder und Jugendliche mit autistischer Wahrnehmung oder mit Down-Syndrom, in anderen Schulen Gescheiterte, körperlich oder geistig Behinderte, psychosozial Belastete, Hochbegabte und Breitinteressierte, Laute und Stille.

Was wir tagtäglich für uns und unzählige Besucher_innen beweisen: Lernschwache halten die anderen nicht vom Lernen ab, sondern bereichern den gemeinsamen Alltag – auch bei den Pubertierenden! Die Auflösung des klassischen Stundentakts zugunsten von Projekten, selbstständigem Lernen, Vertiefungsgebieten und Wahlmodulen ist auch im Mittelstufenbereich möglich und schafft (nach Rückmeldungen unserer »Verlässler_innen«) eine gute Basis für weiterführende Schul- und Ausbildungsangebote. Das Zusammenwirken unterschiedlicher Pädagog_innen (Freizeitpädagog_innen, Volksschul-, Sonderschul-, Hauptschul- und AHS-Lehrer_innen) ist nicht nur möglich, sondern für alle Beteiligten wechselseitig bereichernd.

Schulautonomie ja – aber nicht um den Preis, dass Schüler_innen auf der Strecke bleiben

Das Konzept »Schule 2020« der österreichischen Industriellenvereinigung (IV) bietet einen profunden Rahmen für eine Neukonstruktion des Schulwesens. Mehrere Eckpunkte unserer Erfahrungen finden darin ihren Niederschlag, und das IV-Konzept geht weit über die Programmatik mancher politischer Parteien hinaus. Dennoch muss ein elementarer Vorbehalt geäußert werden: Was passiert in einem autonomisierten System mit jenen Schüler_innen, die es aus ihrer Schule hinausschleudert? Die keine Schule (freiwillig) nehmen will? Gehen wir (hoffnungslos optimistisch) davon aus, dass es bei einer laut IV gemeinsamen Schule der 5-/6- bis 14-/15-Jährigen die bisherige Typentrennung nach Mittelschulen und Gymnasien nicht mehr gibt. Dann gibt es zwar nicht mehr die legendären Rückfluter_innen, die bisher hundertfach aus den Gymnasien hinausgeschwemmt und durch Zwangszuteilung in die Mittelschulen hineingezwängt werden, aber es wird

nichtsdestotrotz Schüler_innen geben, für die es an einer Schule nicht mehr passt – werden diese dann zum »schulautonomen Strandgut«? Das gilt nicht minder für Kinder und Jugendliche, die intensive Zuwendung und Assistenz brauchen, die keinen Pflichtschulabschluss auf Normallehrplan schaffen und damit auch die von der Industriellenvereinigung intendierte Mittlere Reife niemals werden erreichen können. Bedauerlicherweise kommt diese gar nicht so kleine Gruppe von Schüler_innen in manchen Schulautonomie-Konzepten wie in jenem der IV nicht vor. So eine Verdrängung könnte zu schlimmen Auswirkungen bei der Umsetzung führen. Das sollte in einer Zeit, wo es von Inklusion(setiketten) nur so wimmelt, nicht passieren.

Konzepte zu weitgehender Schulautonomie, die ich aus ganzem Herzen unterstütze, sind mindestens unausgereift, in Wirklichkeit aber unseriös, wenn sie nicht klare standortbezogene Regulative der Aufnahme von Schüler_innen beinhalten bzw. zumindest die Entwicklung solcher Regulative als Voraussetzung für die Einführung der Schulautonomie formulieren.

»Ein bunteres, flexibleres, vielfältigeres öffentliches Schulwesen muß die Möglichkeit der Realisierung unterschiedlicher Versuche und Modelle bis hin zur Schaffung öffentlicher, autonomer Modellschulen durch interessierte LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen umfassen, was auf der Kehrseite umso dringender die Definition minimierter, aber klarer allgemeingültiger Rahmenbedingungen erfordert!« (These 4 aus den »Acht Thesen der Bildungsallianz zur Schulautonomie in Österreich«, erziehung heute 3/1993, S. 13)

Als Mitautor dieser Thesen erlaube ich mir abschließend als aktuelle Präzisierung folgende Bedingungen: An einer autonomen Schule darf es während der Pflichtschulzeit grundsätzlich keine Zugangsbeschränkung geben. Dennoch kann es aus Platzgründen, aus Gründen des konkreten schulischen Angebots, der Infrastruktur, der Klassen- oder Gruppenzusammensetzung vorkommen, dass ein_e Schüler_in an der einen Schule keinen Platz findet oder vorteilhafterweise an eine andere Schule wechselt. Damit er oder sie an einer anderen Schule des Bezirks oder der Region einen Platz findet, muss es ein Regulativ geben, das beispielsweise alle Schulleitungen dieser Gegend zwingt, so lange über einen guten Platz für den oder die Schüler_in zu beraten, bis er auch gefunden ist. Demokratie und Schulautonomie sind mühsam – aber menschlich ertragreich!

Schulautonomie wird uns nicht in den Schoß fallen – die (pädagogisch) handelnden Personen und Systeme müssen sich ihrer bemächtigen und sich selbst dazu ermächtigen. Da viele Schulen nicht so günstige Ausgangskonstellationen wie wir bei unserem Projekt Integrierte Lernwerkstatt Brigittenau vorfinden oder sich unsere jahrelange Ochsentour »gelebter Autonomie« nicht antun wollen, sind die politischen Entscheidungsträger_innen gefordert, mutig zu sein, Macht und Einfluss abzugeben, das Schulwesen grundlegend neu zu konstruieren und damit einen entscheidenden historischen Beitrag zur Selbst-Ermächtigung der Schulen und der heranwachsenden Generation zu leisten. Zumindest ein politisch sehr entschlossener Start des Umbaus wäre ehe baldigst erforderlich, denn das Jahr 2020 ist nicht mehr weit.

AUTONOMIE BEDEUTET ARBEIT



INNOVATIVE SCHULEN stehen heute vor einem Orientierungslauf durch bürokratisches Dornengestrüpp.



DIE VORTEILE von Autonomie fallen uns nicht in den Schoß. Sie werden nur mit viel Arbeit greifbar.

AUTONOMIEKONZEPTE ohne klare Regelungen für die Aufnahme von Schüler_innen sind unseriös.



Was den Unterschied macht

Die Auswahl von Lehrkräften ist eine der wichtigsten Aufgaben autonomer Schulen. Die Initiative Teach For Austria hat einen selektiven Auswahlprozess entwickelt.



TONI KRONKE ist Head of Recruitment & Selection bei Teach For Austria. Er gehörte zum ersten Fellow-Jahrgang von Teach First Deutschland und ist seither in der internationalen Bildungsbewegung Teach For All aktiv. Toni Kronke studierte Angewandte Kulturwissenschaften und war Leiter entwicklungs-politischer Projekte in Brasilien.

Die Metastudie von John Hattie hat nachgewiesen, wie wichtig die Lehrperson und ihre Handlungen in der Klasse für den Lernerfolg der Schüler_innen sind. Selbstverantwortlich organisierte Schulen haben die Aufgabe, ein Team von Lehrkräften zusammenzustellen, welches den Kindern und Jugendlichen gemeinsames, freudvolles und intensives Lernen ermöglicht und eine dementsprechende Schulkultur prägt. Somit stehen selbstverantwortliche Schulen vor einer herausfordernden Aufgabe. Sie müssen einen Prozess für die Anwerbung und Auswahl von Lehrkräften etablieren. Für Schulleitungen bedeutet dies, dass sie zu Expert_innen in der Personalauswahl werden. Ihre Personalentscheidungen beeinflussen den Lernerfolg der Schüler_innen und damit das Ergebnis der gesamten Schule.

Ein Beispiel für die Auswahl von Lehrkräften bietet die Bildungsinitiative Teach For Austria. Seit 2012 sind Teach For Austria-Fellows an Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen in Wien und Salzburg tätig. Diese Lehrkräfte durchlaufen ein intensives Bewerbungs- und Auswahlverfahren.

Zwischen 5–8 % aller Bewerber_innen werden im Teach For Austria-Fellowprogramm aufgenommen. Zwei Gründe sind ausschlaggebend für den hochselektiven Auswahlprozess:

- Die Zukunftschancen der Kinder in österreichischen Schulen sind – stärker als in den meisten anderen Ländern – durch ihren sozioökonomischen Hintergrund und den Bildungsgrad der Eltern vorgezeichnet. Ohne eine besondere Förderung und enorme Anstrengungen von allen Beteiligten werden diese Kinder und Jugendlichen nicht alle Möglichkeiten im Leben haben. Teach For Austria-Fellows entscheiden sich dafür, als vollverantwortliche Lehrkräfte an den herausforderndsten Schulen zu unterrichten. Sie agieren als Impulsgeber_innen, um gemeinsam mit allen Lehrkräften vor Ort dafür zu arbeiten, dass der Bildungserfolg von Kindern nicht von Einkommen, Bildung oder Herkunft der Eltern abhängt. Für diese äußerst anspruchsvolle Aufgabe wählt Teach For Austria Persönlichkeiten aus, die bereits im Auswahlverfahren nachweisen, dass sie innerhalb des beschriebenen Kontextes erfolgreich agieren werden.
- Fellows sind Hochschulabsolvent_innen und Young Professionals, die sich durch persönliches und fachliches Engagement hervorheben. Sie unterrichten für mindestens zwei Jahre an öffentlichen Schulen, ohne ein reguläres Lehramtsstudium absolviert zu haben. Während einer elfwöchigen Qualifizierungsphase werden sie intensiv auf ihren zweijährigen Schuleinsatz vorbereitet. Das fortlaufende Training und die kontinuierliche Fortbildung während des zweijährigen Schuleinsatzes müssen zu einer steilen Lernkurve bei den Fellows führen. Nur dann werden sie zu Lehrkräften, die ihren Schüler_innen Lernerfolge verschaffen und Perspektiven ermöglichen. Der Auswahlprozess muss sicherstellen, dass Fellows die Voraussetzungen dafür mitbringen, um als effektive Lehrkräfte zu agieren, und dass sie in der Lage sind, sich fachlich und persönlich innerhalb kürzester Zeit stark weiterzuentwickeln.

Die Entwicklung des Auswahlverfahrens

Um das Auswahlverfahren für Fellows auf die konkreten Anforderungen des Felloweinsatzes auszurichten, hat Teach For Austria einen kompetenzorientierten Auswahlprozess entwickelt. Dabei konnte man als Partnerorganisation des globalen Netzwerks Teach For All auf die langjährige Erfahrung von Expert_innen aus aller Welt, wie etwa Teach First UK, zurückgreifen. Die Erkenntnisse und Methoden aus dem internationalen Netzwerk wurden abgeglichen und ein Prozess entwickelt, der dem österreichischen Kontext entspricht.

Das Auswahlteam ist in ständigem Kontakt mit den Trainer_innen, die die Fellows an den Schulen begleiten. Die Beobachtungen der Trainer_innen werden kontinuierlich verarbeitet und diskutiert. So wird das Verständnis geschärft, welche Kompetenzen der Fellows besonders aussagekräftig und unerlässlich sind und wie sie im Auswahlverfahren geprüft werden können.

Kompetenzorientierung

Im Zentrum des Auswahlprozesses stehen derzeit acht Kompetenzkategorien:

- Leadership (Verantwortungsübernahme)
- Akademische Leistung
- Durchhaltevermögen
- Kritikfähigkeit & Reflexionsfähigkeit
- Kommunikation / Motivation & Begeisterungsfähigkeit
- Organisationsfähigkeit
- Empathie und Respekt / Stärkeorientierung
- Identifikation mit den Zielen von Teach For Austria

Der Auswahlprozess im Überblick

Der Auswahlprozess für den Teach For Austria-Fellowjahrgang 2015 ist in vier Stufen gegliedert

1. Online-Bewerbung – Runde 1

Der Auswahlprozess beginnt mit einer Online-Bewerbung. Bewerber_innen beantworten Fragen zu ihrem Werdegang, ihrem Studium und schicken ihren Lebenslauf. Kompetenzen im Fokus:

- Akademische Leistung
- Leadership 1 – à bisherige praktische Erfahrung und gesellschaftliches Engagement

2. Online-Bewerbung – Runde 2

Bei erfolgreicher Absolvierung der Runde 1 werden Kandidat_innen zur zweiten Runde eingeladen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Verfassen von Essays zum Thema Motivation und Leadership. Kompetenzen im Fokus:

- Identifikation mit den Zielen von Teach For Austria
- Leadership 2 – à die Übernahme von Verantwortung und das Bewirken von Veränderung durch das eigene Handeln

3. Telefoninterview

Das Telefoninterview bietet die Möglichkeit, Kandidat_innen näher kennenzulernen. Anders als bei der Online-Bewerbung, wo es um einen Gesamteindruck geht, stehen im Telefoninterview spezifische Situationen und Motivationen im Mittelpunkt. Kompetenzen im Fokus:

- Leadership
- Identifikation mit den Zielen von Teach For Austria
- Kommunikation
- ggf. Fragen zu Durchhaltevermögen und akademischer Leistung

4. Assessment Center

Das Assessment Center ist der letzte Schritt im Auswahlverfahren. Kandidat_innen werden im Verlauf des eintägigen Assessment Centers in verschiedene Aufgaben, Übungen und Situationen eingebunden. Hierbei handelt es sich um Präsentationen, Einzel- sowie Gruppenaktivitäten. Kompetenzen im Fokus:

- Jede der genannten Kompetenzen wird im Assessment Center in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung abgeprüft.

Nach erfolgreicher Absolvierung des Auswahlprozesses erhalten Kandidat_innen ein Angebot und werden ab diesem Zeitpunkt in die Aktivitäten von Teach For Austria eingebunden. Ab 1. Juni jeden Jahres beginnt die Qualifizierung der Fellows, bevor sie im September an den Schulen starten.

Feedback von Schulleitungen

Nach dem dritten Auswahlprozess im Jahr 2014 ist deutlich: Das mehrstufige Auswahlverfahren ist geeignet, jene Kandidat_innen zu identifizieren, deren Kompetenzen dem Anspruch von Teach For Austria und der herausfordernden Aufgabe an den Einsatzschulen entsprechen.

Neben der internen und externen Evaluierung des Fellowprogramms spiegeln die Aussagen der Schulleitungen dezidiert die Kompetenzen der Fellows wider, die während der Auswahl getestet werden. Bei einer Umfrage unter Schulleitungen im Sommersemester 2014 waren folgende Aussagen der Schulleitungen über Fellows vorrangig:

- »Fellows fragen, ›was kann ich noch tun?‹, nicht ›was muss ich tun?«
- »Fellows sind idealistisch.«
- »Wenn sich Fellows etwas in den Kopf setzen, finden sie Wege, das zu erreichen. Sie haben ein Ziel, suchen sich Verbündete und erreichen dieses Ziel.«
- »Fellows bringen ein positives Mindset mit.«
- »Fellows sind ein Motor, die Kultur an der Schule zu verbessern.«
- »Fellows beißen sich durch. Aufgeben ist keine Option.«
- »Mir fällt bei den Fellows vor allem die Liebe zum Kind auf. Ich habe erst seit einigen Wochen einen Fellow, aber das ist mir gleich aufgefallen.«
- »Große Verlässlichkeit, hohes Engagement.«
- »Fellows stellen unkomplizierte und unkonventionelle Fragen und brechen dadurch den Tunnelblick auf.«
- »Fellows bringen Bewegung und Entwicklung in den Lehrkörper.«

Übertragbarkeit

Für Schulleitungen von selbstverantwortlich organisierten Schulen kann der Teach For Austria-Auswahlprozess als Beispiel für kompetenzbasierte Auswahl von Lehrkräften dienen. Sicherlich wird es im Schulalltag nicht möglich sein, diesen Prozess komplett abzubilden. Zudem ist der Pool der Bewerber_innen ein anderer, weil sich die Schulen bei der Anwerbung von Lehrkräften zumeist an Kandidat_innen mit Lehrbefähigung wenden werden, welche zum Teil bereits langjährige Lehrerfahrung haben. Dennoch wird es für Schulen, die selbst ihre Lehrkräfte auswählen, unerlässlich sein, die notwendigen Kompetenzen je nach fachlichem Schwerpunkt, pädagogischer Ausrichtung und Kultur der Schule genau zu definieren und die Personalauswahl innerhalb eines strukturierten Verfahrens durchzuführen. Mit interessierten Schulleitungen, die vor der Aufgabe stehen, einen Auswahlprozess für Lehrkräfte zu implementieren, wird Teach For Austria gerne in Austausch treten und die Erfahrungen aus über 2000 Bewerbungen und mehr als 400 Interviews teilen.

LEHRER*INNEN AUSWAHL

AUTONOME SCHULEN wählen ihr Lehrpersonal selbst aus. Das ist eine neue und herausfordernde Aufgabe.

AUTONOME SCHULEN müssen lernen, Anforderungsprofile für Lehrpersonal zu definieren, das zu ihrer Kultur und Ausrichtung passt.



DIE WICHTIGSTEN KOMPETENZEN für Lehrer*innen sind: die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, Durchhaltevermögen, Reflexions- und Kritikfähigkeit, Empathie und Respekt.



»Hier geht es zu wie in einer Judenschul'«

Juden stellen 0,2% der Weltbevölkerung und 24% der Nobelpreisträger_innen. Die traditionelle autonome jüdische Schule trägt ihren Teil dazu bei.

Autonomie, Autonomie, Autonomie ...

Bereits im Treppenhaus ist es zu hören – Stimmengewirr, einmal verhalten, dann wieder deutlich vernehmbar. Hat die Veranstaltung noch nicht begonnen? Doch, sie ist bereits im Gange. Im schmucklosen Raum knapp zwanzig Personen – und Stimmengewirr. Eine Diskussion? Erst ruhig, dann allmähliches Aufrauschen – Aufregung? Empörung? Abklingen – doch stets »autonomes« Stimmengewirr. Kein »gleichgeschaltetes«, gemeinsames Beten wie in der Kirche, sondern »jede_r gegen jede_n!«

Ein Konzert in Budapest mit Arnold Schönbergs »Ein Überlebender aus Warschau« steht bevor. In dieser Komposition singt der Chor auf Hebräisch das jüdische Glaubensbekenntnis, das »Höre, Israel« – dies allerdings nicht als »autonomes Stimmengewirr«, sondern wegen aufführungspraktischer Gründe brav gemeinsam, das »Chaos« steuert die instrumentale Polyphonie des Riesenorchesters bei.



ERNST SMOLE ist Leiter des Int. Forums für Kunst, Bildung und Wissenschaft/Nikolaus Harnoncourt Fonds. Er studierte Schulmusik, Cello und Dirigieren und war Direktor der Johannes Brahms Musikschule in Mürrzuschlag sowie Geschäftsführer des Kunsthauses Mürrzuschlag. Als Dirigent und Dozent ist er in vielen Ländern Europas, in den USA und in Ostasien tätig.

Fragen der Sprachautonomie, die in unseren Proben aufgetreten waren, hatten diesen Gottesdienstbesuch für mich notwendig gemacht. In der Vorbereitung einer früheren Aufführung hatte es Probleme gegeben. Jüdische Mitglieder des Chores waren sich uneins, wie einzelne Worte korrekt auszusprechen seien – es herrschten »autonome« Meinungsvielfalt und ein hörbares »Ausprachechaos«. Ich – frei von Hebräischkenntnissen – war ratlos, der Aussprachestreit kostete wertvolle Probenzeit. Hebräischstudium war also angesagt. Der Gottesdienstbesuch war Teil meines Lernens und des Erfahrens von jüdischer Autonomie.

Autonomie – prägendes Merkmal der jüdischen Religion und ihrer Schule

Die jüdische Religion ist eine des Ungehorsams. Eva und Adam verspeisten trotz Verbotes einen Apfel. Moses war ungehorsam Gott gegenüber, der Jung-rabbi Jesus gegenüber seinen Eltern. Gott wurde mehrfach, zuletzt in Auschwitz, vor ein rabbinisches Gericht gestellt. »Ja, wir haben gesündigt, doch diese Strafe ist unverhältnismäßig«, lautete die Anklage der Menschen gegen Gott. Doch das als jüdische Sekte entstandene Christentum wurde zu einer Konfession des Gehorsams, als es zur römischen Staatsreligion aufgestiegen war. Gehorsam gegenüber dem Staat ist eine zentrale Christenpflicht. Die diesen Grundsatz missachtende Befreiungstheologie ist manchen bis heute suspekt.

Autonomie ist eines der prägenden Kennzeichen jüdischen Lebens. Bereits vor Christi Geburt hatten kleine jüdische Gemeinden den Mittelmeerraum besiedelt und wurden so zu Trägern des Welthandels. Die global wandernden und seefahrenden jüdischen Kaufleute mussten autonom handeln, denn sie konnten nicht per Handy zu Hause nachfragen, wie sie nun in einer Verkaufsverhandlung entscheiden sollten. Auch die Flucht vor Bedrohungen verlangte rasche und damit autonome Entscheidungen – ein langwieriges Durchfragen entlang von Hierarchien hätte oftmals den sicheren Tod bedeutet!

Viele geistliche und weltliche Landesherren tolerierten lange Zeit eine »innere Autonomie« der jüdischen Gemeinden. So verfügten diese oft über einen eigenen Gerichtshof, Din Bait, »Haus des Gesetzes« genannt. Die bestimmende Person in der Gemeinde war der Rabbiner – er war kein Priester, sondern Lebensberater, Mediator, Gemeindevorstand, Richter in Zivilrechtsfragen – Eheschließungen und Ehescheidungen, Eigentums- und Unterhaltungsangelegenheiten – und vor allem Lehrer und Schulverantwortlicher. Auch als anderswo bereits die wie heute durch vielfältige Hierarchiestufen behinderten öffentlichen Schulsysteme zur Norm geworden waren, kannte die jüdische Schule einen einzigen Hierarchieschritt – jenen über die Straße, von der Schule, die meist zugleich die Synagoge war, hinüber in das Leitungsbüro der lokalen jüdischen Gemeinde, die für die Schule zuständig war.

Das jüdische Glaubensbekenntnis enthält im Gegensatz zu jenem der Katholiken, das rund zwanzig Glaubensinhalte auflistet (Gottvater, Gottsohn, Heiliger Geist, Auferstehung, ewiges Leben etc.), lediglich zwei

Aussagen – einen Glaubens- und einen Handlungsauftrag. Ersterer bestimmt, dass es an einen einzigen Gott zu glauben gilt, und der Handlungsauftrag ist ein pädagogischer: Es wird den Vätern aufgetragen, die Kinder in der Ausübung der religiösen Praktiken laut Glaubensbekenntnis zu unterrichten. Das sinnerfassende und kritisch mitdenkende Lesen der Heiligen Schriften ist die zentrale Glaubenspraxis!

Jüdische Schulautonomie und »Disziplin«

»Der Schullehrer und sein Gehülfe haben streng darauf zu achten, dass beym Zusammenlesen der Klasse strenge Disziplin herrscht und die akatholischen (!) jüdischen Schüler, die auf abgesonderten Bänken zu sitzen haben, beim Zusammenlesen nicht durcheinander schreyen«, ermahnte Kaiser Joseph II. in einem Hofdekret Mitte der 1780er Jahre.

Des Monarchen Bestreben war es, aus den Juden »dem Staat nützliche Bürger zu machen«. Zuvor hatte er angeordnet, dass jüdische Kinder ihre autonomen jüdischen Schulen verlassen und in die staatlichen Volksschulen wechseln müssen. Der Kaiser hatte einen vom Judentum zum Katholizismus konvertierten Inspektor ernannt, der das nunmehrige »unautonome« Schulverhalten der Kinder seiner früheren Glaubensbrüder kontrollieren sollte. Das Unternehmen scheiterte – und zwar an der traditionellen jüdischen Autonomiekultur, die alle Lebensbereiche bestimmt.

Ein wahres Mirakel ist, dass traditionelle jüdische Lehrer meist tatsächlich in der Lage waren, im Stimmengewirr die einzelnen Schüler herauszuhören – sie hatten sich dadurch eine hoch entwickelte Fähigkeit des »mehrstimmigen Hörens« erworben. Eine der Hauptanforderungen an Dirigenten ist es, aus einem vielstimmigen Klangkörper jede Stimme heraushören und jeden Fehler korrigieren zu können. Dass viele der bedeutendsten Dirigenten aus dem jüdischen Kulturkreis stammen, ist vermutlich kein Zufall. Diese extreme Fähigkeit zur Konzentration und des differenzierten Hörens zeichnet auch viele Ostasiat_innen aus. Traditionelle Musikschulräume haben in Ostasien oft keine Wände, sodass in einem Raum mehrere Kinder Unterricht auf unterschiedlichen Instrumenten erhalten – doch niemand fühlt sich durch niemanden gestört!

Auch in einem weiteren Punkt kollidiert das »autonome jüdische Schulverhalten« mit jenem an staatlichen Schulen. Jüdische Schüler_innen dürfen in den Pausen stets frei umhertollen. Völlig richtig hatte man erkannt, dass das autonome informelle Bewegen zwischen den Unterrichtsstunden Ausgleich und Wohlbefinden schafft und die Lernfähigkeit steigert. Und heute? Wir würgen seit Jahren am Problem der »täglichen Turnstunde« ...

Autonomes lautes Durcheinanderbeten in der Synagoge, autonomes lautes Durcheinanderlesen in der Schule, autonomes lautes Durcheinanderlaufen in den Pausen! Die Beobachtung dieser Phänomene durch Außenstehende hat das berüchtigte Stereotyp für Schulchaos hervorgebracht: »Hier geht es zu wie in einer Judenschul'!« Zu welch verhängnisvollen, weil diskriminierenden Einschätzungen kann das fehlende Wissen um Hintergründe führen!

Der autonome jüdische Schulstreit

Für das »Judenschulstereotyp« gibt es einen weiteren Grund, und zwar die dem Judentum wesensimmanente Streitkultur. Keimzelle der jüdischen Bildung ist nicht das Auswendiglernen von Gebeten und Heiligen Schriften, sondern das Ausprägen einer eigenen Meinung über sie und der Disput über diese – wie es weiland der Jude Jesus als frühreifer Schriftgelehrter tat. Als solcher kann Jesus auch als ein Beispiel gelungener jüdischer »Hochbegabtenförderung« gelten.

»In der jüdischen Schule ist jede Lehrperson auch ein Schuldirektor«, lautet ein altes Bonmot. Und nicht zufällig fordert man heute von Lehrer_innen kompetentes »Leadership«! In unserem Schulsystem dagegen putzen sich gerne alle an der jeweils nächsthöheren Instanz ab – ein untrügliches Zeichen für lähmenden Zentralismus, das Gegenteil von Autonomie.

Folgen der jüdischen Schulautonomie

Dieser Beitrag beschränkt sich auf das Zentralthema unseres Buntbuches, auf die Schulautonomie. Viele Aspekte der jüdischen Schule können nur kurz genannt werden: Dazu gehört etwa der »cheder« (hebräisch für Zimmer), die »Behutsame Frühe Schule ab vier«, in der das Erzählen von Geschichten und das gemeinsame Gespräch darüber im Zentrum steht und die eine effiziente Schule des Zuhörens, Nachdenkens und Formulierens darstellt. Wichtig sind auch das systemimmanente Nebeneinandersitzen je eines Spitzenschülers und eines, der sich schwer(er) tut, da Kinder am besten von Kindern lernen. Oder das Nebeneinander des bis zum kleinsten Punkt reglementierten Bibelhebräisch und des extrem freien, Schreibangst tötenden und Schreibfreude fördernden Alltagshebräisch und besonders der verschiedenen jiddischen Sprach- und Schriftformen.

Und zentral ist schließlich auch die schulische Verwirklichung des in einer der Heiligen Schriften formulierten Postulates: »Geistige Arbeit ohne zeitgleiches Handwerk ist sinnlos!«

Der Vater ein kleiner Handwerker, der Sohn Nobelpreisträger – wie geht das? Ganz einfache Gründe sind das Fehlen von Benotung und das »reziproke Lernen« – die Schüler_innen lernen vom Rabbiner, der Rabbiner lernt von den Schüler_innen!

Diese und viele weitere Ausformungen der systemischen Autonomie der traditionellen jüdischen Schule sind modellhaft – interessieren wir uns für sie, lernen wir von ihr, nutzen wir das Wissen über sie für die Gestaltung unserer Traumschule der Zukunft – denn diese kann nur eine hoch autonome sein, will sie unserem »Traumanspruch« auch wirklich gerecht werden!

Literatur

Langer, Gerhard, *Menschen-Bildung. Rabbinisches zu Lernen und Lehren jenseits von PISA*, Böhlau Verlag, Wien 2012

Hecht, Louise, *Ein jüdischer Aufklärer in Böhmen – Der Pädagoge und Reformler Peter Beer (1758–1838)*, Böhlau Verlag, Wien 2008

Wesentliche Publikationen zum Thema »Bildung im Judentum« stammen aus der Zeit vor dem Holocaust, sie sind heute nur mehr über Antiquariate erhältlich. Nur sehr wenige sind explizit der Schule gewidmet. Beiträge über die Schule finden sich primär in Büchern, die sich mit der jüdischen Lebenswelt insgesamt befassen. Die Plattform für antiquarische Bücher www.zvab.com bietet wertvolle Information.

Autonom aus Tradition



AUTONOMIE HAT im Judentum eine lange Tradition und ist eines der wichtigsten Merkmale des jüdischen Schulsystems.

AUTONOMIE SETZT die Fähigkeit voraus, mit Vielfalt umgehen zu können, und fördert diese gleichzeitig.



Selbstständigkeit

INITIATIVE

KRITISCHE
AUSEINANDERS-
SETZUNG



WER AUTONOMIE LERNT, lernt kritische Auseinandersetzung, Selbstständigkeit und Initiative.





ROEL SCHOONVELD ist Schuldirektor von Het Amsterdams Lyceum. Er studierte an der Universität van Amsterdam und ist seit 44 Jahren an seiner Schule tätig, die unter seiner Leitung Schwerpunkte in den Bereichen Sprache, Kultur und außerschulische Aktivitäten entwickelte. Het Amsterdams Lyceum ist eine »vorwissenschaftliche Schule« (VVO) für 12–18-Jährige.

Ein Hoch auf die Einzelgänger

Wie die niederländische Schulautonomie funktioniert und warum der Job als Direktor in den Niederlanden Freude macht.

In den Niederlanden besteht eine große Tradition individueller Freiheit und Toleranz. Befürworter ziehen Vergleiche zu Utopia, andere sehen in zu viel Freiheit und Toleranz eher Sodom und Gomorrha. Niederländer neigen dazu, viel über ihre Situation zu klagen, jedoch schätzt eine große Mehrheit die Ideale von Freiheit und Toleranz sehr.

Niederlande: Mehr Privatschulen als öffentliche Schulen

Im Unterricht spielen die individuelle Freiheit und Toleranz ebenfalls eine wichtige Rolle. Dies erkennt man auch im Grundgesetz und in den Gesetzen, die den Unterricht regeln.

In den Niederlanden gibt es zwei verschiedene Rechtsformen für Schulen: öffentliche Schulen, die behördlich geleitet werden (meistens von der kommunalen oder städtischen Behörde), und Privatschulen, die einen eigenen Schulvorstand haben. Zurzeit gibt es mehr Privatschulen als öffentliche Schulen. Privatschulen können konfessionell (katholisch, protestantisch, islamisch) oder nicht-konfessionell sein. Die letzte Kategorie heißt allgemeine Privatschule und kennt viele Schulen mit besonderen Unterrichtsphilosophien (zum Beispiel Montessori, Dalton, Jenaplan), wobei diese Unterrichtsphilosophien auch bei öffentlichen Schulen vorkommen.

Alle Schulen sind gleich

Wichtig: Für alle Schulen ist die finanzielle Gleichstellung im Grundgesetz festgelegt: Eine katholische Schule erhält genauso viel Geld pro Schüler vom Staat wie eine öffentliche Schule, in der Sekundarstufe sind das etwa 7.000€ pro Schüler pro Jahr. Das deckt alle Ausgaben: Entgelt für Lehrpersonal, Gebäude, Stromkosten, Einrichtung und dergleichen; die Eltern zahlen kein Schulgeld.

Nur bei großen Investitionen wie Neubauten oder erheblichen Erweiterungen der Kapazität eines bestehenden Gebäudes übernimmt die Gemeinde zum großen Teil zusätzliche Kosten. Schulen können grundsätzlich selbst entscheiden, wie sie das Geld verwenden, wobei vieles festgelegt wird in Gesetzen, Regelungen und Kollektivverträgen mit Gewerkschaften. Über die Details entscheidet das jeweilige Mitbestimmungsorgan der Schule, in dem Eltern, Schüler_innen und Personal vertreten sind.

Zentral geregelt sind zum Beispiel:

- Anzahl der Unterrichtsstunden, die jede_r Schüler_in haben soll (ca. 1000 Stunden pro Jahr)
- Anzahl der Stunden, die jede_r Lehrer_in unterrichten muss (bis maximal 750 Stunden pro Jahr)
- Details der finanziellen Rechenschaft, die die Schule im Nachhinein ablegen muss.

Schuldirektor_innen mit Entscheidungskompetenz

Der Schulvorstand (das ist meistens eine gewählte Gruppe von Eltern) hat die Pflicht, diesen Vorschriften nachzukommen. Meistens hat der Vorstand eher die Rolle eines Aufsichtsrates, während der oder die Schuldirektor_in tatsächlich die Schule leitet. Diese Struktur führt dazu, dass Schuldirektor_innen viel entscheiden können und auch viel Verantwortung tragen.

Die Schuldirektor_innen entscheiden etwa über:

- Alle Einstellungen oder Kündigungen von Personal
- Zulassung von Schüler_innen
- Schulpädagogische Entscheidungen
- Instandhaltung der Gebäude

Schuldirektor_innen entscheiden diese Fragen nicht allein, sondern vor allem in pädagogischen Fragen gemeinsam mit Schulvorstand und Lehrpersonal.

Für die Kontrolle und Inspektion ist das nationale Schulaufsichtsamt zuständig. Das Aufsichtsamt überwacht die Ergebnisse der Schulen und sorgt so für die zentrale Qualitätssicherung. Zu den hier einbezogenen Punkten gehören zum Beispiel:

- Die Abschlussprüfung (Matura): Jede_r Schüler_in macht das Schulfachexamen und zum Abschluss das zentrale Examen. Dieses ist für alle Schüler_innen gleich und findet an allen Schulen in den Niederlanden zugleich statt.
- Der Erfolg von Schüler_innen: Wenn eine Schule viele Schüler_innen hat, die Klassen wiederholen, ist das kein gutes Zeichen.
- Die Anzahl von Dropouts: Möglichst wenige Schüler_innen sollen die Schule ohne Abschluss verlassen.

Das Schulaufsichtsamt kann eine Schule mit schlechten Ergebnissen unter verschärfte Aufsicht stellen. Es kann sogar dem oder der zuständigen Minister_in vorschlagen, die Finanzierung der Schule zu streichen, was dann zur Auflösung der Schule führt. Dies kommt aber sehr selten vor.

Zentrale Entscheidungen trifft die Schulgemeinschaft

Die wichtigsten Entscheidungen trifft nicht der oder die Schuldirektor_in, sondern der Schulvorstand. Meist entscheidet auch das Mitbestimmungsorgan mit. Solche Entscheidungen sind zum Beispiel:

- Veränderung des Lehrangebotes der Schule
- Vorschläge, die weitgehende finanzielle Konsequenzen haben

Der Schulvorstand entscheidet auch über die Einstellung oder Kündigung der Schuldirektor_innen und sonstiger Schulleitungsmitglieder.

In der Regel sind Schulen selbstständige Einheiten mit einem eigenen Vorstand, sogenannte »Einzelgänger«. Manche Schulvorstände führen aber auch mehrere Schulen, manchmal sogar bis zu fünfzig. Meine Meinung ist hier eindeutig: Diese Situation erzeugt mehr Bürokratie, mehrere Führungsebenen und wenig Selbstständigkeit für die einzelnen Schulen. Diese Konstellation ist weniger effizient, weil sie verhältnismäßig hohe Kosten für die Führungsstruktur verursacht. Ironischerweise war das ursprüngliche Ziel dieser Zusammenlegungen höhere Effizienz.

Demnach sage ich: Ein Hoch den Einzelgängern!

Mit Autonomie vom Durchschnitt zur Spitze

Het Amsterdams Lyceum in Amsterdam, dessen Schuldirektor ich seit 1985 bin, ist solch ein Einzelgänger. In den achtziger und neunziger Jahren gab es in den Niederlanden viele Maßnahmen, die Zusammenlegungen von Schulen unter einem Vorstand fördern sollten. Diesen Versuchen haben wir uns nie hingeegeben, darüber sind wir immer noch und immer wieder sehr glücklich.

Gerade weil wir verhältnismäßig klein sind, haben wir in den letzten Jahrzehnten immer die Flexibilität gehabt, unsere Schule attraktiver zu machen. Das wäre in einer größeren Konstellation nicht möglich gewesen. In den Niederlanden gibt es drei Schulniveaus für die über Zwölfjährigen. Früher

haben wir alle drei Niveaus an unserer Schule angeboten, jetzt haben wir das Angebot verkleinert und unterrichten nur noch auf dem höchsten Niveau, das dem österreichischen Gymnasium entspricht. Dort gab es in der Umgebung unserer Schule den höchsten Bedarf.

Von einer Schule mit durchschnittlichem Ruf haben wir uns so in den letzten zehn Jahren zu einer der besten Schulen in Amsterdam entwickelt. Das macht die Arbeit in einer autonomen Schule wie *Het Amsterdams Lyceum* attraktiv.

SCHULEN ENTSCHEIDEN in pädagogischen, finanziellen und personellen Fragen selbst. Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern reden dabei mit.



SCHULEN, die die Qualitätsstandards nicht erreichen, können auch wieder geschlossen werden.

AUTONOMIE IN DEN NIEDERLANDEN

Gleiches Geld



IN DEN NIEDERLANDEN
erhalten alle Schulen gleich viel
Geld – und entscheiden selbst
über dessen Verwendung.

entscheiden
selbst



Kurze Schultage im hohen Norden

Finland als »Best Practice«-Beispiel
für gelebte Schulautonomie.

Im folgenden Artikel wage ich einen Blick über den Tellerrand nach Finnland und auf das dortige Schulsystem. Besonderes Augenmerk lege ich dabei auf die Rolle der Schulautonomie.

In den PISA-Studien liefern finnische Schüler_innen im Mittel weit überdurchschnittliche Leistungen. Damit gehört Finnland zur Spitzengruppe der getesteten Länder und wird oft als »Test-sieger« dargestellt. Auch wenn die PISA-Testungen umstritten sind, so lässt sich ein gewisser Trend ablesen. Woran liegt es, dass finnische Schulen deutlich besser abschneiden als Schulen in Österreich? Eines kann vorweggenommen werden: Fast alle der als ausschlaggebend erscheinenden Unterschiede beruhen auf einem Mehr an Freiheit, Verantwortung und Vertrauen.



HANNES SOKOPP ist Projektleiter der Bildungsinitiative »Talente blühen!« und Fachreferent im NEOS Parlamentsklub. Er studierte Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik an der Uni Wien und war als Betreuer für Menschen mit Behinderung sowie als Leiter einer Einrichtung für psychisch kranke, geistig und mehrfach behinderte Menschen tätig.

Später anfangen, schneller lernen

In Finnlands Schulsystem läuft vieles anders. Zu den größten Unterschieden im Vergleich zu unserem Schulsystem gehört neben der Gesamtschule die Tatsache, dass in Finnland die Kinder ein Jahr später mit der Schule beginnen. Das bedeutet, dass kleine Kinder in Österreich früher Lehrinhalte beherrschen als in Finnland. Dennoch schneiden finnische Kinder im Alter von 14 besser bei PISA-Testungen ab als österreichische Schüler_innen. Dies ist wohl auf die besonders gute Förderung in der Primary School zurückzuführen. Anstelle von Noten erhalten die Schüler_innen in den ersten vier Jahren einen sehr reduzierten

Lernzielkatalog. Von Beginn an besteht die Möglichkeit, für einzelne Stunden in einer Kleingruppe unterrichtet zu werden. Sonderpädagog_innen, die an Schulen stationiert sind, testen Kinder – aber nicht, um sie zu bewerten, sondern um ihre Schwächen zu entdecken und sie gezielt zu fördern.

Ein wesentlicher Grund findet sich auch in einem Umstand, der am ehesten als eine gewisse Haltung beschrieben werden kann. Spielen gehört in finnischen Schulen dazu. Die Schultage sind kurz, es gibt viele Pausen, in denen Kinder draußen spielen können. Auch der Nachmittag ist nicht dazu gedacht, Hausaufgaben zu machen, sondern um Freunde zu treffen oder Hobbys nachzugehen. Deshalb gibt es in der Grundschule nur wenige Hausaufgaben.

Zudem ist der Kooperationsgedanke wichtiger als Leistungsdruck und Konkurrenz. Die Idee der gleichen Bildungschancen für alle hat in Finnland hohen Stellenwert und ist in der Gesellschaft fest verankert. Das Gleichstellungsgesetz gilt ganz besonders für den Bildungsbereich. Das bedeutet nicht, dass alle Schüler_innen gleich behandelt werden, sondern dass jede_r nach Fähigkeiten und Vorbildung gefördert wird. Man kann hier von über weite Strecken gelebter Bildungsgleichheit sprechen. Das bedeutet: Es gibt frühzeitig Förderungsangebote für alle Kinder. Alle Schulen werden finanziell unterstützt, damit sie mit entsprechenden Bildungs- und Gesundheitsangeboten auf die Schüler_innen eingehen können, auch und besonders auf Kinder aus sozial schwachen Familien. Im Mittelpunkt steht das Kind als Ganzes, nicht nur dessen akademische Leistungen. Ein wesentliches Resultat dieser Haltung: In Finnland gibt es kaum Unterschiede im Lernerfolg zwischen verschiedenen sozialen Schichten – das ist beachtlich!

Ein anderer wichtiger Aspekt ist mit Sicherheit die große Autonomie und Handlungsfreiheit für Schulen, Lehrer_innen und Schulleiter_innen in Finnland. So gibt es etwa nur einen Rahmenlehrplan. Dieser wird zentral festgelegt, dadurch werden Unterrichtsinhalte in den Schulen vereinheitlicht. Zur Unterstützung gibt es Lehrbücher für fast jedes Fach, die den Unterricht strukturieren. Doch darüber hinaus haben die Schulen die wesentliche Möglichkeit, auch eigene Lehrpläne aufzustellen, sodass jede Schule zusätzlich zum vorgegebenen Rahmen eigene Ideen verwirklichen und Schwerpunkte setzen kann. Insgesamt besteht eine starke Tendenz zur Lokalisierung des Lehrplans und zur Betonung der didaktischen Autonomie der Schule.

Anerkennung und Ansehen für Lehrer_innen

Lehrer_innen genießen in Finnland sehr hohes Ansehen und ein gutes Image in der Bevölkerung. Sie sind, auch für die unteren Klassenstufen, gut ausgebildet. In Finnland scheint die Auffassung zu herrschen, dass Lehrer_innen ein Schlüssel zur Zukunft sind und dass dieser Beruf einer der wichtigsten ist. Deshalb möchten auch viele begabte junge Menschen Lehrer_innen werden. Finnische Lehrer_innen arbeiten mit ihren Kolleg_innen zusammen. Das gibt ihnen Gelegenheit, Netzwerke zu bilden, Ideen gemeinsam zu entwickeln und sich über Unterrichtsmethoden auszutauschen. Das ist eine wichtige Voraussetzung, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern.

Zudem können und sollen die Lehrkräfte ihre ganze Kraft und Aufmerksamkeit in den Unterricht investieren, anstatt sich nebenher ganz anderen Dingen widmen zu müssen. Die Schüler_innen werden nicht nur von ihren Klassen- und Fachlehrer_innen betreut, sondern auch von Sonderpädagog_innen, Schulkurator_innen, Schulassistent_innen sowie Schülertutor_innen aus den oberen Klassen. Psycholog_innen und Kurator_innen sind selbst in kleinen Schulen niemals »Gäste von außerhalb«, sie gehören auch dann zum Kollegium, wenn sie nicht täglich in der gleichen Schule sind, sondern mehrere (kleine) Schulen betreuen. Diese Fachkräfte für außerunterrichtliche Probleme in der Schule entlasten die Lehrkräfte enorm und tragen so dazu bei, dass in den Stunden effektiv gearbeitet werden kann.

Ergänzend überrascht die große Freiheit, über die Lehrer_innen bei der Auswahl ihrer Lehrmethoden und Unterrichtsmaterialien verfügen. Lehrer_innen in Finnland sind keine Vollstrecker_innen einer Verwaltung, die politisch motivierte Entscheidungen trifft. Sie sind echte Expert_innen auf ihrem Gebiet und werden auch als solche wahrgenommen und geschätzt.

Die Ausbildung der Lehrer_innen und der Erzieher_innen des Kindergartens erfolgt ausschließlich an der Universität in Form eines Magisterstudienganges. Die pädagogischen Studiengänge dauern unterschiedlich lang und haben andere inhaltliche Schwerpunkte. Die wesentlichen drei Studiengänge sind das Studium für Erzieher_innen, jenes für Klassenlehrer_innen der Gesamtschule für die Klassen 1–6 und jenes für Fachlehrer_innen der Gesamtschule für die Klassen 7–9 oder Lehrer_innen des Gymnasiums. Daneben gibt es Spezialstudiengänge für Lehrer_innen, die sonderpädagogische Maßnahmen wahrnehmen. Außerdem, und das scheint angesichts der Lage in Österreich besonders erwähnenswert, gibt es eigene Lehrgänge für Schulleiter_innen.

Die pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Inhalte spielen in jedem Studium eine herausragende Rolle. Von sechs Studienbewerber_innen für das Lehramt wird von den Universitäten nur eine_r zugelassen. Entscheidend ist ein differenziertes Aufnahmeverfahren der Universität, das auch eine Form des Assessment Centers einschließt.

Selbstevaluierung statt Schulaufsicht

Die Schulaufsicht wurde in Finnland 1995 abgeschafft, weil man zu der Einsicht gelangt ist, dass Kontrolle von oben bei den Kontrollierten vor allem Angst auslöst und oft »Schönfärberei« bewirkt, während Selbstevaluierung die Problemlösung wesentlich erleichtert. An die Stelle der Schulaufsicht treten Schulleitungen, kommunale Schuldezernent_innen, Eltern und zentrale Evaluation. Jede Schule erhält einen Bericht über den Jahreserfolg im Vergleich mit den Zielen, daraus werden gemeinsame Maßnahmen abgeleitet.

Die Schulträgerschaft liegt bei der Kommune. Diese ist zuständig für Schulbau, Instandhaltungen, sachliche Ausstattung und Bezahlung der Lehrer_innen und des nichtpädagogischen Personals. Ebenso obliegt der Kommune die Einstellung der Schulleitung nach einem transparenten Auswahlverfahren. Die Schulleiter_innen sind in Absprache mit der Kommune

hauptverantwortlich für die Einstellung der Lehrer_innen. Dabei haben sie weitgehende Budgethoheit. Lehrkräfte sind in Finnland keine Beamt_innen, sie werden zu einem Großteil nach Bedarf eingestellt und gekündigt.

Die Schulleiter_innen tragen zudem die Verantwortung für alle pädagogischen, ökonomischen und organisatorischen Angelegenheiten einer Schule: Außer der Lehrer_inneneinstellung zählen dazu unter anderem die Finanzplanung, Stundenplangestaltung, Klassengrößen, Außenkontakte oder Absprachen mit Schuldezernent_innen der verantwortlichen Kommune. Die finanziellen Mittel werden auf der Basis der Schüler_innenzahlen der Schule in Form von staatlichen Zuschüssen geregelt. Die restlichen Mittel müssen von den Kommunen aufgebracht werden. Für finanzschwache Gemeinden gibt es ein staatliches Förderungsprogramm, damit die Kluft zwischen armen und reichen Kommunen nicht immer größer wird. Für jede_n einzelne_n Schüler_in gibt es einen Jahresbetrag an staatlichen Zuschüssen, wobei Förderschüler_innen und Gesamtschüler_innen mit höheren Beiträgen finanziert werden als etwa Oberstufenschüler_innen. Sponsoring ist in Finnland kein Thema, da die vom Staat bereitgestellten Mittel völlig ausreichend sind.

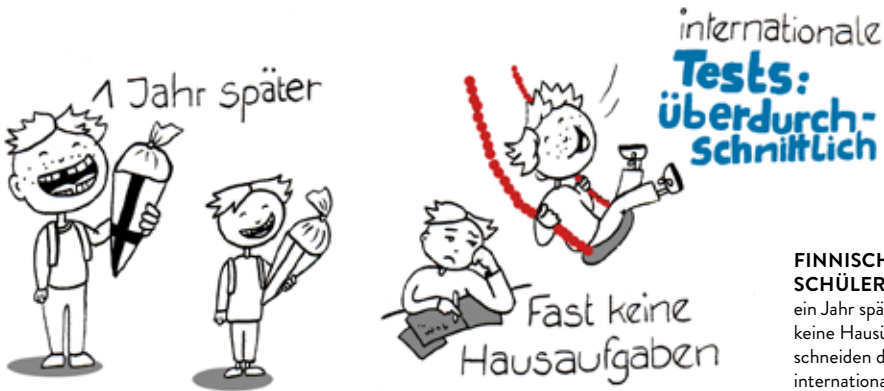
Wille zur Autonomie

Die Entwicklung des derzeitigen Bildungssystems war auch in Finnland ein langer Weg, der sich über zwanzig Jahre gezogen hat. Am Beginn des Weges stand der politische Wille, allen Bürger_innen des Landes gleiche Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Fördern statt auslesen sollte das grundlegende bildungspolitische Konzept werden, für das Mitte der 60er Jahre mit Sozialdemokraten, Linkssozialisten (einschließlich der Kommunisten) und der bürgerlichen Zentrumspartei eine parlamentarische Mehrheit zustande kam. Das finnische Schulsystem ist nicht einfach vom Himmel gefallen, sondern das Resultat einer bewussten und gewollten politischen Entscheidung.

Genau hier können und müssen wir endlich auch in Österreich einhaken. Die hohe Wertschätzung des Bildungssystems in Finnland beruht wesentlich auf diesem politischen Bekenntnis. Damit wurde der Übergang von einer eher agrarisch geprägten Gesellschaft zu einer modernen Gesellschaft ermöglicht, die kaum über natürliche Ressourcen verfügt und somit auf die Entwicklung der humanen Ressourcen angewiesen ist. Eine vergleichbare Einsicht ist in Österreich, wenn überhaupt unterstellbar, wesentlich jüngeren Datums und beschränkt sich auf Lippenbekenntnisse. Offensichtlich fehlt es hierzulande am notwendigen politischen Willen und Mut. Dabei bräuchten wir in dieser Sache endlich einen allparteilichen oder wenigstens mehrheitsfähigen Konsens abseits von Parteibuchlogik und Misstrauenskultur. Am Beispiel Finnlands lässt sich zeigen: Den Akteur_innen Freiheit und Verantwortung zu geben, funktioniert – es funktioniert sogar sehr gut! Ziel muss, auch in Österreich, eine mündige Schule sein, die von möglichst selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und mit Vertrauen ausgestatteten Kräften mitgestaltet und stetig weiterentwickelt wird. Im Zentrum der Aufmerksamkeit haben dabei immer das Kind, die Jugendlichen, die Schüler_innen zu stehen.

FINNLAND

INDIVIDUELL UND FREI



FINNISCHE GRUND-SCHÜLER_INNEN fangen ein Jahr später an, haben fast keine Hausübungen – und schneiden dennoch bei allen internationalen Tests immer überdurchschnittlich ab.



FINNISCHE LEHRER_INNEN genießen hohes Ansehen, Vertrauen – und auch entsprechend viel Autonomie.

SCHULLEITER_INNEN UND ELTERN machen gemeinsam den Job der Schulaufsichtsbehörde – denn die gibt es in Finnland nicht mehr.

~~Aufsichts-
behörde~~



+







EDWIN SCHEIBER
ist Direktor der Sir-Karl-Popper-Schule und des Wiedner Gymnasiums. Er studierte Chemie und Mathematik Lehramt an der TU Wien, promovierte in technischen Wissenschaften, war Universitätsassistent an der TU Wien und an der Uni Wien, AHS-Lehrer in Wien sowie Lehrbeauftragter an mehreren Pädagogischen Hochschulen.

An der Sir-Karl-Popper-Schule
verhandeln Schüler_innen und
Lehrer_innen den Unterricht
persönlich und individuell.

Begabung entwickelt sich ein Leben lang

Die Sir-Karl-Popper-Schule am Wiedner Gymnasium in Wien kann als erfolgreiches Beispiel für gelebte Schulautonomie und Schulentwicklung gesehen werden. In diesem Artikel sollen Möglichkeiten, Grenzen und Nachteile von Schulversuchen angesprochen werden. Das Plädoyer gilt einer Erweiterung von Schulautonomie, um professionelle Schulweiterentwicklung zu ermöglichen.

Begabungsbegriff

Wir gehen an der Sir-Karl-Popper-Schule von einem prozessorientierten Begabungsbegriff aus. Unter Begabung verstehen wir das Potenzial eines Menschen, besondere und außergewöhnliche Leistungen zu erbringen. Neuropsychologisch gesehen hängt dieses Potenzial vom Entwicklungsstand des Gehirns ab, das wiederum durch ständige Wechselwirkung mit der Umgebung des Menschen verändert wird.

Begabung ist daher keine konstante Größe, sondern als lebenslange Entwicklung zu verstehen, die nicht abgekoppelt von der sozialen Umgebung der Person gesehen werden kann (vgl. Stamm, 1999). Die Entfaltung von Begabung beginnt im frühesten Kindesalter und findet das ganze Leben lang statt (vgl. Stadelmann, 2011). Bildungstheoretisch und anthropologisch ist Begabung auch dialektisch und dialogisch zu betrachten, nämlich einerseits als die »Gabe« (das Potenzial) und andererseits als die Anregung von außen durch Dialog (vgl. Weigand, 2008).

Diese prozessorientierte und anthropologische Sichtweise führt uns dazu, von Begabungsentwicklung zu sprechen. Unter Hochbegabung verstehen wir eine besondere Ausprägung bestimmter Begabungsbereiche. Begabung ist von Intelligenz zu unterscheiden. Intelligenz beschreibt eine bestimmte Leistungs- und Denkfähigkeit, wodurch Intelligenz als Teil von Begabung verständlich wird, aber nicht umgekehrt. Gardner macht dies durch seine Unterscheidung von zehn verschiedenen Arten von Intelligenzen deutlich (vgl. Gardner, 2002).

Um eine möglichst objektive Einschätzung des Potenzials der Bewerberinnen und Bewerber an der Sir-Karl-Popper-Schule zu erhalten, führen wir ein gezieltes Aufnahmeverfahren durch. Dabei führt eine außerschulische Expertin international standardisierte bildungs- und sprachabhängige und -unabhängige Intelligenztests mit allen Kandidat_innen durch. Nach der Auswertung werden alle Bewerber_innen noch einmal zu einem persönlichen Beratungsgespräch eingeladen.

Organisationsstruktur der Sir-Karl-Popper-Schule

Die Sir-Karl-Popper-Schule ist ein integrierter Bestandteil des öffentlichen Wiedner Gymnasiums und wird als »Schulversuch für Hochbegabte« von der 9. bis zur 12. Schulstufe geführt. Pro Jahrgang gibt es zwei Klassen mit je 24 Schüler_innen. Es handelt sich um eine Form der sogenannten »segregativen Begabtenförderung«. In den letzten Jahren wird im Sinne unseres Begabungsbegriffs im Wahlpflichtbereich die Oberstufe des Wiedner Gymnasiums mit der Sir-Karl-Popper-Schule verschränkt, sodass auch »integrative Begabungsförderung« umgesetzt wird.

Schul- und Lernkultur

»Wenn ich an die Zukunft dachte, träumte ich davon, eines Tages eine Schule zu gründen; in der junge Menschen lernen könnten, ohne sich zu langweilen; in der sie angeregt würden, Probleme aufzuwerfen und

zu diskutieren; eine Schule, in der sie nicht gezwungen wären, unverlangte Antworten auf ungestellte Fragen zu hören; in der man nicht studierte, um Prüfungen zu bestehen, sondern um etwas zu lernen.« (Popper, 1979, S. 42)

Seit ihrer Gründung im Jahr 1998 versucht die Sir-Karl-Popper-Schule, diesen Traum von Karl Popper zu verwirklichen. Die grundlegenden Prinzipien dabei:

- Die Auseinandersetzung mit Wissen, Gesellschaft und Bildung steht über der Reproduktion von Wissen.
- Die Schülerinnen und Schüler werden über verschiedene Strukturen freien Arbeitens und Enrichmentangebote angeleitet, selbst Verantwortung für ihr Lernen und ihren Lernerfolg zu übernehmen.
- Die Differenzierung wird ergänzt durch das Prinzip der personorientierten Pädagogik nach Weigand (vgl. Weigand, 2004).

Unsere Schule versteht sich im Sinne von Popper als »lernendes System«. Ständige Weiterentwicklung auf Basis der Erfahrungen unter Einbeziehung der Schüler_innen sowie interner und externer Evaluationen ist oberstes Prinzip. Lehrpersonen an der Sir-Karl-Popper-Schule verstehen sich in ihrer pädagogischen Haltung als Expert_innen für ihr Unterrichtsfach und als Coach, um Schüler_innen beim persönlichen Lernprozess zu begleiten. Diese Haltung bestimmt ihre pädagogischen Handlungen. Voraussetzung dafür ist regelmäßige einschlägige Weiterbildung der Lehrkräfte.

Zur Weiterbildung setzen wir unter anderem auf eVOCATION-Kurse. Mehr Information dazu findet sich online unter:

www.ewib.eu

Lernende werden zu Eigenverantwortlichkeit hingeführt

Um Lernprozesse personorientiert zu ermöglichen, sollen die Lernenden ihren Lernweg und den Unterricht mitgestalten. Konkret erfolgt dies durch »Contracting« in allen Fächern zu Beginn eines Semesters.

Dabei handelt es sich um die zwischen Lehrpersonen und Lernenden einvernehmliche Festlegung inhaltlicher Akzente und Schwerpunktsetzungen. Vereinbart werden methodische Vorgangsweisen, der Umfang und die Formen der Teilnahme am Unterricht und die Offenlegung der Beurteilungskriterien. Lerner_innenzentrierte Phasen im Rahmen des sogenannten Labsystems, frei gestaltbare Arbeitszeit und Arbeit an Labaufträgen geben den Lernenden ein hohes Maß an Autonomie. Die Reflexion des persönlichen Lernwegs erfolgt durch institutionalisiertes Coaching und in Form eines Begabungsportfolios.

Das erwähnte Labsystem ist eine besondere Form des Unterrichts: Ein Drittel der Unterrichtszeit jedes Gegenstands an der Sir-Karl-Popper-Schule ist Freiarbeitsphase. Lernenden stehen zur selbstständigen Arbeit während dieser Phase für jedes Fach speziell gestaltete Arbeitsräume – eben sogenannte Labs – zur Verfügung. Dieses Konzept entspricht der Arbeit nach dem Daltonplan nach Helen Parkhurst.

Entwicklung von personaler Kompetenz

Eine tragende Säule der Schule ist es, den Schüler_innen Strukturen zur Verfügung zu stellen, damit sie kommunikative, soziale und personale Kompetenz entwickeln können: Werteerziehung (Religion bzw. Ethik), Begleitung (Coaching) und die Schulung von Reflexionsfähigkeit (»KoSo®«).

Folgende Maßnahmen sind z.B. wesentlicher Teil des Curriculums:

- Für Schüler_innen, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen, ist Ethik alternatives Pflichtfach.
- In den Schulstufen 9 und 10 belegen die Schüler_innen verpflichtend den Gegenstand Kommunikation und Sozialkompetenz (»KoSo®«). In diesem nicht normativ orientierten schulautonomen Unterrichtsgegenstand gewinnen die Schüler_innen Einsicht in die Komplexität von Kommunikation und in die kulturelle, situative und individuelle Bedingtheit von Interpretation und Reaktion. Kognitive Elemente wie der Erwerb von Kenntnissen über die bekanntesten Modelle zur Beschreibung von Kommunikation wechseln mit sozialen Lernformen ab. In den Schulstufen 11 und 12 werden in den entsprechenden Wahlmodulen Themen zur Kommunikation im Rahmen von Erziehung sowie über Führung und Führungsstile sowie Systemtheorie bearbeitet. Da es keinen Grund gibt, dass solches Lernen nur »Hochbegabten« in einem Schulversuch vorbehalten bleibt, haben wir das Fach »KoSo®« in der Regelschule in den Schulstufen 5 und 6 als autonome, verpflichtende Übung und in den Schulstufen 10 bis 12 als Wahlpflichtfach eingeführt.
- In der Schulstufe 10 wenden die Schüler_innen ihre Kompetenzen aus dem Fach »KoSo®« im Rahmen des fächerübergreifenden Projekts »Kompetent sozial« in der Praxis an. Während einer Woche des Schuljahres arbeiten die Schüler_innen in unterschiedlichen Institutionen, in denen Menschen betreut werden, die eine besondere Form der Kommunikation benötigen (Pflegebereich, Blindeninstitut).

Enrichment und Akzeleration

Enrichment wird als *Bereicherung* des Lernprozesses und nicht als *Anreicherung* im Sinne eines »mehr vom Gleichen« verstanden. Die Qualität von Erkenntnis und Verstehen hat Priorität über Quantität. Damit ist Enrichment integraler Bestandteil der gesamten Unterrichtsarbeit, manifestiert sich aber auch in konkreten extracurricularen Angeboten, wie z.B. »Experts go Popper« (Vorträge von Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Industrie), »Ringvorlesungen« (Schüler_innen gestalten eine öffentliche Vorlesung oder einen Workshop mit ihrem speziellen Interessensgebiet) und dem Enrichmentschwerpunkt. Im Rahmen dieses Schwerpunkts können die Schüler_innen ohne Beurteilungsdruck ihren Ideen in gestaltender Weise freien Lauf lassen.

Damit Enrichment nicht zu einer zeitlichen Überbelastung der Schüler_innen führt, werden durch Akzeleration Freiräume geschaffen. Im Kurssystem werden die Lehrplaninhalte einiger Fächer mit geringerer

Wochenstundenzahl unterrichtet. Wir bezeichnen das als Compacting. Partielles Überspringen einzelner Fächer ist durch das Drehtürmodell möglich. Die schriftliche Reifeprüfung aus Mathematik und Fremdsprachen kann an das Ende der 11. Schulstufe vorgezogen werden.

Schulversuche, Schulautonomie und Qualitätssicherung

Diese Schulorganisation sprengt den Rahmen der gesetzlichen Regelungen und ist derzeit nur über einen Schulversuch zu realisieren. Im Rahmen von Schulversuchen können Regelungen, die Stundenausmaße von Fächern oder Fachgruppen, Einführung neuartiger Pflichtfächer, Schulorganisation (z.B. Modulbetrieb, Vorziehen von Reifeprüfungsfächern), Aufnahmebestimmungen in eine Schulform oder Schwerpunktsetzungen betreffen, verändert werden. Die Vorlaufzeit für die Genehmigung eines Schulversuchs beträgt mindestens zwei Jahre, in der Regel aber mehr, da ein umfangreicher Schulentwicklungsprozess in Gang gesetzt werden muss. Es müssen alle Schulpartner_innen eingebunden werden und Vorgespräche mit den Schulverwaltungsbeamten_innen erfolgen, um Aussicht auf Genehmigung zu haben. Der Schulgemeinschaftsausschuss ist zu hören und es braucht schließlich auch noch eine 80 %ige Zustimmung der betroffenen Eltern und Lehrpersonen. Gibt es aufgrund der Personalsituation an einer Schule keine Zustimmung zu Veränderungsvorhaben, weil etwa ein erhöhter Arbeitsaufwand im Schulalltag resultiert, kommt es erst gar nicht zu einem Schulversuchsantrag. Üblicherweise wird ein Schulversuch nur für ein Jahr genehmigt. Der Antrag muss also jedes Jahr neu eingebracht werden. Schließlich ist die Evaluation des Schulversuchs vorgeschrieben, ebenso die jährliche Berichterstattung.

Je größer die Reform, desto geringer die Umsetzungschance

Die Einführung und Durchführung von Schulversuchen ist damit mit hohem organisatorischem und umfangreichem verwaltungstechnischem Aufwand verbunden. Dazu kommt, dass ein Schulversuch nicht genehmigt wird, wenn für die Einführung neuer pädagogischer Maßnahmen finanzielle Ressourcen benötigt werden. Schulversuche sollen »kostenneutral« sein. Dies ist gerade bei der Erprobung neuartiger Maßnahmen aber kaum möglich. Je größer die Reformmaßnahmen sind, umso weniger wahrscheinlich ist daher die Durchführungschance. Darüber hinaus ist auch im Rahmen eines Schulversuchs keine Autonomie der Schulleitung hinsichtlich der Auswahl von Lehrpersonal oder der Erteilung von Fortbildungsverpflichtungen für Personal vorgesehen.

Autonomie ist unumgänglich

Ein größeres Ausmaß an Autonomie für die Schule und die Schulleiter_innen ist daher unumgänglich, um zukunftsorientierte Reformmaßnahmen umsetzen zu können. Die Autonomie müsste sich auf Stundenkontingente, die Einführung neuer Fächer oder pädagogischer Begleitmaßnahmen wie Coaching, aber auch auf die Auswahl von Lehrpersonen erstrecken.

Literatur

- Gardner, Howard, *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag 2002
- Popper, Karl Raimund, *Ausgangspunkte. Meine intellektuelle Entwicklung*, Hamburg: RoRoRo 1979
- Stadelmann, Willi, *Ästhetische Bildung als Beitrag zur Begabungsförderung*. In: News & Science 2/2011, S. 3ff
- Stamm, Margrit, *Begabungsförderung in der Volksschule. Umgang mit Heterogenität*. Aarau 1999

Weigand, Gabriele, *Schule der Person*, Würzburg: Ergon Verlag 2004

Weigand, Gabriele, *Begabtenförderung als Motor der Schulentwicklung*.

In: *Festschrift 10 Jahre Sir-Karl-Popper-Schule*, Günter Schmid (Hrsg.), Wien 2008

Um professionelle Schulentwicklungsmaßnahmen und Qualitätssicherung (»Changemanagement«) zu gewährleisten, braucht es Ressourcen für Supervision der Lehrpersonen und die Durchführung von Qualitätszirkeln. Die strikte Hierarchie in österreichischen Schulen – im Gegensatz zu Gymnasien in Deutschland – mit einem oder einer einzigen verantwortlichen Schulleiter_in, der oder die für die pädagogische Entwicklung, die Personalentwicklung, die wirtschaftliche Steuerung der Schule inklusive Drittmittelfinanzierungsarbeit, die Aufsicht von Verwaltungstätigkeiten und die Schulentwicklungsarbeit allein zuständig ist, entspricht nicht einem modernen Führungsmanagement. Ohne institutionalisiertes mittleres Management werden Veränderungen daher nicht umsetzbar sein.



LEHRER_INNEN
sind Fachexpert_innen
und Coaches für die
Schüler_innen.

BEGABUNGS- ENTWICKLUNG

SCHULVERSUCHE sind zu wenig – Reformen und neue Konzepte können nur im Rahmen von autonomen Schulen umgesetzt werden.



MODERNE SCHULEN
brauchen moderne Führungsmodelle – ein_e Schuldirektor_in allein kann nicht in allen Bereichen entscheiden.



Die autonome Schule und ihre Feinde

Die Sir-Karl-Popper-Schule nutzt ihre Freiheit, um sich laufend für die Bedürfnisse ihrer Schüler_innen weiterzuentwickeln.



SEBASTIAN ARNOLD

studiert Law & Business Administration an der IE University in Segovia, Spanien. Er war Schüler und Schulsprecher der Sir-Karl-Popper-Schule, an der er 2013 maturierte. Arnold absolvierte Austauschsemester in London und in der chinesischen Millionenstadt Xi'an. Nach der Matura war er u.a. als Deutschlehrer in Hefei, China tätig.

Die Sir-Karl-Popper-Schule im 4. Bezirk in Wien ist einer der in Österreich in Vielzahl durchgeführten Schulversuche. Offiziell wird sie mit dem Titel »Schulversuch für Hochbegabte am Wiedner Gymnasium« bezeichnet. Sie nimmt Schüler und Schülerinnen von der 9. bis zur 12. Schulstufe auf. Ich selbst habe die Sir-Karl-Popper-Schule von 2009 bis 2013 besucht und durfte im Jahr 2012/13 als Schulsprecher fungieren. Mittlerweile läuft dieser Schulversuch bereits seit 16 Jahren und kann sich über sehr gute Resultate freuen. Ich will versuchen, das Konzept der Sir-Karl-Popper-Schule (in weiterer Folge kurz SKP) genauer zu erläutern, und ich werde darstellen, welche Aspekte auch auf andere Schulen übertragen werden könnten oder sollten, um dem Schulsystem in Österreich einen besseren Ruf zu verleihen.

Die Sir-Karl-Popper-Schule ist eine öffentliche Schule, dennoch muss ein Aufnahmeverfahren durchlaufen werden. Jedes Jahr werden zwei Klassen zu je 24 Schüler_innen aufgenommen. Die Zahl der Anmeldungen überschreitet die verfügbaren Plätze um ein Vielfaches. Das Aufnahmeverfahren wird mit einem Bewerbungsbogen und einem

persönlichen Motivationsschreiben gestartet. Danach müssen alle den schriftlichen Teil der Prüfung durchlaufen, der auf mehreren standardisierten Intelligenztests basiert. Anschließend findet ein individuelles psychologisches Beratungsgespräch statt.

Ein besonders bemerkenswerter Unterschied zum traditionellen Schulsystem ist, dass die Schüler_innen von der 6. Klasse an die Fächer im Rahmen eines Modulsystems selbst wählen können. Die Module werden in drei Hauptkategorien eingeteilt: Pflichtmodule, Basismodule und Wahlmodule. Um möglichst viel Auswahl zu bieten, ist die SKP eine Ganztags- und Samstagsschule.

Erfolgreich

Wie kann der Erfolg einer Schule objektiv gemessen werden? Sind der Notendurchschnitt bei der Matura oder das spätere Durchschnittsgehalt das entscheidende Kriterium oder geht es darum, wie glücklich man später im Leben wird? Die SKP hat sich nicht grundlos nach dem Philosophen Karl Popper benannt. Seine Weltansicht ist für die SKP eine wesentliche Leitlinie.

»Wenn ich an die Zukunft dachte, träumte ich davon, eines Tages eine Schule zu gründen, in der junge Menschen lernen könnten, ohne sich zu langweilen; in der sie angeregt würden, Probleme aufzuwerfen und zu diskutieren; eine Schule, in der sie nicht gezwungen wären, unverlangte Antworten auf ungestellte Fragen zu hören, in der man nicht studierte, um Prüfungen zu bestehen, sondern um etwas zu lernen.« Karl Popper, 1979

Ich persönlich vertrete die Meinung, dass der Erfolg einer Schule auf verschiedene Arten gemessen werden kann. Das Wichtigste jedoch ist das Feedback der Schüler_innen und vor allem die Einstellung, mit der sie später auf ihre Schulzeit zurückblicken. Daher ist die SKP meiner Einschätzung nach eine äußerst erfolgreiche Schule. Beispiel einer positiven Beziehung der Schüler_innen zu ihrer Schule über die Matura hinaus ist das alljährliche Weihnachts-Stiegensingen an der SKP. Um an diesem Event teilzunehmen, kehrt jährlich eine Vielzahl an Absolvent_innen an die Schule zurück. Viele blicken bei diesen Treffen, bei denen es immer eine freudige Begrüßung zwischen Lehrpersonal und Absolvent_innen gibt, überaus positiv auf ihre Schulzeit an der SKP zurück. Ich habe noch von keiner anderen Schule gehört, dass Schüler_innen zum Teil mit großer Wehmut die Schule verlassen.

Eine Schule ohne Angst vor Fehlern

Leider scheint eine Schule, die ihre Schüler_innen begeistert, fast ein Paradoxon zu sein. Es ist nicht leicht, die wesentlichen Faktoren für Begeisterung zu benennen. Der Wille zur Verbesserung, Veränderung und Erprobung neuer Konzepte von Schulleitung und Lehrkörper trägt aber sicher einen essenziellen Teil dazu bei. Am System SKP wird fortwährend gefeilt. Neue Konzepte, die keinen Fortschritt zeigen, werden auch wieder verworfen, andere bleiben. In der SKP gilt der Spruch »Fehler werden gemacht, um daraus zu lernen« zu hundert Prozent.

Qualitätssicherung garantiert die ständige Weiterentwicklung. Neben den normalen Treffen des Schulgemeinschaftsausschusses und monatlichen Treffen der Schüler_innenvertretung mit der Direktion, bei denen viel Wert auf die Rückmeldung der Schüler_innen gelegt wird, werden in regelmäßigen Abständen sogenannte Popper-Foren abgehalten, an denen alle, die einen Bezug zur Schulgemeinschaft haben, teilnehmen können. Bei diesen Treffen wird frei, ohne jegliche Tagesordnung, über Ideen, Vorschläge oder Kritik rund um die Schule diskutiert. Die Resultate dieser Treffen verschwinden nicht, entgegen österreichischer Polit-Tradition, in Schubladen, sondern sie werden aktiv in die Weiterentwicklung der Schule einbezogen. Weiters werden jährlich Qualitätszirkel von Direktion und einem Teil des Lehrkörpers abgehalten, welche der intensiven und aktiven Feedbackkultur dienen.

Lehrer_innen, von denen man nur träumen kann

Von dieser Feedbackkultur sind auch die Lehrer_innen nicht ausgenommen. An der SKP sind alle Lehrpersonen dazu verpflichtet, mindestens einmal pro Jahr schriftliches Feedback von den Schüler_innen einzuholen und zu besprechen. Weiters muss einmal jährlich eine kollegiale Hospitation absolviert werden. Aus Schülersicht kann ich vor dem Lehrpersonal dieser Schule nur den Hut ziehen. Wer an dieser Schule unterrichtet, geht automatisch viele weitere Verpflichtungen ein, und auch der zeitliche Mehraufwand ist nicht zu unterschätzen – und das bei gleicher Bezahlung.

Zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen herrscht harmonisches Miteinander – alle ziehen gemeinsam an einem Strang. Durch die gegenseitige Wertschätzung entsteht eine Lernatmosphäre, in der sich jeder wohlfühlt. Ich hatte Lehrer_innen, mit denen wir nach dem Unterricht noch essen gegangen sind, andere haben für uns fast monatliche Theaterbesuche und Literaturreisen organisiert. Auch in Bezug auf die Schüler_innen wird der Grundsatz »aus Fehlern lernen« wörtlich angewandt. Fehler und Schwächen werden akzeptiert. Es liegt den Lehrpersonen am Herzen, Wissen zu vermitteln und nicht rücksichtslos den Stoff durchzubringen. Bei negativen oder schlechten Noten wird man vom Lehrpersonal angespornt und unterstützt, sich zu verbessern. Schlechte Noten sind nicht definitiv und alle bekommen mehrere Chancen, ihre Leistung zu steigern.

Ein weiteres Beispiel für die Einbeziehung der Schüler ist das sogenannte Contracting, bei dem am Beginn jedes Semesters ein Contract zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen ausgearbeitet wird. In diesem Vertrag wird genau definiert, nach welchen Kriterien benotet wird und auf welche Themenbereiche im Unterricht besonders eingegangen wird. So kann ein_e introvertierte_r Schüler_in die Mitarbeit auf ein vorgegebenes Minimum setzen und schriftliche Leistungen, wie etwa Schularbeiten, mehr zählen lassen.

Nicht nur in der Leistungsbeurteilung kann jede_r Schüler_in individuell mitwirken, sondern auch in der Gestaltung des Fächerangebots. Im Rahmen der Wahlmodule können Schüler_innen Vorschläge für Module aufbringen und mit Lehrer_innen deren Umsetzung vorbereiten. Diese speziellen Module können auch von Schüler_innen selbst gehalten oder geleitet werden.

Viel Freiheit bekommen die Schüler_innen auch bei der Anwesenheitspflicht, in den letzten Jahren müssen nur mehr 70 % der Stunden besucht werden. Dies fördert Planungsfähigkeit und Selbstdisziplin, da man grundlos abwesend sein darf. Auch Abwesenheit wegen Krankheit zählt zu den 30 % erlaubter Fehlstunden und wird nicht extra entschuldigt.

Außerhalb des alltäglichen Schulablaufes werden Schüler_innen mit zusätzlichen Projekten angehalten, sich in Themen zu vertiefen. Jährlich müssen vorwissenschaftliche Arbeiten geschrieben werden, begleitet von zusätzlichen Theoriestunden, in denen die richtige Methodik des Zitierens und Recherchierens vermittelt wird. Das Projekt »kompetent sozial« in der 6. Klasse motiviert Schüler_innen dazu, sich für eine Woche in einer Einrichtung für Personen mit speziellen Bedürfnissen einzubringen. Davon werden sie gezielt auf diese Arbeit in dem verpflichtenden Fach KoSo (Kommunikation und Sozialkompetenz) vorbereitet.

Ein weiteres Projekt, welches erst seit kurzem durchgeführt wird und noch in der Phase der Entwicklung steckt, ist »nachhaltig kompetent«. Dieses Projekt soll Schüler_innen nachhaltiges Umgehen mit der Welt beibringen. Die Idee zu diesem Projekt und Teile der Planung und Umsetzung kamen direkt von Absolvent_innen und Schüler_innen. Die Idee wurde bei einem »Open-Space« geboren, an dem Schüler_innen und Absolvent_innen gemeinsam einen Tag über die Entwicklung der Schule diskutiert haben.

Conclusio und Appell

Um das Erfolgsrezept der Sir-Karl-Popper-Schule zusammenzufassen, würde ich drei Hauptpunkte nennen: Erstens das Schulklima, das geprägt ist von besonders kompetenten Lehrer_innen, der gegenseitigen Wertschätzung aller Personen und dem Hervorheben der Stärken anstatt der Schwächen. Zweitens das Einbeziehen der Schüler_innen, deren Meinung gehört und erwünscht ist und die oft eigene Ideen umsetzen dürfen. Drittens die stetige Weiterentwicklung der Schule, die von allen in die Schule involvierten Personen getragen wird.

Ich wurde oft gefragt, ob ich der Meinung bin, dass das Konzept der Sir-Karl-Popper-Schule an jeder Schule so gut funktionieren würde, oder ob ich denke, dass es nur möglich ist, da die Schule exklusiv für Hochbegabte ist. Ich habe jedes Mal geantwortet, dass ich keine Garantie abgeben kann, aber ich mir sicher bin, dass es viele andere Schüler_innen gibt, die sich in diesem System auch deutlich besser entfalten könnten. Genauso sicher bin ich mir aber auch, dass das SKP-System kein Allheilmittel ist. Es gibt sicher Schüler_innen, die mit den vielen Freiheiten nicht gut umgehen können. Deshalb sollte es mehr Vielfalt und Autonomie in unserem Schulsystem geben. Leider sind es nur einige Schulversuche, die die Möglichkeit haben, sich zu entwickeln und sich in einem ständigen Prozess den Schüler_innen anzupassen. Würden alle Schulen diese Freiheit haben und nicht eingeschränkt sein, so würden in einem Wettbewerb der Systeme die besten Konzepte zum Vorschein kommen, die dann durch ein qualitatives Feedbacksystem sich ständig den gegenwärtigen Bedürfnissen anpassen können.

Schule entwickelt sich



DER ERFOLG EINER SCHULE kann am besten am Feedback der Schüler_innen gemessen werden – und an der Einstellung, mit der sie auf ihre Schulzeit zurückblicken.

OFFENE DISKUSSION und laufende Verbesserung, in die Schüler_innen miteinbezogen werden, helfen, diese für die Schule zu begeistern.



Flexible Schule

Laufend verbessern



FREIE UND FLEXIBLE SCHULEN können sich laufend anpassen und die besten Konzepte hervorbringen.



Möglichkeiten und Grenzen der Autonomie

Autonomie darf kein Feigenblatt sein. Autonome Schulen müssen auch weiterhin die umfassenden Aufgaben von Schule erfüllen.

Norwegen hat unter allen an TALIS 2008¹ teilnehmenden Staaten den höchsten Grad an Autonomie, Österreich liegt im letzten Viertel². Norwegens Schulsystem hat viel geringere Herausforderungen zu meistern als das österreichische – und das unter viel günstigeren Rahmenbedingungen. Ein paar Beispiele:

	Norwegen	Österreich
Quote »materiell erheblich deprivierter« Kinder bis zum sechsten Lebensjahr (Stand 2013) ³	2,4%	8,7%
15-Jährige, die zu Hause meist nicht die Unterrichtssprache sprechen (Stand 2012) ⁴	7,6%	11,4%
Anteil der nicht im Land geborenen Berufstätigen, die »low skilled jobs« ausüben (Stand 2009-2010) ⁵	26,2%	37,7%
Akademikeranteil unter den nicht im Land geborenen 15- bis 64-Jährigen (Stand 2013) ⁶	35,3%	19,2%
Investitionen in das Schulwesen als Anteil am BIP (Stand 2011) ⁷	4,9%	3,6%

Und trotzdem liegt Norwegen bei PISA 2012, wenn man denn PISA als Qualitätsmaßstab gelten lassen will, in den Kompetenzbereichen Mathematik (489 Punkte) und Naturwissenschaften



ECKERHARD QUIN ist Vorsitzender der AHS-Gewerkschaft. Er hat Geschichte und Chemie studiert, in Geschichte dissertiert, als Historiker gearbeitet und ist heute Lehrer am BG/BRG Perchtoldsdorf. Parallel dazu hatte er zahlreiche Funktionen in der Personalvertretung und Gewerkschaft auf Dienststellen-, Landes- und Bundesebene inne.

(495 Punkte) deutlich hinter Österreich (in beiden Bereichen 506 Punkte)⁸. Ein hohes Ausmaß an Autonomie ist also per se kein Garant für ein erfolgreiches Schulwesen.

Funktionen des Bildungswesens

Als Autonomie bezeichnet man den Zustand der Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Selbstverwaltung oder Entscheidungsfreiheit. Schulische Autonomie endet systemimmanent dort, wo sie mit der gesellschaftlichen und individuellen Funktion des staatlichen Bildungswesens in Konflikt gerät. »Jede neue Generation wird über das Bildungswesen an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte herangeführt, der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist«⁹:

Schule hat eine Enkulturationsfunktion, indem sie grundlegende Symbolsysteme wie Sprache und Schrift ebenso lehrt wie grundlegende Wertorientierungen. Es geht dabei um die Reproduktion kultureller Fertigkeiten und Verständnisformen der Welt.

Schule hat stets auch eine Qualifikationsfunktion. Sie soll jenes Wissen und Können vermitteln, das für die Integration in die Berufswelt erforderlich ist. Derzeit erleben wir durch die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs, wie der gesellschaftliche Fokus vor allem auf die Qualifikationsfunktion gerichtet wird, um die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu gewährleisten.

Schule hat eine Allokationsfunktion, indem sie in einer arbeitsteiligen Gesellschaft über Berechtigungen Positionen zuteilt. »Eine möglichst allein auf Leistung bezogene Entscheidung über den späteren Lebensweg – das ist letztlich nichts anderes als das egalitäre Wunschbild einer demokratischen Gesellschaft. Niemand soll aufgrund »angeborener« sozialer Privilegien seinen Lebensweg vorgezeichnet bekommen, sondern möglichst allein aufgrund seiner tatsächlichen schulischen Leistungen, aufgrund seiner Anstrengungsbereitschaft und Begabung.«¹⁰ Freilich zeigt die Bildungsforschung, dass bei aller Offenheit der Bildungswege dieser Prozess in allen Staaten vom sozioökonomischen Hintergrund und von der Bildungsaffinität der Eltern beeinflusst wird – selbstverständlich, möchte ich hinzufügen – sodass auch hier eine Reproduktion der sozialen Struktur der vorigen Generation sichtbar wird.

Schule hat schließlich eine Integrationsfunktion, indem sie solche Werthaltungen zu institutionalisieren sucht, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen. »Im Rahmen des Bildungswesens wird einmal die Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität ermöglicht, die die innere Kohäsion einer Gesellschaft mitbestimmt, und zum anderen besteht der Beitrag des Bildungssystems in der Schaffung von Zustimmung zum politischen Regelsystem und in der Stärkung des Vertrauens in seine Träger.«¹¹

Pädagogische Autonomie

Im operativen Bereich kann sich schulische Autonomie in drei Bereichen zeigen. Pädagogische Autonomie kann Schulen erlauben, pädagogische und didaktische Konzepte, Curricula inkl. Stundentafeln, Lehrmittel,

Klassen- und Gruppengrößen, die Struktur der Unterrichtszeit etc. innerhalb eines gesetzlich festgelegten Rahmens frei zu gestalten. Freilich muss der gesetzliche Rahmen dabei so eng gesetzt sein, dass die oben genannten grundlegenden Funktionen von Schule gewährleistet bleiben.

Das bestehende Recht gibt Österreichs Schulen diesbezüglich durchaus Spielraum. Nach derzeitiger Rechtslage sind in der AHS-Oberstufe je nach Schulform 18-22 Jahreswochenstunden »autonom« gestaltbar. Schon derzeit könnte daher z.B. eine Schule im Rahmen eines Sprachenschwerpunkts ein bis zwei zusätzliche Fremdsprachen anbieten. Allerdings gibt es im Fremdsprachenunterricht sinnvollerweise Gruppenteilungen, und diese erfordern zusätzliche Ressourcen, die die Schule nicht erhält. Der derzeit schon mögliche Rahmen wird daher vielfach nur aus Ressourcenmangel nicht ausgeschöpft.

In Hinblick auf die Allokationsfunktion, die Berechtigungsvergabe, sind ebenfalls Einschränkungen zu akzeptieren. Ein Schüler¹², dem Elektrotechnik schwerfällt, wird an einer HTL für Elektrotechnik trotzdem die schwerpunktbildenden Fächer nicht abwählen dürfen, sonst würden die von der Schule vergebenen Berufsberechtigungen nicht mehr anerkannt.

Ein von allen anerkanntes Beurteilungssystem und ein curriculares Fundament sind notwendig, sonst hat ein Schüler bei einem Schulwechsel massive Probleme. Schließlich ist auch noch die Situation in ländlichen Regionen zu berücksichtigen. Im städtischen Ballungsraum ist eine hohe Spezialisierung der Schulen für die einzelnen Schüler weniger problematisch, da sie wohl in erreichbarer Entfernung die ihnen individuell entsprechende Schwerpunktsetzung finden. Im ländlichen Raum ist ein Schüler mit sprachlichen Talenten, aber naturwissenschaftlicher Schwäche zum Besuch eines Internats gezwungen, wenn die einzige Schule in erreichbarer Entfernung sich einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt gegeben hat.

Personelle Autonomie

Die derzeitige überregionale Personalbewirtschaftung stellt sicher, dass auch in Mangelfächern an wenig attraktiven Schulstandorten genügend Fachlehrer beschäftigt sind. Könnte der einzelne Schulleiter über die Anstellung entscheiden, hätten manche Schulen in Mangelfächern keine Fachlehrer mehr. Unterricht durch fachlich nicht ausgebildete Lehrer mit allen negativen Konsequenzen wäre die unausweichliche Folge.

Sinnvoll ist zweifellos ein verstärktes Mitspracherecht bei der Personalauswahl, das in vielen Fällen auf informellem Weg ohnehin existiert. Das stärkt letztlich den Zusammenhalt des Pädagogenenteams und ermöglicht gezieltere Schulentwicklung.

Finanzielle Autonomie

»Jeder Schüler ist gleich viel wert«, ist ein verlockender Slogan. Der Schüler trägt quasi einen Bildungsscheck mit sich herum, den er der Schule überträgt, die er besucht. Selbst durch eine kriterienbezogene Komponente (Stichwort »Sozialindex«) angereichert, würde ein solches Finanzierungssystem

- 1 TALIS (Teaching and Learning International Survey) ist eine internationale Studie über die Arbeitsbedingungen und das Lernumfeld von Lehrern und wird von der OECD durchgeführt.
- 2 Schmich, Juliane und Schreiner, Claudia (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz*, Graz: Leykam. [www.bifie.at, bit.ly/1y5qpk1](http://www.bifie.at/bit.ly/1y5qpk1), am 4. Jänner 2015
- 3 Eurostat-Datenbank, Abfrage vom 24. November 2014
- 4 Database – PISA 2012
- 5 OECD (Hrsg.), *Settling in. OECD Indicators of Immigrant Integration 2012*, OECD Publishing, S. 119
- 6 OECD (Hrsg.), *International Migration Outlook 2014*, OECD Publishing, S. 48

- 7 OECD (Hrsg.), *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*, OECD Publishing, Chart B2.2
- 8 OECD (Hrsg.), *PISA 2012. Ergebnisse im Fokus*, OECD Publishing 2013, S. 5
- 9 Fend, Helmut, *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 49
- 10 Brodtkorb, Mathias, *Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung*. In: Brodtkorb, Mathias und Koch, Katja (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V*, Schwerrin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2012, S. 13–34, S. 26.
- 11 Fend, Helmut, *Theorie der Schule*, München 1980, S. 49
- 12 Personenbezogene Bezeichnungen umfassen gleichermaßen Personen männlichen und weiblichen Geschlechts.
- 13 Siehe Statistik Austria (Hrsg.), *Bildung in Zahlen 2012/13. Schlüsselindikatoren und Analysen*, Wien: Statistik Austria 2014, S. 85
- 14 Rechnungshof (Hrsg.), *Modellversuche Neue Mittelschule (Bund 2013/12)*, Wien 2013, S. 13

das derzeitige Schulsystem in seinen Fundamenten erschüttern, denn der Finanzaufwand pro Schüler reicht derzeit von 6.505 € für einen Volksschüler bis zu 29.970 € für einen Sonderschüler.¹³

Innerhalb einer Altersgruppe können die Unterschiede groß sein, wie der Rechnungshof nachgewiesen hat. »Die Lehrerpersonealkosten je Schüler betragen im Schuljahr 2011/2012 an Hauptschulen bundesweit rd. 6.600 EUR. An den Neuen Mittelschulen-Modellversuchen waren diese wegen des verschränkten Lehrereinsatzes wesentlich höher (rd. 7.200 EUR). Im Gegensatz dazu lagen die Lehrerpersonealkosten je Schüler an den AHS-Unterstufen bei rd. 4.700 EUR.«¹⁴ Oder anders ausgedrückt: Zwei NMS-Schüler kosten so viel wie drei AHS-Schüler.

Und selbst innerhalb einer Schulart unterscheidet sich der Ressourcenbedarf verschiedener Standorte beträchtlich: Kleine Schulstandorte in ländlichen Regionen verursachen zwangsläufig deutlich höhere Kosten als große im städtischen Ballungsraum.

Fazit

Mehr Autonomie täte der Schule sicherlich gut. Schon Kant bezeichnete in seiner »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« Autonomie als den »Grund der Würde der menschlichen und jeder vernünftigen Natur«, wobei er damit freilich die Autonomie des Willens meinte.

Können Lehrer den ihnen anvertrauten Schülern Besseres mit auf ihren Lebensweg geben als »die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen«, wie es Adorno in seiner »Erziehung zur Mündigkeit« ausdrückte, der in Autonomie »die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz« sah?

Könnte der Schule Besseres widerfahren, als wieder mehr Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit für Lehrer zurückzubekommen? Denn wer sollte besser wissen als sie, was für die eine Klasse passt, für die andere aber nicht?

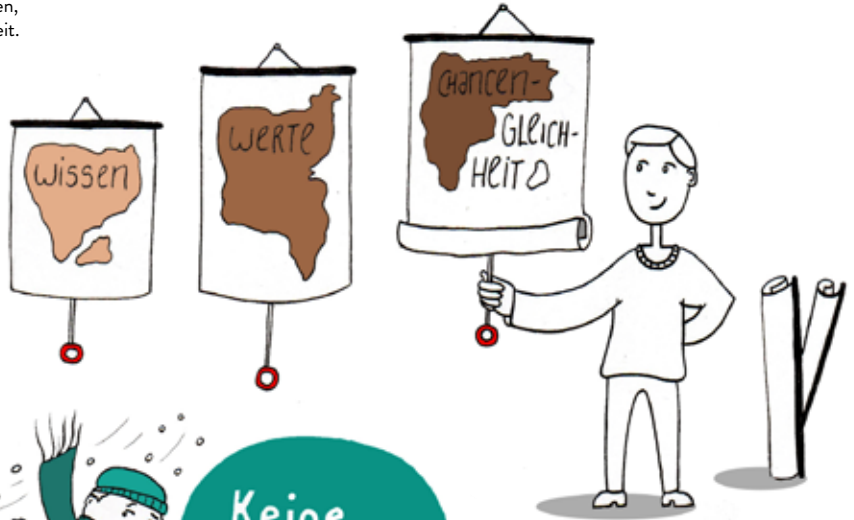
Wäre es nicht klug, das Prinzip der Subsidiarität zu leben und den Schulen mehr pädagogische Freiheit zu geben, als sie in ein enges und oft fragwürdiges Korsett zu zwingen?

Die Politik scheint unter »Schulautonomie« aber seit zwei Jahrzehnten in erster Linie »autonomes Einsparen« zu verstehen. Und das könnte sich hinter der Forderung nach »mehr Autonomie« verstecken: weniger Ressourcen für die Schulen; Aufhebung rechtlicher Rahmenbedingungen wie Teilungs- oder Klassenschülerhöchstzahlen; »autonome« Entscheidung am Schulstandort, wo die Einsparungen erfolgen sollen. Das alles hat aber deutlich mehr mit Heteronomie als mit Autonomie zu tun.

Echte Selbstbestimmung ja, getarnte Fremdbestimmung nein! Ob die Politik das auch so sieht?

GRENZEN DER AUTONOMIE

SCHULE SCHAFFT Wissen, Werte und Chancengleichheit. Diese Funktionen müssen auch unter autonomen Rahmenbedingungen gewährleistet sein.

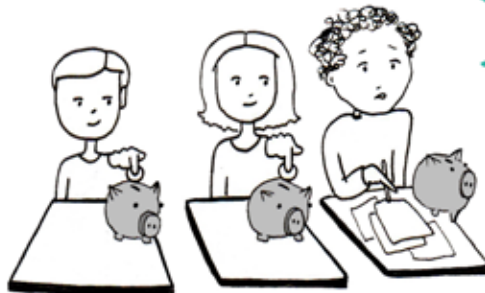


AUTONOMIE kann für Schulen an weniger attraktiven Standorten zum Problem werden: Was nützt die freie Wahl der Lehrer_innen, wenn es keine Bewerber_innen gibt?

Freiraum Pädagogik?

BISHER BEDEUTETE

Autonomie hierzulande nur das selbstständige Umsetzen von Einsparungsvorgaben. Einer Selbstbestimmung v. a. im pädagogischen Bereich wurde in Wirklichkeit immer weniger Raum geboten.







CHRISTINA GÖTSCHHOFER ist Bundesvorsitzende der AKS - Aktion kritischer Schüler_innen. Sie maturierte 2013 am Bundesrealgymnasium Kirchdorf an der Krems und studiert seither Soziologie. 2012–2014 war Götschhofer Landesvorsitzende der AKS Oberösterreich.

Autonomie macht nur in einem neuen System Sinn

Schüler_innen haben Interessen und Meinungen. Die Autonomie-Diskussion muss mit ihnen geführt werden, nicht über sie.

Wenn man von Schulautonomie spricht, darf man dabei nie vergessen, wem die Veränderungen, die damit einhergehen, helfen sollen – vor allem den Schülerinnen und Schülern. Für keine anderen Personen im Lebensraum Schule ist es derart wichtig, wie das Schulsystem funktioniert, wie für die Schüler_innen. Denn die Schülerinnen und Schüler sind die Personen im Schulsystem, für die ihr Leben in der Schule die meisten Konsequenzen mit sich trägt. Werden sie in der Schule bestärkt und unterstützt, gehen sie als selbstbewusste junge Menschen nach der Matura in die Welt hinaus. Passiert dies nicht, ist es für sie schwerer, in der Welt ordentlich Fuß zu fassen. Durch die Erfahrungen, die Schüler_innen in der Schule machen, haben sie gewisse »Startbedingungen« wie soziale Kompetenzen oder Eigenständigkeit, die sie im restlichen

Leben benötigen. Natürlich betrifft Schulautonomie Lehrerinnen und Lehrer, die Direktion sowie auch die Eltern, doch die Schülerinnen und Schüler sind der Mittelpunkt der Schule und müssen nicht nur so gesehen, sondern auch so behandelt werden!

Deshalb muss immer bedacht werden: Wenn man von Schulautonomie spricht, sollte immer im Hinterkopf sein, wie man mit den geplanten Änderungen den Schülerinnen und Schülern direkt im Klassenzimmer helfen kann.

Die Kompetenzen müssen beim Ministerium für Bildung bleiben

Die grundsätzlichen Kompetenzen sollen weiterhin beim Bund liegen und nicht in die Länder verlagert werden. Dabei geht es nicht nur um einen bundesweiten Grundtenor, der das Ziel von Schule beschreibt, sondern auch um Punkte wie die Vertretungen.

Auch die Lehrerinnen und Lehrer sollen nicht autonom von den Schulen angefordert werden, sondern sie sollen weiterhin zu den einzelnen Schulen zugeteilt werden. Denn wenn die Schulen die Lehrerinnen und Lehrer autonom einstellen könnten, wäre die Gefahr der Elitenbildung sehr hoch. Was heißt das konkret? Nur Lehrer_innen mit einem bestimmten Weltbild oder mit einer bestimmten pädagogischen Ideologie werden eingestellt und die restlichen Bewerber_innen werden ausgeschlossen. Durch Elitenbildung im Lehrpersonal kann die notwendige Diversität aller Personengruppen nicht gewährleistet werden, aus diesem Grund ist das abzulehnen.

Schulautonomie kann nur in einem anderen Schulsystem funktionieren!

Im aktuellen System kann Schulautonomie – so wie sie am besten für die Schülerinnen und Schüler wäre – nicht funktionieren. Denn Schulautonomie bedeutet, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer um ihre Schülerinnen und Schüler kümmern können, sie gezielt fördern können, auf sie eingehen, eine Beziehung zu ihnen aufbauen, um schlussendlich als Begleiter_innen im Lernprozess agieren zu können. Dass Lehrer_innen das nicht machen können, wenn sie Dutzende von Schüler_innen in den Klassen sitzen haben, ist verständlich. Dazu müssen die Klassenverbände kleiner werden.

Lehrer_innen müssen die Möglichkeit haben, autonom auf die Wünsche der Schüler_innen eingehen zu können, egal, ob inhaltlich oder pädagogisch. Solange es noch die klassischen Unterrichtsfächer und nicht Module gibt, wird man Schulautonomie nicht umsetzen können.

Im Paragraph 57a des Schulunterrichtsgesetzes steht: *»Der Schüler hat außer den sonst gesetzlich festgelegten Rechten das Recht, sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Rahmen der Förderung der Unterrichtsarbeit (§ 43) an der Gestaltung des Unterrichtes und der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen, ferner hat er das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen.«*

Auch dieser Paragraph muss endlich ernst genommen werden. Schülerinnen und Schüler dürfen nicht mehr als Wesen wahrgenommen werden, die keine Interessen und keine Meinung haben. Schülerinnen und Schüler

müssen in die Gestaltung des Unterrichts eingebunden werden. Nur so kann garantiert werden, dass Autonomie sinnvoll angewendet wird.

Bei der Autonomie des Unterrichts sind Kontrollinstanzen unverzichtbar. Diese müssen überprüfen, ob die Lehrerinnen und Lehrer ihre Macht ausnützen, das heißt, die Kontrollinstanzen sollen sicherstellen, dass Lehrer_innen den Unterricht so gestalten, dass sich alle Schülerinnen und Schüler wohlfühlen und gerne lernen.

Demokratie, Mitbestimmung und Schulautonomie – Schulgemeinschaftsausschuss stärken und Klassenrat einführen

Wenn über Schulautonomie geredet wird, darf nicht vergessen werden, wer die Regelungen im Endeffekt in der Schule bestimmt. So muss zum einen der Schulgemeinschaftsausschuss gestärkt und zum anderen der Klassenrat eingeführt werden. Der Schulgemeinschaftsausschuss, kurz SGA, ist das Gremium in der Schule, in dem Schüler_innen, Lehrer_innen und Elternvertreter_innen gemeinsam Entscheidungen für das Schulleben treffen. Die moderierende Funktion hält dabei die Direktorin oder der Direktor inne. Die Entscheidungen, die der SGA treffen kann, müssen unbedingt ausgebaut werden, damit alle Personen, die vom Schulleben betroffen sind, mitbestimmen können.

Doch nicht nur allgemeine Schulfragen müssen mehr diskutiert werden, sondern auch Entscheidungen, die einzelne Klassenverbände betreffen, müssen in den Klassen direkt besprochen und beschlossen werden. Jeder Klassenverband braucht deswegen einen Klassenrat, in dem nicht nur der Unterricht besprochen wird, sondern auch Platz für die Besprechung von möglichen Problemen ist. Bei den Sitzungen des Klassenrates ist auch die oder der Lehrer_in anwesend. Durch die regelmäßigen Sitzungen des Klassenrates lernen die Schüler_innen nicht nur, mit Problemen umzugehen und sich selbst und ihr Verhalten zu reflektieren, sondern sie können aktiv über ihr (Schul-)Leben mitbestimmen und lernen, wie Demokratie funktioniert – all das sind Fähigkeiten, die Schüler_innen schon in der Schule für ihr Leben erlernen sollten.

In jeder Schule gibt es eine Vertretung für alle Schülerinnen und Schüler – die Schüler_innenvertretung. Diese besteht aus der Schulsprecherin oder dem Schulsprecher sowie zwei Stellvertreter_innen und hat folgende Rechte laut § 58, Absatz 2 des Schulunterrichtsgesetzes:

» 1. Mitwirkungsrechte:

- a) das Recht auf Anhörung,
- b) das Recht auf Information über alle Angelegenheiten, die die Schüler allgemein betreffen,
- c) das Recht auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen,
- d) das Recht auf Teilnahme an Lehrerkonferenzen, ausgenommen Beratungen und Beschlussfassungen über Angelegenheiten der Leistungsbeurteilung einzelner Schüler und des § 20 Abs. 6, § 25, § 31b und des § 31c sowie über dienstrechtliche Angelegenheiten der Lehrer und ausgenommen die Teilnahme an Lehrerkonferenzen zur Wahl von Lehrervertretern,

e) *das Recht auf Mitsprache bei der Gestaltung des Unterrichtes im Rahmen des Lehrplanes,*

f) *das Recht auf Beteiligung an der Wahl der Unterrichtsmittel;*

2. *Mitbestimmungsrechte:*

a) *das Recht auf Mitentscheidung bei der Anwendung von Erziehungsmitteln gemäß § 47 Abs. 2,*

b) *das Recht auf Mitentscheidung bei der Antragstellung auf Ausschluss eines Schülers;*

c) *das Recht auf Mitentscheidung bei der Festlegung von Unterrichtsmitteln. «*

Schüler_innenvertretungen müssen mehr Rechte erlangen als die von Mitwirkung und Mitbestimmung. In einer autonomen Schule gilt es, allen Schulpartner_innen die gleichen Rechte zu geben und diese auszubauen, sodass mehr Möglichkeiten zur Mitentscheidung gegeben sind.

Conclusio

Schulautonomie kann gut funktionieren und großen Output haben, wenn sie bei den richtigen Punkten ansetzt. Dazu gehört weder die eigenständige Bestellung der Lehrerinnen und Lehrer durch die Schule noch die Verlagerung der bundesweiten Kompetenzen auf die landesweite Ebene. Im Mittelpunkt müssen hier – sowie auch in jeder anderen schulpolitischen Diskussion – die Schülerinnen und Schüler stehen.

Schulautonomie beginnt da, wo man sich überlegt, wie man das Schulleben für Schüler_innen besser machen kann, und endet dort, wo beschlossen wird, dass man jede Schülerin und jeden Schüler ernst nimmt und ihnen mehr Mitbestimmung ermöglicht. Es muss bedacht werden, dass Schülerinnen und Schüler zu den Themen, die sie betreffen, auch einen Standpunkt haben und diese Meinungen müssen auch ernst genommen werden. Nur so können alle Schülerinnen und Schüler als starke, selbstständige und selbstbewusste Subjekte von der Schule in das weitere Leben gehen. Und genau das zählt am Ende des Tages – wie die Schüler_innen die Schule verlassen. Nicht die Lehrer_innen, nicht die Verwaltung, nicht die Direktionen. Sondern ganz allein, ob die Schule es schafft, ihren Auftrag zu erfüllen, Schüler_innen nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen zu erziehen, sie mit dem notwendigen Wissen auszustatten, um ihr restliches Leben beschreiten zu können, sie zu gesunden, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und zu Bürgerinnen und Bürgern mit demokratischem Bewusstsein zu bilden und sie zu selbstständigem Urteil sowie sozialem Verständnis zu führen.

In jeder Diskussion, die über die Schule geführt wird, muss man aufhören, über die 1,1 Millionen Schülerinnen und Schüler zu reden, sondern man muss beginnen, *mit* ihnen zu reden und gemeinsam Konzepte und Strategien für eine sozial gerechte, angstfreie und demokratische Schule auszuarbeiten.

ZEIT FÜR EIN NEUES SCHULSYSTEM

Zeit für
Lehrer_innen



Redet mit ihnen,
nicht über sie



MEINUNGEN
INTERESSEN



AUTONOMIE soll
Schüler_innen helfen –
redet mit ihnen, nicht
über sie.

SCHÜLER_INNEN
haben Interessen und
Meinungen – hört
ihnen zu.

AUTONOMIE kann nur in
einem neuen Schulsystem
funktionieren: Wir brauchen
kleinere Klassen, Module statt
Unterrichtsfächern und mehr
Zeit für Lehrer_innen.



Module
statt
Fächer



Skizze einer Umsetzung am Beispiel einer Mehrstufenklasse in Wien.

Autonomie als Erziehungsziel



ANGELIKA CHILF ist Lehrerin i.R. und unterrichtet in Volks-, Haupt- und Neuen Mittelschulen sowie in der Waldorfschule Wien West. Zur Zeit ist sie Dissertantin der Bildungswissenschaft an der Uni Wien. Chilf ist Diplompädagogin, studierte Literaturwissenschaft und Erziehungswissenschaft und ist ausgebildete Legasthenie- und Dyskalkulie-Therapeutin

In diesem Beitrag stelle ich ein Beispiel für ein Modell vor, das ich persönlich kennengelernt und als Lehrerin mitgestaltet habe. Die Erfolge und Misserfolge, die ich bei Schüler_innen dieser Unterrichtsform hautnah miterlebt habe, sollen hier nur kurz angerissen werden. Die tatsächliche Situation der Lehrenden und ihre am System erkannten Vor- und Nachteile kommen zur Sprache, die Ansprüche für die Umwandlung des »Ist-Zustandes« in einen optimalen »Soll-Zustand« werden aufgezeigt und dazu Anregungen gegeben. Die grundlegende Frage dabei lautet: Was ist nötig, was ist möglich, um unseren Kindern in ihrer Ausbildung die ideale Lernumgebung zu bieten? Ich habe dazu mit der klassenführenden Lehrerin einer Mehrstufenklasse gesprochen.

In dem Interview wird deutlich, wie sehr die Autonomie des Einzelnen von der Autonomie der Schule abhängig ist, sei es in Bezug auf die finanziellen Mittel, die für Lehrer_innen beim Unterricht »außerhalb der Norm« nötig sind, oder für lebensnahen Unterricht, der nicht selbstverständlich ist. Lebensnah steht

dabei für den Bezug auf Erfahrungen, die das Wissen um gesellschaftspolitische Zusammenhänge aufzeigen und vermitteln möchten. Weitere Herausforderungen sind unter anderem die Abhängigkeit vom System Schule, das es nicht erlaubt, Ressourcen personeller Art zum Nutzen der Kinder zu integrieren (Teamlehrer, die nur eine gewisse Stundenanzahl zur Verfügung stehen und anderes mehr), ein Stundenplan, der aufgrund vorgegebener starrer Muster keine Autonomie ermöglicht, oder beschränkte Räumlichkeiten (Turnsäle, die nicht frei sind, Werkräume, die teilweise nicht benutzbar sind).

Zuvor möchte ich noch einige verwendete Begriffe erklären.

Mehrstufenklassen

Mehrstufenklassen sind Schulklassen (Organisationseinheiten), die mit Kindern mit unterschiedlicher Schulstufen- und Lernstufenzuordnung entsprechend ihrem individuellen (auch partiellen) Lernfortschritt unabhängig vom Lebensalter geführt werden.

Das österreichische Schulsystem trägt der Forderung nach einem »der Entwicklungsstufe (der Schüler_innen) entsprechenden Unterricht« (im Sinn der grundlegenden Bestimmung aus § 2 des Schulorganisationsgesetzes, SCHOG 1962) kaum Rechnung.¹

Autonomie

Die wissenschaftliche Forschung ist sich einig, dass Autonomie und Verbundenheit die beiden wichtigsten Grundbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben des Menschen und damit allgemeine Ziele von Bildung und Erziehung sein müssen. Auf der einen Seite muss der Mensch, der sich zu einem autonomen Individuum entwickelt, in vielen Situationen seiner Kindheit und Jugend die Möglichkeit und das Zutrauen erfahren, seine oder ihre Autonomie auch üben zu können. Auf der anderen Seite sind Bildung und Entwicklung vor allem in der frühen Kindheit nur in Verbundenheit, also Bindung und Zugehörigkeit zu persönlich bedeutsamen Bezugspersonen, möglich. Letztendlich erwächst der Status des verantwortlich und frei handelnden Menschen in einer Gesellschaft aus diesem Spannungsverhältnis von Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit.

Facts zum »Good Practice«-Modell in einer Wiener Mehrstufenklasse

Vier Lehrer_innen unterrichten in einer Klasse mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten – Mathematik und Judo, Projektarbeit und Sport, Musikerziehung und Englisch, Deutsch und Kreativ. Die Schüler_innen der Klasse verteilen sich über unterschiedliche Stufen: Sechzehn Schüler_innen in der ersten Stufe, vierzehn Schüler_innen in der zweiten, zehn Schüler_innen in der dritten Stufe und acht Schüler_innen in der vierten Stufe.

Die geografische Herkunft der Schüler_innen ist unterschiedlich, der soziale Background der Lernenden unerheblich, der Stand der Deutschkenntnisse entspricht dem durchschnittlichen Mix einer Wiener Grundschulklasse.

Auszüge aus einem Interview mit einer der klassenführenden Lehrerinnen:

Wie viel Autonomie besteht zurzeit für euer Team?

Unser Konzept ist nach vielen Sitzungen auch außerhalb der Arbeitszeit und unseren persönlichen reiflichen Überlegungen zustande gekommen. Unter Einbeziehung der Formalien und des Anspruchs, den der österreichische Lehrplan² der Volksschulen vorgibt, wurde für alle zu unterrichtenden Fächer, alle geplanten innerschulischen Aktivitäten, alle Exkursionen und geplanten Großprojekte ein Jahresplan mit detaillierten Kompetenzen und Zielen erstellt. Wir haben absolut freie Hand bei der Wahl der Methodik und Didaktik. Unser Team hat in methodischer und didaktischer Sicht die bestmögliche Unterstützung durch die Direktion. Allerdings ist auch die Autonomie der leitenden Personen eingeschränkt durch die Vorgaben, die Ziele und die zu vermittelnden Kompetenzen. Diese Vorgaben werden von Personen erstellt, die glauben zu wissen, was zu lehren möglich oder nötig ist. Die »offizielle« Autonomie besteht nur auf dem Papier.

Die vorhandenen räumlichen Bedingungen sind ideal: Den zurzeit 48 Lernenden und vier Lehrenden stehen vier Räume in Klassengröße, zwei Garderoben und ein kleiner Raum, der als Leseecke eingerichtet wurde und den Schüler_innen überdies zum Entspannen dient, zur Verfügung. Wir nützen auch die Gänge für Einzel- und Gruppenarbeiten, freies Spiel und Bewegung in den Pausen. Unsere Räume gliedern sich jetzt in einen Mathematikraum, einen Projektraum, einen Sprachraum und einen Kreativraum.

Personell sind wir ganz gut ausgestattet: Wir haben für die Klasse dreieinhalb Lehrverpflichtungen und einen angepassten Stundenplan, den wir selbst gestalten können. Knapper ist es bei den Finanzen: Mit dem vorhandenen Warenkorbgeld können wir gerade einmal die »alltäglichen« Verbrauchsmaterialien wie Hefte, Schnellhefter, Buntpapier etc. abdecken. Für alles Weitere müssen Lehrer_innen entweder aus eigener Tasche zahlen, oder Eltern müssen – was aber offiziell verboten ist – zur Kassa gebeten werden.

Da wir jedoch mindestens vier Großprojekte im Jahr durchführen und den Kindern verschiedene Arbeitstechniken und Materialien nahebringen wollen, sammeln wir inoffiziell von jedem Elternteil einen zusätzlichen Jahresbeitrag von 25 € ein.

Ein Problem ist auch, dass wir nicht mehr Zeit aktiv für organisatorische Tätigkeiten an der Schule verbringen dürfen, etwa in der ersten und letzten Ferienwoche. Das scheitert am System: Lehrer_innen dürfen einfach nicht in der Schule sein, die Arbeitszeit der Schulwarte ist vorgegeben und der Aufenthalt in den Räumen eines öffentlichen Gebäudes daher nur beschränkt erlaubt.

Woran misst du den Erfolg des Konzepts?

Entscheidend sind für uns in erster Linie Lernfreude und Lernbereitschaft der Schüler_innen. Ebenso bekommen wir sehr oft und viel positives Feedback von den Eltern. An den Leistungen der Kinder ist erkennbar, dass das System mit seiner Differenzierung und Individualisierung zu positivem

Lernerfolg führt. Die soziale Kompetenz, die individuelle Gestaltungsfreiheit, das autonome Handeln sowie das individuelle Zeitmanagement der Schüler_innen werden extrem gefördert.

Woran hapert's noch besonders?

Die größten Sorgen machen uns die Umsetzung und Gestaltung des gewünschten Stundenplans und die ausgewogene Gruppengröße. Die Zusammenarbeit mit anderen Kolleg_innen und Klassen an der Schule könnte auch besser sein – durch einen ständigen Lehrer_innenwechsel und somit auch Strukturwechsel sind die Fördermöglichkeiten noch sehr ausbaufähig, gerade wenn es um Beratungslehrer_innen und Förderlehrer_innen geht. Das scheitert aber immer wieder am Schulbudget.

Wo wünscht ihr euch mehr Entscheidungsfreiheit?

Ganz oben auf der Wunschliste stehen das Erstellen des Stundenplanes und auch die Schulbuchbestellung. Momentan gilt hier die Vorgabe, dass die Schulbücher in einer Schulstufe einheitlich sein sollen.

Wir würden auch gern bei der Auswahl der »neuen« Schüler_innen anders vorgehen: Es funktioniert zwar sehr gut, allerdings würden wir die Kinder und auch die Eltern vor der Anmeldung oder vor der Zusage gerne persönlich näher kennenlernen. Das System ist noch nicht für jedes Kind geschaffen. Es wird von Beginn an ein gewisser Grad an Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit gefordert, außerdem haben wir eine sehr große Gruppe, in der sich die Kinder zurechtfinden müssen.

Wie ist der allgemeine Tenor der Klasse, der Eltern, der Behörden zu eurem Konzept?

Von den Eltern bekommen wir durchgehend positives Feedback und viel Unterstützung. Die meisten Eltern sind wirklich dankbar, dass ihrem Kind diese Art von Schule ermöglicht wird. Bei den Kolleg_innen an der Schule sind die Meinungen geteilt: Einige wenige sind von dem System überzeugt, würden es jedoch selbst nicht umsetzen, bei den meisten Kolleg_innen allerdings stoßen wir eher auf Misstrauen und Widerstand. Von Behörden wie Stadtschulrat und Schulinspektor haben wir bisher kein Feedback zu unserem Konzept und System bekommen. Ich weiß auch nicht, inwieweit sie informiert sind, wie wir arbeiten.

Abschließend möchte ich anmerken, dass wir immer weiter an unserem Konzept arbeiten, evaluieren und Verbesserungsvorschläge notieren, um den Kindern in ihrer Ausbildung die bestmögliche Unterstützung angedeihen lassen zu können. Wir sind davon überzeugt, dass unsere Art des Unterrichts der Förderung der uns anvertrauten Kinder dient und ihnen hilft, sich auf ihrem Bildungsweg in den lebensnotwendigen Fähigkeiten zu entwickeln. Und wir sind überzeugt, dass es ihnen hilft, entgegen aller in der Öffentlichkeit dargestellten Mängel des österreichischen Schulsystems die Grundschule mit Lernfreude, Lernlust und intakter Neugierde verlassen.

1 Veröffentlicht in: news&science. *Begabtenförderung und Begabungsforschung*. özbf, Nr. 15/Jan. 07, S. 36–37.

2 Lehrplan der Volksschule Bgbl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012

Autonomie ist ein Grundbedürfnis





Freiraum im Kleinen

Voraussetzungen für fächerübergreifende Schulprojekte als erste Schritte zur Autonomie.

Das österreichische Schulsystem bietet Möglichkeiten für die selbstständige Gestaltung des Unterrichts – auch heute schon. Allerdings sind Lehrer_innen dabei an viele Vorgaben gebunden, und der Aufwand bleibt an ihnen hängen.

Dieser Beitrag erzählt von unseren Erfahrungen mit der projektorientierten Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts an einer konfessionellen Privatschule in Wien und beschreibt die Herausforderungen und die Erfolgsfaktoren solcher Initiativen. Vor allem möchte ich auch darauf eingehen, welchen Nutzen solche Unterrichtsformen für Schüler_innen stiften und wie auch Lehrer_innen dabei Neues lernen.

Die Ausgangslage

Der erste Anlass zu unserem Projekt war ein Getränkeautomat in der Schule. Schüler_innen und Schüler haben häufig Coca Cola oder Cola Light gekauft und auch immer wieder Fragen nach dem Zuckergehalt und dem Unterschied zwischen Zucker und anderen Süßstoffen gestellt. Als Reaktion auf diese Fragen entstand die Idee, ein fächerübergreifendes Projekt für mehr Ernährungsbewusstsein zu starten.

Die formale Voraussetzung für unser Projekt war die »Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)«, die in Österreich 2008 als Reaktion auf den UN-Weltklimagipfel 2002 von vier Ministerien erarbeitet wurde. In der



BEATRICE SVOBODA ist Lehrerin an einer konfessionellen Privatschule in Wien und studierte Lehramt Biologie und Umweltkunde sowie Ernährungslehre und Haushaltsökonomie. Sie verfügt über ein abgeschlossenes Mikrobiologie und Genetik-Studium und war am Ludwig-Boltzmann-Institut für Strahlenbiologie tätig, wo sie ihre Diplomarbeit publizierte.

Strategie wurde festgelegt: Umweltbildung und Gesundheitsbildung werden anhand österreichischer Unterrichtsprinzipien gelehrt, das heißt nach den vorhandenen Lehrplänen der Naturwissenschaften. Weitere Eckpunkte:

- Globales Lernen folgt einem entwicklungspolitischen Grundsatzterlass, das heißt, globales Lernen im Sinne von Vorstellen oder Einarbeiten unterschiedlicher kultureller Ansätze kann in den Jahresplan der Naturwissenschaften etwa als Schwerpunkt der Sekundarstufe 1 (5.-8. Schulstufe) schultypenunabhängig eingebaut werden.
- Soziales Lernen soll im Sinne von Interkulturellem Lernen, Reflexionsvermögen oder Selbstverantwortung gefördert werden. Teilbereiche können auch im naturwissenschaftlichen Unterricht oder in schulpartnerschaftlicher Zusammenarbeit mit Eltern und Community erfolgen.

Damit haben Lehrer_innen die Möglichkeit, den Lehrplan anzupassen und im Rahmen dieser Strategie eigene Schwerpunkte zu setzen. Wir haben dieses kleine Fenster zur Schulautonomie genutzt, um unser Projekt als Teil des Lehrplans umzusetzen.

In der praktischen Umsetzung hatten wir dann allerdings viele Hürden zu überwinden:

- Fächerübergreifende Projekte sind auf die Zusammenarbeit von Lehrer_innen angewiesen. Das ist in Österreichs Schulsystem kaum vorgesehen: Lehrer_innen sind zu ihren Unterrichtszeiten an der Schule, haben für die Zeit dazwischen keine entsprechenden Arbeitsplätze und sehen einander so kaum. Kooperation ist nur über Eigeninitiative möglich – und bedeutet praktisch auch zusätzlichen Aufwand.
- Es liegt an den Lehrer_innen selbst, andere für ihre Idee zu begeistern. Der zusätzliche Aufwand in der Vorbereitung des Unterrichts, die Organisation geeigneter Räume und auch die zeitliche Abstimmung der Lehrer_innen untereinander basieren auf Freiwilligkeit – und im Alltag bleibt kaum Zeit dafür.
- Budgets sind kaum vorgesehen. Solche Projekte sollen also nichts kosten.

Unser Projekt

In unserem Fall hatten wir die notwendigen Kolleg_innen schnell motiviert. Ein Physiklehrer, eine Geografielehrerin und ein Mathematiklehrer waren bereit, die Idee mit mir umzusetzen. Diese Zusammensetzung hat sich auch dadurch ergeben, dass wir vier einfach öfters zur gleichen Zeit an der Schule waren.

Aus der Zusammensetzung des Teams ergaben sich dann auch die Schwerpunkte für unser Projekt. Vorweg: Ich halte es für wesentlich, bei der Planung des Unterrichts immer das naturwissenschaftliche Kompetenzmodell und seine drei Dimensionen im Kopf zu haben. Die drei Dimensionen sind die Inhaltsdimension – hier geht es um konkrete fachliche Inhalte – die Handlungsdimension, die darauf abzielt, aus Inhalten auch Wissen zu gewinnen und Schlüsse daraus abzuleiten, und schließlich die

Anforderungsdimension – Schüler_innen sollen zu selbstständigem Handeln angeleitet werden. Ein Fach oder ein einzelnes Projekt kann keine dieser drei Dimensionen zur Gänze abdecken, aber es fördert die Qualität des Unterrichts ungemein, wenn Lehrer_innen sich die Fragestellungen aus diesen drei Dimensionen immer wieder vor Augen halten.

Umgelegt auf unser Projekt bedeutete das: Wir haben uns dem Thema Zucker und Ernährungsgewohnheiten von unterschiedlichsten Fächern aus genähert. Neben der Analyse von Nahrungsbestandteilen haben wir vor allem chemische Experimente in verschiedenen Fächern begleitet: Bei den chemischen Analysen verschiedener Getränke waren auch immer die Gebindeformen (Tetrapak, Flaschen, Dosen) und deren Volumensberechnung Thema, wir haben die Ergebnisse der chemischen Analysen in Mathematik auf andere Volumina und andere Gebindeformen umgerechnet und den Einfluss der Zuckermenge und verschiedener Zuckerarten auf Ernährung und Gesundheit betrachtet.

Durch Fragen von Schüler_innen hat sich der Unterrichtsgegenstand dann noch einmal ausgeweitet: Wir haben historische Fragen (Was war, bevor es Zucker gab?), geografische Themen (Woher kommt Zucker? Welche Zuckerarten gibt es wo?) und schließlich auch wirtschaftliche und politische Fragen behandelt (Welche wirtschaftliche Bedeutung hat Zucker? Was ist Fairtrade-Zucker?).

Durch die Beteiligung der Schüler_innen entstanden weitere Ideen: Einige haben während der Projektzeit einen Blog über die Fragestellungen und Ergebnisse gestaltet. Dieser Blog wurde mehrsprachig (in den Muttersprachen der Schüler_innen) geführt und hat damit auch Eltern und Verwandte außerhalb der Schulgemeinschaft erreicht. Andere haben die Experimente gefilmt und auf einer DVD zusammengestellt. Auf diesem Weg haben auch wir Lehrer_innen, für die weder Blogs noch Videoschnitt selbstverständlich waren, viel über Medienkompetenz und Unterrichtsgestaltung dazugelernt.

Die Schüler_innen sind so zu Ernährungsbotschafter_innen in Communities außerhalb der Schule geworden und haben Themen von außerhalb wieder in die Schule mitgebracht. Die Ergebnisse wurden im Rahmen des Elternsprechtags auch den Eltern präsentiert.

Fazit

In unserem Projekt haben wir vom üblichen Lehrplan abweichenden Unterricht gestaltet, wir haben Stunden zusammengelegt, Räume getauscht und sehr flexibel zusammengearbeitet. Dadurch konnten wir auf Bedürfnisse und Wünsche der Schüler_innen eingehen, auf neu auftretende Fragestellungen reagieren und auch selbst neue Erfahrungen über spannenden Unterricht sammeln.

Die wesentlichen Erfolgsfaktoren in unserem Fall waren, dass wir vier Lehrer_innen öfters gemeinsam an der Schule waren und dass wir auch die notwendigen Räumlichkeiten (wie etwa einen Chemiesaal) für unser Projekt nutzen konnten.

Genau dazu kann ich allerdings sagen: Österreichs Schulen sind hier auf Zufall und Eigeninitiative angewiesen. Das Schulsystem fördert Initiative nicht gerade: Lehrer_innen müssen sich Freiraum suchen, müssen selbst Mittel und Wege finden und dabei immer Rücksicht auf die weniger flexible Umgebung nehmen, etwa wenn es um Stundenpläne geht.

Schüler_innen profitieren umgekehrt sehr stark von offenerem Unterricht: Sie können eigene Themen aufwerfen, Fragen stellen, die sie wirklich interessieren, und so auch einen viel klareren Bezug zu ihrem Alltag herstellen.

In unserem Projekt sind wir allerdings auch recht schnell an die Grenzen unserer Möglichkeiten gestoßen: Formale und inhaltliche Vorgaben haben unsere Freiheit auf die Stunden der vier teilnehmenden Kolleg_innen beschränkt. Die weitere Vernetzung mit der Umwelt der Schüler_innen war vor allem aus sprachlichen Gründen kaum möglich. Viele der Schüler_innen sind mehrsprachig und in ihren Elternhäusern wird wenig Deutsch gesprochen – an unserer Schule gibt es aber kaum mehrsprachige Lehrer_innen. Schließlich ist auch die Benotung im herkömmlichen Ziffernschema in solchen Fällen schwierig – ein flexibleres oder schriftliches Beurteilungssystem wäre da weit angemessener.

Meines Erachtens zeigt dieses Beispiel, dass Lehrer_innen in Österreich zwar durchaus sich selbst bewegen und den einen oder anderen Schritt außerhalb des Üblichen machen können – sie können aber sonst nichts bewegen. Schulen können sich nicht an neue Gegebenheiten anpassen, sie können nur sehr kleine Schritte setzen – und sie können damit auch kaum wirklich auf die Bedürfnisse ihrer Schüler_innen eingehen.

Mehr Selbstständigkeit für Schulen, die eigene Schwerpunkte setzen, sich an ihren Schüler_innen ausrichten und Initiativen von Lehrer_innen unterstützen und fördern, kann auf jeden Fall helfen, Unterrichtsformen zu finden, die Schüler_innen begeistern. Und das halte ich für eines der wesentlichen Ziele von Schule.

Praktische Grenzen





Schulautonomie kann die Qualität der Schulen steigern. Dazu braucht es aber Standards und vor allem die Vernetzung der Schulen untereinander und mit ihrer Umwelt.



DANIEL BÖSCH ist Gymnasiast in Lustenau, absolvierte ein Austauschjahr an der Wilson High School in Portland (USA) und ist Mitglied der LandesschülerInnenvertretung Vorarlberg sowie Mitglied im Landesvorstand der Schülerunion Vorarlberg.



FELIX HALLER ist Schüler an der HTL Bregenz, Abteilung Maschinenbau und Automatisierungstechnik. Er ist BMHS-Landesschulsprecher Vorarlberg, Mitglied der Bundesschülervertretung und Mitglied im Landesvorstand der Schülerunion Vorarlberg.

Vernetzung statt eigener Süppchen

Jede Schülerin und jeder Schüler ist verschieden, dennoch haben sie nur wenig Möglichkeit, sich ihren Schulalltag auf ihre Bedürfnisse zuzuschneiden.

Schulautonomie ist für uns der Schlüssel dafür, dass künftige Generationen ihre Talente ausleben können und dass ihre Stärken gefördert und ihre Schwächen ausgeglichen werden. Durch Schulautonomie erhalten die Schulen die Freiheit, die sie brauchen, um sich voneinander zu unterscheiden und mit

pädagogischer Vielfalt und Mut zu Veränderung jeder Schülerin und jedem Schüler Spaß am Lernen und Entdecken zu bieten. Der Bildungswettbewerb würde verändert werden – weg vom Wettbewerb der Schülerinnen und Schüler um den Platz an der besten Schule, hin zu einem Wettstreit der Schulen um die Schülerinnen und Schüler.

Die teure und gleichsam ineffektive und starre Verwaltung gehört abgeschafft und ihre Kompetenzen gehören in die Hände der Direktorinnen bzw. Direktoren und des Schulgemeinschaftsausschusses gelegt. Akzente setzen statt verwalten, so lautet die Devise. Alle an der Schule beteiligten Gruppen gehören dabei eingebunden.

Alle Beteiligten sollen mitgestalten

Die Direktorinnen und Direktoren haben die Führungsrolle im Team des Lehrkörpers inne. Ein guter Teamchef oder eine gute Teamchefin weiß, welcher Typ von Lehrperson sein oder ihr Team am besten komplettiert. Die Direktorinnen und Direktoren wissen auch über die Fähigkeiten ihres Teams Bescheid und können durch neue Konzepte den Lehrpersonen die nötigen Freiräume geben und so ihr Team zur Höchstleistung bewegen. Durch gestalterische Möglichkeiten können sie ihre Schule profilieren und sie so zu etwas Einzigartigem machen.

Die Lehrerinnen und Lehrer werden Tag für Tag vor neue Herausforderungen gestellt und haben daher das Recht auf qualitätsvolle Weiterbildungen, um neue Ansätze kennenzulernen, sich fachlich weiterzubilden und pädagogisch auf der Höhe der Zeit zu bleiben.

Lehrerinnen und Lehrer sollen im Rahmen der Schulautonomie die Möglichkeiten erhalten, die sie benötigen, um Spaß am Lehren zu entwickeln und in ihren Schülerinnen und Schülern das Interesse am Unterrichtsstoff zu erwecken. Dabei sollen sie auch die Möglichkeit haben, Expertinnen und Experten in den Unterricht einzuladen, um so das Fenster nach draußen in die reale Welt weit aufzustoßen.

Ein großes Hindernis auf dem Weg zum idealen Lernklima sind aber die oft großen Unterschiede in den Klassen. Es ist völlig klar, dass in einer Klasse mit 25 Kindern niemals bei allen das gleiche Lerntempo gegeben sein kann. Damit niemand in seiner oder ihrer Begeisterung gehemmt wird und niemand auf der Strecke bleibt, braucht es Teamteaching in jeder Klasse. Natürlich muss auch bei der Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte darauf eingegangen werden.

Eltern sind ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Schulgemeinschaft. Sie sind die Stütze eines jeden Kindes, jedoch fühlen sie sich in ihrer Verantwortung oft überfordert. Informierte Eltern sind wichtig, damit die Schülerinnen und Schüler weniger Last auf ihren Schultern tragen müssen. Elterninformation kann nur durch regelmäßige Elternabende und Gespräche mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenleiter sichergestellt werden. Das Kind darf aber keinesfalls durch seinen familiären Hintergrund in seiner Entwicklung eingeschränkt werden. Durch Aufklärung über finanzielle Fördermittel sowie

Förderkurse, speziell Deutschkurse für Kinder mit Migrationshintergrund, können alle Kinder die Chance auf eine erfolgreiche Schulkarriere erhalten. Die autonome Schule muss aber auch mit ausreichenden finanziellen Mitteln ausgestattet werden, damit sie diese Notwendigkeiten bereitstellen kann. Schulen mit besonderen Herausforderungen aufgrund der familiären Hintergründe ihrer Schülerinnen und Schüler sollen hierbei besonders gefördert werden.

Individuelle Chancen schaffen

Der Mittelpunkt und das Herz einer jeden Schule sind die Schülerinnen und Schüler. Sie sollen nicht nur die Möglichkeit haben, sich die Schule frei auszusuchen, sondern sollen auch weitgehende Freiheit der Fächerwahl haben. So soll zwar weiterhin ein Grundstock an Wissen verpflichtend sein, darüber hinaus können sich die Schülerinnen und Schüler ihre Fächer aber ihren Stärken und Vorlieben entsprechend auswählen. Damit die Schülerinnen und Schüler aber auch zu ihrer Wunschausbildungsstätte gelangen können, braucht es sowohl eine Anbindung an den öffentlichen Verkehr als auch Schulbusse. Ein weiter Schulweg darf aber finanziell keinen Nachteil darstellen, somit müssen Bus und Bahn für alle Schülerinnen und Schüler zu erschwinglichen Preisen benutzbar sein.

Ein wichtiger Aspekt ist die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler, sowohl was den Unterricht als auch was die Schule anbelangt. So soll jedes Semester ein Schüler_innenparlament an der Schule abgehalten werden, bei dem die Schülerinnen und Schüler Anträge an den Schulgemeinschaftsausschuss (SGA) besprechen und darüber abstimmen und so ihren Lebensraum maßgeblich mitgestalten können.

Dem Schulgemeinschaftsausschuss kommt in der autonomen Schule ebenfalls eine wichtigere Rolle zu. So soll der SGA das Entscheidungsrecht bei der Benennung einer neuen Direktorin bzw. eines neuen Direktors innehaben. Die Kandidatinnen und Kandidaten sollen den Mitgliedern des SGA durch ein Hearing vorgestellt werden.

Ebenfalls soll der SGA gemeinsam mit der Direktorin bzw. dem Direktor die Entscheidungskraft über die Finanzen der Schule haben. Der Direktor oder die Direktorin kann in Absprache mit dem SGA auch Kooperationen mit Unternehmen eingehen, um so sowohl praxisnäheren Unterricht als auch zusätzliche finanzielle Mittel für die Schule zu lukrieren. Die Finanzplanung sowie die Entwicklungsziele der Schule sollen in einem Schulstandortplan festgehalten werden. So soll einerseits eine nachhaltige Verwendung der Mittel gesichert werden, andererseits kann die Entwicklung der Schule und das Erreichen von bundesweiten Standards kontrolliert werden.

Diese Standards spielen eine wichtige Rolle sowohl für die Qualität der Bildung als auch für die Ausstattung der Schule. Durch das Setzen und regelmäßige Überprüfen von Mindeststandards kann vermieden werden, dass Schulen ihrem Bildungsauftrag nicht gerecht werden. Mindeststandards bei der Ausstattung sollen vor allem zeitgemäße technische Möglichkeiten und ein gutes Lernumfeld sicherstellen.

Offene Schulen kooperieren

Schulautonomie heißt aber nicht, dass jede Schule ihr eigenes Stüppchen kocht. Die Schulen sollen untereinander vernetzt sein und sicherstellen, dass ein breitgefächertes regionales Angebot vorhanden ist. Bei der Wahl von Freifächern ist ein überschulisches Angebot sehr wünschenswert, um jeder Schülerin und jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, Fächer zu belegen, die an der eigenen Schule nicht angeboten werden.

Die Kooperation mit Vereinen trägt ebenfalls viel zu einem größeren und vielfältigeren Angebot an der Schule bei und muss daher ein fixer Bestandteil des Schulbetriebs werden.

Wettbewerbe und Olympiaden, sowohl in sportlicher Hinsicht als auch in jedem anderen Fach, müssen wesentlich ausgebaut werden, damit Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, ihr Können und ihre Talente zur Schau zu stellen und sich mit anderen zu messen. Durch den Wettbewerb mit Teams aus anderen Schulen sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Höchstleistungen angespornt werden.

Doch die Schule soll nicht nur ein Ort des Lernens sein, sie ist auch ein Ort des Zusammenseins und der Begegnung. So soll die Schule auch über genügend und attraktive Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung und über Sport- und Grünflächen verfügen. Ebenfalls sind Räumlichkeiten zu schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler in Ruhe Hausübungen machen können.

Wo Zusammenleben stattfindet, muss auch miteinander geredet werden. Die jetzigen Ziffernnoten sagen aber alleine relativ wenig über das Potenzial einer Schülerin oder eines Schülers aus, Lehrpersonen erhalten nicht einmal diese minimale Rückmeldung über ihre Arbeit. Deshalb soll künftig ein schriftliches Rückmeldungsblatt die Ziffernnoten ergänzen und Teil einer jeden Schulnachricht werden, um die Schülerin oder den Schüler auf Verbesserungspotenzial hinzuweisen und auch wichtige soziale Aspekte einfließen lassen zu können.

Die Schülerinnen und Schüler sollen einmal pro Semester die Möglichkeit haben, ihren Lehrpersonen online und anonym Feedback zu geben. So können die Lehrerinnen und Lehrer einerseits einen Einblick in ihre Stärken und die positiven Aspekte ihres Lehrstils bekommen. Andererseits werden ihnen auch Schwächen und Verbesserungspotenziale aufgezeigt. Im Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen können diese Schwächen einfach und effektiv ausgebessert werden. Durch diese gegenseitigen Hilfestellungen wird sowohl die Qualität des Unterrichts erheblich erhöht als auch die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen gestärkt. Im Rahmen des Teamteachings kann die Lehrerin bzw. der Lehrer mit einer Kollegin bzw. einem Kollegen zusammenarbeiten, die bzw. der die eigenen Schwächen mit seinen oder ihren Stärken ausgleicht. So erreicht das Team eine Leistung, die ein_e Einzelne_r niemals erbringen könnte. Bei anhaltend schlechtem Feedback kann durch verpflichtende Fortbildungen eine Verbesserung erreicht werden.

AUTONOMIE: MÜHSAM ABER NOTWENDIG

Wettbewerb
der Schüler_innen



Mit
Lehrer_innen

Wir müssen uns vom Wettbewerb der Schüler_innen hin zum **WETTBEWERB DER SCHULEN** bewegen. Das schließt auch Feedback für Lehrer_innen mit ein.



Kooperation
Schulen +
Unternehmen



Freiheit bei
Fächerwahl

Schüler_innen brauchen **MEHR FREIHEIT IN DER FÄCHERWAHL**. Kooperation der Schulen untereinander oder die Vernetzung mit Unternehmen sind eine wichtige Voraussetzungen dafür.



Qualitäts
Vergleich

Standards
für Ausstattung +
Bildungsziele

BEI ALLER FREIHEIT müssen Standards für die Bildungsziele und für die Ausstattung von Schulen sicherstellen, dass die Qualität unterschiedlicher Schulen vergleichbar bleibt.



Auf autonomen Wegen zum gemeinsamen Ziel

Die Mittlere Reife als gemeinsamer Qualitätsstandard für alle Pflichtschulabsolvent_innen?



FLORIAN BERGMAIER ist Lehrer an einer Neuen Mittelschule in Wien, wo er Deutsch und GSP (Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung) unterrichtet. Außerdem war er als Bautechniker tätig, studierte Bauingenieurwesen an der FH Campus Wien und ist freiberuflicher Mitarbeiter in einem Zivilingenieurbüro.

Die Idee einer Mittleren Reife für alle Pflichtschulabsolventinnen und Pflichtschulabsolventen ist nicht neu. So haben beispielsweise die deutschen Bundesländer Bayern oder Rheinland-Pfalz bereits solch eine Mittlere Reife, die dort mit Abschluss der zehnten Schulstufe erfolgt. In Österreich bietet etwa das Schulzentrum Kleinwalsertal¹ in Vorarlberg eine Mittlere Reife nach dem bayrischen Modell an.

Die Initiative »Talente blühen!« nimmt unter anderem diesen künftigen »Qualitätsstandard« in ihre bildungspolitische Agenda auf, um dem »Notendumping«, der »Nivellierung nach unten« und letztendlich dem Versanden und Auslaufen der Pflichtschule ein Ende zu setzen und den Schulen wieder mehr Autonomie² in der Umsetzung aller Vorgaben von oben zu verleihen. Um bei dem Artenreichtum an vielen autonomen Schulen den Überblick nicht zu verlieren, braucht es eine Mittlere Reife, die teils zentral und teils autonom als gemeinsamer Bildungsstandard für ganz Österreich definiert wird. Die Wege, die die Schüler_innen gemeinsam mit den Lehrenden gehen, um das Ziel der »Mittleren

Reife« zu erreichen, sind dabei offen. Um eine »autonome Mittelstufe« mit unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen Modellen und Konzepten zu gewährleisten, benötigt es einen gemeinsamen Zielrahmen am Ende dieser, eben die Mittlere Reife.

Schüler_innen sollen mittels Mittlerer Reife befähigt werden, ihren eigenen Lebens- und Berufsweg bestmöglich bestreiten zu können. Sie sollen wissen, was sie können, was sie wollen und woran sie noch arbeiten sollten. Der Abschluss Mittlere Reife gibt den künftigen Absolvent_innen genaue Auskunft über ihr Können und ihren Wissensstand und soll eine bessere Vergleichbarkeit an der Naehrstelle zur Sekundarstufe II schaffen.³

Brauchen wir noch eine zentrale Prüfung?

Nun könnte natürlich die Frage auftauchen, wofür es erneut eine teilzentrale und teilautonome Prüfung braucht? Wird nicht schon zu viel geprüft an Österreichs Schulen, die von »Testeritis« und »Reformitis« befallen zu sein scheinen? Von Lesetestungen über die Bildungsstandardüberprüfungen des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie) bis zu weiteren standardisierten Testungen (PISA, PIRLS, TIMSS und Co.) müssen die Heranwachsenden vielerlei Tests über sich ergehen lassen. Warum soll es überhaupt so eine bundesweit einheitliche Mittlere-Reife-Prüfung geben? Reichen nicht die Zeugnisse der Abschlussklassen nach der achten Schulstufe als notwendige Qualifikation für den weiteren Schul- oder Berufsweg aus? Sind die fünf Ziffernnoten nicht ausreichend für jene, die Lehrlinge einstellen wollen, oder für jene, die der Schülerin oder dem Schüler den Zugang zur Sekundarstufe II bewilligen?

Weiters dürfte die Frage auftauchen, wie die Ausgestaltung der neunten Schulstufe aussehen wird, denn die Polytechnische Schule (PTS) und die Fachmittelschule (FMS), beide einjährig, bereiten derzeit berufswillige Schüler_innen auf einen Lehrberuf in Form einer Orientierung und eines »Hineinfühlens« vor. Jene Jugendlichen, die ihr neuntes Schuljahr in einer AHS/BHS »absitzen« und dort nicht erfolgreich sind, werden oftmals als »Early School Leavers« stigmatisiert und finden anschließend ebenfalls nur mühsam eine Lehrstelle.

Für Schülerinnen und Schüler soll mittels Mittlerer Reife gewährleistet werden, dass sie entsprechend ihren Fähigkeiten und Neigungen gut vorbereitet in a) die Sekundarstufe II schreiten, oder b) eine Lehre in Kombination mit einer Berufsschule absolvieren können, oder c) beides, nämlich Lehre mit Matura.

Da die frühe Selektion der Heranwachsenden bereits im Alter von neun bzw. zehn Jahren erfolgt – die einen gehen ins Gymnasium (AHS-Unterstufe), die anderen in die Neue Mittelschule (vormals: Hauptschule) – wird Bildung hierzulande oftmals sozial vererbt. Das ist eine soziale Schieflage, die mit dem alternativen Weg der »gemeinsamen Mittelschule der Vielfalt« und der Mittleren Reife als deren bundesweit einheitlichem Qualitätsstandard möglichst beseitigt werden soll. Bisherige Maßnahmen, um die soziale Selektivität zu verhindern, sind gescheitert. Die Gesellschaft wird sich weiterhin verändern, diesen Veränderungen hinkt das derzeitige Bildungssystem

hinterher. Gerade in den Ballungszentren Österreichs scheinen die Schuwahl oder der Zugang zu einer bestimmten Schule den sozialen Status auszumachen. Und so erlebt man immer wieder in Gesprächen mit Eltern oder Lehrer_innen, dass die Neue Mittelschule bereits als »Hauptschule mit neuem Taferl über dem Schultor« bezeichnet wird.

Faktum ist auch, dass es eine gemeinsame Schule der Zehn- bis 14-Jährigen nicht gibt, da sich eine tief ideologische und parteipolitische Auseinandersetzung der Regierungsparteien in einem »Stellungskrieg« der politischen Akteure manifestiert, auch wenn aktuell gerade die Landeshauptleute der »schwarzen Reichshälfte« im Westen mit grüner Unterstützung sogenannte »Modellregionen« einführen, in denen die gemeinsame Beschulung der Zehn- bis 14-Jährigen erfolgen soll. Am Beispiel Südtirols soll hier Schule gemacht werden. Umso interessanter erscheint es, wenn so manche Modellregion innerhalb eines Tales eingeführt wird, in dem es ohnehin keinen AHS-Standort gibt. Auch die Wirtschaft, zuletzt die Industriellenvereinigung⁴, fordert immer häufiger eine »Bildungsrevolution«, da Pflichtschulabsolvent_innen großteils für den Arbeitsmarkt nicht mehr vermittelbar seien und Basiskenntnisse in Deutsch, Mathematik und Englisch fehlen würden. Auch bei den Sozial- und Selbstkompetenzen scheint diesen Forderungen zufolge Handlungsbedarf zu herrschen.

Rollout an Pilotschulen

Welche möglichen Vorteile eine Mittlere Reife bringen könnte, wurde bereits erörtert – wobei anzumerken ist, dass die gegenwärtigen Testungen im Falle der flächendeckenden Einführung der Mittleren Reife reduziert werden müssten, um den Pädagoginnen und Pädagogen wieder mehr Zeit für den eigentlichen Unterricht zur Verfügung zu stellen.

Die Mittlere Reife muss in einer Probephase an nur wenigen Standorten auf freiwilliger Basis ausgetestet werden. Best-Practice-Standorte wie das Schulzentrum Kleinwalsertal oder deutsche Beispiele können das notwendige Know-how liefern, um die zukünftigen Pilotschulen in der Startphase unterstützend zu betreuen. Im ersten Schritt sollte ein hohes Maß an Freiwilligkeit herrschen, da sonst die Gefahr von Schnellschüssen und Rückschlägen sehr groß ist. Man darf nicht vergessen, dass Eltern und Schüler_innen, aber auch Lehrende allem Neuen mit einer gewissen Skepsis gegenüberstehen, was nicht verwundern dürfte. Bei der Auswahl der einzelnen Pilotschulen (Stadt, Land, Schultyp, soziale Schichtung etc.) muss auf eine möglichst heterogene und diverse Gruppe an Lehrenden und Lernenden Bedacht genommen werden.

Wissenschaftliche Begleitung der Pilotschulen ist unabdingbar, denn diese muss Aufschlüsse darüber geben, wie die Mittlere Reife in mittlerer bis fernerer Zukunft ins Regelschulwesen umgesetzt werden könnte. Auf mögliche negative Momente ist bereits in der Testphase zu achten. Schnellschüsse, wie jetzt bei der Zentralmatura, können so eine Neuerung weit zurückwerfen. Die Einbindung der Freiwilligen (Lehrende, Schüler_innen und Eltern) in dieser Testphase durch kritische Rückmeldungen, Verbesserungsanbringen und

Zukunftsvorschläge ist dabei wesentlich und für eine spätere bundesweite Einführung überlebensnotwendig. Im Falle einer negativen Beurteilung der Mittleren Reife sollte auch offen gesagt werden, dass diese nicht den erhofften Erfolg gebracht hat. Oftmals wurden missglückte Schulversuche in der Vergangenheit durch Schönreden und Marketing gesundargumentiert.

Testphase und Evaluierung

Kann man sich aus heutiger Sicht aufgrund der Einführung der Mittleren Reife eine Verbesserung des Bildungswesens insbesondere im Pflichtschulbereich erhoffen, um Heranwachsenden das Rüstzeug für ihre persönliche Lebensgestaltung und ihre Berufsaussichten zu geben? Ehrlicherweise muss darauf hingewiesen werden, dass weder Erfolg garantiert, noch ein Misserfolg prognostiziert werden kann. Deshalb ist es wichtig, die Mittlere Reife in einer Testphase zu prüfen, wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren, um zeitnah reagieren zu können, wenn es darum geht, die soziale Selektivität des Bildungssystems zu verringern und Talente zum Blühen zu bringen.

Dass alle Beteiligten gerade in der Anfangsphase vor großen Herausforderungen stehen dürften, ist wie bei jeder Neuerung einleuchtend. Eine möglichst frühe Einbindung und Aufklärung aller Interessensvertretungen (Gewerkschaft, Schüler_innenvertretungen etc.) kann die notwendige Abhilfe verschaffen.

Mit dem gemeinsamen bundesweiten Qualitätsstandard der »Mittleren Reife« müssen auch die Themen »Inklusion« und »Sonderpädagogik« auf die Agenda genommen werden. Österreich ist hier genauso wie andere Staaten säumig. Unangenehme Themen werden nicht angesprochen oder vertagt. Es ist zu klären, ob es künftig Bildungsstätten mit sonderpädagogischem Angebot geben soll oder ob eine echte Inklusion im übrigen Schulspektrum erfolgt. Die jetzige Lösung, wonach die »Sonderschule« abgeschafft sei und parallel mit der Volksschule und Neuen Mittelschule sogenannte »Sonderpädagogische Förderzentren« oder »Zentren für Inklusion und Sonderpädagogik« geführt werden, scheint nicht die in der Theorie angekündigte Inklusion zu sein. Es ist nämlich anzunehmen, dass einige Schülerinnen und Schüler die Mittlere Reife nicht schaffen. Wie geht die Leistungsgesellschaft mit diesem Umstand um? Auch im bestehenden Schulsystem gibt es immer wieder Schulabgänger_innen, die keinen Pflichtschulabschluss erlangen, keinen Erfolg hatten und an der Schule »versagten«. Diese Anzahl an Systemverlierer_innen muss reduziert werden, nicht nur weil es inhuman ist, sondern weil dies oft auch die Basis für weiteren sozialen Sprengstoff (Arbeitslosigkeit, Sucht, Gewaltbereitschaft etc.) im Leben dieser jungen Menschen bildet.

Für jene, die die Mittlere Reife im ersten Schritt nicht erlangen, können spezielle MR-Vorbereitungskurse parallel zu einer Lehre angeboten werden. Für all jene, für die die Anforderungen der Mittleren Reife zu hoch sind, müssen »Auffangsysteme« geschaffen werden wie Teillehren oder »geschützte« Arbeitsstätten, um sie nicht zu entmutigen und ihnen wieder Ziele im Leben zu geben. Die Mittlere Reife darf nicht zur »Drop-out«-Prüfung einer gerade

1 www.schulzentrum-kleinwalsertal.at, bit.ly/1GS7Di2, am 15. Jänner 2015.

2 Der Autonomiebegriff muss an dieser Stelle geklärt werden, da er keinesfalls »Selbstgesetzgebung« und »Selbstbestimmung« im engeren Sinne meint. Politische Parteien, Interessensverbände, Bildungsinitiativen u.v.m. sprechen bestenfalls von einer eingeschränkten Autonomie, welche innerhalb von Rahmenbedingungen und -vorgaben der Schulaufsichtsorgane und des Ministeriums bleibt. Eine »echte« Autonomie für alle Schulen kann und wird es daher nicht geben, auch wenn dieses »Plastikwort« verleitet, dies glaubhaft zu machen.

3 Ob die Mittlere Reife künftig auch die Zugangsberechtigung für den Übertritt in die Sekundarstufe II sein wird, ist zu klären, in der Testphase jedenfalls ist dies nicht das Thema.

erst erlangten Selbstständigkeit für Heranwachsende werden. Jene, die bisher Auffangnetze brauchten, werden dies auch mit Einführung der Mittleren Reife benötigen, doch die Mittlere Reife ist als »Meilenstein« und »Schlüssel« und nicht als »Hürde« oder »Mauer« zu sehen. Dies kann jedoch nur auf Grundlage einer veränderten Sichtweise auf die Schule gedacht werden.

4 www.iv-net.at,
bit.ly/1ERf5dM,
am 15. Jänner 2015.

AUTONOM ZUR MITTLEREN REIFE

DIE MITTLERE REIFE
SORGT für Wahlfreiheit
nach der Pflichtschule –
alle weiteren Bildungs-
wege stehen offen.



WAHLFREIHEIT SCHAFFT
mehr Chancengerechtigkeit als
die Vererbung von Bildung.



NICHT ALLE SCHÜLER_
INNEN werden die Mittlere
Reife schaffen. Für diese muss es
weiterhin Auffangnetze geben.

**NICHT
ALLE ERREICHEN
MITTLERE REIFE**





Schulautonomie für mit Schüler_innen

Schüler_innen sollen bei den Bildungszielen und der Reform des Bildungssystems mitbestimmen. Und auch Lehrer_innen müssen Autonomie lernen.

Schulautonomie ist einer der am öftesten genannten Begriffe in der Bildungspolitik der vergangenen Jahre. Die Idee: Schulen als eigenständige, von einer zentralen Hoheitsverwaltung losgelöste Institutionen und somit anerkannte Rechtssubjekte, die alltägliche Entscheidungen ohne hohen bürokratischen Aufwand erledigen können. Schulen, die sich optimal an lokale Herausforderungen und Gegebenheiten anpassen können und zeitgleich einen von ihnen gewünschten Schwerpunkt setzen. Oder wie ich es als Schüler formulieren würde: Schulen, die nicht nur für, sondern vielmehr mit Schüler_innen gestaltet sind.

Schüler_innenvertretung

Österreich hat im Gegensatz zu den meisten anderen Ländern eine in allen Verwaltungsebenen (Schule, Bundesland, Staat) gesetzlich verankerte Schüler_innenvertretung, dazu kommt, dass die österreichische Schüler_innenvertretung eine der stärksten und aktivsten weltweit ist. Mit dem Schulgemeinschaftsausschuss (SGA) auf Schulebene hat die Schüler_innenvertretung innerhalb der Schule einige Möglichkeiten zur aktiven Mitbestimmung, etwa bei der Festlegung der schulautonomen Tage.



RAPHAEL

NIEDERHAUSER ist Schüler und Schulsprecher an der HTL Wien 3 Rennweg, Fachrichtung Medientechnik. Er ist Mitglied der BewUS – Bewegung Unabhängiger Schüler/innen, einer Plattform zur Vernetzung von Schüler_innenvertreter_innen.

Jedoch ist anzumerken, dass in der Praxis viele essenzielle Thematiken des Schulalltags außerhalb des Mitbestimmungsbereichs der Schüler_innenvertretung liegen, wie etwa die Lehrer_innen- und Direktor_innenbestellung. Schulautonomie muss also auch bedeuten, dass Schüler_innen als gleichwertiger Teil des Ökosystems Schule betrachtet werden und nicht als junge, unmündige Menschen. Wir Schüler_innen sind ab unserem 16. Geburtstag bei Wahlen in Österreich sowie bei der Wahl des EU-Parlaments wahlberechtigt, tragen also maßgeblich zur Zukunft unseres Landes bei, aber in unserem (Schul-)Alltag werden wir nach wie vor bevormundet und die meisten wichtigen Entscheidungen werden ohne aktive Miteinbeziehung der Schüler_innenvertretung, respektive ohne die Meinung der Schüler_innen, getroffen. Das schafft Unmut und führt dazu, dass Schüler_innen das Vertrauen in die Regierung und die Verwaltung ihres Landes verlieren. Sätze wie »Die da oben machen mit uns Schüler_innen, was sie wollen« sind leider keine Seltenheit. Wie sollen wir Schüler_innen ein demokratisches Grundverständnis entwickeln, wenn uns das Recht auf Verantwortung und Mitentscheidung vorenthalten wird? Entscheidungskompetenz und Eigenverantwortung sind wichtige Kompetenzen in unserer Gesellschaft, weshalb auch Schüler_innen die Möglichkeit bzw. das Recht haben sollten, diese Kompetenzen durch aktive Mitbestimmung zu erlernen.

Echte Mitbestimmung

Unser Schulsystem wurde in einer Zeit entwickelt, in der die Gesellschaftsstrukturen und Anforderungen an junge Menschen entscheidend anders waren. Das Bildungssystem muss sich der immer weiter fortschreitenden Entwicklung stellen, denn am Ende des Tages sind die wirklich Leidtragenden die Schüler_innen in den Klassen, die oftmals das Gefühl haben, sie wurden ihrer Zukunft beraubt.

Im momentanen Trend der Bildungsreformen gibt es in meinen Augen ein Problem. Andauernd wird über Schule und somit auch zwangsläufig über die Schüler_innen geredet, dabei wird oft vergessen, mit den Schüler_innen zu reden, ihnen zuzuhören und ihre Entscheidungskompetenz wahrzunehmen, um zukünftige Reformen maßgeblich mitzugestalten. Wir Schüler_innen wissen am besten, was es braucht, damit der Unterricht »bei uns ankommt«.

Schulautonomie darf also nicht nur das Verlagern der Entscheidungen in die einzelnen Schulen bedeuten, sondern muss einen fairen Dialog und Austausch zwischen den Schulpartner_innen gewährleisten. Dem zugrunde muss die Beratungsfunktion der Schüler_innenvertretung zu einer Entscheidungsfunktion erweitert werden. Nur wenn Schüler_innen das gleiche Mitspracherecht wie derzeitige Entscheidungsträger_innen besitzen (auch außerhalb des SGA), kann ein fairer Umgang miteinander entstehen.

Mehr Mitsprache bedeutet auch mehr Verantwortung, aber ebendiese Verantwortung bindet die Schüler_innen direkter in das aktuelle Schulgeschehen ein, und das hilft, dem aktuellen Frust des »Nicht-gehört-Werdens« zu entgehen.

Schulgemeinschaft

Durch die Verlagerung von wichtigen Entscheidungsprozessen auf die Schulebene kann die Schulgemeinschaft bestehend aus Eltern, Lehrer_innen und Schüler_innen nachhaltig gestärkt werden. Schulautonomie fördert die Auseinandersetzung der Schulgemeinschaft mit »ihrer« Schule. Nur durch aktive Partizipation aller Beteiligten kann sich die Schule von einem Ort reiner Wissensvermittlung hin zu einem Platz kritischer und begeisterter Auseinandersetzung mit Wissen entwickeln. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Schule steuert auch dem allgemeinen »Hass« gegenüber der höhergestellten Verwaltung entgegen, der vielerorts die Schuld dafür gegeben wird, dass einige Ideen und Projekte scheitern. Nichtsdestotrotz bin ich überzeugt, dass auch mit heutigen Mitteln schon einiges mehr an schulautonomen Tätigkeiten an Schulen durchsetzbar wäre, diese Versuche aber am Widerstand gewisser Lehrer_innen und Direktor_innen scheitern.

Aus Sicht der Schüler_innen kann Schulautonomie deshalb nur dann funktionieren, wenn diese auch eine dementsprechende Gewichtung in der Lehrer_innenaus- und -fortbildung bekommt. Lehrer_innen müssen selber Entscheidungskompetenz haben sowie den Willen, ihr Umfeld aktiv und gemeinsam mit den Schüler_innen zu gestalten. Die Praxis zeigt nach wie vor recht deutlich, wie viele die Rollenverteilung in der Schule sehen. Kinder und Jugendliche auf den Bänken, Lehrer_innen mit autoritärem Unterrichtsstil. Wie kann bei einer so hierarchischen Struktur je eine freundliche Lernumgebung entstehen, in der man sich gegenseitig wertschätzt? Nur weil wir jünger sind, muss das nicht gleich bedeuten, dass wir kein Recht auf Meinungsäußerung haben. Wenn Schüler_innen (vor allem Klassen- und Schulsprecher_innen) dann doch mal Unmut über die verwendeten Unterrichtsmittel oder das Stoffgebiet äußern, kann das weitreichende Konsequenzen für deren weitere Schullaufbahn haben. In den letzten Jahren ist gerade in diesem Bereich, dankenswerterweise, ein Umdenken bei vielen Lehrer_innen zu erkennen. Diese positive Entwicklung muss gefördert und weiter ausgebaut werden.

Konkrete Ideen

Als Beispiel für die Einbindung der Schüler_innen in die Schulautonomie und die dadurch entstehenden Fragen möchte ich das Konzept des »Klassenrats« vorstellen. Der Klassenrat ist ein Gremium aus allen Klassensprecher_innen und deren Stellvertreter_innen sowie der restlichen Schüler_innenvertretung (Abteilungs-, Schulsprecher_innen etc.), das aktiv an der Gestaltung der Schule mitwirkt. Durch wöchentliche Sitzungen mit im Vorhinein festgelegter Tagesordnung entsteht eine starke Einbindung in die Entscheidungsprozesse der Schule. Der zusätzliche Zeitaufwand ist im Sinne einer Stärkung der Schulpartnerschaft sowie der aktiven Mitbestimmung des eigenen Lebens- und Lernraums definitiv gerechtfertigt und muss in Zukunft auch weiter ausgeweitet werden, damit die Schulautonomie für alle Beteiligten positive Auswirkungen hat.

So muss Schulautonomie auch bedeuten, dass Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern zu gleichen Teilen an der Bestellung von Lehrer_innen sowie der Direktion mitwirken. Fakt ist, dass niemand die Anforderungen an der eigenen Schule besser kennt als die Schulgemeinschaft. Diese kann so eine möglichst gute Wahl, angepasst an die Anforderungen und Bedürfnisse des Schulstandorts, treffen. Durch einen Ausschuss aus Eltern, Lehrer_innen und eben auch Schüler_innen könnte die bestmögliche Wahl für alle Schulpartner_innen getroffen werden. Wieso haben Schüler_innen bis jetzt kein Recht, mitzubestimmen, wer sie unterrichtet?

Auf Bundesebene muss die Schüler_innenvertretung mehr Rechte bekommen, um negative Entwicklungen wie jene der letzten Jahre zu verhindern und den Informationsfluss zu stärken. Auch auf Schulebene muss das Bildungsministerium mehr Kooperation anstreben und die Schüler_innenvertretung als wichtigen und vor allem unumgänglichen Partner sehen. Das Ministerium bzw. die/der Minister_in sollte die Schüler_innenvertretung von Anfang an verpflichtend in Entscheidungsprozesse einbeziehen. Im Kontext der Schulautonomie könnte dies etwa bei der Festlegung von Bildungszielen passieren, indem ein Gremium aus Wissenschaftler_innen und Schüler_innen die Bildungsziele festlegt – und nicht das Ministerium selbst.

Diese weitreichende Mitbestimmung wird notwendig sein, wenn Schüler_innen auch von der Schulautonomie profitieren sollen. Man sollte nie vergessen, dass alle bildungspolitischen Bestrebungen nur einen Sinn und Zweck haben: die Ausbildung von jungen Menschen zu verbessern. Ich persönlich wünsche mir, dass die Reformen im Bereich der Schulautonomie auch wirklich bei uns Schüler_innen ankommen und nicht zu einer weiteren Last auf unseren ohnehin schon schwer beladenen Schultern werden.

Ein Hilferuf

Die letzten Jahre haben bereits gezeigt, wie wichtig die Schüler_innenvertretung in Österreich ist. Wenn es darauf ankommt, halten wir zusammen. Um Christina Götschhofer (Bundesvorsitzende der AKS) zu zitieren: »Wir sind alle mega grantig.« Ja, das sind wir wirklich, denn wir haben es satt, immer den Kürzeren zu ziehen und den Politiker_innen dabei zuzuschauen, wie sie nachhaltig unseren Alltag ruinieren. Wenn man uns Schüler_innen im Bildungsministerium nicht ernst nimmt, müssen wir unsere Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen und die Reformen von unten erzwingen. Traurig, wenn man bedenkt, dass ein freundlicher und partnerschaftlicher Umgang miteinander wünschens- und erstrebenswert wäre. Unter den Schüler_innen gibt es großen Unmut, und wenn sich die Situation weiter zuspitzt, werden wir sicherlich für unsere Zukunft aufstehen und unsere Rechte einfordern. Wir haben lange genug gewartet.

SCHÜLER_innen müssen mitreden



SCHÜLER_INNEN BRAUCHEN echte Mitbestimmung – unter anderem auch bei der Festlegung der Bildungsziele.



Lehrer_innen
müssen Autonomie
auch erst lernen

Keine
zusätzliche
LAST!



NEUE REFORMEN dürfen keine zusätzliche Last auf den Schultern der Schüler_innen werden.



Schulautonomie: Das neue Normal

Dreifache Schulautonomie ist Zeichen eines Paradigmenwechsels mit weitreichenden Folgen.



BEATRICE LUKAS ist Vorsitzende und Mitbegründerin des Förderverbandes Freier Schulen, Mitglied der Aktionsgruppe Freie Schulwahl und Organisatorin von Bildungskonferenzen, zuletzt der ECNAIS-Konferenz des European Council of National Associations of Independent Schools. Darüber hinaus ist sie als Webdesignerin und im journalistischen Bereich tätig.

Spricht man in Österreich über die Idee, dass öffentliche und private Schulen in personeller, finanzieller und pädagogischer Hinsicht die Freiheit der Wahl haben sollen, löst dies entweder Begeisterung aus oder Skepsis – meist beides. Sind wir – hier in Österreich – überhaupt schon fähig, mit Schulautonomie auf eine Weise umzugehen, die uns insgesamt nutzt? Dieser Artikel geht der Frage nach, welche Elemente es zu entwickeln und zu pflegen gilt, um die dreifache Schulautonomie zu verwirklichen.

Verwirklichung von Schulautonomie bedeutet gleichzeitig einen Paradigmenwechsel im Bildungssystem – weg von der Gewohnheit, Bildungsinhalte in Schüler »hineinzudrücken«, hin zum Erzeugen eines »Lernfeldes«, in welchem Lernwille und Wissensdurst entstehen können. Nur indem das Wissen aktiv »ingesogen« wird, kann es verankert, kombiniert und angewendet werden.

Die Konzentration muss daher auf der Entwicklung eines lernfreundlichen Klimas liegen. Dieses zu erzeugen ist die große Kunst des Lehrers.

Die Kunst des Umganges mit der Freiheit

Geht man noch einen Schritt tiefer ins Grundsätzliche, so ist die erste und wichtigste Vorbedingung für die Verwirklichung von Schulautonomie jedoch das Erlernen des Umgehens mit Freiheit. Denn letztlich kann nur eine Schule, in der Leitung und Lehrkörper versiert im Umgang mit Freiräumen und in der Übernahme von Verantwortung sind, den Schülern diese Fähigkeit auch beibringen.

Es geht um das Erlernen dieser jedem Menschen von Geburt an gegebenen Fähigkeit des freien Willens und der freien

Entscheidung, die es ihm einerseits ermöglicht, sich selbst zu lenken, und ihm andererseits auch Verantwortung für sein eigenes Handeln und Leben zuweist. Mit dieser Freiheit muss der Mensch erst umgehen lernen, und dies ist vielleicht der Sinn des Lebens schlechthin: Das Lernen des Umganges mit der eigenen Freiheit.

Schuldzuweisungen sind – genauso wie die Illusion der Ohnmacht – nur Hindernisse auf dem Weg zu dem Ziel, sein eigenes Leben selbst zu gestalten. Diese Erkenntnis setzt eine große Bandbreite an Erfahrungen voraus, die der Mensch im Laufe seines Lebens machen muss, sowie an Fähigkeiten, die es zu erlernen, und an Wissen, das es zu sammeln gilt.

Auch die Gesellschaft verhält sich wie ein lernendes Wesen: Wir finden heute Entwicklungen und Methoden wie die Open Space Technology, systemische Arbeit, neue Organisations-, Lebens- und Konfliktlösungsformen, die sich in den vorhandenen Freiräumen der Gesellschaft entwickelt haben – diese sind erste Vorboten des langsamen Entstehens einer neuen Kultur des menschlichen Umganges miteinander, somit auch einer neuen Bildungskultur, auf die wir zustreben. In ihr ist das Erlernen des Umganges mit Freiheit das zentrale Element, und daher ist Schulautonomie die zukunftsweisende Form der neuen Kultur im Bildungsbereich.

Beim Erlernen vom Umgang mit Freiheit geht es vornehmlich um die Bereitschaft und das Entstehen der Fähigkeit, Selbstverantwortung für das eigene Handeln und Leben zu übernehmen – darum, die klaren Gesetzmäßigkeiten von Ursache und Wirkung zu verstehen und einsetzen zu lernen.

Es geht auch um die Bereitschaft, selbst Strukturen zu schaffen: für sich selbst und für jene, für die man Verantwortung übernommen hat. Und es geht darum, in ständiger Lernbereitschaft aus Fehlern den Nutzen der Weiterentwicklung zu ziehen, diese Strukturen anzupassen und umzuformen, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen, für die dann wieder die Verantwortung übernommen wird.

Ausgehend von der heutigen Situation könnte man jedoch fragen: Warum sind »Freiheit« und »Selbstverantwortung« so wichtig im Bildungsbereich? Es ging ja lange Zeit anders. Konditionierung und »Dressur« lassen sich leicht in einer kontrollierten Umgebung und durch Druck erreichen, dazu sind prinzipiell weder Freiheit noch Selbstverantwortung nötig. Entspricht dies aber den Grundbedürfnissen der menschlichen Natur? Und wenn nein, woraus bestehen diese Grundbedürfnisse? – Um hier weiter argumentieren zu können, sehen wir uns den Grund an, warum ein Mensch lernt.

Die Anatomie des Lernens

Lernen ist ein Entwicklungsprozess, der sich in drei Schritte unterteilen lässt:

1. Erkennen eines Ausgangszustandes
2. Erkennen eines Zieles
3. Anwenden eines Mittels, um vom Ausgangszustand zum Ziel zu gelangen.

Lernen geschieht immer aufgrund von Beziehung, und diese entsteht aus der ersten Trennung, der Geburt: Vom Zeitpunkt der Geburt an lebt der

Mensch in der Notwendigkeit, den anderen als von sich selbst getrenntes Wesen zu erkennen und mit ihm in Beziehung zu treten, um zu überleben. Er muss dazu wachsen und verschiedene Ziele erreichen – und nur in einem solchen Netz aus Beziehungen und nur wenn diese als verlässlich und lohnend erlebt werden, lernt er dazu.

Besteht hingegen ein Mangel an Beziehungsfähigkeit, in anderen Worten: werden Beziehungen als unverlässlich und leidbringend erlebt, so wird die Fähigkeit, zu lernen, vermindert sein, bis hin zur Verweigerung, zur Isolation, zur Resignation, einem »sich von anderen treiben lassen«, bis zur sogenannten »Bildungsresistenz«. Gehen wir einen Schritt weiter, indem wir fragen: Was liegt einer guten Beziehung zugrunde?

Lohnende, verlässliche Beziehungen

Wenn ein Mensch den anderen als im Innersten ebenbürtig betrachtet, wird die Beziehung von natürlichem Respekt getragen und lohnend sein, blickt ein Mensch jedoch auf den anderen herab, ist das Entstehen von Problemen unvermeidlich. Die beiden Sichtweisen lassen sich als zwei Extrempositionen beschreiben (von denen es natürlich auch Mischformen gibt):

Der Mitmensch als im Innersten ebenbürtig betrachtet

Der Einzelne verantwortet sein eigenes Handeln selbst, da er weiß, dass jene Haltung, mit der er anderen entgegentritt, den Ton und das Klima bestimmt, mit dem andere ihm wiederum begegnen. Er ist sich dieser Verantwortung bewusst und behandelt andere so, wie er selbst behandelt werden möchte. Menschen werden als im innersten Kern gleichwertig verstanden: Jeder ist im Innersten überaus wertvoll, ausgestattet mit der Fähigkeit der schöpferischen Kraft und der freien Wahl sowie mit der Fähigkeit, sich selbst zu formen. Ausgehend von diesem immer gleichbleibenden, sich selbst lenkenden Kern geht man davon aus, dass sich die Persönlichkeit – entsprechend jeder von ihr selbst getätigten Wahl oder Handlung – stets lernend verändern und entwickeln kann. Jedem wird sein eigenes persönliches Hoheitsgebiet zugestanden, in dem er auf seinem eigenen Entwicklungsweg gehen und dabei glauben und denken darf, was immer er möchte.

Der Einzelne entwickelt all seine Fähigkeiten in spielerischer Konkurrenz mit anderen. Diese spielerische Konkurrenz zielt niemals auf die Vernichtung des anderen, sondern auf die Verbesserung des eigenen Könnens. Der Fokus liegt hier auf der Entwicklung der eigenen Nützlichkeit für andere – und auf der Kombination eigener Fähigkeiten mit den Fähigkeiten anderer. Daraus entsteht eine Umgebung des Wohlwollens, der Dankbarkeit und der Sicherheit. Selbstrespekt und Respekt vor dem anderen halten einander die Waage.

Der Mitmensch als minderwertig betrachtet

Der Einzelne kann hier für sich alle Rechte beanspruchen, die er durchzusetzen vermag, und wird keine Verantwortung für die Auswirkung seines Tuns auf andere übernehmen, wenn diese Auswirkung negativ ist. Um sich

selbst zu schützen, gilt es als normal oder unvermeidlich, anderen Schaden zuzumuten. Angst wird hier als ein gängiges Mittel der Durchsetzung eigener Interessen gesehen und oft als Instrument benutzt, um andere Menschen in Kontrolle zu halten sowie um Entwicklungen zu leiten.

Menschen werden als im innersten Kern unterschiedlich verstanden. Es wird angenommen, dass sich die jeweilige Persönlichkeit immer entsprechend dieser innersten Natur entwickelt, und hier gibt es eben »gute« oder »böse« Menschen, die aus sich heraus nicht selbst fähig sind, sich zu verändern. Hier wird angenommen, dass ein »schlechter Mensch« nur von außen durch Autoritäten oder durch Strafe positiv beeinflusst werden kann. Es wird für möglich und natürlich erachtet, für sich selbst Gewinn zu erwirken, während zugleich andere dadurch zu Schaden kommen. Langfristige Folgen des eigenen Tuns werden hier nicht in Betracht gezogen, vielmehr wird versucht, sich gegen diesen Schaden selbst abzusichern – nicht aber, diesen Schaden für andere zu vermeiden.

Weitere Voraussetzungen: Lernende Lehrer, Lernfeld und Lernfluss

- Lehrer sind alle jene Personen, die sich der Unterstützung der Entwicklung anderer widmen, indem sie mit diesen in förderliche Beziehung treten, ein Lernfeld erzeugen oder aufrechterhalten und tragen. Lehrer sind selbst stets Lernende und auf diese Weise ein Vorbild.
- Das Lernfeld ist eine gesicherte Umgebung, das dazu da ist, in ihm Fehler zu machen, um daraus zu lernen, es ist ein geschützter Raum, innerhalb dessen ein Lernprozess stattfinden kann. In ihm befinden sich alle hierzu benötigten Mittel, Utensilien und Werkzeuge, insbesondere auch ausreichend Freiraum.
- Der Lernfluss ist jenes Gefälle zwischen Wissensdurst und Bildungsangebot, das notwendig ist, um das erlernte Wissen und Können nachhaltig zu verarbeiten und zu verankern.

Wird im Lernprozess die positive Beziehung zu den umgebenden Menschen beibehalten, entwickelt und gepflegt, dann entsteht Kultur.

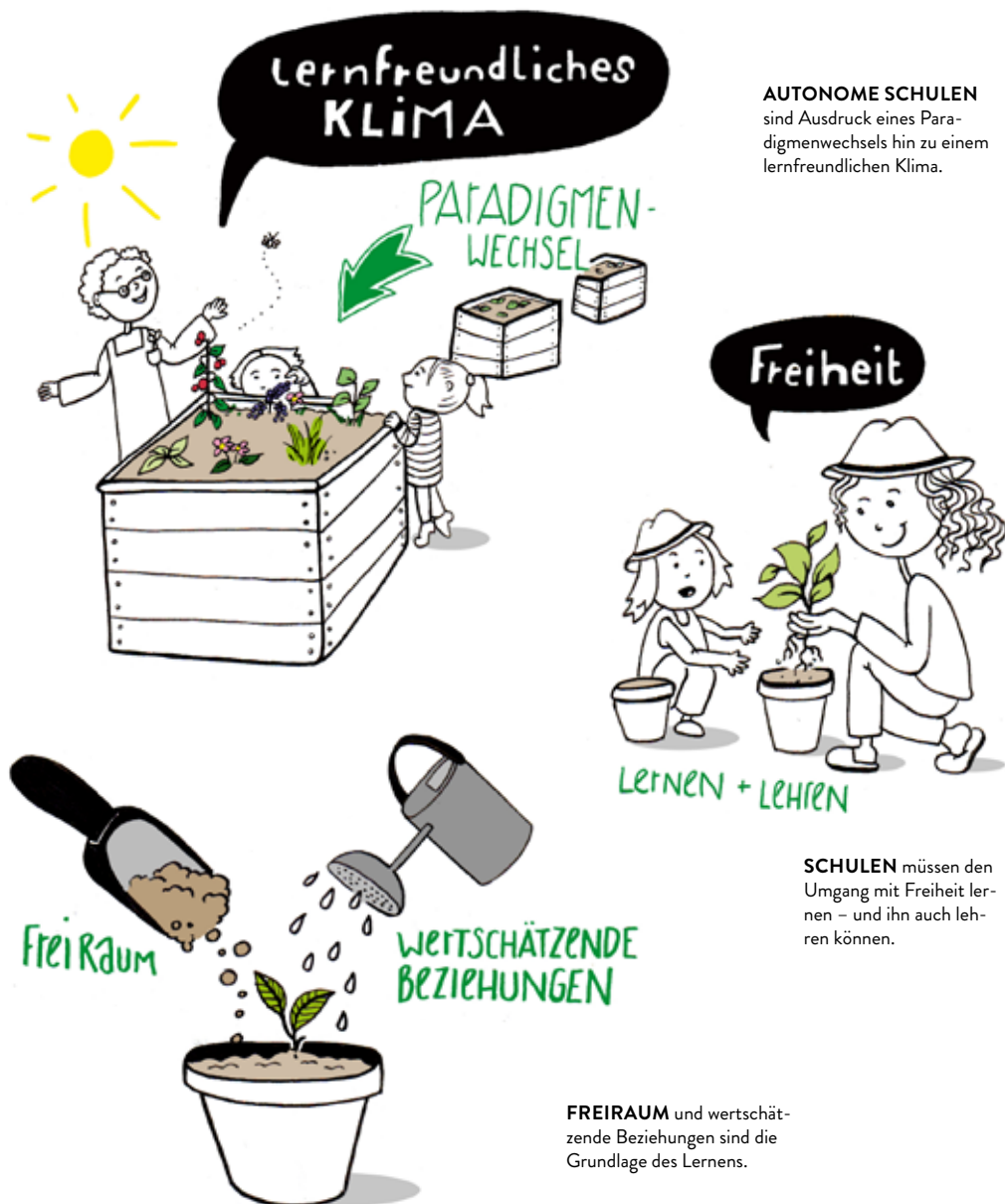
Lernen in Beziehung bedeutet Entstehen von Kultur

Wenn sich alle hier erwähnten Elemente miteinander verbinden, so bestehen die besten Voraussetzungen für Entwicklung von Kultur.

Kultur entsteht überall dort, wo Individuen durch ein Netz von Beziehungen achtsam miteinander verbunden und dabei bereit sind, aus Rücksicht aufeinander auf das unmittelbare Ausleben selbstbezogener Triebe zu verzichten, stattdessen das Wohl jedes Einzelnen und des Ganzen im Sinne haben. Die dabei entstehenden Strukturen werden als »kulturelle Leistungen« bezeichnet. Diese bilden die Grundlage für das Entstehen von Kultur – auch im Sinne verschiedener »Kulturen« der Weltgeschichte. Die dreifache Schulautonomie kann also einen entscheidenden Beitrag zum Entstehen einer zukünftigen neuen, sozial und technisch hochstehenden Kultur leisten.

* Die Worte »Schüler« und »Lehrer« werden in diesem Artikel als Rollenbezeichnungen verwendet, damit sind Schüler und Schülerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen gemeint.

· · · AUTONOMIE · · · WIRD SELBSTVERSTÄNDLICH



Expert_innen

Autonomie lässt sich nicht verordnen.
Die Entwicklung zur Autonomie ist
auch kein Selbstläufer. Bildungs- und
Organisationsexpert_innen diskutieren
die Stärken und Schwächen von
Autonomie und beschreiben Konzepte
zur Einführung von autonomen Schulen.

- Henning Schluß, Christian Andersen
137 **»Autonome Schule« : Perspektiven und Probleme**
- Sonja Lengauer, Christian Friesl
149 **Bildung neu denken, Schule besser leben**
- Michael Unger
157 **Lehrer_innen wollen mehr Freiraum**
- Christine Hahn
163 **Auf ins 21. Jahrhundert!**
- Louise Bamfield
171 **Leadership in Autonomous Schools**
- Fritz Weilharter
181 **»Entwicklungshilfe« für die autonome Schule**
- Ralph Grossmann
189 **Innovation und Autonomie**
- Thomas Stephenson, Agnes Stephenson
197 **Vom »geringsten Übel« zu einer optimalen Schule**
- Andreas Holzkecht
205 **Autonome Lebensräume**



Konzepte zur Schulautonomie müssen daran gemessen werden, ob sie Verbesserungen bringen. Nicht daran, ob sie alle ungelösten Probleme lösen.

»Autonome Schule«: Perspektiven und Probleme

Bisherige Schulreformen

Ein wesentliches Ziel der gegenwärtigen Bildungsreform besteht darin, die Autonomie der Schule zu fördern. Standards, die gewünschte Bildungsziele auf zu erwerbende Kompetenzen heruntergebrochen beschreiben, sollen künftig das zentrale Steuerungsinstrument im Bildungssystem sein und die bisherige Input-Steuerung ablösen (Klieme et al. 2003; 2007). Es ist deutlich, dass dies kaum je gelingt, sondern überprüfbare Standards und andere zentralisierte Schüler_innenleistungskontrollen bis hin zur Zentralmatura eingeführt wurden, diese aber kaum je die bisherige Input-Steuerung über Curricula, Verordnungen, Anweisungen oder Unterrichtsmaterialien ablösen, sondern noch hinzukommen (Altrichter / Merki 2010). Damit wird der erwünschte Effekt einer Entlastung der Einzelschule von Verwaltung und Verordnungsmasse verfehlt und häufig ins Gegenteil verkehrt.



HENNING SCHLUSS ist Universitätsprofessor für Bildungsforschung und Bildungstheorie an der Uni Wien. Nach einer Ausbildung zum Elektroniker studierte Schluß an der HU Berlin Erziehungswissenschaften und Theologie. Er ist Studienprogrammleiter an der Uni Wien, Lehrbeauftragter an der HU Berlin und Uni Potsdam sowie Hochschulrat der KPH Wien/Krems.



CHRISTIAN ANDERSEN ist Universitätsassistent am Institut für Bildungswissenschaft, davor Mitarbeiter bei Kompetenz und Bildung, einer Evaluation von kompetenzorientiertem Unterricht und Schulentwicklung in der Sekundarstufe II. Andersen war 10 Jahre als Kindergärtner, Tagesvater und Kindergruppenbetreuer tätig.

Insofern ist es folgerichtig, die in der Bildungsreform intendierte, in ihrer Durchführung aber weitgehend auf der Strecke gebliebene Steigerung der Autonomie der Einzelschule nunmehr in einem eigenen Konzept einzufordern (vgl. Schluß/Andersen et al. 2013). Die Autonomie der Einzelschule ergibt sich nicht von selbst. Sie kann aber auch kein Selbstzweck sein. Durch Schulautonomie soll sichergestellt werden, dass die Unterrichts- und Schulgestaltung optimal auf die Bedingungen vor Ort abgestimmt werden kann. Zu diesen Bedingungen zählen etwa die Schulform sowie die Zusammensetzung von Schülerschaft und Elternschaft. Sozioökonomische Faktoren spielen ebenso eine Rolle wie Bildungsinteresse oder Migrationshintergrund. Es macht auch einen Unterschied, ob sich die Schule am Land oder in einem urbanen Zentrum befindet, ob sie die einzige Schule weit und breit ist oder ob eine Vielzahl an unterschiedlichen Schulen in unmittelbarer Nähe ist und ob Wahlfreiheit zwischen unterschiedlichen Schulen gegeben ist.

Auf diese Herausforderungen sollen autonome Schulen besser reagieren können, weil die Schule vor Ort die Situation vor Ort am besten kennt und ein abgestimmtes attraktives und für Eltern und Schüler_innen ansprechendes pädagogisches Programm entwickeln kann (KOMBI 2013).

Das Konzept »Autonome Schule«

Die Initiative »Talente blühen!« hat ein Konzept zur Umsetzung von Schulautonomie in Österreich erstellt, auf dessen Stärken und Schwächen (in der Version vom Dezember 2014) wir im Folgenden konkret eingehen möchten.

In diesem Konzept wird Eltern die Schulwahl freigestellt, und den Schulen werden weitgehende Befugnisse hinsichtlich personeller wie inhaltlicher Entscheidungen eingeräumt. Durch schüler_innenabhängige Finanzierung soll es sich für die Schulen finanziell auszahlen, attraktive pädagogische Angebote zu entwickeln. In diesem Modell können Schulen, die viele Schüler_innen anziehen, sich nicht nur die Schüler_innen aussuchen. Sie brauchen sich auch über ihre Finanzierung keine Sorgen zu machen, weil das Geld den Schüler_innen folgt. Pädagogische Innovation soll belohnt werden, wodurch die Vielfalt der pädagogischen Konzepte aufblühen soll. Das Ziel ist, dass jede und jeder eine Schule findet, die mehr oder weniger ihren und seinen Bedürfnissen, und wenn es gut geht auch denen der Kinder, entspricht. Schlechte Schulen dagegen werden unattraktiv und wenn sie Schüler_innen verlieren, wird auch das Budget knapper, sodass der Anreiz da ist, sich um eine Verbesserung der pädagogischen Arbeit zu bemühen. Zentralisierte Prüfungen sollen gewährleisten, dass vorgegebene Ziele erreicht werden und opportunistisches Verhalten der Schulen hintangehalten wird (vgl. Wößmann 2003; Naper 2010).

Freie Schulwahl

So attraktiv und überzeugend dieses Konzept ist, so gibt es doch eine ganze Reihe von Problemen, die dort regelmäßig auftraten, wo diese Konzepte eingeführt wurden. Auf einige dieser Probleme gibt das vorliegende Konzept plausible Antworten. Es entzieht sich nicht der

gesamtgesellschaftlichen Verantwortung der Schule. Es setzt nicht auf den Konkurrenzgedanken als alleiniges Steuerungskonzept, sondern identifiziert gesellschaftlich wünschenswerte Bildungsziele, die aber nicht mehr auf dem Wege der Verordnung, des Gesetzes und des Curriculums erreicht werden sollen, sondern durch ökonomische Anreize attraktiv gemacht werden sollen.

Die freie Schul- (aus Sicht der Schüler_innen und Eltern) und Schüler_innenwahl (Schulen können darüber entscheiden, welche Schüler_innen aufgenommen werden) soll zu einer guten Passung von Schule und Schüler_innen beitragen. Damit eine qualifizierte Wahl getroffen werden kann, müssen beide Parteien über Informationen verfügen. Welche Informationen zur Werbung benutzt werden dürfen, welche veröffentlicht werden müssen, ist wesentlich für die Konsequenzen aus einer solchen Politik.

So können Schulen mit einem inklusiven Selbstverständnis so lange für alle Schüler_innenpopulationen attraktiv sein, so lange nicht bei Eltern der Eindruck entsteht, dass eine Schüler_innenpopulation überhandnimmt. Eine Schule mit einer sehr hohen Zahl an Schüler_innen aus bildungsfernen Familienhintergründen, eventuell mit Migrationshintergrund, wird es schwer haben, um Kinder aus der bildungsinteressierten Mittelschicht zu werben. Wenn sie auf eine gemischte Schülerschaft Wert legen, werden Schulleiter_innen diese vermeintlichen »Problemkinder« deshalb nur höchst zurückhaltend aufnehmen. Um die Aufnahme von Schüler_innen mit sozioökonomisch nicht vorteilhaft erscheinenden Hintergründen dennoch für Schulen attraktiv zu machen und sie zu ermutigen, sich entweder Förderprogramme für Kinder auszudenken, die bislang kaum deutsch sprechen oder deren Eltern nicht bei den Hausaufgaben helfen können oder wollen, die sich keinen Schulausflug leisten können oder die schon im Kindesalter mit Aufgaben der Versorgung der Familie konfrontiert sind, schlägt das Konzept eine zusätzliche Förderung durch »kriterienorientierte Beiträge« vor. Als Kriterien ausdrücklich genannt sind der ländliche Raum, nichtdeutsche Muttersprache, Bildungsferne des Elternhauses. Damit sind wesentliche Einflussgrößen berücksichtigt, die gegebenenfalls noch ergänzt werden könnten.

Aber auch wenn Schulen in ihrem Leitbild Inklusion verankert haben, sind sie um ihr Image bei leistungsorientierten Eltern besorgt und nehmen vor allem die besten Schüler_innen auf (Altrichter et al. 2013, 684). Auch die Kriterien, welche für die Aufnahme oder Ablehnung von Schüler_innen herangezogen werden dürfen, haben weitreichende Auswirkungen auf die soziale Mischung der Schulen. Wenn etwa Rankings über Schulen erstellt werden dürfen, können finanzielle Ausgleichszahlungen für »unattraktive« Schüler_innen zu kurz greifen. Diese Effekte von publizierten Rankings lassen sich insbesondere in Großbritannien beobachten. Die Eltern stimmen mit den Füßen ab und kehren Schulen mit schlechten Rankingwerten den Rücken. Schulen mit homogen bildungsnahen Schüler_innen haben es leichter, bei diesen Rankings gut abzuschneiden. Insofern mag eine Prämie für

besonders förderintensive Kinder hilfreich sein, löst aber allein nicht das Problem der Schulwahl nach den erbrachten Leistungen dieser Schule im Schulvergleich und der sich daran orientierenden Elternwahl. Wenn als letzter Ausweg die wohnortnächste Schule eine Aufnahmepflicht hat, werden manche Gegenden für Schulerhalter_innen unattraktiv. Schulprofile haben bei dieser Aufnahmepraxis die Aufgabe, aus der Sicht des Schulerhalters oder der Schulerhalterin passende Schüler_innenpopulationen anzuziehen. Dies kann einer informierten Wahl der Schule durch die Eltern und Schüler_innen entgegenstehen.

Öffentliche Schule

Ausgesprochen vielversprechend an dem Konzept ist, dass es den Öffentlichkeitsgedanken von Schule in seiner ursprünglichen Form rekonstruiert. Wenn heute von öffentlicher Schule die Rede ist, ist in Österreich und Deutschland in der Regel die Schule in staatlicher Trägerschaft gemeint. Das lässt sich etymologisch herleiten, wenn die Republik ursprünglich die *res publica*, also die Sache der Öffentlichkeit meinte, allerdings würde dieser Wortgebrauch in anderen Bereichen heute eher verwundern. In der freiheitlichen Demokratie sind wir gerade nicht der Überzeugung, dass die öffentliche Meinung dann in besonders guten Händen ist, wenn die Medien dem Staat gehören, sondern für eine öffentliche Meinungsbildung ist gerade die Pluralität der Medien ein Indiz. Die Aufklärer, allen voran Kant, waren der Ansicht, dass die Konzentration des Bildungsmonopols in den Händen des Staates der Öffentlichkeit von Bildung abträglich sei. Auch wenn man fragen kann, ob Kants Vorbehalt gegen den absolutistischen Untertanenstaat in einem freiheitlichen Staat noch greift, so befreit dieses Konzept das Bildungswesen doch aus dem Dualismus von öffentlichen (also staatlichen) und privaten Schulen (Schluß 2013).

Die Frage der Öffentlichkeit einer Schule kann im vorliegenden Konzept losgelöst von ihrer Träger_innenschaft beantwortet werden. Stellt sich die Schule unter das Öffentlichkeitsrecht, ist dies gänzlich unabhängig von dem oder der Träger_in. Schulen, die das tun, haben teil an dem für alle gleichen Finanzierungsschlüssel und verpflichten sich, kein Schulgeld zu erheben und sich weiteren Kriterien der öffentlichen Schule zu unterwerfen. Die Privatschulfreiheit wird nicht eingeschränkt, weil Institute auch darauf verzichten können, sich unter das Öffentlichkeitsrecht zu stellen, und damit auf den Anspruch der Mittelzuweisung verzichten, aber die Freiheit haben, sich über das Schulgeld zu finanzieren.

Insbesondere vielen Schulen in freier Träger_innenschaft, aber auch konfessionellen Schulen würde dieses Modell sehr entgegenkommen, weil sie sich schon immer ihrem Selbstverständnis nach als öffentliche Schulen begreifen, dieser Öffentlichkeitsanspruch aber immer mit dem Privatschulstatus kollidierte. Einem Status, der einem problematischen Elitebewusstsein ebenso zuspielte wie der Problematik, dass Eltern, deren Kinder Schulen besuchen, die schulgeldpflichtig sind, vermehrt der Ansicht sind, dass sie sich die Bildung ihrer Kinder kaufen können und dass die Lehrer_innen

ihre privaten Dienstleister_innen sind. Aus diesen ungunstigen Abhängigkeitsverhältnissen würde eine Gleichstellung aller Schulen unter dem Öffentlichkeitsrecht, unabhängig von der Träger_innenschaft, vor allem die Lehrer_innen befreien.

Bildungsziele

Die Öffentlichkeit spielt allerdings für das Thema der Schulautonomie noch eine andere Rolle, die im Konzept kaum bedacht ist. Die Verständigung über die Bildungsziele kann nicht allein der Einzelschule und ihrer Autonomie überlassen werden. Neben dem elterlichen Erziehungsrecht gibt es einen unabhängigen Erziehungsauftrag der Schule, der sich an der Bildung jedes einzelnen Kindes orientiert. Die Befähigung zur Selbsttätigkeit (Mündigkeit) kann nicht ins Belieben der Einzelschule gestellt werden, ebenso wenig wie der Bildungsauftrag, mit der »Mannigfaltigkeit der Welt« (Humboldt) bekannt zu machen, vielfältige Anregungen zu schaffen, damit sich die »Kräfte zu einem Ganzen« (Humboldt 1726; 1960) entfalten können.

Diese Konfrontation mit der Vielfalt ist pädagogisch notwendig, um vielfältige Anregungen zu schaffen, damit sich Heranwachsende mit ihrer Welt, aber auch mit sich selbst auseinandersetzen können. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Facetten von Welt und den verschiedenen Zugängen zur Welt, seien sie nun ökonomisch, ethisch, spirituell, philosophisch oder naturwissenschaftlich, wirkt auf das Individuum zurück, und somit bildet es sich selbst. Dieser allgemeine Bildungsauftrag kommt der Schule unabhängig vom elterlichen Erziehungsauftrag zu. Er muss auch gegen das elterliche Erziehungsrecht bestehen können, schon deshalb, weil Heranwachsende nicht Leibeigene ihrer Eltern sind, sondern Anspruch auf eigene umfassende Entwicklung haben, selbst dann, wenn die Eltern sich einig sind, dass ihr Kind mit manchen Erscheinungen der Welt nicht konfrontiert sein soll, sei es nun eine andere Religion oder Schwimmunterricht. Auch ökonomische Ansprüche an Bildung dürfen da nicht das letzte Wort haben, sondern die ökonomische Perspektive muss als eine unter verschiedenen Perspektiven thematisiert, aber keinesfalls monopolisiert werden.

Das Medium, in dem über solche Bildungsziele diskutiert wird, ist die Öffentlichkeit. Dies kann an einem Beispiel deutlich gemacht werden. PISA hat insbesondere auf eine Schwäche der Lesekompetenz hingewiesen. Die kritische Analyse des Unterrichtsstoffes hat ergeben, dass im Lehrplan sehr viel Zeit auf die sachgemäße Verwendung des Futurs II gelegt wird. Zugleich ergab eine Analyse des Sprachgebrauchs, dass das Futur II in den allermeisten Texten nicht vorkomme. Die viele Zeit, die auf das Erlernen des Futurs II verwendet wird, könne daher, legte die zuständige nachgeordnete Institution nahe, sinnvollerweise auf das Erlernen basaler Sprachfähigkeiten verwendet werden. So plausibel diese Entscheidung zunächst scheint, so ist doch auf ihre weitreichenden Konsequenzen aufmerksam zu machen. Das Futur II ist eine Sprachform, die es erlaubt, auszudrücken, wie man in einer möglichen Zukunft auf sich selbst in der dann Vergangenheit seienden Zeit

zurückschaut. Diese sprachliche Form ermöglicht also den Ausdruck eines ganz spezifischen und hochkomplexen Verhältnisses des Selbst zur Welt und macht damit möglich, was seit Humboldt als Bildung bezeichnet wird. Wenn das Futur II also deshalb geopfert wird, weil es nur noch auf den Beipackzetteln von Medikamenten vorkomme, berauben wir unsere Kinder einer Sprachform, die auf eine ganz spezifische Weise Bildungserfahrungen möglich macht. Ein solcher Vorgang gehört allerdings öffentlich diskutiert und kann kein Fall einer einsamen Behördenentscheidung sein. Dass das Futur II im alltäglichen Sprachgebrauch kaum vorkommt, kann dann sogar zum Argument für die besonders intensive Behandlung im Unterricht werden. Denn wenn wir übereinkommen, dass es wichtig ist, uns zu uns und unserer Welt nicht nur im Präsens und in der einfachen Vergangenheit ins Verhältnis setzen zu können, und dass Denken und Sprechen in enger Beziehung stehen, dann kann gerade so begründet werden, weshalb die Schule das leisten muss, was außerhalb ihrer sonst kaum noch jemand tut, was aber eine wichtige Bedingung der Möglichkeit von Bildung ist.

Das Konzept »Autonome Schule« sieht vor, dass Curricula und Lehrpläne ausschließlich in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch bundesweit vorgegeben werden. Den Schulen steht es frei, die restlichen Inhalte selbst zu bestimmen. Durch die bundesweiten Vorgaben in den drei Kernfächern sollen Schulübertritte ermöglicht werden. Es wird nicht darauf eingegangen, wie Übertritte in anderen Fächern stattfinden sollen. Ein aufbauender Unterricht in mehreren Fächern wird damit zu einer Hürde für übertretende Schüler_innen. Vor dem Hintergrund der Humboldtschen Überlegungen wird aber deutlich, dass es den Schulen nicht einfach freigestellt werden kann, ob sie Sportunterricht anbieten oder nicht oder ob sie in den Bereich der Ästhetik oder Musik einführen oder nicht. Wenn sie es nicht tun, enthalten sie ihren Schüler_innen Möglichkeiten des menschlichen In-der-Welt-Seins vor und verfehlen den schulischen Bildungsauftrag.

Bildungsservice

Das Konzept der autonomen Schule denkt die Regulierung solcher gesamtgesellschaftlichen Ziele über das Instrument des »Bildungsservice« an. Dieses Konzept ist insbesondere deshalb hervorzuheben, weil es, am englischen Modell orientiert, zuerst darauf abhebt, die defizitären Schulen zu fördern und zu unterstützen, anstatt sie zu sanktionieren (Dedering 2012). Allerdings kann im hier vorgestellten Modell von einer Regulierung kaum die Rede sein, sondern das Bildungsservice ist vermutlich eher als eine beratende Instanz konzipiert. Unklar bleibt, welche Ziele es in der Beratung verfolgen soll und wer den Auftrag auslöst. Deshalb stellt sich die Frage nach den Kriterien, die entscheiden, was eine gute Schule ist und was nicht. Ausdrücklich ist im Konzept die Rede von entsprechenden Schüler_innenleistungen. Gleichwohl muss in pädagogischen Zusammenhängen deutlich sein, dass Schüler_innenleistungen nicht einziges Kriterium sein können, weil der Zweck nicht die Mittel heiligen kann. Wenn also hervorragende

Schüler_innenleistungen durch unlautere Mittel erreicht würden, wäre dies inakzeptabel und müsste vom Bildungsservice moniert und abgestellt werden können. Dies stellen sogenannte Prozessstandards sicher, die die Output-Standards mindestens flankieren müssen. Gewalt an der Schule muss ebenso ausgeschlossen werden wie Mobbing oder Indoktrination. Wie ist das sicherzustellen, wenn die Einzelschule weitgehende Autonomie für ihr Schulprogramm hat?

Ebenen der Autonomie

Zu fragen ist, ob daran gedacht ist, dass sich die Autonomie bis auf die Ebene von Lehrer_innen und Schüler_innen fortsetzt, oder ob sie auf der Schulebene endet. Zwei Varianten sind denkbar. So könnte es sein, dass die Schulautonomie so genutzt wird, dass sich jede Schule ein Programm gibt, auf das sie ihre Lehrer_innen verpflichtet. Im Extremfall sinkt dadurch die Autonomie der Lehrkraft, die bislang hinter der geschlossenen Klassentür faktisch autonom war. Oder aber die Autonomie der Schule wird an Lehrpersonen und Schüler_innen weitergereicht, die zunehmend selbstverantwortet die eigenen Lernprozesse mitgestalten. Vermutlich ist Letzteres angestrebt, aber es ist keineswegs selbstverständlich, sondern es ist ebenso möglich, dass die Schulautonomie auf der Ebene der Schulleitung verebbt. Auch dies kann dem freien Spiel des Marktes überlassen werden, es kann aber auch ein Argument dafür sein, Prozessstandards des Unterrichts als Mindeststandards festzuschreiben. Das Konzept geht nicht darauf ein, ob und inwiefern Träger_innen organisationen Einflussmöglichkeiten auf den Schulstandort haben sollen. Auch auf dieser Ebene könnte die Autonomie der Schule versanden, indem Träger_innen Einzelschulen vorgeben, wie sie zu agieren haben. So wäre es denkbar, dass ein_e Bildungsträger_in gerade die Uniformität seines Bildungsangebots zum Markenzeichen macht, somit aber die zentrale Steuerung von den Schulaufsichtsbehörden nur auf die Träger_innen verlagert. Ein Gewinn der Autonomie der Einzelschule wäre in diesen Fällen nicht gegeben.

Auf Probleme in diesem Zusammenhang weisen Erfahrungen mit Bildungsreformen in den USA hin (Bellmann 2005). Die Erhöhung der Schulautonomie mit gleichzeitiger Wahlfreiheit der Eltern führte dazu, dass die besonders erfolversprechenden Schulen zumindest von den bildungsinteressierten Eltern gewählt wurden. Welche Schulen versprachen für die Eltern allerdings den meisten Bildungserfolg? Es waren die Schulen, die ein besonders konservatives und rigides Unterrichts- und Schulkonzept verfolgten.

Freistellung des Schulwahlverhaltens führt also eher nicht zu mehr pädagogischer Innovation, sondern kann zu mehr Konformismus führen. Verstärkt wurden diese Effekte dadurch, dass Ursachen und Wirkungen in pädagogischen Prozessen selten in eindeutigen Zusammenhängen stehen. Eine Zunahme an Autonomie ist für die Schulen mit einer Erhöhung von Unsicherheit verbunden. Sie müssen nun selbst über ihr pädagogisches Konzept entscheiden. Gleichzeitig steigt der Druck, sich bei Strafe des eigenen Untergangs für ein gutes (d.i. die Eltern überzeugendes) pädagogisches

Konzept zu entscheiden, weil sonst die eigene Finanzierungsgrundlage wegbricht. Was aber ist ein gutes Konzept? Sicher keines, das sich die Schule selbst entwickelt, das noch nie erprobt wurde, sondern eines, das sich in anderen Zusammenhängen an anderen Schulen bereits bewährt hat. Autonomie der Schule befördert so mimetische Prozesse (Bellmann 2005).

Man kann das begrüßen, weil so von den Erfolgreichen gelernt würde. Allerdings ist problematisch, dass selten genau bekannt ist, was die Erfolgreichen eigentlich erfolgreich gemacht hat. Ist es ausgerechnet das Element, das man für sich selbst kopiert hat? Möglicherweise ist die andere Schule nur deshalb so erfolgreich, weil sie bessere Ausgangsbedingungen hat, oder aber etwas ganz anderes ist für ihren Erfolg verantwortlich. Die Untersuchungen zeigen, dass die mimetischen Prozesse sich vor allem auf etablierte Methoden und Strukturen beziehen, dass also das nachgeahmt wird, was man selbst schon kennengelernt hat. Pädagogische Innovation wird so, entgegen der Absicht, nicht nur nicht gefördert, sondern erschwert. Ein Konzept der autonomen Schule muss sich also fragen: Wie kann pädagogische Innovation gefördert werden? Wie können Rückschläge verkraftet werden, ohne dass gleich die Existenz der Schule auf dem Spiel steht? Hier könnte vom Vorbild Großbritannien gelernt werden, das in solchen Fällen vor allem die Unterstützung der betroffenen Schulen vorsieht (Dedering 2012).

Markt

Grundsätzlich problematisch ist nun jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen öffentlichen Erwartungen an Bildungsinstitutionen und marktähnlichen Strukturen von Bildung, »denn durch die Zielvorgaben werden die Mechanismen, die den Marktprozess effektiv machen, außer Kraft gesetzt« (Blankertz 2003, 14). Blankertz ist ein Befürworter von marktlichen Strukturen, aber er warnt vor der Illusion, damit alle allgemeinen Anforderungen an das Bildungssystem einlösen zu können. Vielmehr setze der Markt auf Dynamiken, die einer allgemeinen Steuerung prinzipiell entgegenstehen. Gerade das würde ihn so erfolgreich machen. Diese Dynamiken lassen sich aber auch nutzen. Weithin halten wir es im Bildungssystem für einen Qualitätsausweis, wenn wir die Gaußsche Normalverteilung in den vergebenen Abschlüssen erreichen. Ein Viertel schließt exzellent ab, die Hälfte kommt gut durch, ein letztes Viertel schafft die hohen Hürden nicht. In einem marktlich organisierten System könnte der Anreiz so gesetzt werden, dass möglichst alle die Hürden überwinden.

Das Konzept der autonomen Schule vertritt die Position, »soziale Durchmischung« würde gefördert, weil es finanzielle Anreize für Schüler_innen aus Risikogruppen gibt. Hier ist noch nicht geklärt, wie Fehlsteuerungen vermieden werden sollen. Zuschläge für Schüler_innen mit nichtdeutscher Muttersprache schaffen einen Anreiz, Schulen zu gründen, die ausschließlich Schüler_innen mit Migrationshintergrund oder anderen geförderten Merkmalen aufnehmen. Das Ziel innerschulischer Pluralität wird so konterkariert. Im vorliegenden Konzept fragt sich, ob damit zu rechnen ist, dass die Schule in der besseren Wohngegend Schüler_innen aus prekären Verhältnissen

Literatur

- Altrichter, Herbert, Merki, Katharina Maag, *Steuerung der Entwicklung des Schulwesens*, in: Altrichter, Herbert, Merki, Katharina Maag (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden 2010, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–39
- Altrichter, Herbert, Heinrich, Martin, Soukup-Altrichter, Katharina, *School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection*, in: *Journal of Education Policy* 29, 2013, S. 675–699

aufnimmt um an die zusätzlichen Mittel zu kommen, die sie wieder zweckgebunden ausgeben müsste, und die das Schulklima, zumindest in den Augen vieler bürgerlicher Eltern, negativ beeinflussen? Würde eine Schulleitung es sich nicht intensiv überlegen, ob sie diese Elternklientel verprellt, indem sie nichtprivilegierte Kinder aufnimmt? Aber auch vonseiten der unterprivilegierten Eltern ist ein solches Schulwahlverhalten nicht gerade wahrscheinlich. Ein Blick auf unsere Städte zeigt zunehmende Homogenität der sozialen Schichtung der Wohnviertel. Um aus dem Arbeiter_innenviertel in die Schule im besseren Quartier zu gelangen, muss man Fahrtwege in Kauf nehmen. Dies tun jedoch vor allem bildungsinteressierte Eltern. Soziale Durchmischung kommt so eher nicht zustande. Interessant wäre dagegen eine Förderung, die auf Diversität abzielt. Je heterogener die Zusammensetzung der Schüler_innen, desto höher die Förderung. Der Schulstandort müsste bei der Förderhöhe auch eine Rolle spielen. Außerdem wäre ein Modell interessant, in dem der Abstand zwischen Wohnort und Schule minimiert wird.

Damit könnte auch die Innovationsbereitschaft der Schulstandorte gefördert werden, wie am Beispiel der Erika-Mann-Grundschule im Berliner Arbeiter_innenbezirk Wedding ersichtlich ist. Diese staatliche Grundschule fiel durch verschiedene Initiativen aus dem Rahmen und gab sich selbst ein theaterbetontes Profil. Damit hatte sie ein Alleinstellungsmerkmal unter allen Berliner Grundschulen. Mittlerweile zieht sie Kinder aus den gutbürgerlichen Nachbarbezirken an. Wenn Schulautonomie solche Prozesse fördert, kann auch soziale Mischung geschehen. Eine automatische Folge von Autonomie ist das jedoch nicht, Mischung wird nur in Einzelfällen auftreten. Somit führt die durch die Autonomie angeregte Steigerung der »Diversität unter den Schulen [...] tendenziell zu einer Abnahme der Diversität innerhalb der Schulen« (Giesinger 2010, 383). Die soziale Mischung einer Schule ist jedoch eine notwendige Voraussetzung zur Einübung von Toleranz in der alltäglichen Handlungspraxis (vgl. Giesinger 2010, 382).

Die finanzielle Autonomie ist für die Schulen außerordentlich vielversprechend. Sie können selbst über ihr Geld entscheiden. Es gibt aber mehrere Folgeprobleme: So ist es derzeit insbesondere am Land bereits nicht einfach, Kandidat_innen für Schulleitungspositionen zu finden. Dies mag dann anders sein, wenn durch mehr Autonomie die Leiter_innen auch mehr zu entscheiden haben. Allerdings mögen nicht wenige auch vor der Finanzverantwortung zurückschrecken. Lehrer_innen sind nicht ausgebildet, Finanzverantwortung für ein kleines mittelständisches Unternehmen zu tragen. Es ist auch nicht sinnvoll, dass jede Kleinschule am Land als eigenständiges Unternehmen geführt wird. Hier wäre eine kommunale Schulplanung ebenso anzuraten wie ein Nachdenken über Filialschullösungen, die die wirtschaftliche Verantwortung nicht jeder einzelnen Kleinschule aufbürden.

Hinzu kommt die Frage, wonach sich das Globalbudget bemisst. Werden zur Berechnung lediglich die drei verpflichtenden Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch herangezogen? Wie werden dann die weiteren pädagogischen Programme finanziert? Wie wird verhindert, dass es ein

Bellmann, Johannes, *Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform: unbeabsichtigte, perverse Effekte*, in: Externalitäten. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 45, 2005, S. 15–31

Blankertz, Stefan, *Unternehmen Schule? Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung marktlicher Schulstruktur-reformen*, in: Pädagogische Korrespondenz 30, 2003, S. 5–23

Dederling, Kathrin, *Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung?*, in: Zeitschrift für Pädagogik, 58, 2012, S. 69–88

Dzierzbicka, Agnieszka, Sattler, Elisabeth, *Chancengleichheit und Vereinbarungskultur. Von notwendigen Ambivalenzen pädagogischer Doktrinen*, in: Schluß, Henning (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden 2007, S. 49–60.

Giesinger, Johannes, *Liberale Konzeptionen freier Schulwahl*, in: *Bildung und Erziehung* 63, 2010, S. 371–386

Humboldt, Wilhelm von, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, in: Flitner, Andreas, Giel, Klaus (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung 1960 (1726), Bd. 1, S. 56–233

Naper, Linn Renée: *Teacher hiring practices and educational efficiency*, in: *Economics of Education Review* 29, 2010, S. 658–668

Klieme, Eckhard, Avenarius, Hermann, Blum, Werner, Döbrich, Peter, Gruber, Hands, Prenzel, Manfred, Reiss, Kristina, Riquarts, Kurt, Rost, Jürgen, Tenorth, Heinz-Elmar, Vollmer, Helmut: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003, 2007

Maaz, Kai., Baumert, Jürgen, Cortina, Kai: *Soziale und regionale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem*, in: Cortina, Kai et al. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbeck bei Hamburg, 2008, Rohwohlt Taschenbuchverlag

Schluß, Henning: *Von Athen nach Bologna – Ein Weg von der öffentlichen zur privaten Bildung?* in: A.k.V. Aggstein (Hrsg.), *Von Athen nach Bologna: Festschrift anlässlich 85 Jahre A.k.V. Aggstein*, Wien 2013, S. 18–29

Schluß, Henning, Andersen, Christian et al., *KOMBI - Kompetenz und Bildung. Evaluation von kompetenzorientiertem Unterricht und Schulentwicklung in der Sekundarstufe II*, in: *Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der DGfE*, H. 46, Jg. 24 / 2013, S.144-145

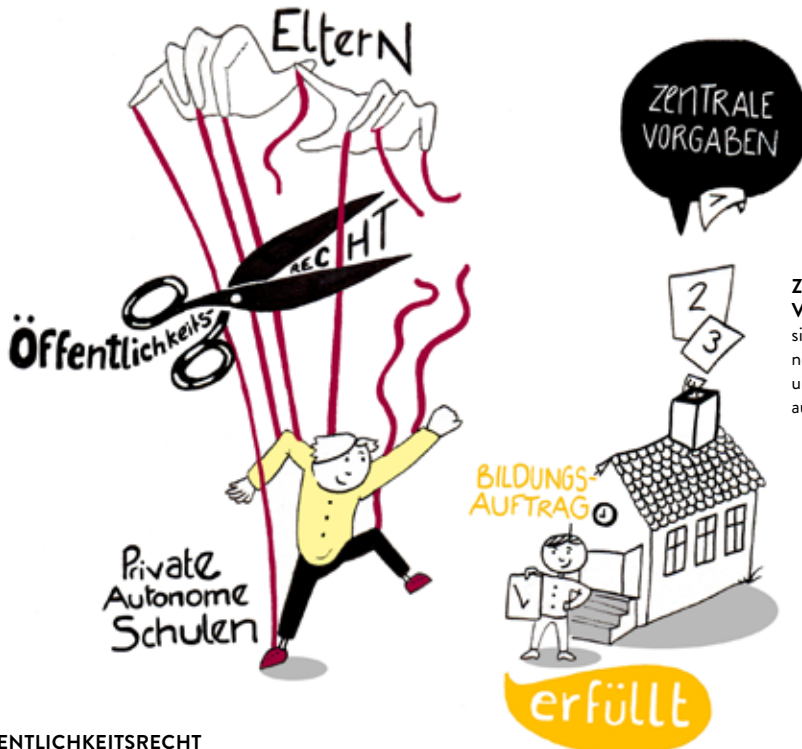
Wößmann, Ludger: *Zentrale Prüfungen als „Währung“ des Bildungssystems: Zur Komplementarität von Schulautonomie und Zentralprüfungen*, in: *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung* 72, 2003, S. 220–237

Geschäftsmodell wird, nur die verpflichtenden Bereiche im verpflichtenden Schulbereich anzubieten und alles andere in den fakultativen, gesondert zu bezahlenden Bereich zu verlagern? Hier sind Fehlanreize alles andere als unwahrscheinlich. Wird alternativ das Globalbudget anhand der Schüler_innenzahl ermittelt, dann ist man mehrfach gestraft, wenn das Kollegium einen hohen Altersdurchschnitt hat. Dann ist nicht nur statistisch die Krankheitsrate höher, was zusätzliche Kosten verursacht, sondern auch das Grundgehalt ist mit höherem Dienstalter höher. Je nach Durchschnittsalter der Belegschaft können also beim gleichen Globalbudget unterschiedlich viele Lehrkräfte bezahlt werden. Hier muss für einen gerechten Ausgleich gesorgt werden.

Wenn das Geld den Schüler_innen folgt, kann dies insbesondere in hoch kompetitiven Situationen dazu führen, dass Lehrer_innen aufgrund des Wegbleibens von Schüler_innen gekündigt werden müssen. Aus Sicht der Schulleitung wäre es rational, möglichst kurzfristige Verträge abzuschließen, um auf Schwankungen flexibel reagieren zu können. Das bringt aber ein erhebliches Unruhepotenzial zu den Beschäftigten. Eine Kultur des Hire and Fire könnte sich in der Schule ausbreiten, wie das in kompetitiven Schulkulturen zu beobachten ist, in denen Lehrer_innen für ein Schuljahr eingestellt werden und noch vor den Sommerferien wieder auf der Straße stehen. Für die Entwicklung von Schulkultur ist dies sicher nicht förderlich. Soll dies auch dem Markt überlassen werden oder soll es hier kollektivvertragliche Regelungen geben? Das würde dann aber wieder der Personalhoheit der Einzelschule zuwiderlaufen.

Deutlich wird: Durch die Autonomie der Schule ist staatliche Steuerung im Bildungsbereich nicht obsolet. Sie wird sich auch nicht nur auf outputorientierte Standards beschränken können, sondern wird auch Rahmenbedingungen für das Wie des Lehrens und Lernens setzen müssen, in denen sich die Autonomie entfalten kann. Über diese anspruchsvolle Aufgabe wird weiter nachzudenken sein. Das vorliegende Konzept gibt dazu entscheidende Impulse und ist es wert, es auf seine Umsetzung hin konstruktiv-kritisch zu begleiten. Dabei wird zu berücksichtigen sein, dass unser vorfindliches Bildungssystem wesentlichen Anforderungen an ein demokratisches Bildungswesen nicht gerecht wird, indem es in hoher Anzahl Bildungsverlierer_innen hervorbringt und dazu beiträgt, dass Bildungsarmut vererbt wird. Die internationalen Vergleichsuntersuchungen haben uns unübersehbar darauf aufmerksam gemacht, dass unser bestehendes Bildungswesen am eigenen Anspruch, Chancengerechtigkeit (Dzierzbicka / Sattler 2007) auch für Unterprivilegierte herzustellen, weithin gescheitert ist (Maaz / Baumert / Cortina 2008). Dass an ein System mit mehr Autonomie und Wahlmöglichkeit dabei der Anspruch herangetragen wird, dass es alle Probleme des Bildungssystems löst und Bildungsgerechtigkeit vollständig herstellt, muss unrealistisch bleiben. Insofern wird auch jede Kritik an alternativen Bildungskonzepten (wie jenem von »Talente blühen!«) sich nicht an abstrakten Ansprüchen orientieren können, sondern jedes neue Konzept muss daran gemessen werden, ob es eine Besserung zum bisherigen Zustand zu bringen vermag oder nicht.

Gute Perspektiven



ZENTRALE VORGABEN müssen sicherstellen, dass autonome Schulen auch einen umfassenden Bildungsauftrag erfüllen.

ÖFFENTLICHKEITSRECHT befreit autonome Privatschulen aus der Abhängigkeit von Eltern.



PROZESSSTANDARDS müssen sicherstellen, dass die Leistungen autonomer Schulen vergleichbar sind.





SONJA LENGAUER ist stv. Leiterin des Bereichs Bildung & Gesellschaft der IV. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind berufliche Bildung und europäische Bildungspolitik. Lengauer studierte Bildungswissenschaften und absolvierte eine Ausbildung zur Sozialpädagogin. Sie war u.a. an der FH Krems, im Unterrichtsministerium und in der Unternehmensberatung tätig.



CHRISTIAN FRIESL ist Bereichsleiter Bildung & Gesellschaft der Industriellenvereinigung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Bildungspolitik, Integration und Wirtschaftsethik. Friesl war Religionslehrer, absolvierte eine Sozialarbeiter-Ausbildung und ein MBA-Studium und ist ao. Universitätsprofessor für Praktische Theologie an der Uni Wien.

Bildung neu denken, Schule besser leben

Es braucht eine Bildungsrevolution, um vom aktuellen System des Stillstands zu einer besseren Schule für alle zu kommen.

Meinungen und Einzelpositionen zur Schuldebatte in Österreich gibt es viele. An einem umfassenden neuen Konzept mangelt es allerdings. Genau diese Lücke füllt die Industriellenvereinigung mit ihrem neuen Schulmodell. Es zielt auf nichts weniger

als eine »Bildungsrevolution« ab: Auf definierten Bildungszielen werden adäquate und zeitgerechte Strukturen aufgebaut, eines der zentralen Elemente dieser sind autonome Schulen, die in finanziellen, personellen und pädagogischen Belangen selbstständig und eigenverantwortlich agieren. An diesen Schulen wiederum setzen entsprechend ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen die definierten Bildungsziele pädagogisch um. So wird sowohl der gesellschafts- wie auch der wirtschaftspolitischen Rolle von Bildung Rechnung getragen: Denn Bildung trägt zum einen zur Persönlichkeitsbildung und Sinnfindung bei, zum anderen sind Bildung und Wissen zentrale Erfolgsfaktoren der Wirtschaft und Industrie, auf deren Grundlage Innovationen entstehen.

Massiver Handlungsbedarf

Einig ist sich die Industriellenvereinigung (IV) mit zahlreichen Fachleuten darin, dass das heutige System weder die Anforderungen noch die Erwartungen der Eltern und Schülerinnen und Schüler ausreichend erfüllt, da jahrzehntelang Ideologien und Parteienproporz im Vordergrund standen. So wurde ein System der Starrheit und des Stillstands kultiviert, ohne ein zukunftsorientiertes Nachfolgesystem zu entwickeln. Das Schulmodell der Industriellenvereinigung hat es sich zum Ziel gesetzt, bessere Chancen für jedes Kind zu erreichen.

Dieser Anforderung wird das aktuelle Schulsystem hierzulande nicht gerecht, wie auch immer wieder relevante Zahlen und Fakten unterstreichen: Österreich leistet sich eines der teuersten Bildungssysteme der Welt – und liefert dennoch nur mittelmäßige Bildungsqualität. Pro Schülerinnen- und Schülerkopf belaufen sich die Kosten auf 9.131 € von der Volksschule bis zur Hochschule, während der OECD-Durchschnitt bei 6.476 € und der EU-Durchschnitt bei 6.077 € liegen. Trotzdem hat ein Fünftel der Fünfzehnjährigen mit Mathematik und sinnerfassendem Lesen große Probleme. Fast jedes dritte Volksschulkind hat Leistungsschwächen beim Lesen. Jährlich verlassen Tausende junge Menschen die Schule ohne Pflichtschulabschluss.

Darüber hinaus werden in Österreich Kinder bereits nach vier gemeinsamen Schuljahren getrennt – nur noch in Deutschland und Ungarn geschieht dies ebenso – obwohl kaum abschließend beurteilt werden kann, welches Entwicklungspotenzial tatsächlich in Neun- oder Zehnjährigen steckt.

Klare Bildungsziele

Vor diesem Hintergrund hat die Industriellenvereinigung sieben Bildungsziele und Schlüsselkompetenzen konzipiert, an denen sich das Bildungswesen in Österreich orientieren muss.

- Grundkompetenzen in den Kulturtechniken: In Abstufung auf die Altersstufen der Schülerinnen und Schüler muss ein entsprechendes Kompetenzniveau in den Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen und Informationskompetenz erreicht werden.

- Erwerb von Allgemeinbildung in möglichst allen Lebensbereichen: Dazu zählen ein moderner Fächerkanon mit Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, Politik, Ökonomie sowie die musisch-kulturelle Bildung. Sprach- und Kulturverständnis sind wichtige Schlüsselfaktoren für Kommunikations-, Kritik- und Teamfähigkeit.
- Sozial- und Wertebildung: Haltungen und Einstellungen wie Offenheit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Gemeinsinn, Verantwortungsbewusstsein und Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Solidarität, aber auch Disziplin müssen in Bildungsprozessen vermittelt werden. Auch braucht es demokratiepolitische Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler. Dazu gehören politische Mündigkeit, Urteilsfähigkeit sowie Partizipationsfähigkeit.
- Wirtschaftliches Grundverständnis und unternehmerische Kompetenz: Junge Menschen brauchen betriebs-, finanz- und volkswirtschaftliche Grundkenntnisse, um mündige Wirtschafts- und Staatsbürger zu sein. Auch ist unternehmerische Kompetenz zu vermitteln und der Mut zum Unternehmertum zu wecken. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft.
- Naturwissenschaftlich-technisches Grundverständnis: Es braucht künftig mehr Aufgeschlossenheit für technische Entwicklungen und Neuerungen, um insbesondere Kindern und Jugendlichen die aktive Teilnahme an einer immer stärker technologieorientierten Innovationsgesellschaft zu ermöglichen.
- Kooperationsfähigkeit: Künftig wird »Teamwork« an Bedeutung gewinnen. Es sind daher Schlüsselfähigkeiten wie Verantwortungsübernahme, Konfliktfähigkeit und Selbstdistanz aufzubauen. Auch braucht es interkulturelle und fremdsprachliche Kompetenzen, Sensibilität. Es braucht Respekt vor verschiedenen und das Wissen um verschiedene Kulturen und das Agieren-Können in einem internationalen Umfeld und in unterschiedlichen Kulturen und Traditionen.
- Belastbarkeit, Selbstvertrauen und Handlungskompetenz: Die Fähigkeit, mit widrigen und fordernden Umständen umzugehen (»Resilienzfähigkeit«), gewinnt durch Unsicherheiten (globale Wirtschaftszusammenhänge, politische Entwicklungen, Klimawandel) an Bedeutung. Kompetenzen wie Agilität und Flexibilität, innere Stabilität und Stärke sind künftig verstärkt aufzubauen.

Erfolgsfaktoren: Zusammenführen ist zu wenig

Als Erfolgsfaktoren für eine gelingende Schule arbeitet das Modell der Industriellenvereinigung folgende Punkte heraus: eine gelingende Schul- und Beziehungskultur, erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse, die verschränkte Ganztagschule, hohe Schulautonomie, die besten Pädagoginnen und Pädagogen sowie mehr Spitze und Breite bei den Schülerinnen und Schülern.

Insgesamt müssen Begabungen stärker gefördert und ein klar definiertes Qualifikationsniveau für alle sichergestellt sowie die soziale Selektion verringert werden.

Basis des IV-Modells sind zudem international erfolgreiche Beispiele wie die Niederlande, Finnland oder Polen. All diese Bildungssysteme kombinieren eine gemeinsame Schule mit innerer Differenzierung, hoher Autonomie, der Vorgabe von Kompetenzniveaus und einer hohen Qualität des Lehrpersonals. Das IV-Modell sieht daher eine nach innen differenzierte gemeinsame Schule vom ersten Schultag bis zur »mittleren Reifeprüfung« vor. Diese neue Schule soll alle bisherigen Schulformen und -typen in der Primar- und Sekundarstufe I sowie die Polytechnische Schule ablösen.

Klar ist für die IV jedoch: Ein bloßes Zusammenführen von Hauptschule, Neuer Mittelschule und AHS zu einer gemeinsamen Schule, ohne an den Grundfesten des Systems etwas zu ändern, ist zu wenig und falsch. Ziel ist ein komplett neues System nach internationalen Standards, das die inadäquaten Brüche zwischen der elementaren Bildungsphase und der Volksschule sowie zwischen der vierten und fünften Schulstufe vermeidet.

Neue Schule auf einen Blick

Die wichtigsten Grundzüge und Kennzeichen der neuen Schule:

- Die neue Schule wird in der Regel acht Jahre dauern (von sechs bis vierzehn) und ist in drei Schulphasen strukturiert, die jeweils zwei bis drei Jahre dauern und unterschiedliche Schwerpunkte setzen.
- Es gibt einen verschränkten, gemeinsamen Ganztagsunterricht: Der Schultag wird in eine Kernzeit (8:30 bis 15:30 Uhr) und in eine Erweiterungszeit (optional von 7:00 bis 19:00 Uhr) aufgeteilt.
- Es findet individualisierter Unterricht statt, der Stärken und Talente fördert und auf Methodenvielfalt setzt.
- Die bisherige Unterrichtspflicht wird durch eine »Bildungspflicht« ersetzt, die sich an klar definierten Bildungszielen orientiert.
- Die Bildungspflicht beginnt mit vier Jahren – es gibt ein zweites verpflichtendes Kindergartenjahr und ein zwischen Kindergarten und Schule verschränktes Startschuljahr – und endet mit dem erfolgreichen Abschluss der mittleren Reifeprüfung, die am Ende des achten Schuljahres stattfindet. Die Bildungspflicht kann nach individuellem Bedarf und Lernerfolg auch kürzer oder länger andauern, längstens jedoch bis zum Alter von 18 Jahren.
- Im Anschluss wählen die Schülerinnen und Schüler, welche die mittlere Reifeprüfung positiv absolviert haben, eines der weiterführenden Bildungsangebote: berufsbildende höhere und mittlere Schulen, duale Berufsausbildung oder AHS-Oberstufe. Zukünftig starten jene Jugendliche, die sich für eine duale Berufsausbildung entscheiden, mit einem vollschulischen Berufsschuljahr in diesen Bildungsweg.
- Die Schule hat hohe Autonomie mit Rechten und Pflichten in pädagogischen, finanziellen und personellen Belangen.

Autonomie und Verantwortung

Die Balance von staatlicher Verantwortung für Bildung und schulischer Autonomie ist ein wesentliches Kennzeichen des IV-Konzepts. Es wird im »Schulträgermodell« realisiert. Dieses Modell ermöglicht einerseits die finanzielle Gleichbehandlung aller Träger. Andererseits sichert es die ordnungs- und bildungspolitisch notwendige Trennung zwischen dem Staat, der die Bildungsverantwortung trägt, und den autonomen Schulen, die für die Umsetzung verantwortlich sind: Die Schule hat viel Spielraum für ein eigenes Profil und entsprechende Schwerpunkte. Sie kommt (wieder) in die Kompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen. Deren Kompetenzen werden zudem stark aufgewertet.

Das Schulträgermodell ist unverzichtbare Grundlage für schulische Autonomie: Der Großteil der Schulträger wird wie bisher aus dem öffentlichen Bereich kommen (Bund, Länder, Gemeinden), und es wird auch private Träger geben. Zwischen ihnen soll in Zukunft aber Fairness in Finanzierungsfragen herrschen.

Auch ein Verdrängungswettbewerb zwischen öffentlichen Schulen und Privatschulen ist nicht zu befürchten: Das Finanzierungsmodell sieht eine Pro-Kopf-Finanzierung sowie zusätzliches Geld für besondere Herausforderungen vor. Die Erfahrung aus den Niederlanden zeigt, dass die Schulen öffentlicher Träger durch angemessene Finanzierungsmodelle und Spielräume deutlich attraktiver werden.

Autonomie konkret

Autonomie an der Schule bedeutet, umfassend – in finanzieller, personeller und pädagogischer Hinsicht – eigenverantwortlich vorzugehen. Konkret zeigt sich das im Modell der Industriellenvereinigung an den folgenden zentralen Punkten:

- Die Schule erhält jährlich ein pauschales Budget und damit finanzielle Verantwortlichkeit, aber auch Freiräume beim Mitteleinsatz. Über das Budget kann je nach Bedarf und Erfordernissen des jeweiligen Standorts verfügt werden, selbstverständlich muss dies auch transparent und nachvollziehbar dargestellt werden.
- Die Schulleitung erhält Personalkompetenz durch die Verantwortung für Personal-Recruiting, Personaleinsatz, schulische Anwesenheit und schulbezogene Weiterbildung.
- Auf Basis eines bundesweit gültigen und an den Bildungszielen orientierten Rahmenlehrplans sowie des zu erreichenden Kompetenzniveaus werden pädagogische und didaktische Fragen an der Schule selbst entschieden. Schulspezifische Schwerpunkte können ebenfalls autonom festgelegt werden.
- Eine weisungsunabhängige Schulinspektion sichert extern die schulische Qualität, während kontinuierlich interne Qualitätsentwicklung erfolgt.

Mehr Qualität, bessere Ergebnisse

Insgesamt zielt das IV-Modell auf eine deutliche Verbesserung der Qualität im Bereich der heutigen Pflichtschulzeit ab. Das Modell soll dazu führen, dass Lernergebnisse und Kompetenzen in der Grundschulzeit deutlich wachsen. Damit soll mehr Bildungsqualität am Ende dieser Phase erreicht werden und bessere Chancen für jedes einzelne Kind geschaffen werden.

Dem IV-Modell geht es nicht darum, lediglich etwas abzuschaffen, sondern Schule von Grund auf neu zu denken und zu bauen. Nach der ideologischen, ergebnislosen Debatte der vergangenen Jahrzehnte hat Österreich die Chance auf eine sach- und zukunftsgerechte Bildungsdebatte und einen bildungspolitischen Neustart.

DAS SCHULSYSTEM heute ist ein teures System der Starrheit und des Stillstands und liefert mittelmäßige Ergebnisse.



Autonomie bringt Qualität

DIE ECKPUNKTE EINES NEUEN SYSTEMS sind Autonomie, Ganztagsunterricht, neue Lehr- und Lernprozesse und die besten Pädagog_innen.



AUTONOMIE IST ein wichtiger Faktor für Qualitätssteigerung in den Schulen. Internationale Beispiele zeigen, dass das funktioniert.



Die »Talente blühen!«-Umfrage zeigt, wo sich Schulen mehr Selbstbestimmung wünschen.

Lehrer_innen wollen mehr Freiräume



MICHAEL UNGER ist Bildungsmarketing-Berater und Unternehmer in Wien sowie Mitarbeiter der Initiative »Talente blühen!«. Er studierte Kommunikationsmanagement und Geschichte, war Projektmanager und Berater in Agenturen, Mitarbeiter der FH Campus Wien, Leiter des Erwachsenenbildungsinstituts Bildungsforum Wien und Leiter der Themengruppe Bildung von NEOS.

Schulautonomie ist kein Selbstzweck, sondern ein Werkzeug. Ein Instrument vor allem in den Händen jener, die tagtäglich mit Kindern und Jugendlichen an deren Zukunft arbeiten, also in den Händen der Lehrerinnen und Lehrer.

»Talente blühen!« hat daher genau sie, die Bildungsexpert_innen der Praxis, gefragt, welche heute zentral vorgegebenen Entscheidungen sie selbst und ihre Schule lieber eigenständig, autonom treffen möchten. Die Befragung wurde vom Meinungsforschungsinstitut Peter Hajek Public Opinion Strategies zwischen 27. Jänner und 3. Februar 2015 online durchgeführt. 1.460 Pädagog_innen, davon 72 Direktor_innen und 1.388 Lehrer_innen¹, haben sich an der Umfrage zu den Themen Arbeitsalltag, berufliches Selbstverständnis und Schulautonomie beteiligt. Ihre Antworten zeigen, wo der größte Bedarf an mehr Gestaltungsspielraum besteht und welche Aspekte der Schulautonomie die meiste Zustimmung finden:

- 86 Prozent wollen Entscheidungen öfter eigenverantwortlich treffen. Am größten ist der Wunsch, Inhalte und Anbieter der eigenen Fortbildung frei wählen zu dürfen.

- Jeweils über 90 Prozent sind der Meinung, dass die Schule über den Einsatz von Teamteaching, über Fördermaßnahmen und über die Verwendung der Stundenkontingente selbst entscheiden können soll.
- Schulen sollen über ein Globalbudget verfügen, über die zeitliche Strukturierung des Schultags selbst entscheiden können und die Lehrmittel und Lehrbücher frei wählen dürfen.
- Dringend investiert werden sollte in die Unterstützung durch Schulsozialarbeiter_innen und Schulpsycholog_innen.

Wunsch nach mehr Selbstbestimmung

Mit ihrer Arbeitssituation sind Pädagog_innen halbwegs zufrieden, der Mittelwert liegt bei 2,8 auf einer sechsstufigen Skala. Weniger zufrieden sind Pädagog_innen an größeren Schulen sowie an Schulen im städtischen Bereich.

58 Prozent der Befragten stimmen voll und ganz der Aussage zu, dass sie mit zu vielen Erlässen, Verordnungen und Regelungen aus Ministerium und Landesschulrat konfrontiert sind und immer weniger Zeit für ihre eigentlichen Aufgaben finden. Weitere 34 Prozent stimmen dem eher zu.

Aus der Umfrage geht klar hervor, dass die Lehrkräfte als Expert_innen ernst genommen werden wollen, die vor Ort am besten beurteilen können, welche pädagogischen Mittel den Bedürfnissen und Talenten ihrer jeweiligen Schüler_innen gerecht werden. Die Pädagog_innen sind damit auch entschlossen, selbst zusätzliche Verantwortung zu übernehmen. Die Vermutung liegt nahe, dass sie für das, wofür sie ohnehin von vielen Seiten verantwortlich gemacht werden, auch tatsächlich entscheidungsbefugt sein möchten. Vor allem in Hinblick auf den Ausbau der pädagogischen Aspekte der Autonomie herrscht unter den Befragten nahezu Einhelligkeit. Noch stärker als der Durchschnitt der Befragten pochen die mit ihren Arbeitsbedingungen Unzufriedenen auf mehr Selbstbestimmung, sowie die über 30-Jährigen und die Pädagog_innen an größeren Schulen. Am stärksten auf Autonomie setzen also jene, die großes Veränderungspotenzial wahrnehmen, sei es, weil sie den Status Quo unzulänglich finden, weil sie sich aufgrund ihrer Erfahrung zutrauen, eigene Wege zu gehen, oder weil sie in einer Schule tätig sind, die durch ihre Größe mehr innere Vielfalt ermöglichen könnte und sollte.

Gestaltungsspielräume für Lehrer_innen

Ganz oben auf der Forderungsliste für mehr persönlichen Entscheidungsspielraum steht der Wunsch, die Inhalte und den Anbieter der eigenen Fortbildung selbst wählen zu können. Nur vier Prozent der Befragten lehnen diesen Vorschlag eher oder völlig ab. Geht es nach den Lehrer_innen, ist das Fortbildungsmonopol der Pädagogischen Hochschulen also bald Geschichte. Es ist sichtlich nicht mehr geeignet, den vielfältigen und sich ständig wandelnden Herausforderungen im Schulalltag mit maßgeschneiderten Bildungsangeboten gerecht zu werden. Die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer braucht mehr Aufmerksamkeit und die Betroffenen wollen dabei selbst stärker eingebunden sein.

Weiters sind die Pädagog_innen klar dafür, im Rahmen von Stundenkontingenten selbst über den Einsatz von Unterstützungslehrer_innen in der Klasse entscheiden zu können. Ebenso wollen Lehrer_innen Lehrmittel und Lehrbücher selbst auswählen dürfen, ohne dabei durch die sogenannte Approbationsliste eingeschränkt zu sein, die in Zeiten der Internet-Recherche ohnehin überholt ist.

Autonomie für Schulen

Nicht nur für sich, sondern auch für die Schule als Institution wünschen sich die Lehrer_innen mehr Selbstbestimmung. Mehr als zwei Dritteln der abgefragten Statements wird mehrheitlich »voll und ganz« zugestimmt. Zählt man alle zustimmenden Antworten – von »voll und ganz« bis »eher« – zusammen, werden sogar alle vorgeschlagenen Entscheidungskompetenzen der Schule mehrheitlich begrüßt, bis hin zur Möglichkeit der Direktor_innen, Lehrkräfte selbst auszusuchen und das Dienstverhältnis im Fall des Falles auch wieder aufzulösen.

Bei diesem Aspekt der Schulautonomie – der personellen Autonomie – ist der Diskussionsbedarf bei den Lehrer_innen erwartungsgemäß am größten. Schon jetzt voll und ganz überzeugt davon sind »nur« 38 (betreffend Einstellungen) bzw. 29 (bezüglich Kündigungsrecht) Prozent der Befragten. Die insgesamt mehrheitliche Zustimmung lässt sich vermutlich damit erklären, dass viele Lehrer_innen Kolleginnen oder Kollegen kennen, die klar den Beruf verfehlt haben und dennoch nicht gekündigt werden können – zum Leidwesen der Schüler_innen ebenso wie zum Schaden des Berufsimages der Lehrerschaft insgesamt. Gleichzeitig gibt es aber auch viel Skepsis gegenüber der Personalautonomie. Ein Erklärungsansatz dafür ist, dass den Direktor_innen und Direktoren, denen diese Entscheidungsmacht zukäme, nach heutigem Stand der Dinge oft nicht zugetraut wird, dieses Pouvoir in fachlich richtiger Weise auszuüben. Zu viele Direktionsposten sind noch parteipolitisch besetzt, zu lückenhaft ist die Ausbildung der Schulleiter_innen für eine Führungsfunktion. Im Autonomiekonzept am Ende dieses Buches fordert »Talente blühen!« daher, zügig die Schulleiter_innen-Auswahl und -Ausbildung auf neue Beine zu stellen und dann die personelle (und finanzielle) Autonomie schrittweise in Form eines Opt-in-Modells einzuführen, in dem keiner Schule die Personalautonomie aufgezwungen wird.

Weniger Vorlaufzeit scheint hingegen für viele Aspekte der pädagogischen Autonomie und der autonomen Ressourcenzuteilung innerhalb der Schule notwendig zu sein, die die Lehrer_innen schon jetzt mit überwältigender Mehrheit gutheißen. Dass Schulen selbst über den Einsatz von Team-Teaching entscheiden sollen, fand die größte Zustimmung: 70 Prozent sind »voll und ganz« dieser Meinung, weitere 26 Prozent sind ebenfalls eher dafür. Dieses Ergebnis bekräftigt die Forderung von »Talente blühen!«, die sechs Stunden für Co-Teaching in den Neuen Mittelschulen in ein Qualitätsbudget umzuwidmen, über das die Schule autonom verfügen kann. Jede Schule muss für sich entscheiden können, wie sie

- 1 Anfang Jänner 2015 sendete »Talente blühen!« einen Brief an die Direktorinnen und Direktoren aller rund 6.000 Schulen in Österreich, in dem Initiator Matthias Strolz die Online-Befragung ankündigte, die Beweggründe erläuterte und die Schulleiter_innen bat, die Umfrage zu ermöglichen, indem sie den Umfrage-Link an ihre Kolleg_innen im Lehrkörper weiterleiteten. Wer den Link nicht erhalten wollte, wurde aus dem Verteiler gelöscht, bevor Peter Hajek Public Opinion Strategies ihn per E-Mail an die Schulen sendete. Die Post- und E-Mail-Adressen waren zuvor online recherchiert worden.
- 2 Bei dieser Stichprobengröße beträgt die statistische Schwankungsbreite der Ergebnisse maximal +/- 2,6 Prozent. Mittels Gewichtungsfaktoren wurde die Über- oder Unterrepräsentanz einzelner Gruppen im Sample korrigiert. Der Fragebogen gliederte sich in einen allgemeinen Teil, einen Abschnitt über die gewünschten Gestaltungsspielräume als einzelne Lehrperson, einen Teil zur Autonomie der Schule als Institution und eine abschließende Frage zum Investitionsbedarf.

die Talente und Begabungen der Schülerinnen und Schüler fördert und fordert. Team-Teaching ist eine Option, doch möglicherweise macht am konkreten Schulstandort etwa ein Fokus auf sprachliche Förderung oder ein Bewegungsschwerpunkt noch mehr Sinn. Eine große Mehrheit der Befragten befürwortet dementsprechend auch, dass die Schulen eigenständig über Fördermaßnahmen für leistungsschwache Schüler_innen sowie über Maßnahmen zur Begabungsförderung entscheiden können sollen.

Jeweils mehr als 50 Prozent der befragten Pädagog_innen befürworten auch »voll und ganz«, dass Schulen frei über ihr Stundenkontingent verfügen und Schwerpunkte setzen, eigenständig die Zeitstruktur des Schultags gestalten, ein Globalbudget erhalten und selbst über den Mitteleinsatz entscheiden, in diesem Rahmen auch selbst die maximale Klassenschülerzahlen festlegen und frei über pädagogische Modelle und Konzepte entscheiden können sollen, ohne dafür einen Schulversuch beantragen zu müssen.

Investitionen und Unterstützung gefordert

Auf die Frage, in welche schulischen Bereiche am dringendsten Geld investiert werden sollte, liegen zwei Antworten klar vorne:

Zum einen muss das österreichische Schulsystem beim Einsatz von Schulpsycholog_innen und Schulsozialarbeiter_innen endlich Anschluss an internationale Standards finden. In zahlreichen Ländern sind solche Funktionen breit verankert und bringen echten Mehrwert für Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern. Die Effizienz des Unterrichts leidet bei uns oft darunter, dass Lehrer_innen diese Aufgaben übernehmen, ohne dafür ausgebildet zu sein und ohne im Klassensetting den passenden Rahmen für dafür bieten zu können. »Talente blühen!« unterstützt daher mit Nachdruck diese Forderung der Lehrerinnen und Lehrer, die auch von der Gewerkschaft seit langem erhoben wird. Besonders ausgeprägt ist der Support-Bedarf im städtischen Raum und in der Sekundarstufe.

Der zweite wichtige Punkt ist der Wunsch nach mehr Unterstützungslehrer_innen, der am stärksten aus Volksschulen zu hören ist. Wenn in dieser Gesamtschule der 6- bis 10-Jährigen alle Bedürfnisse und Talente erkannt und begleitet werden sollen, dann braucht es differenziertere Antworten als bisher. Mehr Unterstützungslehrer_innen insbesondere in den Volksschulen wären daher auch aus Sicht von »Talente blühen!« ein wichtiger Beitrag zur individuellen Förderung, damit kein Kind zurückgelassen wird.

Conclusio

Lehrer_innen-Selbstbestimmung und Schulautonomie in den in der Umfrage angesprochenen Themenbereichen schaffen einen neuen, größeren Aktionsradius im Zusammenwirken von Schulleitung, Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern. Wenn Ministerium und Landesschulräte die Schredder einschalten und einen Gutteil der überreglementierenden Erlässe und Bestimmungen dorthin verabschieden, sind damit nicht automatisch die Probleme gelöst. Aber es entstehen Freiräume für realitätsnahe und bedarfsgerechte Lösungen vor Ort.

Die Ergebnisse der Lehrer_innumfrage von »Talente blühen!« zeigen, dass Österreichs Pädagog_innen bereit dafür sind, zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen. Sichtbar wird auch, welche Aspekte dabei aus Sicht der Praxis Priorität haben, wo Behutsamkeit gefragt ist und welche Unterstützung benötigt wird, um die Rahmenbedingungen des Unterrichts zu verbessern. Nun ist die Politik gefragt, die Chance zu nutzen und den Rahmen für Schulautonomie so zu gestalten, dass Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern sie gerne und engagiert mit Leben erfüllen.

Die Umfrage-Ergebnisse sind nachzulesen unter: www.talentebluehen.at/umfrage

Lehrer_innen am Gängelband

MEHR ENTSCHEIDUNGSFREIHEIT

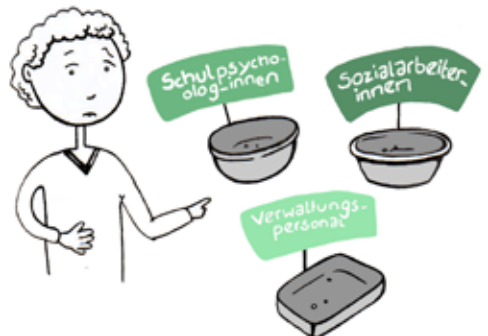
wünschen sich Lehrer_innen bei der eigenen Fortbildung, dem Einsatz von Unterstützungslehrer_innen und der Wahl der Lehrbücher.



86 PROZENT DER LEHRER_INNEN wären gern unabhängiger von den Vorgaben von Bildungsministerium oder Landesschulrat.



DEN DRINGENDSTEN INVESTITIONSBEDARF sehen Lehrer_innen bei Schulpsycholog_innen, Sozialarbeiter_innen und Verwaltungspersonal.





Wer zeitgemäße Schulen will, die mit Autonomie umgehen können, muss bei der Pädagog_innenausbildung ansetzen.

Auf ins 21. Jahrhundert!



CHRISTINE HAHN

leitet die Themengruppe Bildung von NEOS. Sie war Lehrerin und in der Volksschullehrer_innenausbildung an der PH Wien tätig, mit den Schwerpunkten Fachdidaktik für Mathematik, Politische Bildung und Schulpraxisberatung. Sie ist Mitautorin des Schulbuchs »Die Matheprofis« und langjährige Referentin im Rahmen der Lehrer_innenfortbildung.

Diese Ausführungen und Gedanken zum Thema Lehrer_innenbildung resultieren aus einer 40-jährigen Tätigkeit in diesem Berufsfeld in verschiedenen Rollen: zuerst als Lehrerin, die das System umsetzte, dann als Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien. Aus dieser Erfahrung folgt auch meine Erkenntnis und Forderung, dass es zu einer grundsätzlichen Erneuerung des Systems Schule kommen muss. Diese Erneuerung muss mit einer umfassenden Autonomie verbunden sein, sowohl in personeller, pädagogischer und auch finanzieller Hinsicht. Herausforderungen lassen sich im 21. Jahrhundert nicht mehr zentral regeln, sie müssen vor Ort gemeistert werden! So wie es kein einheitliches Schulbuch mehr für alle Kinder einer Schulstufe gibt, so gibt es auch keine Lösungen, die für ganz Österreich oder für ein ganzes Bundesland gültig sein können.

In 40 Jahren nichts verändert?

Meine Erfahrungen und Beobachtungen reichen bis ins Jahr 1967 zurück, als ich an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien (Pädak) studierte. Schon damals orientierten sich die Unterrichtsgegenstände im Bereich Didaktik am Fächerkanon des Volksschullehrplans, ebenso umfasste das Studium eine humanwissenschaftliche Grundausbildung in Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, in Soziologie und Psychologie und das Erlernen eines Instruments.

Damals wie heute gab es jede Woche in ausgesuchten Klassen Hospitation und Schulpraxis. Dabei wurde gezeigt, wie »guter« Unterricht aussieht, der auch möglichst ähnlich von den Studierenden gehalten wurde. Zu diesem Zeitpunkt wurde der Unterricht für eine altershomogene Klasse geplant und gehalten. Die Unterrichtsplanung hat sich an »der Klasse« orientiert, das einzelne Kind stand weniger im Zentrum als heute. Wochenstoffvorlesungen am Pädagogischen Institut haben einigermäßen sichergestellt, dass in allen Volksschulen ähnlich unterrichtet wurde, die Schulbücher waren für alle Kinder gleich, denn es gab noch keine Schulbuchaktion. Vergleicht man den damaligen Aufbau des Studiums mit dem heutigen, fällt auf, dass sich an dieser Auffassung von Ausbildung und ihrer Organisation wenig geändert hat. Und das, obwohl zwischen diesen Erfahrungen und dem Jahr 2015 fast 50 Jahre vergangen sind.

Die Welt verändert sich – Ausbildung bleibt gleich

Neue Technologien haben in unserem Alltag selbstverständlich Einzug gehalten. Laptop und Internet gehören zum beruflichen und privaten Leben. Kinder haben bereits von klein auf die Möglichkeit, Wissen auf unterschiedlichste Weise auch außerhalb der Bildungseinrichtungen zu erwerben. Kinder wissen nicht mehr, was ein Vierteltelefon ist und wie damals telefoniert wurde. Die Institution Schule hat mit diesen Veränderungen nicht Schritt gehalten, sie ist sozusagen im »Zeitalter des Vierteltelefons« stehen geblieben – und mit ihr die Lehrer_innenbildung. Zweifelsohne gibt es Neuerungen und Weiterentwicklungen, vor allem, was den Lehrplan und das Ausmaß an gelerntem Wissen betrifft. Diese wurden aber meist von oben (über Lehrplanverordnungen) eingebracht, während das System Schule und die Lehrer_innenausbildung als Ganzes diesen Veränderungen misslich hinterherhinken. Damals wie heute gab und gibt es aber Lehrpersonen, die nach Neuem streben und in Schulversuchen versuchen, aus den Zwängen des Systems auszubrechen oder dieses von unten zu erweitern.

Alles beginnt mit der Ausbildung

Aus zwei Jahren Ausbildung wurden zwar inzwischen drei Jahre, und seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen 2007 schließt das Studium auch mit einem Bachelor ab. Dennoch hat sich im Grundkonzept des Studiums nicht so viel verändert, wie es aufgrund der Veränderungen der Technologie in Alltags- und Berufsleben eigentlich nötig wäre.

Die nächste Reform ist schon in der Umsetzungsphase. Mit der »Pädagog_innenbildung NEU« wird das Bachelorstudium auf vier Jahre verlängert und kann nach einem weiteren Jahr mit einem Master abgeschlossen werden. Die Antworten auf die eigentlichen Fragen bleibt aber auch diese »neue Struktur« schuldig.

- Welche gesellschaftlichen Veränderungen warten auf eine adäquate Berücksichtigung und Umsetzung im System Schule?
- Wie lernen wir mit Kindern mit anderer Erstsprache, wie gehen wir mit Kindern aus anderen Kulturkreisen um?
- Wie gut sind Lehrpersonen für diese Herausforderung ausgebildet? Häufig wird in Klassen mit einem hohen Anteil von Kindern mit anderer Erstsprache noch immer nach einem didaktischen Konzept für Deutsch als Muttersprache unterrichtet.
- Wie kompetent sind die Ausbilder_innen an der PH für diese Lehrtätigkeit ausgebildet?
- Wie weit wird die zunehmend häufiger anzutreffende Mehrsprachigkeit der Studierenden als Chance begriffen, und werden die daraus entstehenden Ressourcen genutzt?
- Wie rasch werden Studienabschlüsse von Lehrpersonen aus anderen Ländern anerkannt, die in Klassen mit einem hohen Anteil von Kindern mit anderer Muttersprache wertvolle Arbeit leisten könnten und auch wollten?
- Wie weit entspricht der Unterricht an der Pädagogischen Hochschule didaktisch den Anforderungen, die für den Unterricht in den Schulklassen an Studierende und Lehrpersonen in den Schulen gestellt werden?
- Wie weit werden Methoden für einen Unterricht vermittelt, der die Talente des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt stellt? Denn tendenziell agiert unser Schulsystem defizitorientiert, das bedeutet, die Fehler der Kinder werden mehr beachtet, als dass ihre Stärken ausgebaut werden. Mitunter bleibt dafür gar keine Zeit, häufig fehlt auch der professionelle Blick darauf.
- Wie weit wird das Thema »Schulautonomie« überhaupt im Studium behandelt und in der täglichen Arbeit mit den Studierenden auch gelebt? Das könnte bedeuten, dass sich Studierende selbst Schulen suchen, an denen sie Praxiserfahrung sammeln wollen, das könnte bedeuten, dass sie sich eigenverantwortlich Netzwerke mit außerschulischen Institutionen aufbauen, die ihnen aber auch für ihr Studium angerechnet werden. Den Möglichkeiten sind kaum Grenzen gesetzt.

Das Schicksal der 10- bis 14-Jährigen

Bedingt durch die Schulwahlentscheidung zwischen AHS und NMS am Ende der Volksschule bleibt wenig Zeit, die Persönlichkeit des einzelnen Kindes über einen längeren Zeitraum zu stärken und seine oder ihre Neigungen und Interessen genauer kennenzulernen. Weichenstellungen für eine zukünftige Berufswahl werden daher zu früh vorgenommen, müssen oft revidiert

werden oder können nur unter großem außerschulischem Aufwand von Eltern und Nachhilfen aufrechterhalten werden.

Nahtstellenproblematik zwischen Kindergarten und Volksschule

Das Verständnis für die Bedeutung des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule ist in den letzten Jahren mehr in den Mittelpunkt gerückt. Da es noch keine gemeinsame Ausbildung für Elementarpädagogik gibt, ist das Gelingen dieser Nahtstelle mehrheitlich noch immer vom Geschick und dem eigenverantwortlichen Engagement von Kindergartenpädagog_innen und Lehrpersonen abhängig. Kindergartenpädagog_innen von heute dokumentieren vom Eintritt des Kindes an bis zu dessen Austritt genauestens die Entwicklung des Kindes. Sprachliche, geistige und soziale Fähigkeiten werden halbjährlich »überprüft«, Förderkonzepte werden erstellt, um Defizite zu erkennen und zu beheben. Mit dem Austritt des Kindes schließt sich der Dokumentationsakt des Kindergartens, und dieser verschwindet für Jahre in den Aktenschränken. Die Volksschule startet wieder bei null und lässt dieses jahrelang erhobene Beobachtungswissen ungenützt.

Wie lehrt man Lehrer_innen?

Wann und wo ist der geeignete Platz, um als angehende_r Lehrer_in erste Unterrichtserfahrungen im Rahmen des Studiums zu machen, und wie sollen sie ausschauen?

Die Idee der sogenannten »Meisterlehre« wie vor fast 50 Jahren, nach der Studierende so unterrichten sollen, wie es ihre Lehrer_innen schon gemacht haben, ist nicht mehr zeitgemäß und organisatorisch nicht mehr möglich. Vielmehr müssen die Sensibilität und die Kompetenz im Umgang mit dem einzelnen Kind und im Einsatz der passenden Lehrmethoden im Mittelpunkt stehen. Dazu braucht es entsprechende Ausbildungsplätze an Schulen, an denen das erprobt werden kann. An diesen Plätzen sollte auch gewährleistet sein, dass Unterricht nach den neuesten Erkenntnissen der Wissenschaft und Didaktik möglich ist. Studierende brauchen die Möglichkeit, ihr in den Seminaren auf theoretischer Ebene erworbenes Wissen auch umsetzen zu lernen.

In Zukunft sollten Studierende die Dimension des Aufgabenbereichs einer Lehrperson in »Praxisschulen« mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen erfahren.

So wie es versuchsweise im Handel schon Filialen gibt, in denen für eine gewisse Zeitspanne Lehrlinge alle Aufgabenbereiche übernehmen, so sollten auch Studierende im letzten Ausbildungsjahr solche Möglichkeiten bekommen. Die zukünftigen Herausforderungen an eine Lehrperson gehen weit über sehr gut geplante und theoretisch begründete einzelne Unterrichtsstunden hinaus. Ein gemeinsamer Unterrichtstag oder eine ganze Schulwoche müssen erst einmal von allen Beteiligten, Kindern wie Lehrpersonen, geplant und durchgeführt werden. So wie es im Sport bei der Einführung eines neuen Gerätes um ein »Sammeln von Bewegungserfahrung« geht, sollte es hier um ein »Sammeln von Autonomieerfahrung« gehen.

Unterricht beurteilen

Wie weit sogenannte Schulpraktische Studien, dem jeweiligen Ausbildungsstand entsprechend, mit dem derzeitigen Notensystem beurteilt werden können, ist grundsätzlich infrage zu stellen. Unterricht lässt sich nicht mit Noten von »Sehr gut« bis »Nicht genügend« beurteilen, er ist entweder kindgemäß und sachgerecht, daher den Kindern zumutbar oder nicht. Die Entscheidung »Will ich den Studierenden oder die Studierende als Lehrperson für mein eigenes Kind?« macht das Feedback oftmals verbindlicher. Ebenso aussagekräftig ist die Überlegung von Praxislehrer_innen: »Will ich dem oder der Studierenden meine Klasse überlassen, wenn ich krank bin?«

Über die notwendigen Kompetenzen einer Lehrperson auf sachlicher, sozialer und personaler Ebene kann mit einer einfachen Frage sehr differenziert Rückmeldung gegeben werden, die in entsprechend wertschätzender Formulierung vermutlich gut angenommen wird und zur Weiterentwicklung beitragen kann. Dazu gehört auch, ein Scheitern zu erfahren und mit Rückschlägen und Widerstand umgehen zu lernen.

Vermutlich war dies im Lehrberuf immer schon hilfreich, bei den derzeitigen Herausforderungen ist es jedoch unerlässlich, über ein vermehrtes und breit gefächertes Methodenrepertoire im Umgang mit Konflikten und Verhaltensauffälligkeiten zu verfügen. In Finnland wird das Prinzip oder besser gesagt die Haltung »Niemand darf im System Schule beschämt werden!« auch tatsächlich gelebt. Das bedeutet, dass Schule als ein Ort des gemeinsamen Lebens und Lernens gesehen wird. Wertschätzung steht an oberster Stelle, hierarchische Macht ist nicht bekannt, Fehler werden als Teil des Lernprozesses gesehen. Diese Einstellung ist in jeder Schule sofort zu spüren. Die entsprechenden Qualifikationen zu dieser gelebten Haltung werden im Studium erworben oder sind bei den aufgenommenen Studierenden schon verankert.

Die Auswahl der Lehrer_innen

Aus diesen Überlegungen ergibt sich auch die Frage: Wer soll überhaupt Lehrerin oder Lehrer werden? Sind formale Kriterien wie Matura oder allgemeine Universitätsreife ausreichend? Sind die fachliche und die künstlerische Eignung im motorischen und musikalischen Bereich ausreichend? Leisten wissenschaftlich fundierte Selbsterkundungsverfahren, deren Ergebnisse nicht offengelegt werden müssen, ausreichend Entscheidungsgrundlage für das Studium? Wie werden so wichtige Kompetenzen wie »Wie gut kann ich zuhören?« oder »Wie gehe ich mit Diversität um?« oder »Wie verhalte ich mich in Konflikten?« oder »Wie teamfähig bin ich?« thematisiert und beim Aufnahmeverfahren berücksichtigt? Solche Auswahlkriterien zeigen auch, dass eigenverantwortliches Handeln und Entscheiden wichtig ist, um später im Schulalltag auch autonom handeln und entscheiden zu können.

In Finnland gibt es ein mehrstufiges Verfahren, im Durchschnitt werden nur 10 von 100 Aufnahmewerber_innen aufgenommen. Der Lehrberuf ist in Finnland hoch angesehen. Eine begrenzte Aufnahmeanzahl würde auch in

Österreich eine qualifizierte Zielgruppe zum Studium motivieren. Projekte wie »Teach for Austria« zeigen, dass es viele Menschen gibt, die für den Lehrberuf hochmotiviert sind und sich auch entsprechenden Herausforderungen und Hürden stellen.

Die Hoffnung, dass Kinder und Lehrpersonen in absehbarer Zeit in einer »mündigen Schule« lernen und arbeiten können, die die Talente jedes einzelnen Kindes in den Mittelpunkt stellt und kein Kind auf dem Weg bis zur Mittleren Reife verliert, motiviert mich und gibt mir Zuversicht! Um dies zu erreichen, müssen sich die Institution Schule und die Lehrer_innenausbildung endlich von tradierten Ausbildungsmustern verabschieden. Zwar ist die Schule nicht mehr in der Steinzeit, aber einige Akteur_innen warten noch immer auf eine freie Leitung im Vierteltelefon.



DEFIZITORIENTIERUNG Die Konzentration auf Schwächen steht der Begabungsförderung im Weg.

Pädagog_innen Ausbildung



Die **LEHRER_INNENAUSBILDUNG** ist im Zeitalter des Vierteltelefons steckengeblieben.



ANGEHENDE LEHRER_INNEN brauchen mehr Praxis in der Ausbildung.



A large, colorful grid chart is mounted on a wall. The chart has a dark green background with a grid of small squares. It is divided into several columns and rows. The columns are labeled with text, and the rows are labeled with numbers. The chart contains various colored markers, including red, yellow, green, and blue, which are placed in the grid squares. The chart appears to be a calendar or a schedule, possibly for a classroom or a community center.



Leadership in Autonomous Schools

Lessons from England and international research.

Introduction

Improving school leadership is a priority in education systems across the world, widely recognised as second only to classroom teaching as an influence on pupil learning (Leithwood *et al.*, 206). While many countries have devolved powers and responsibilities to schools, less attention has generally been paid to the requirements of leadership in autonomous education systems. This chapter focuses on the distinctive demands of leadership in increasingly autonomous schools, drawing insights from the English system, where many leadership and management decisions are taken at a school level. In particular, it explores the difficulties of balancing operational and managerial duties with instructional and strategic leadership, and considers how school leaders can best be equipped for successful leadership in an increasingly autonomous system. To be clear, in drawing lessons from the English experience, our assumption is not that England provides an ideal exemplar; rather, we suggest that countries which are moving towards greater school autonomy might usefully learn from both the strengths and the weaknesses of the English system. The analysis is informed by UK and international research on the conditions and characteristics of successful leadership, as well as drawing upon one of the author's personal experience of leadership in an ever-changing school and policy context.



LOUISE BAMFIELD is Associate Director of Education at the Royal Society of Arts in London, where she is currently leading development of a national reading strategy. Previously, she was a senior policy advisor at the government's Child Poverty Unit, head of education at the children's charity Barnardo's and senior research fellow at the Fabian Society.

The changing context of English schooling

In the English context, autonomy from local government has been a long-standing feature of schooling through the presence of state-funded church schools from the 19th Century onwards.¹ Successive waves of reform over the last three decades have seen a significant increase in school autonomy, particularly in relation to finances and staffing and to a varying extent over curriculum and pedagogy. The first, and in many ways the most profound shift, was the introduction of greater budgetary control and managerial responsibility for staffing under ›local management of schools‹ (LMS). Before 1988, schools only had control over books and materials, while staff were employed and the buildings maintained by the local authority. Under LMS, all schools were given far greater control over allocation of resources, with school funding levels determined by pupil numbers, ages and special educational needs. At the same time, responsibility for the appointment and dismissal of staff was transferred from the local authority to schools' governing bodies.

The second major shift has been towards a greater diversity of school types offering additional freedoms for certain schools, with a corresponding decrease in the control and influence of local authorities (OECD 2008). Originally, schools were given the chance to become ›grant-maintained‹, through a ballot of parents, which meant a shift to direct funding from central government and a transfer of property and staff to the school governing body. In 1998, grant-maintained schools were abolished and replaced with foundation schools, with new regulation making it easier for schools to become independent of local authorities. This was followed, in the early 2000s, by the introduction of academy schools, targeted at deprived communities with low academic achievement.² Publicly funded, though with the input of a private sponsor,³ Academy schools were expected to be creative and innovative in their use of financial and academic freedoms, in order to drive improvements in school performance (Adonis 2012). The pace of change has accelerated still further since 2010, with a dramatic rise in the number of academies, from 204 in May 2010 to 4,344 in December 2014, encompassing over half of secondary schools in England.⁴

The picture in England is therefore one of varying degrees of autonomy, with all schools enjoying control in relation to finance and aspects of staffing, and with additional freedoms for a growing number of Academies in relation to the curriculum,⁵ teaching hours and the timing of the school day, staff pay and conditions and performance management of staff. Nevertheless, the direction of travel has not been solely towards greater devolution of powers. Government reforms since the late 1980s have brought both centralisation and decentralisation, through the introduction of a national curriculum, standardised national tests for all pupils at the ages of 7, 11 and 16,⁶ and nationwide publication of individual school results to stimulate parental choice. The considerable autonomy and control that school leaders have in key areas is therefore linked to high levels

of accountability and areas of national guidelines and prescription, which are subject to ongoing change⁷ (Day and Sammons 2013). Thus, despite the additional freedoms on offer, schools are still constrained in important ways by the demands of a high-stakes accountability system, which limits the extent to which school leaders really feel free to experiment with new curricular and pedagogical approaches.

The demands of leadership in autonomous schools

The changing landscape of English schooling has given rise to new responsibilities, additional duties and increased pressure upon school leaders (Huber *et al.* 2008). For all schools, the role of the headteacher has changed dramatically as a result of greater financial and managerial autonomy. As an institutional manager, headteachers' duties stretch across a wide variety of areas, including recruitment and selection procedures, employment law, buildings maintenance, health and safety legislation and fulfilling their duties to safeguard and promote the welfare of children. At the same time, headteachers are held to account for fulfilling their core educational mission to improve the quality of teaching and learning, and meet high national standards of student attainment. Headteachers themselves identify six main areas of responsibility in their role: *accountability* (time spent fulfilling the legal and other responsibilities of headteachers); *strategy* (setting the strategic ethos of the school and improvement planning); *instruction* (managing teaching and learning); *staffing issues* (including recruitment and staff's professional development); *networking* (with other schools and other appropriate organisations); and *operations* (the day-to-day management of the school) (PwC 2007). Research shows that achieving a balance across these wide-ranging responsibilities is one of the core challenges facing school leaders in autonomous schools (Earley *et al.* 2012; PwC 2007).

One of the common frustrations reported by leaders is the amount of time taken up by administration, bureaucracy and day-to-day management, leaving 'too little' time for 'important but non-urgent tasks' such as engaging with research and keeping up-to-date with innovations and successful practice elsewhere (Earley *et al.* 2012). This is especially true for new headteachers, who often struggle to spend time on the 'right things' and achieve an appropriate balance between strategic, instructional and operational demands (Earley *et al.* 2011). Managing competing demands is particularly difficult in smaller schools, especially small rural primary schools, where headteachers must fulfil teaching commitments alongside their leadership and managerial duties, and where lack of time is often compounded by lack of organisational capacity (e.g. specialist knowledge of financial and budgetary issues). It follows that ensuring sufficient organisational support is a necessary condition of strong leadership in a relatively autonomous school system, because only then can school leaders balance competing demands successfully and ensure that the 'right people spend the right amount of time' on core tasks (Keller and Price 2011).

Meeting the demands of leadership: national standards of excellence

The role of school leadership has received a particularly strong policy emphasis in England over the last two decades with the creation of a National College of Teaching and Leadership (originally the National College of School Leadership),⁸ providing an ›increased focus on training, qualification and professional development for school leaders within a national qualification framework‹ (Day and Sammons 2013, p. 6). A set of National Standards for Headteachers was first established in 1997, which identified core professional leadership and management practices for current and aspiring school leaders. The revised *National Standards of Excellence for Head Teachers*,⁹ published in January 2015, illuminate the capabilities, knowledge and dexterity needed to thrive in a constantly changing landscape (see Box 1). Defined as ›guardians of the nation’s schools‹, English headteachers are called upon to ›sustain wide, current knowledge and understanding of education and school systems locally‹, ›work with political and financial astuteness‹ and ›exercise strategic, curriculum-led financial planning to ensure the equitable deployment of budgets and resources‹. Revealingly, they are also advised to exercise leadership ›in a way that *minimises unnecessary teacher workload* and leaves room for high quality continuous professional development for staff‹ (DfE 2015, p. 5, emphasis added).

1 Education policy in the four constituent countries of the UK has diverged since devolution in 1998. As a result, the arrangements for schooling and leadership in Scotland, Northern Ireland and Wales differ from what is described here for England.

2 Academy schools are state funded, self-governing schools in England which are directly funded by central government (specifically, the Department for Education) and independent of direct control by the local authority.

3 At the beginning of the Academies programme, academy schools needed a private sponsor who could be an individual or an organisation (including entrepreneurs and charities), and who was originally required to contribute 10 per cent of the academy’s capital costs (up to a maximum of £2m), with the remainder of the capital and running costs met by the state. The Government later removed the requirement for financial investment by a private sponsor in a move to encourage successful existing schools and charities to become sponsors.

Box 1: Demands of leadership in an autonomous system: Selected characteristics of excellent headteachers from the revised *National Standards* (DfE 2015)¹⁰

Excellent Headteachers:

- 1.4 Sustain wide, current knowledge and understanding of education and school systems locally, nationally and globally, and pursue continuous professional development.
- 1.5 Work with political and financial astuteness, within a clear set of principles centred on the school’s vision, ably translating local and national policy into the school’s context.
- 2.5 Identify emerging talents, coaching current and aspiring leaders in a climate where excellence is the standard, leading to clear succession planning.
- 3.4 Exercise strategic, curriculum-led financial planning to ensure the equitable deployment of budgets and resources, in the best interests of pupils’ achievements and the school’s sustainability.
- 3.6 Distribute leadership throughout the organisation, forging teams of colleagues who have distinct roles and responsibilities and hold each other to account for their decision making.
- 4.1 Create outward-facing schools which work with other schools and organisations – in a climate of mutual challenge – to champion best practice and secure excellent achievements for all pupils.
- 4.3 Challenge educational orthodoxies in the best interests of achieving excellence, harnessing the findings of well evidenced research to frame self-regulating and self-improving schools.
- 4.5 Model entrepreneurial and innovative approaches to school improvement, leadership and governance, confident of the vital contribution of internal and external accountability.

Although the challenges leaders face are shaped by the distinctive contexts in which they work, international studies demonstrate that the values, qualities and capabilities required for successful leadership are strikingly similar across countries and school phases, regardless of size (Day and Sammons 2013, p. 18). There is now a wide body of research showing that successful headteachers tend to draw upon the same repertoire of basic leadership practices, whilst using their informed intuition and experience to tailor leadership strategies to their particular school context (Leithwood *et al.* 2006).

As captured in the revised English standards, excellent headteachers are characterised by their ability to see and take advantage of opportunities, in the face of ongoing change and uncertainty, and adopt innovative and entrepreneurial approaches to school improvement and leadership. Above all, it is their ability to work adaptively to lead people and organisations, responding to changing demands and the varying needs of others, and transforming entrenched cultures, that defines their success (Day and Sammons 2013, p. 29)

Leadership training, support and development

In England, a variety of leadership training and development programmes have been developed over the last 15 years under the umbrella of the National College.¹¹ While these programmes have no doubt helped leaders cope with the demands of an increasingly autonomous system, it is nevertheless striking that much of their professional learning and development has occurred in more experiential and *ad hoc* ways. In the contemporary period, more schools are creating their own teacher training centres, in part to counter problems of recruiting and retaining high qualified staff by 'growing their own', while the development of Teaching School alliances¹² is helping to encourage greater collaboration in the provision of professional development and school improvement (Gu *et al.* 2014).

Today, headteachers, senior and middle leaders take part in a wide variety of professional development activities, including formal training programmes and qualifications, through training provided by the National College, local authority, academy chains or religious dioceses, as well as courses provided by universities, professional associations and other external bodies. In addition, many headteachers routinely attend conferences and seminars, engage in professional networks and receive mentoring and coaching from other leaders or consultants (Earley *et al.* 2012). Statistical analysis shows that heads of schools graded 'outstanding' in inspections (the highest of four Ofsted categories) are more likely to have been involved in a combination of induction programmes and formal leadership programmes, together with mentoring and coaching (of others) and job shadowing (*Ibid.* p. 100).

These findings are in line with international research, which highlights the benefits of a flexible, combined approach to leadership development,

- 4 Under the Coalition Government's flagship policy, under-performing schools have been encouraged and sometimes compelled to become sponsored academies, supported by successful existing schools, charities or other bodies (such as higher education institutions), while high-performing schools have been enabled to convert to academy status, either on their own or as part of a wider academy trust (House of Commons 2015).
- 5 Academy schools do not have to follow the National Curriculum, though content must be 'broad and balanced' and certain subjects (including Maths, English and Science) must be taught.
- 6 Standardised national tests were originally administered at the end of four 'key stages' at ages 7, 11, 14 and 16. The tests for 14 year olds were scrapped in 2008 following criticism of unreliability and delays in marking national test papers in summer 2008.
- 7 For example, in the recent period, headteachers have been faced with a series of policy changes, including the end to a range of national programmes and national agencies, the changing role of the local authority and shifts in school accountability, including a new Ofsted framework for school inspections.

8 The National College of School Leadership was created in 2000 to improve leadership through the highest quality professional development, strategic initiatives and by providing considered and informed advice to government. Originally established as a non-departmental public body, it became an executive agency of the Department for Education on 1 April 2012. On 1 April 2013 the college merged with the Teaching Agency to become the National College for Teaching and Leadership, defining its key aims as improving the quality of the workforce and helping schools to help each other improve.

9 The review of headteacher standards was launched by the Department for Education on 17 April 2014. It brought together a group of respected professionals, including headteachers, middle leaders and a national leader of governance to review the 2004 National Standards for Headteachers. The revised standards are designed to inspire public confidence in headteachers, drive aspiration and excellence, and empower the profession (DfE 2015, p. 4).

incorporating more formalised training programmes, together with tailored support and informal advice from trusted, experienced colleagues, as well as experiential learning through practice (Day and Sammons 2013). Such an approach recognises that formal programmes, however important, cannot prepare current and future leaders for every eventuality. As such, it helps meet one of the key demands for successful leadership in an increasingly autonomous system, which is the need to be adaptive and responsive to changing circumstances. Rather than being trained to follow particular programmes or strategies, in a rapidly changing landscape, leaders require skills that move beyond traditional management solutions for technical problems, to provide adaptive responses to challenges ›without easy answers‹ (Hopkins 2008).

Developing skills and capabilities for system leadership

There is growing recognition internationally that if the goal is for every school to be successful, then policy and practice has to focus on system improvement. This calls for schools leaders to take responsibility for improvements across the system.

This means that school leaders have to be almost as concerned about the successes of other schools as they are about their own school (Hopkins 2008). One of the clearest accounts of what it means to be a system leader is given by Ken Leithwood and colleagues, who identify four domains of system leadership:

- articulating a clear vision and setting direction to enable all learners to reach their potential;
- managing teaching and learning through rigorous, evidence-informed teaching practices that enable personalised learning for all students;
- developing people, through creating schools as professional learning communities for teachers and enabling students to become active learners;
- developing the organisation, to create innovative organisations, informed by research, and to collaborate in networks.

Developing the capacities, outlook and dispositions for system leadership calls for a transition from an era of prescription to an era of professionalism (Pont and Hopkins 2008). Achieving such a shift is not straightforward and takes time to embed, especially in contexts where the school system has traditionally been compliance-oriented, hierarchical and bureaucratic (Stoll *et al.* 2008). Rather than simply relying on government initiatives or expecting change to percolate from the bottom up, it calls for an astute balance of top down and bottom up changes, working together in creative tension (Pont and Hopkins 2008). Positively, in the English context, there is increasing recognition from leaders about the benefits of ›working together in a self-improving system‹, with 87 per cent of English headteachers agreeing that ›working in partnership with other schools is critical to improving outcomes for students‹ (Earley 2012, p. 56).

Distributing and developing leadership capacity

While much of the research on school leadership has focused on the role of the principal or headteacher, there is growing recognition that the distribution of school leadership more widely within schools is also highly important. Evidence from the teacher development and school improvement literature suggests that ›organisational change and development are enhanced when leadership is broad based and where teachers have opportunities to collaborate and to actively engage in change and innovation‹ (Day and Sammons 2013, p. 35). In ›Seven Strong Claims about Successful School Leadership‹, Leithwood *et al.* (2006) highlighted research showing that ›school leadership has a greater influence on schools and students when it is widely distributed‹, pointing towards the benefits of flatter, less hierarchical structures and relationships (*Ibid.* p. 12). While there is less direct evidence relating to the practice of leadership in a distributed system and how it develops over time, observations suggest that successful leaders don't just *distribute* leadership – e.g. by ceding greater influence and responsibility to staff – they also invest considerable time and energy in *developing* leadership capacity amongst staff (Elmore 2008, p. 53).

The importance of investing time and energy in developing people is supported in wider research: for example, a study of ten ›outstanding‹ school leaders highlights the development of leadership capacity within the school as a key lever of success (Gold *et al.* 2002). Similarly, an international review of school leadership practices found that while ›high-performing‹ principals did not necessarily work longer hours than other principals, they did spend more time with other people in their schools: ›they walk the halls more, spend more time coaching teachers, interact more often with parents and external administrators, and spend more time with students‹ (Barber *et al.* 2010, p. 7).¹³ Whilst research on the most effective forms of training for future leadership is less clear, there is emerging evidence on the success of accelerated leadership routes, such as the *Future Leaders* and *Teach First* leadership development programme in England, which combined the advantages of a structured programme with the benefits of developing deep and wide professional networks beyond the boundaries of any individual school setting.

Concluding remarks

Experience from the English system, one of the most autonomous school systems in the world, together with a growing body of international research, highlights both the valuable opportunities for leadership afforded by a more autonomous system and the need to accompany school autonomy with more distributed leadership, training and development for current and future leaders, as well as more intelligent models of accountability. Although a note of caution is needed about ›heroic‹ models of leadership, which tend to celebrate exceptional individuals at the top of the organisation rather than strong leadership throughout, there is still a need to ensure that leaders are developed and promoted with the ability to respond to the diverging needs,

10 The National Standards of Excellence for Headteachers (DFE 2015) are set out in four domains: qualities and knowledge; pupils and staff; systems and process; and the self-improving school system. Each domain contains six key characteristics expected of the nation's headteachers. Box 1 contains a selection of characteristics from across the four domains.

11 Programmes include the National Professional Qualification for Headship, which for a time was a mandatory requirement for all new headteachers.

12 In November 2010, the UK government set out its plan to establish a national network of teaching schools as part of the policy aim of developing a self-improving school system. The first cohort of 97 teaching school alliances were designated in September 2011, followed by four subsequent cohorts.

13 The study was carried out in eight regions: Alberta (Canada), England, Ontario (Canada), New York (United States), New Zealand, The Netherlands, Singapore, and Victoria (Australia).

morale and motivation of their team (Beck and Harter 2014). This calls for headteachers, senior and middle leaders to have the support they need – from colleagues, trusted mentors and coaches, professional networks and strong governance – to build professional capacity and embed a system of strong leadership at all levels.

References

- Adonis, Andrew, *Education, Education, Education: Reforming England's Schools*, London 2012, Biteback Publishing
- Antoniou, Panayiotis, *Development of research on school leadership through evidence-based and theory driven approaches: a review of school leadership effects revisited*, in: *School Effectiveness and School Improvement*, Volume 24 (1), 2013, pp. 122–128
- Barber, Michael, Whelan, Fenton, Clark, Michael, *Capturing the leadership premium: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future*, London 2010, McKinsey & Company
- Beck, Randall, Harter, James, *Why Good Managers Are So Rare*, in: *Harvard Business Review* 2014, www.hbr.org/bit.ly/1CIWRZe
- Day, Christopher, Sammons, Pamela, *Successful leadership: a review of the international literature*, Reading 2013, CFBT Education Trust
- Department for Education, *National Standards of Excellence for Headteachers: Departmental advice for headteachers, governing bodies and aspiring headteachers*, London 2015, Department for Education
- Earley, Peter, Higham, Rob, Allen, Rebecca et al., *Review of the school leadership landscape*, Nottingham 2012, National College for School Leadership
- Earley, Peter, Nelson, Rebecca, Higham, Rob, Bubb, Sara, Porritt, Vivienne, Coates, Max, *Experiences of new headteachers in cities*, Nottingham 2011, National College for School Leadership
- Fullan, Michael, *The Moral Imperative of School Leadership*, London 2003, Corwin Press
- Fullan, Michael, *Leadership and Sustainability*, London 2005, Corwin Press
- Gold, Anne, Evans, Jennifer, Earley, Peter, Halpin, David, Collarbone, Patricia, *Principled principals? Evidence from ten case studies of 'outstanding school teachers'*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association 2002, New Orleans
- Gu, Qing, Rea, Simon, Hill, Robert, Smethem, Lindsey, Dunford, John, *Teaching Schools Evaluation: Emerging issues from the Early Development of Case Study Teaching School Alliances*, Nottingham 2014, National College of Teaching and Leadership
- Heifetz, Ronald, *Leadership Without Easy Answers*, Cambridge MA 1994, Harvard University Press
- Higham, Rob, Hopkins, David *System Leadership for Educational Renewal in England: the Case of Federations and Executive Heads*, in: *Australian Journal of Education*, Vol. 51, No 3, 2007, pp. 299–314
- Hopkins, David, *School Improvement for Real*, London 2001, Routledge/Falmer.
- Hopkins, David, *Every School a Great School*, London 2007, McGraw Hill/Open University Press.
- Hopkins, David, Higham, Rob, *System Leadership: Mapping the Landscape*, in: *School Leadership & Management*, 27 (2), 2007, pp. 147–166.
- Hopkins, David, *Realising the potential of system leadership*, in: OECD (2008), *Improving School Leadership*, Volume 2: Case Studies on System Leadership, Paris 2008, OECD Publications.
- House of Commons, *Education Select Committee, Fourth Report: Academies and Free Schools*, 27 January 2015. www.parliament.uk/bit.ly/1Gfgzz4, accessed 19 February 2015.
- Huber, Stephan, Moorman, Hunter, Pont, Beatriz, *The English approach to system leadership*, in: OECD (2008), *Improving School Leadership*, Volume 2: Case Studies on System Leadership, Paris 2008, OECD Publications.
- Keller, Scott, Price, Colin, *Beyond Performance: How Great Organizations Build Ultimate Competitive Advantage*, New Jersey 2011, McKinsey & Company
- Leithwood, Kenneth, Day, Christopher, Sammons, Pam, Harris, Alma, Hopkins, David, *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Nottingham, 2006 National College for School Leadership/Department for Education and Skills.
- OECD, *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Creating effective teaching and learning environments*, Brussels 2009, OECD.
- Pont, Beatriz, Hopkins, David, *Approaches to System Leadership: lessons learned and policy pointers*, in: OECD (2008), *Improving School Leadership*, Volume 2: Case Studies on System Leadership, Paris 2008, OECD Publications.
- Pricewaterhouse Coopers, *Independent study into school leadership, DfES research report DfESRR818A*, London 2007, HMSO.
- Robinson, Viviane, Hohepa, Margie, Lloyd, Claire, *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*, New Zealand 2009, Ministry of Education.
- Stoll, Louise, Moorman, Hunter, Rahm, Sibylle, *Building leadership capacity for system improvement in Austria*, in: OECD (2008), *Improving School Leadership*, Volume 2: Case Studies on System Leadership, Paris 2008, OECD Publications.

Develop Leadership

As important
as teaching



WE NEED TO MOVE from
an era of prescription to an era
of professionalism.



LEADERSHIP is
almost as important
as teaching.



LEADERS NEED to develop
leadership among staff.



metabo
FC 250

»Entwicklungshilfe« für die autonome Schule

Schulautonomie bedeutet auch Organisationsentwicklung. Dabei hilft die Verschränkung interner und externer Beratungsfunktionen.



FRITZ WEILHARTER

ist Coach, Unternehmensberater, Team- und Organisationsentwickler sowie eingetragener Mediator. Er studierte an der Uni Graz und promovierte in Organisationsentwicklung. Weilharter war Direktor der »Modellschule Graz« und hat Lehr- und Beratungserfahrung in den Bereichen Schule, Universität, Krankenhaus und Sport sowie in Unternehmen.

Im Vorwort des vom Bildungsministerium (damals noch von Ministerin Elisabeth Gehrler im Jahr 2003) herausgegebenen Weißbuchs »Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem« heißt es in Hinblick auf die allgemeinen Rahmenbedingungen für Schulen in Österreich unter anderem: »Die Bedingungen für Schule und Unterricht sind durch immer rascheren Wandel und zunehmende Komplexität gekennzeichnet. Die Steuerung eines derart dynamischen Systems, wie es das Schulwesen darstellt, bedeutet neue Herausforderungen für Bildungspolitik, Schulverwaltung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung.«

Exemplarische Herausforderungen und Widersprüche, die das Schulsystem bewältigen muss, um auch unter diesen Bedingungen Qualität leisten zu können, sind:

- Schule als Expert_innenorganisation ist essenziell auf die Kompetenz, Motivation und emotionale Verfasstheit der Lehrenden angewiesen.
- Im Unterricht sind Lern- und Entwicklungsprozesse für und mit einzigartigen Individuen (Kinder und Jugendliche) in komplexen Sozialstrukturen (Großgruppe, Klasse) in zumeist starker Zergliederung von 50-Minuten-Einheiten zu steuern.
- Minimale Kommunikationsstrukturen unter den Lehrenden fördern deren Vereinzelung. Vereinzelung fordert emotional und kann überfordern. Schwierigkeiten in der Lehr-Lern-Interaktion werden oft als individuelle Defizite gedeutet.
- Strukturelle Veränderungen im Schulsystem, etwa umfassend autonome Entscheidungsspielräume zu planen und umzusetzen, können bei Leitenden und Lehrenden einerseits Zustimmung und Aufbruchsstimmung auslösen, andererseits aber ebenso auch Angst, Irritation und Widerstand bewirken.¹

Drei Ziele von Autonomie

Um diese Herausforderungen zu bewältigen und dem gesellschaftlichen Veränderungsdruck im System Schule erfolgreich zu begegnen, braucht es unter anderem die Realisierung dreier Ziele:

- Schulen sollen in Autonomie auf hohem Niveau »entlassen« werden.
- Veränderungsprozesse hin zu autonomen Schulen sollen durch Maßnahmen und Methoden professioneller Organisationsentwicklung und Organisationsberatung unterstützt werden.
- Es gilt, kompetente interne und externe Beratungs- und Unterstützungsfunktionen zu implementieren, die gemeinsam der Entwicklung und Gestaltung einer autonomen Schule mit hoher Unterrichtsqualität zur Verfügung stehen.

In meinem Beitrag beschreibe ich das dritte genannte Ziel. Davor biete ich aber einige grundsätzliche Gedanken zu Aspekten der beiden ersten Ziele an.

Selbstorganisation in Schulen

Autonome Schulen treffen ihre methodisch-didaktischen, inhaltlichen, finanziellen und personellen Entscheidungen selbst. Die Entscheidungen basieren auf sozialpartnerschaftlich vereinbarten Rahmenbedingungen: Das sind etwa Schulbudgets, bundesweit gültige Qualitätsstandards für Unterricht und Bildung und Arbeitsverträge für die Lehrenden.

Rolff (1995) beschreibt in seinen »Theoretischen Grundlagen und praktischen Hinweisen für eine bessere Schule« die Notwendigkeit der Entwicklung von Selbstorganisation in Schulen. Er komprimiert seine Ideen von im Lauf der Zeit veränderten Rollen im gegenwärtigen Schulsystem in vier zentralen Punkten (S. 204):

- (I) Eine zentralistische Schulplanung ist obsolet geworden.
- (II) Ein Trend zur Dezentralisierung, zur teilautonomen, sich selbst entwickelnden Schule setzt sich durch.
- (III) Je autonomer eine Schule wird, desto stärker kommt die zentrale Ebene der Schulentwicklung doch wieder in den Blick.
- (IV) Die zentrale Ebene muss sich allerdings ändern, wenn sie ihre Aufgaben erfüllen will. Sie muss sich vom Planungs- zum Unterstützungssystem wandeln, das der Qualitätssicherung dient.

Organisationsentwicklung für Schulen

Organisationsentwicklung (OE) beschäftigt sich – historisch gesehen – auch mit Prozessen des Ausgleichs der Interessen zwischen Arbeitgeber_innen und Arbeitnehmer_innen. Im Schulkontext heißt das: Methoden und Haltungen der OE fokussieren darauf, die Interessen, Erwartungen und Ziele aller Beteiligten (Leitende, Lehrende, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulaufsicht, Trägerorganisationen, Personalvertretung) aufeinander abzustimmen, um schulische Kernaufgaben optimal zu erfüllen. Zu diesen schulischen Kernaufgaben zählen unter anderem hohe Unterrichtsqualität zur Wissensvermittlung, die Erfüllung des gesellschaftlichen Bildungsauftrages und schließlich die Begleitung der Lernenden zu Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Reflexivität, Werteorientierung und sozialer Kompetenz.

OE stützt sich vor allem auf Lernprozesse mündiger Menschen. Einerseits können Veränderungsprozesse durch die Organisationsmitglieder selbst als sogenannte »Bottom up«-Prozesse initiiert werden, andererseits werden sie als »Top down« Prozesse »von oben« (z.B. der Schulverwaltung) beauftragt oder angeordnet. Dann ist oft mit Veränderungswiderstand der »Betroffenen« (Leitende, Lehrende, Personalvertretung) zu rechnen.

In einem gelingenden schulischen Veränderungsprozess müssten diese Betroffenen aktiv eingebunden werden, damit sie motivierte und engagierte Beteiligte an der Autonomieentwicklung ihrer Schule werden können.

»OE ist immer auch rückgebunden an Probleme, Bedürfnisse und Qualifikationen der Organisationsmitglieder – und zwar nicht nur kognitiv, sondern auch emotional. Sie ist im Schulbereich an Zielen und Inhalten orientiert. In diesem Sinne ist OE ein ganzheitlicher Ansatz sozialer Veränderung.« (Rolf, S. 157)

Interne und externe Beratung für Organisationsentwicklung

Für die erfolgreiche Entwicklung autonomer Schulen mit Hilfe der Methoden der OE ist aus meiner Erfahrung die Implementierung »interner« und »externer« Beratungs- und Unterstützungsfunktionen sinnvoll.

Dieser Abschnitt, und damit komme ich zum dritten der vorhin beschriebenen Ziele auf dem Weg zu erfolgreicher Veränderung im System Schule, beschreibt deren Spezifika, Kompetenzprofile und hinreichende Qualifikationen. Die Grundlagen meiner Ideen generiere ich aus den Erkenntnissen

meiner bisherigen Beratungsarbeit als Organisationsentwickler in Schulen und im Krankenhaus.²

»Interne« Berater_innen sind Beschäftigte einer Schule, die einen bestimmten Umfang ihrer Arbeitszeit als mitverantwortliche Expert_innen für den Veränderungsprozess ihrer Schule verwenden. Eine Schule kann mehrere »Interne« beschäftigen, die durch die Leitung funktional und durch die Leitung und das Lehrerkollegium operativ beauftragt sind, einen Veränderungsprozess (z.B. OE zur autonomen Schule) beratend zu begleiten. Sie stehen an der Schnittstelle zwischen den internen Beteiligten der Schulentwicklung (Leitende, Lehrende, Personalvertretung, eventuell Eltern) und jenen Akteur_innen, die als »Externe« den OE-Prozess begleiten. Die »Internen« bilden auf diese Weise eine Art »erste Andockstelle« als Vertretung der Organisation für die »Externen« und sie können deren Anregungen in die Organisation weitertragen.

»Externe« sind nicht in der jeweiligen Schule beschäftigt und erhalten einen zeitlich begrenzten Auftrag, ihre Kompetenz und Beratungsexpertise in den OE-Prozess einzubringen. »Externe« können freiberufliche Organisationsentwickler_innen, Beschäftigte der »Zentralen Ebene« (siehe Rolff) oder einer neu installierten »Servicestelle für Entwicklung und Beratung« der Schulverwaltung sein.

Zusammenspiel von internen und externen Beratungsrollen

»Interne« und »Externe« haben im Rahmen der Planung, Gestaltung und Umsetzung von Veränderungen jeweils funktionale »Vorteile«:

»Interne«

Im System verankert wissen sie über interne Spielregeln, Koalitionen und Dynamiken Bescheid und verfügen über abgesicherte und informelle Kontakte. Sie erhalten Lernchancen durch komplexe Aufträge und Karrieremöglichkeiten. Sie kennen die »eingeübten« Arbeitsstrukturen und die »direkten Wege«. Sie sind mit dem »Kundensystem« vertraut und können an dessen Bedürfnissen anschließen. Sie verfügen über klare Ressourcen, können zeitnah im Prozess steuern und sich kollegial beraten.

»Externe«

Sie haben Startvorteile als »Außenexperten« und verfügen über große Freiheiten, etwa in der Sondierung und Designerstellung, darin, den Auftrag anzunehmen oder abzulehnen, und in der Wahl der Form der Rückkopplung zum Kundensystem. Ein offener Austausch über brisante Themen und Dynamiken ist leichter als für »Interne« möglich. Sie verfügen zumeist über umfassende Beratungserfahrungen in der Erstellung eines passenden Beratungsdesigns sowie über spezifisches Organisationswissen.

Die Kooperationsstruktur von »Internen« und »Externen« bildet aus meiner Sicht einen passenden Beratungsrahmen für die Komplexität von Veränderungen im Schulsystem, im Besonderen für die umfassenden Herausforderungen in der Organisationsentwicklung autonomer Schulen. Diese Struktur stellt sicher, dass internes und externes Wissen auf Basis von qualifizierter Beratungs- und OE-Kompetenz vernetzt und in der konkreten Organisation sinnvoll genutzt werden kann.³

Damit interne und externe Expertisen Nutzen für die Organisation erbringen können, bedarf es deren strategischer, fachlicher und organisatorischer Verschränkung. Voraussetzung dafür ist eine gemeinsame Beauftragung zur Verschränkung durch die jeweiligen Führungsstrukturen der »internen« und »externen« Berater_innen. Der Aufbau dieser Struktur erfordert Zeit, um Berührungs- und Konkurrenzängste abzubauen und passende Konstrukte der Zusammenarbeit zu installieren.

Kompetenzen für »Interne«

Welche Kompetenzen sollten nun »Interne« für ihre Arbeit an der Entwicklung autonomer Schulen mitbringen?

Die »Internen« brauchen aus meiner Sicht:

- Flexibilität und Sensibilität in der Gestaltung vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen zu allen Beteiligten des Veränderungsprozesses innerhalb der Organisation,
- die Fähigkeit, passende und professionelle Nähe-Distanz-Abwägungen zu gestalten,
- die Fähigkeit, glaubhaft den Nutzen von Organisationsentwicklungsprozessen argumentieren zu können,
- basale Kommunikations-, Analyse-, Methoden-, Reflexions- und Moderationskompetenz,
- eine proaktive Haltung, um eigenständig Themen aufzugreifen und Lösungen zu erarbeiten,
- die Fähigkeit, die Doppelmitgliedschaft als Beschäftigte in der Organisation und als Teil des Beratersystems vor allem in Hinblick auf eventuelle unterschiedliche Erwartungshaltungen auszubalancieren und mit möglichen Konflikten und unterschiedlichen Erwartungen konstruktiv umgehen zu können,
- Basiswissen über die unterschiedlichen Formen und Methoden der Gestaltung von Beratungsprozessen.

Kompetenzen für »Externe«

»Externe« sollten neben den für die internen Organisationsentwickler_innen beschriebenen Kompetenzen zusätzlich noch über Organisationswissen in besonders hohem Maß verfügen. Qualifikationsbasis für alle »Externen« sollten einerseits – mehr oder weniger – umfangreiche psychosoziale Ausbildungen (etwa Supervision, Coaching, Mediation, Training) und andererseits fundierte OE-Ausbildungen sein.

Erfolgsfaktoren Kommunikation und Reflexion

Soll diese komplementäre Struktur bestmögliche Wirkungen und Qualität erbringen, so ist die Einbindung und aktive Mitarbeit vor allem der Schulleitung als Auftraggeber_in der Veränderungsprozesse unverzichtbar. Führungskompetenz in Phasen der Veränderungen in Organisationen ist ein kritischer Faktor für deren Gelingen.

- 1 Mit Zweitem ist aus meiner Erfahrung als Organisationsberater eher zu rechnen!
- 2 Spitäler und Schulen weisen organisationale Gemeinsamkeiten auf: Expertenorganisation, Arbeit mit Menschen, hohe Belastungen, starke emotionale Anteile, ähnliche historische Wurzeln (Militär und Kirche), strukturelle Widersprüche, starkes Beharren in bestehenden Strukturen.
- 3 Ein ähnliches Modell der »internen« und »externen« Beratungsfunktionen existiert seit 2011 innerhalb eines oberösterreichischen Krankenhaussträgers, Fritz Weilharter (2014).

Weiter ist es wichtig, kontinuierlich durchgeführte und engagiert gestaltete Informations- und Reflexionsprozesse zwischen den Auftraggeber_innen, den Teams der »internen« und »externen« Berater_innen und den am Veränderungsprozess Beteiligten als wichtiges Instrument zur Steuerung und Qualitätssicherung zu installieren.

Zudem kann der Einsatz von Methoden der Organisationsentwicklung in der Schulentwicklung dann erfolgreich gelingen, wenn bei der Erarbeitung neuer autonomer Konzepte, Strukturen, Methoden, Unterrichtsschwerpunkte, Reflexions- und Kommunikationsabläufe auch alle bisherigen erfolgreichen Regelungen gewürdigt und sichtbar gemacht werden.

Und abschließend: Je mehr es allen am Veränderungsprozess Beteiligten in wechselseitigem Vertrauen gelingt, schulische Autonomieentwicklung als Basis und Chance zur Qualitätsentwicklung und Bereicherung schulischer Arbeit zu verstehen, umso erfolgreicher wird dieser Prozess gelingen.

Literatur

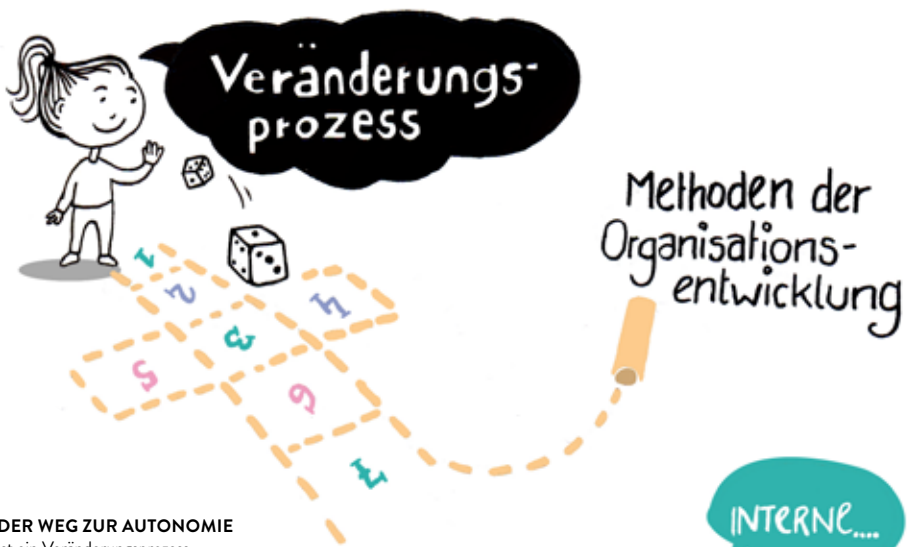
Rolff, Hans-Günter, *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim: Juventa-Verlag 1995.

Weilharter, Fritz, *Wie kommt Organisationsentwicklung ins Krankenhaus*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag 2014.



VERÄNDERUNG BRAUCHT einen Auftrag – die Führungsebene muss die Expert_innenteams unterstützen und Ziele und Kommunikationsprozesse aktiv mitgestalten.

Zur Autonomie entwickeln



DER WEG ZUR AUTONOMIE ist ein Veränderungsprozess, der mit Hilfe der Methoden der Organisationsentwicklung gesteuert werden sollte.



ORGANISATIONSENTWICKLUNG gelingt am besten in Kooperation von internen Expert_innen, die die eigene Organisation gut kennen, und externen Expert_innen, die professionelle Beratung in Organisationen erbringen.



Innovation und Autonomie

Autonomie ist unteilbar. Halbherzige Entscheidungen führen zu Orientierungslosigkeit, echte Eigenverantwortung dagegen fördert die Entwicklung.



RALPH GROSSMANN

ist emeritierter Universitätsprofessor für Organisationsentwicklung (OE) an der Uni Klagenfurt, wo er das Institut für OE und Gruppendynamik leitete. In zahlreichen Publikationen widmete er sich der OE von Organisationen, die öffentliche Leistungen erbringen. Grossmann ist heute freiberuflicher Forscher, Trainer und Berater.

Im »Europäischen Jahr der Kreativität und Innovation 2009« hatte ich Gelegenheit, gemeinsam mit Marlies Krainz-Dürr, Rektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten, eine Fachtagung zur Innovation durch Organisationsentwicklung(OE) zu planen und zu leiten.¹ Die rund 70 Teilnehmer_innen repräsentierten eine bunte Mischung aus Vertreter_innen innovativer Lehrer_innennetzwerke, reformerfahrenen Schulleiter_innen mit Klassen- und Schulsprecher_innen, Vertreter_innen der Schulaufsicht und der zentralen Schulverwaltung, Rektor_innen und Expert_innen der Pädagogischen Hochschulen. Am Ende eines kreativen Arbeitsprozesses wurden Thesen und Argumente zu einer innovationsförderlichen Schulentwicklung verabschiedet. Zentrale Thesen waren:

1. Stärkung der Schulautonomie fördert Kreativität und Innovation im System.
2. Eine gut ausgebaute Ganztagschule ist ein Motor für die Schulentwicklung.
3. Eine Ausweitung der Schuldemokratie führt zu Innovation in der Organisation Schule.

Die Teilnehmer_innen der Tagung haben sehr deutlich einen Zusammenhang zwischen Schulautonomie, innovationsfördernder OE innerhalb der einzelnen Schulen und einer kreativitätsfördernden Unterrichtsgestaltung herausgearbeitet.²

Autonomie und ihre Voraussetzungen

Viele profitorientierte Unternehmen und viele zivilgesellschaftliche Einrichtungen beschäftigen sich mit Fragen der Autonomie. Die Motive sind vergleichbar: Ziel ist, die Leistungen möglichst nahe zu den Kund_innen und Klient_innen zu bringen und sie maßgeschneidert auf deren Bedürfnisse auszurichten. Mit Selbstverantwortung sollen die Organisationen zu einer leistungs- und qualitätsfördernden inneren Entwicklung angeregt werden. Die verfügbaren Ressourcen an Geld, Personal, Zeit und Infrastruktur sollen möglichst nutzenstiftend und effizient eingesetzt werden. An diesen Prozessen der Dezentralisierung lassen sich einige Erfolgskriterien für die Entwicklung hin zur Autonomie ablesen.

Ein zentraler Punkt: Autonomie ist unteilbar. Ein wenig Autonomie ist ein Widerspruch in sich, führt zu Orientierungslosigkeit, Verantwortungslücken und wechselseitigen Zuschreibungen von Schuld für die erlebten Schwierigkeiten in der Umsetzung. Wirkungsvolle Steuerung und Autonomie gehören zusammen. Nur entwickelte Systeme sind für Steuerungsimpulse von außen, von der Unternehmensleitung oder von vorgelagerten Verwaltungen gut ansprechbar. Steuerung in diesem Sinne bedeutet ja, durchaus kräftige Interventionen gegenüber einer Organisation zu setzen – etwa durch Leistungsziele, Qualitätsstandards, Budgetvereinbarungen – aber dabei die Autonomie und Selbstverantwortung des adressierten Systems zu respektieren. Steuerung gibt Rahmenbedingungen für die Selbstentwicklung vor. Diese Art von Steuerung fordert die Steuerungsinstanzen selbst mehr in ihrer Autorität und fachlichen Kompetenz als die traditionelle Steuerung durch detaillierte Vorschriften oder hierarchische Anordnung.

Schulen müssen Autonomie erst lernen

Schulen in Österreich sind derzeit keine Organisationen. Sie können nicht über wesentliche Ressourcen ihrer Selbstentwicklung entscheiden. Sie weisen eine ganz unklare Grenzziehung gegenüber der Verwaltung auf. Und die Schulen verfügen nicht über die notwendigen Mittel für die Selbstorganisation. Die bisherigen Schritte in Richtung einer autonomen Schule haben sich schwerpunktmäßig mit der Unterrichtsgestaltung befasst. Die Ausgestaltung der Organisation und ihrer Leitung sowie die Ressourcen, über die sie verfügen können, sind davon weitgehend unberührt geblieben. In einer wissensbasierten Organisation, deren Kernaufgaben Qualifizierung und Sozialisation darstellen, ist das Personal, sind die Lehrer_innen die zentrale Ressource. Wesentliche Voraussetzung für eine autonome Schule ist, dass die Schulleitung sich ihr Personal entsprechend den geforderten Bildungsstandards und dem Schulprofil selbst aussuchen und anstellen kann. Ebenso müssen

Schulleiter_innen Verträge mit Lehrer_innen, die diesen Anforderungen fachlich, pädagogisch oder sozial nicht entsprechen, auch beenden können. Die Auswahl und Qualifizierung der Schulleiter_innen für diese neuen, bisher nicht vorhandenen Aufgaben wird damit selbst zu einem wichtigen Schlüssel zur Innovation.

Die Prozesse der Dezentralisierung und Autonomisierung haben zwangsläufig einschneidende Konsequenzen für die Organisationen der Schulverwaltung so wie für alle »zentralen Strukturen« in anderen Branchen und Unternehmen auch. Die Selbstorganisation der einzelnen Schule (oder des Clusters von Schulen, siehe unten) braucht entsprechend qualifizierte Personen für die Administration und eine erfolgreiche Selbstorganisation. Die Schulleitungen brauchen Entlastung in der Verwaltung der Organisation und Unterstützung für die organisationspolitischen Gestaltungsaufgaben. Die dazu benötigten Personen werden einerseits direkt am Schulstandort zu verankern sein und könnten andererseits, was spezifische Administrations- und Organisationsaufgaben (Einkauf, Verrechnung und ähnliche Tätigkeiten) betrifft, auch in Servicecentern mit Zuständigkeit für mehrere Schulen angesiedelt werden.

Jedenfalls ist eine erfolgreiche Autonomisierung der Schulen nicht ohne organisatorischen Umbau vor allem der mittleren, aber auch der zentralen Schulverwaltung zu gewinnen. Wahrscheinlich entscheiden sich die Machbarkeit und die Qualität der Reform an diesem Punkt. Verselbstständigung der Organisationen, die die eigentlichen Kernleistungen für die Klient_innen zu erbringen haben (in diesem Fall des Lehrpersonals), fordert auch die Neuorientierung von Einheiten, die dann primär die Unterstützungsprozesse zu bewältigen haben (also einer Verwaltungsebene). Umbau von der kontrollorientierten Zentralverwaltung zur serviceorientierten Dienstleistungsorganisation ist hier die Devise. Genauer gesagt sind für die gelingende Entwicklung von Autonomie steuerungs- und kontrollorientierte Funktionen sowie dienstleistungsorientierte Funktionen parallel zu erfüllen.

Autonomie braucht ein neues Schulsystem

Mit dem Personal eng verbunden ist das Budget. Verselbstständigte Organisationen brauchen Verfügungsgewalt über ein definiertes und vereinbartes Budget. Das wirft Fragen der Strukturierung und der Berechnung des Budgets auf, die hier nicht weiter vertieft werden können. Jedenfalls ist die finanzielle Gestaltung der Autonomisierung aufs Engste mit dem Organisationsdesign des Schulsystems insgesamt verknüpft. Vieles spricht für die Einführung von »Bildungsdirektionen«, die als intermediäre Systeme zwischen der zentralen Verwaltung und den einzelnen Schulen angesiedelt sind. Diese Bildungsdirektionen wären dann jeweils für eine abgegrenzte Gruppe von Schulen, hier schon als »Schulcluster« bezeichnet, zuständig. Eine solche Bildungsdirektion könnte hoheitliche Aufgaben und Steuerungsverantwortung für eine schultypenübergreifende Gruppe von Schulen wahrnehmen und den Vertrags- und Verhandlungspartner für die Schulen in

allen Ressourcenfragen darstellen. Auf dieser neuen Ebene könnte auch als Serviceleistung für einen Cluster von Schulen die Abstimmung aller Ressourcen (Budget, Personal, Infrastruktur) unter Berücksichtigung der konkreten sozialen, ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten der jeweiligen Region und der Schüler_innen vorgenommen werden.

Festzuhalten ist allerdings, dass so ein radikaler Umbau des Organisationsnetzwerkes im Schulsystem in den nächsten Jahren nicht sehr realistisch ist und dass dieser Umstand nicht zur zentralen Barriere für die Entscheidung zur Autonomisierung der Schulen werden sollte. Aber ohne Verlagerung von Ressourcen aus der vorgelagerten Schulverwaltung in die Schulen ist die praktisch erfolgreiche und kosteneffiziente Entwicklung von Autonomie nicht realisierbar.

Teams als Angelpunkt der inneren Entwicklung

Die Teilnehmer_innen der Fachtagung zur Kreativität und Innovation im Bildungssystem haben sich damals auch ausführlich mit den organisationsinternen Bedingungen in Bildungseinrichtungen auseinandergesetzt. Sie sahen teamorientiertes Arbeiten als ein zentrales Medium der Entwicklung an. Die Schulleitung mit ihrer wesentlich erweiterten Kompetenz und Verantwortung sahen sie anders als bisher nicht als Einzelperson, sondern als Team unter der Leitung eines Direktors oder einer Direktorin mit der wesentlichen Funktion, die Personal- und Organisationsentwicklung voranzutreiben. Unter der Steuerung eines solchen Führungsteams könnte die Schule ihr Profil entwickeln, ihre Kooperationen nach außen und ihre unterrichtsbezogenen Vorhaben organisieren. Die Innovationsagent_innen in der Fachtagung sahen auch Teams in der Unterrichtsarbeit und der Fortbildung am Werk. Konsequenterweise wurde diese Entwicklungsperspektive mit einer Ganztagschule, basierend auf einer durchgängigen organisatorischen und pädagogischen Konzeption, in Verbindung gebracht.

Schuldemokratie und Schulautonomie gehören zusammen

Eine autonome Schule kann auch als Laboratorium für aktive Mitgestaltung von Arbeitsprozessen und ihrer organisatorischen Rahmenbedingungen gesehen werden. Sie wird so zum Modell für angewandte politische Bildung. Damit wird eine erweiterte Partizipation der Schüler_innen zu einem Ziel und einer Erfolgsvoraussetzung der autonomen Schule. Das Korsett der bestehenden Schüler_innenmitbestimmung ist rechtlich eng gefasst und wird vielfach auch inhaltlich und kulturell restriktiv gehandhabt. Im Rahmen einer autonomen Schule kann diese Partizipation stark erweitert werden. Beispiele dafür sind etwa: die Beteiligung der gewählten Schüler_innenvertretungen an der kooperativen Leitung der Schule mit definierten Kompetenzen, die Erweiterung der Mitbestimmung bei Lehrplangestaltung und Unterrichtsprojekten und vor allem auch die Beteiligung an der Evaluation des Unterrichts.

Vernetzung der Schulen – eine wichtige Erfolgsvoraussetzung

Die Fähigkeit zur Kooperation wird eine der entscheidenden Erfolgs- und Überlebensbedingungen von Organisationen im 21. Jahrhundert sein.³ In der Beteiligung an Netzwerken und Leistungsverbänden sind Personen und Organisationen gleichermaßen gefordert, sich auf neue Muster des Handelns einzulassen. Erfolgreiche Schulautonomie und ihre Steuerung brauchen Öffnung nach außen und Kooperation zwischen den Schulen. Sie brauchen unter anderem auch die Öffnung in Personalfragen. Auf die Schulen kommen neue Aufgaben und Möglichkeiten zu, für deren Bewältigung zusätzliches Know-how von außerhalb hilfreich ist. Für viele die Organisationsentwicklung unterstützende Funktionen werden Fachkräfte aus anderen Schulen und Organisationen gebraucht und dort auch leichter gefunden werden. Die Öffnung ist auch auf der Ebene des Lernens notwendig, um Partner_innen für Unterrichtsprojekte zu gewinnen, was ja auch schon vielfältig praktiziert wird. Die Kooperation mit anderen Schulen kann auch im Interesse einer ressourcenmäßigen Entlastung genutzt werden, und es können komplementäre Leistungen ins Spiel gebracht werden. Aus der Sicht der externen Steuerungsinstanz, also der Schulverwaltung, ist ein Netzwerk von Schulen der Kontext, in dem ein entwicklungsorientiertes Qualitätsmanagement realisiert werden kann. In einem schultypenübergreifenden Netzwerk können Know-how- und Erfahrungstransfer im Interesse aller involvierten Schüler_innen realisiert werden. Das ist sicher eine sehr reife Form von Kooperation, die aber in Form von Allianzen und strategischen Partnerschaften sowie Innovationsnetzwerken zwischen profitorientierten Unternehmen und auch zwischen zivilgesellschaftlichen Einrichtungen immer häufiger praktiziert wird.

Gerade die erfolgreiche Entwicklung von Autonomie bringt aber auch einige mögliche Risiken mit sich: Der gewichtigste Einwand gegen die autonome Schule resultiert aus der Gefahr, dass sich die Ungleichheit zwischen den Schulen und damit auch zwischen den Schüler_innen verschärft. Der Einwand, der nicht so leicht zu entkräften ist: Schulen mit sozioökonomisch günstigen Rahmenbedingungen wird es leichter fallen, hoch qualifiziertes und motiviertes Personal zu gewinnen. Dieser Tendenz kann wahrscheinlich nur auf der Ebene eines Leistungsverbands von Schulen wirkungsvoll begegnet werden. Und dadurch, dass die Ressourcensteuerung mit Hilfe des Globalbudgets und der Serviceleistungen versucht, diese – auch jetzt schon gegebene – Ungleichheit auszugleichen.

Der Weg zur autonomen Schule

Was es braucht, um Autonomie im Bildungssystem sinnvoll zu verankern, ist vor allem die klare politische Entscheidung, diesen Weg zu gehen. Autonomie ist nicht scheinbarweise einzuführen, die radikale Zumutung für alle Beteiligten ist der erfolgversprechendste Weg. Viele Elemente der Autonomisierung, die ich angesprochen habe, wurden auch in Österreich schon experimentell umgesetzt. Dieser Erfahrungsschatz ist als dokumentiertes Wissen und als Netzwerk von erfahrenen Akteur_innen zu versammeln.

1 Grossmann, Ralph, Bauer, Günther, Scala, Klaus, *Einführung in die systemische Organisationsentwicklung*, Heidelberg: Carl Auer 2015 (erscheint im Frühjahr).

2 Protokoll zur zweiten Fachtagung »Innovation durch Organisationsentwicklung«, im Rahmen der Initiative Kreativität und Innovation im Bildungswesen. Verfasst von Mitarbeiter_innen von Kulturkontakt Austria und ergänzende Flipchart-Protokolle, Wien 2009.

3 Cropper, Steve, et. al (ed), *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations*, Oxford, Oxford-Press 2008
Grossmann, Ralph, Lobnig, Hubert, Scala, Klaus, *Kooperationen im Public Management, Theorie und Praxis erfolgreicher Organisationsentwicklung in Leistungsverbänden, Netzwerken und Fusionen*. Weinheim und München, Juventa 2007.

Das Lernen von österreichischen und internationalen Beispielen innerhalb des Schulsystems, aber auch im Austausch mit Organisationen anderer Branchen ist angesagt. Für die rasche Einrichtung von Pilot-Schulen braucht es »nur« die politische Entscheidung und die Führungsentscheidung in der Schulverwaltung. Schulen, die sich auf freiwilliger Basis beteiligen, können mit den erforderlichen Ressourcen ausgestattet und im Entwicklungsprozess unterstützt werden. Der Reformprozess des rechtlichen Rahmens und der Neuordnung des Systems ist damit zu fördern, dass das, was man zu regeln sucht, schon in der Praxis lebt.

EIGENVERANTWORTUNG

regt die Entwicklung zu mehr Qualität an.



INNOVATION UND AUTONOMIE

QUALIFIZIERTE SCHULLEITER_INNEN
sind der Schlüssel zum Erfolg autonomer Schulen.



Qualifizierte
Schulleiter_innen

AUTONOME
SCHULEN



PARTNERORGANISATIONEN
VERNETZEN!

AUTONOME SCHULEN
müssen sich untereinander und mit
Partnerorganisationen vernetzen,
um erfolgreich zu sein.



Über die Bedeutung einer InterQ-förderlichen Lernumgebung für Individualisierung und Potenzialentfaltung an Schulen – ein bildungspolitischer Ansatz aus der Sicht von fokus:bildung und WeQ.



THOMAS STEPHENSON ist Universitätsprofessor für Psychotherapiewissenschaft an der Sigmund Freud PrivatUniversität Wien, wo er auch das Projekt Pädagogik und Bildungswissenschaft leitet. Der Psychotherapeut und Klinische Psychologe ist Obmann des Vereins fokus:bildung und Autor zahlreicher Publikationen zum Verhältnis von Therapie und Pädagogik.



AGNES STEPHENSON ist Leiterin des Instituts für Bildungsbegleitung und Leitungsmitglied der Projektgruppe Pädagogik und Bildungswissenschaft an der Sigmund Freud PrivatUniversität Wien. Sie studierte Pädagogik an der Uni Wien, unterrichtet an einer freien Alternativschule und leitet pädagogische Weiterbildungslehrgänge am Bildungsforum Graz.

Vom »geringsten Übel« zu einer optimalen Schule

Spätestens wenn ein Kind fünf Jahre alt ist, müssen Eltern sich Gedanken über die Schulwahl machen¹. Vor allem im ländlichen Raum ist dafür in den meisten Fällen nur ein Kriterium wirklich maßgebend: jenes der Erreichbarkeit. Durch die nahezu durchgängige Schulsprengelpflicht bleibt meist ohnehin nur die Wahl zwischen der Sprengelschule oder einer teuren Privatschule. Und auch wenn dieses Kriterium, wie im urbanen Raum, durch das

größere Angebot an möglichen öffentlichen Schulen an Brisanz verliert, so sind andere, organisatorische Kriterien entscheidend: die Anbindung an das öffentliche Verkehrsnetz oder das Angebot einer Ganztages- bzw. Nachmittagsbetreuung vor Ort.

Werden Kinder in die Entscheidung eingebunden, geht es in erster Linie darum, wie viele und welche der Freund_innen des Kindes dieselbe Schule besuchen wollen. Schließlich geht es häufig um die Wahl des »geringsten Übels«: Wenn das Kind schon eine Schule besuchen muss, dann soll es wenigstens eine sein, die nicht weit entfernt ist, wo es sich wohlfühlt, weil es bereits andere Kinder kennt, wo die Lehrerin »eigentlich ganz nett« ist, wo das Kind auch zu Mittag essen kann und wo es das eine oder andere Nachmittagsangebot gibt, das den Interessen des Kindes eventuell entspricht. Oft ist noch entscheidend, ob in der Nähe ein Park oder ein Sportplatz ist, denn immerhin brauchen die Kinder ja genug Bewegung.

Schulwahl ist heute oft reines Glücksspiel

Alle diese Überlegungen sind angesichts der aktuellen schulischen Situation in Österreich durchaus legitim – denn woran sollen Eltern sich denn sonst orientieren? Eine Schule ist letztendlich wie die andere, die Schlagworte und Phrasen auf den diversen Homepages sagen wenig über die tatsächlichen schulischen Rahmenbedingungen aus und noch weniger über den tatsächlichen schulischen Unterrichtsalltag.

Am »Tag der offenen Tür« werden zumeist künstliche Unterrichtssituationen präsentiert, oft unterstützt von herzigen Aufführungen der lieben Kleinen. Berichte von Freund_innen und Bekannten geben ausschließlich Auskunft darüber, wie sie die jeweiligen Lehrer_innen subjektiv in der Beziehung zum eigenen Kind erlebt haben. Und letztendlich bleibt den Eltern in dem vorherrschenden System dann nur eine Hoffnung: dass dieses spezielle Kind und diese spezielle Lehrperson eine fruchtbare, positive und respektvolle Beziehung miteinander eingehen können.

Derzeit ist die Schulwahl letztlich ein Glücksspiel. Dieses Problem wird in keiner Weise durch die immer wieder bis zum Überdruß gestellte Frage gelöst, ob nun die Ganztageschule flächendeckend eingeführt werden soll oder nicht. Noch weniger kann es durch die seit Jahrzehnten von Medien, Politiker_innen und mehr oder weniger selbst ernannten »Expert_innen« geführte Diskussion um die Gesamtschule gelöst werden – denn all diese strukturell-organisatorischen scheinbaren Lösungsansätze gehen weit am eigentlichen Problem vorbei und lenken alle Beteiligten durch einen emotional gefärbten Positionsstreit von der tatsächlichen Misere in den österreichischen Schulen ab.

Talität statt Qualität

Aus der Position, die wir in unserem Beitrag zu diesem »Buntbuch« einnehmen, stellt sich auch nicht die Frage nach der vermeintlichen »Qualität« einer Schule, sondern vielmehr jene nach ihrer »Talität«. Das heißt, es geht

nicht um die Wertung, wie »gut« eine Schule gemessen an abstrakten Kriterien ist, sondern es geht einzig und allein um die Antwort auf die Frage: Passt diese konkrete Schule, so wie sie jeweils ist, zu meinem Kind und zu unserer Familie?

Wir müssen uns also fragen, wie Schulen beschaffen sein müssen, damit nicht mehr nur die Erreichbarkeit, das soziale Umfeld oder die Betreuungssituation an der Schule entscheidend sind, damit nicht mehr das »geringste Übel« gewählt werden muss, sondern aus einer Reihe von großartigen Schulen die optimale Schule für das jeweilige, individuelle Kind in seinem So-Sein gefunden werden kann.

Weg von der Defizitorientierung

Die Berücksichtigung des »So-Seins« des Kindes war bisher einzig und allein ein Berücksichtigen der individuellen Bedürfnisse des Kindes – was durchaus enorm wichtig ist. Gleichzeitig enthält diese Fokussierung auf die Bedürfnisse – und noch viel mehr jene auf die »besonderen Bedürfnisse« bzw. den »sonderpädagogischen Förderbedarf«, die den Behinderungsbegriff abgelöst haben – eine Färbung, die sich in allen Bereichen unseres Schulsystems über Jahrhunderte hinweg mit fatalen Folgen festgesetzt hat: die Defizitorientierung. Kinder, die »individuelle« oder »besondere« Bedürfnisse haben, sind Kinder, die nicht der Norm entsprechen, die eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung haben, die einer anderen Kultur angehören bzw. eine andere Erstsprache gelernt haben oder die Leistungen erbringen, die unter (oder über) jenen Leistungen liegen, die von Kindern eines bestimmten Alters erwartet werden. Das Prinzip der »Integration« sollte dazu verhelfen, dass jene Kinder mit ihren speziellen Bedürfnissen großzügig von der breiten Masse des Mittelmaßes eingegliedert werden.

Zu Recht wurde dieser Integrationsbegriff wieder verworfen. Denn es geht nicht darum, dass eine imaginierte homogene Gesellschaft bereitwillig über die Mängel jener hinwegsieht, die aus dem Rahmen fallen, und sie großzügig in ihrer Mitte aufnimmt, sondern es geht um die Anerkennung *jedes* Einzelnen als individuelles Mitglied einer heterogenen Gesellschaft. »Inklusion« steht für die Erkenntnis, dass *jedes* So-Sein seine eigenen und unverwechselbaren Möglichkeiten und Grenzen hat, die Welt in Kooperation mit *allen* anderen zu erfassen. Inklusion bedeutet, dieses So-Sein und dessen Möglichkeiten zum Wohle aller zu nutzen. Die Möglichkeiten beziehen sich auf die jeweiligen Erfahrungs- und Nutzungspotenziale, deren Grenzen verweisen auf die Notwendigkeit, sich gegenseitig zu helfen.

Die Potenziale *jedes* Mitgliedes der Menschheit entfalten zu helfen und zum Wohle aller zu nutzen, stellt die höchste Form von Intelligenz dar – den WeQ². Im Gegensatz zum begrenzten IQ des Einzelnen bedeutet WeQ, die Erkenntnis- und Handlungs-Potenziale *aller* als »Wir-Qualitäten« koordinativ und gemeinsam weiterzuentwickeln. Dazu tragen Schulen in ihrer derzeitigen Form nicht viel bei. Wir brauchen neue Ansätze im Bildungssystem, um auf diese Anforderungen reagieren zu können.

Lehre muss sich verändern

Die Schule ist ein Ort, der mithelfen soll, soziale Ungerechtigkeiten auszugleichen. Wir brauchen keine Studien (von denen es zahlreiche gibt), um festzustellen, dass diese Forderung in unserem Schulsystem nicht erfüllt wird. Statt die individuellen Potenziale der Kinder zu nutzen, wird eine Unmenge an Zeit damit verschwendet, scheinbare Defizite zu »korrigieren«. Viele Lehrpersonen verbringen einen Großteil ihrer Unterrichtszeit damit, Kinder zu disziplinieren und zu einer »Arbeitshaltung« zu bringen, während sie versuchen, »den Stoff durchzubringen«, den Kindern etwas »beizubringen«.

In der heutigen Zeit, in der jedes Wissen auf Knopfdruck verfügbar ist und in der sich dieses Weltwissen so rasant verändert und weiterentwickelt, dass kein Mensch, auch nicht ein_e Lehrer_in, damit Schritt halten kann, muss sich auch die »Lehre« verändern. Pädagogik im 21. Jahrhundert zu betreiben heißt, sich unterstützend daran zu beteiligen, dass Lernende die Erforschung der Welt und ihrer Bewohner_innen innovativ vorantreiben. Im Zuge dieser *ko*-konstruktiven Forschung entsteht und wächst ein gemeinsamer Pool von Wissen, der als »Wissenschaft« *ko*-operativ verwaltet wird. In seiner Gesamtheit und seinen Einzelteilen wird er jedem lehrend zur Verfügung gestellt, um ihn gemeinsam forschend weiterentwickeln zu können. Es geht also darum, jedes einzelne Individuum in seinem oder ihrem Bildungsweg dabei zu unterstützen, seine oder ihre *individuellen Potenziale in Kooperation* optimal für die Erforschung und Weiterentwicklung ebendieses »Weltwissens« zu nutzen.

Das in seinen Potenzialen zu nutzende jeweilige »So-Sein« bezieht sich sowohl auf Individuen als auch auf Gruppen. Das gegenseitige Helfen beim Überwinden der Beschränkungen der einzelnen Potenziale bezieht ebenfalls Individuen und Gruppen ein. Gruppenübergreifende Potenziale sind damit als »InterQ« gewissermaßen die Krönung des WeQ. Bei jedem Individuum ergeben sich Begrenzungen in den Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten menschlicher Potenziale unter anderem durch das Alter, den Beruf, die Nationalität, den Glauben, das Partner_innengeschlecht und durch viele andere spezifische Wahrnehmungs- und Handlungsbegrenzungen. Diese Grenzen zu überwinden ist nur in Gemeinschaften möglich, die diese speziellen gruppenspezifischen Möglichkeiten zusammenschließen und in *einer* Pädagogik forschend und lehrend zum Wohle aller nutzen: *Inklusion*, multipliziert mit WeQ!

Bildung braucht einen Paradigmenwechsel

Wie kann nun der Weg für diese notwendige und unaufhaltsame Entwicklung bereitet werden?

Aus der Sicht von *fokus:bildung*³ nur durch einen speziellen Paradigmenwechsel, der an den Universitäten als Ausbildungsstätten für Pädagog_innen beginnt und an allen Bildungsorten koordiniert und parallelisiert durchgeführt werden muss.

- Wenn wir wollen, dass für die brennenden Probleme auf diesem Planeten Lösungen geschaffen werden, die dem Wohle aller dienen, müssen wir Bildung von Anfang an und durchgängig als ein ständiges Vorbereiten, Erproben und Verbessern von problemrelevanten Projekten anlegen, das die »besonderen« Ressourcen und Kompetenzen aller zusammenschließt und gemeinsam weiterentwickelt (WeQ = InterQ).
- Beginnen müssen wir an den Universitäten als Ausbildungsstätten der (schulisch und außerschulisch tätigen) Pädagog_innen – von der Kleinkindpädagogik bis hin zur Geragogik. Projektorientierung, Individualisierung und Communitybezogenheit sind hier als Grundlagen der Ausbildung genauso zu verankern wie in weiterer Folge an allen anderen pädagogischen Einrichtungen.
- Um das zu erreichen, dürfen wir unsere Energien nicht in »Oberflächenkosmetik« vergeuden, sondern müssen ein durchgängiges Grundkonzept etablieren, das eine InterQ-förderliche Lernumgebung bereitstellt. Nur Pädagog_innen, die selbst in ihrer Ausbildung genau so eine Lernumgebung vorfinden, sind dazu in der Lage, eine potenzialentfaltende Lernumgebung auch als »Lehrer_innen« zur Verfügung zu stellen.
- Eine solche Lernumgebung bereitzustellen ist unumgänglich, wenn wir wollen, dass die heranwachsende Generation in ihrer Bildungskarriere zu mündigen, selbstständig denkenden und handelnden, verantwortungsvollen und innovativen Teilen einer sich miteinander weiterentwickelnden Gemeinschaft heranreift.
- Individualisiertes Lernen ist ausschließlich dann möglich, wenn Schulen als jene Orte, die Lernumgebungen bereitstellen, die Möglichkeit haben, diese nach ihren eigenen und nach den Potenzialen der Schüler_innen zu gestalten, zu formen, zu erproben und weiterzuentwickeln. Dazu gehört nicht nur die Auswahl der Lehrpersonen als Gestalter_innen dieser Lernumgebung, sondern auch die Möglichkeit, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, räumliche Veränderungen vorzunehmen, außerschulische Expert_innen in den Schulalltag einzubeziehen und frei über die Dauer und den Umfang von schulinternen Projekten bestimmen zu können.

Alle Schulen für alle Kinder

Und schließlich muss ganz klar festgehalten werden: Wollen wir tatsächlich von sozialer Gerechtigkeit in den Schulen sprechen, dann müssen *alle* Schulen *allen* Kindern zugänglich sein, unabhängig von ihrer Lage oder ihren Kosten. Solange es Schulen gibt, die aufgrund ihres Status (Privatschulen, Schulen ohne Öffentlichkeitsrecht, Alternativschulen, Freilerner_innen und andere freie Schulen) keine oder weniger staatliche Förderungen erhalten als öffentliche Schulen und damit auf Beitragszahlungen der Familien entweder angewiesen sind, oder solange Beitragszahlungen der Familien als Garantie dafür verwendet werden, dass eben nicht alle Kinder

- 1 Sobald Kindergärten nicht nur als Bildungsinstitutionen bezeichnet, sondern auch tatsächlich und mit allen Konsequenzen als solche wahrgenommen und geführt werden, wird die »richtige« Wahl der Bildungsinstitution schon viel früher einsetzen müssen.
- 2 Dieser Begriff, der für ein neues Paradigma steht, wurde von Peter Spiegel vor kurzem in den Diskurs eingebracht (bit.ly/1yNGUwn).
- 3 »fokus:bildung« umfasst eine Gruppe von Pädagog_innen, die in Kooperation mit der Sigmund Freud Privat-Universität Wien ein spezifisches Studienkonzept für Pädagogik und Bildungswissenschaften ausarbeitet, das eine paradigmatisch neue Lernumgebung für universitäre Ausbildungen bereitstellt.

diese Schule besuchen können, solange werden bestimmte Kinder und ihre Familien in unserem Bildungssystem marginalisiert. Diese Marginalisierung findet tagtäglich an unseren Schulen statt und kann erst verschwinden, wenn Inklusion multipliziert mit WeQ realisiert wird.

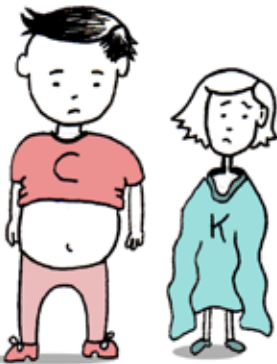
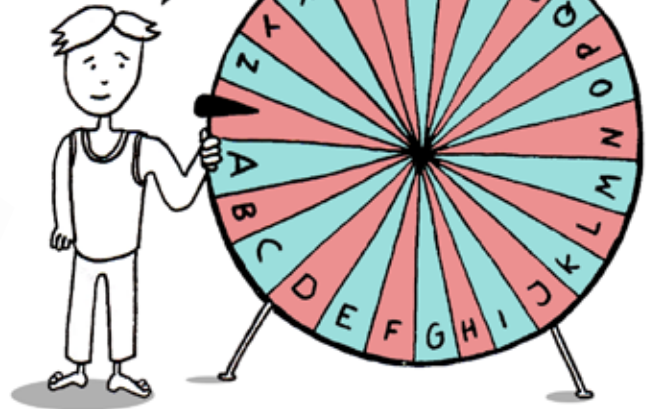


BILDUNG BRAUCHT EINEN PARADIGMENWECHSEL hin zur Realisierung neuer Konzepte, die auf die Ressourcen von Kooperation und WeQ setzen.

Schule braucht einen Paradigmen- Wechsel

Schulwahl =
Glücksspiel

DIE SCHULWAHL darf kein Glücksspiel sein, sondern muss sich an der Frage orientieren, wie gut diese Schule zu diesem Kind und seiner Familie passt.



Passt Schule
zu Kind?

**UNIVERSITÄRE PÄDAGOG-
INNENAUSBILDUNG** muss auf
gruppenübergreifende Projekte und
begleitetes Selbstmanagement umgestellt
werden, um diesen Paradigmenwechsel
zu ermöglichen.



Autonome Lebensräume

Der Brückenschlag zwischen Schule und der Elementarpädagogik als Bestandteilen der Lebenswelten von Kindern.



ANDREAS HOLZKNECHT ist mit »Obhut – Beratungsservice für Kinderbetreuung« als Unternehmensberater im ganzen deutschsprachigen Raum tätig. Er war 1990 der erste männliche Kindergarten-Mitarbeiter in Vorarlberg und ab 1997 Leiter einer Schülertagesbetreuung. Holzknecht ist ausgebildeter Sozialpädagoge, Sozialmanager und Dialogprozessbegleiter.

Allen ist klar, dass die notwendigen Weiterentwicklungen im Bildungsbereich viel mit Vernetzung und Verknüpfung zu tun haben. Der breite Blick für Zusammenhänge, wenn es darum geht, Einflussgrößen für eine gelingende Bildungsbiografie eines Kindes zu benennen, macht augenscheinlich: Alle Einrichtungen, die sich mit Bildung, Betreuung und Erziehung auseinandersetzen, sind Teil des Bildungssystems jedes Kindes. Genauso sind die Familie (Bildungsniveau der Eltern, finanzielle Voraussetzungen, Familiengröße, Familienstand der Eltern etc.), die kulturelle und sprachliche Herkunft oder die Wohnumgebung wesentliche Einflussgrößen auf die Bildungschancen eines jeden Kindes.

Das Bildungssystem aus Sicht des Kindes

Zum Zeitpunkt der Einschulung in die Grundschule ist ein Kind in etwa 55.000 Stunden alt – davon war es zirka 5.000 Stunden im Kindergarten. Wie vermessen wäre es zu glauben, dass ein Elftel der Lebenszeit die Hauptverantwortung für Bildung und Lernen eines Kindes tragen kann! Und diese (Un-)Verhältnismäßigkeit ist in der Schulzeit noch viel krasser. Aus Sicht des Kindes ist sein persönliches Bildungssystem ein großes Ganzes – ein Netzwerk aus vielem. Deshalb müssen Bildungseinrichtungen genau hinschauen und feststellen, wovon sie Teil sind. Und wenn wir wirklich zum Wohle des Kindes agieren und es in seinen Talenten erkennen und unterstützen wollen, dann liegt es an uns, uns aktiv in dieses Bildungsnetzwerk einzubringen – kooperativ

und professionell. Autonomie zu entwickeln bedeutet ein Mehr an Eigenverantwortung und an Individualität – genau da schließt sich der Kreis. Genau diese Eigenverantwortung und Individualität haben das Potenzial, die Lebenswelten der Kinder positiv mitzugestalten. Im deutschsprachigen Raum ist diese Entwicklung im Elementarbereich schon erkennbar. In diesem Beitrag möchte ich von einigen Beispielen berichten, damit ein Brückenschlag zwischen Elementarpädagogik und Schule versucht werden kann.

Die Schule ist Lebensraum im Lebensraum

Immer mehr entwickeln sich Bildungseinrichtungen zu echten Lebensräumen für die Kinder. In Kindergärten ist diese Entwicklung schon sehr weit fortgeschritten. Eine verlässliche ganztägige und ganzjährige Struktur unterstützt Kinder und Familien. Bildung ist ein Teil des Gesamtangebotes. Diese Entwicklung ist in Schulen inzwischen genauso im Gange. Hier kann Schule viel von den Erfahrungen im Elementarbereich lernen. Zum einen werden Bildungsansprüche und Lebensqualitäten für alle Beteiligten untrennbar. Bildung hat mit Beziehung, mit Begegnung zu tun. Die Schule wird zum Wohlfühlort – zu einem Ort der Gesundheit und auch zu einem Ort des Glücks. Um diese Form des Wohlbefindens zu entwickeln, kann Schule sich an zahlreichen guten Praxisbeispielen von Kindereinrichtungen im Vorschulbereich orientieren. Ein in Österreich einzigartiges Projekt ist der KinderCampus in der Gemeinde Höchst am Bodensee (www.kindercampus.at).

Und wenn wir das oben genannte Prinzip auch hier zur Anwendung bringen, wenn wir die Lebenswelt durch Kinderaugen betrachten, wird schnell klar, dass jede Schule nicht nur selbst Lebensraum ist/wird, sondern sich auch in einem solchen befindet. Was zum einen eine Vorgabe, manches Mal auch eine Bürde zu sein scheint, kann auch zur Ressource werden. Aus Sicht des Kindes ist es einerlei – denn es hat da keine Wahl. Autonome Schulen brauchen ein waches Auge für Besonderheiten des Sprengels. Es braucht auch eine wache Wahrnehmung der Sozialindikatoren, welche sich aus den kommunalen Ereignissen ergeben. So kann die Schule zu einem wesentlichen Ort des Ausgleichs und des Mehrwertes im Leben eines Kindes werden.

Das Modell »Familienzentren« auch für die Schule anwendbar?

»Alles unter einem Dach« lautet die Devise in Nordrhein-Westfalen. Dort werden in sogenannten »Familienzentren« alle familienunterstützenden Einrichtungen und Personen eines Stadtteils oder Ortes zusammengeführt oder zumindest persönlich gut vernetzt. Das ermöglicht Eltern und Kindern ein übersichtliches und wirkungsvolles Angebot. Speziell Eltern, die wenig soziale oder bildungsmäßige Ressourcen zur Verfügung haben, profitieren davon.

Wie aus einer Kita ein Familienzentrum wird, wurde hier bereits tausendfach erprobt und umgesetzt – und es funktioniert. Dazu gibt es noch einen wirklich sehr guten Qualitätsstandard-Katalog, auf dessen Basis sich jede Einrichtung das Zertifikat erarbeiten kann. So wird aus immer mehr

Kindergärten ein Zentrum, welches die Mütter ab der Schwangerschaft und die Kinder von Geburt an begleitet. Dieses Modell auf die Ebene der Schulen zu übertragen, scheint reizvoll und vielversprechend.

www.familienzentrum.nrw.de

Zukunftslabor – Stadtteil-Oper Bremen

Ein anderes Beispiel, was in einem Stadtteil geschehen kann, wenn sich Schulen nach innen und nach außen öffnen, findet sich in Bremen. Mit dem »Zukunftslabor« hat die Kammerphilharmonie Bremen in Zusammenarbeit mit den Lehrer_innen der Gesamtschule Bremen-Ost etwas Besonderes auf die Beine gestellt. Über die Arbeit mit etablierten Musiker_innen und den kreativen Umgang mit Musik können die Schüler_innen ihre eigenen Fähigkeiten und Talente erproben. Das »Zukunftslabor« umfasst die Zusammenarbeit zwischen den Künstler_innen und dem Nachwuchs an der Schule. Ein weiteres Projekt aus dem »Zukunftslabor« der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen ist die große »Stadtteil-Oper«, die seit 2008 einmal im Schuljahr stattfindet. An dem Musiktheaterprojekt sind 500 bis 700 Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus bis zu 90 Ländern beteiligt.

www.bremen.de, bit.ly/1bZE56r

Schule ist Bildungsraum im Bildungsraum

Der bekannte Neurobiologe Gerald Hüther beschreibt in seinem Buch »Kommunale Intelligenz« ein Phänomen, welches für uns im pädagogischen Bereich von großer Bedeutung ist.¹ Wenn wir lernen, wird unser Gehirn nicht größer – die Schädeldecke begrenzt unser Hirnwachstum ganz deutlich. Statt des Wachstums kommt es zu einer Intensivierung, zu einer Optimierung der Beziehungen zwischen den Nervenzellen.

Was bedeutet das, wenn wir dieses Phänomen auf eine Gemeinde oder eine Stadt übertragen? Es heißt, dass wir uns entwickeln können, nicht durch mehr Geld, nicht durch mehr Institutionen, nicht durch Wachstum – sondern eben Verdichtung. Verdichtung im kommunalen Raum braucht in erster Linie Beziehungen zwischen Menschen – Achtsamkeit, Empathie, Hilfsbereitschaft. In Gruppenprozessen ist es hilfreich, wenn Leute eine gemeinsame Verantwortung spüren, sich auch emotional verbunden fühlen, dazugehören wollen und dazugehören dürfen. Und es braucht das Gefühl: »Mir sind die anderen nicht egal und ich bin den anderen auch nicht egal.« So entsteht ein dichtes soziales Netz für alle – das »gelebte Facebook«. Wenn sich nun eine Bildungseinrichtung als Teil dieses kommunalen Netzwerkes etabliert, wird deutlich, dass die gesamte Gemeinde zum Bildungsraum wird. Zwei ganz besonders charmante Modelle lassen sich hier zeigen.

»Bildungshäuser 3 bis 10«

Jeder von uns weiß, dass Kinder verschiedene Persönlichkeiten sind, die sich auch verschieden schnell entwickeln. Dennoch haben wir in Österreich ein

Bildungssystem, das nur auf das Geburtsdatum des Kindes schaut, um zu definieren, was es können muss und in welche Schule es gehen soll oder darf.

Das Modell der »Bildungshäuser 3 bis 10« in Baden-Württemberg hat sich von dieser alterskonformen Sichtweise gelöst und »durchlässige« Einrichtungen geschaffen, in denen sich Kinder zwischen drei und zehn Jahren ganz individuell entwickeln können. Aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht ist es zwar vorgegeben, durch welche Tür ein Kind am Morgen hineingeht – in die Schule oder in den Kindergarten – aber wo es sich untertags aufhält, das ist ihr oder ihm freigestellt. Sicher ist nur eines: Jedes Kind geht am liebsten dorthin, wo sich seine Potenziale und Talente am besten entfalten und entwickeln. Im dörflich-kommunalen Bereich ist dieses Modell ganz leicht umsetzbar.

www.kindergarten-bw.de, bit.ly/1F24g8T

Lokale Sprachfördernetzwerke in Vorarlberg

Ausgehend von dem Projekt »Sprachfreude – Nenzing spricht mehr« hat sich eine Modellschiene aufgebaut, die europaweit in dieser Form einzigartig ist, qualitativ hochwertig und doch dörflich anwendbar. Eine gute und abgestimmte Zusammenarbeit der an der Sprachförderung von Kindern vor Ort beteiligten Institutionen (Elternbildung, Familienservice, Migrantenvereine, Kinderbetreuung, Spielgruppen, Kindergärten, Volksschulen, Bibliotheken etc.) kann die Qualität für alle Kinder, unabhängig von ihrer Erstsprache, entscheidend erhöhen und zu einer stärkeren Wirkung der einzelnen Maßnahmen beitragen. Als Optimierungsschritt in Sachen früher Sprachförderung in Vorarlberg wurde daher eine lokale Verdichtung und inhaltliche Abstimmung dieser Akteur_innen vorgenommen. Dafür hat »okay. zusammen leben« in Kooperation mit »Obhut-Beratungsservice für Kinderbetreuung« ein Konzept für den Aufbau lokaler Sprachfördernetzwerke in den Kommunen entwickelt und in einer ersten Phase in vier Gemeinden umgesetzt (Frastanz, Rankweil, Hard und Wolfurt).

Durch diese Maßnahmen werden in einer Gemeinde zahlreiche wichtige Qualitäten entwickelt und stabilisiert. Sprachförderung und Sprachentwicklung werden von einem Spezialthema zu einem in der ganzen Gemeinde aufmerksam beachteten Breitenthema. Die (vertikale und horizontale) Vernetzung aller Akteur_innen entlastet die Bildungseinrichtungen. Gemeinsame Bilder, institutionenübergreifende Haltungen und Standards werden geschaffen. Die Bushaltestelle wird gleich wichtig wie das Klassenzimmer.

www.okay-line.at, bit.ly/1DCmzkZ

Von der Elternarbeit zur Zusammenarbeit mit Eltern

Eltern sind für Bildungseinrichtungen auf der einen Seite in der Entwicklungsbegleitung der Kinder unverzichtbare Partner und auf der anderen Seite eine große Ressource zur Unterstützung und Bereicherung der alltäglichen Arbeit. Im vorschulischen Bereich sind hier mannigfaltige Formen gefunden worden – die Erfahrungen sind gut. Es geht darum, dass wir uns von der »Elternarbeit« zur »Zusammenarbeit mit Eltern« entwickeln.

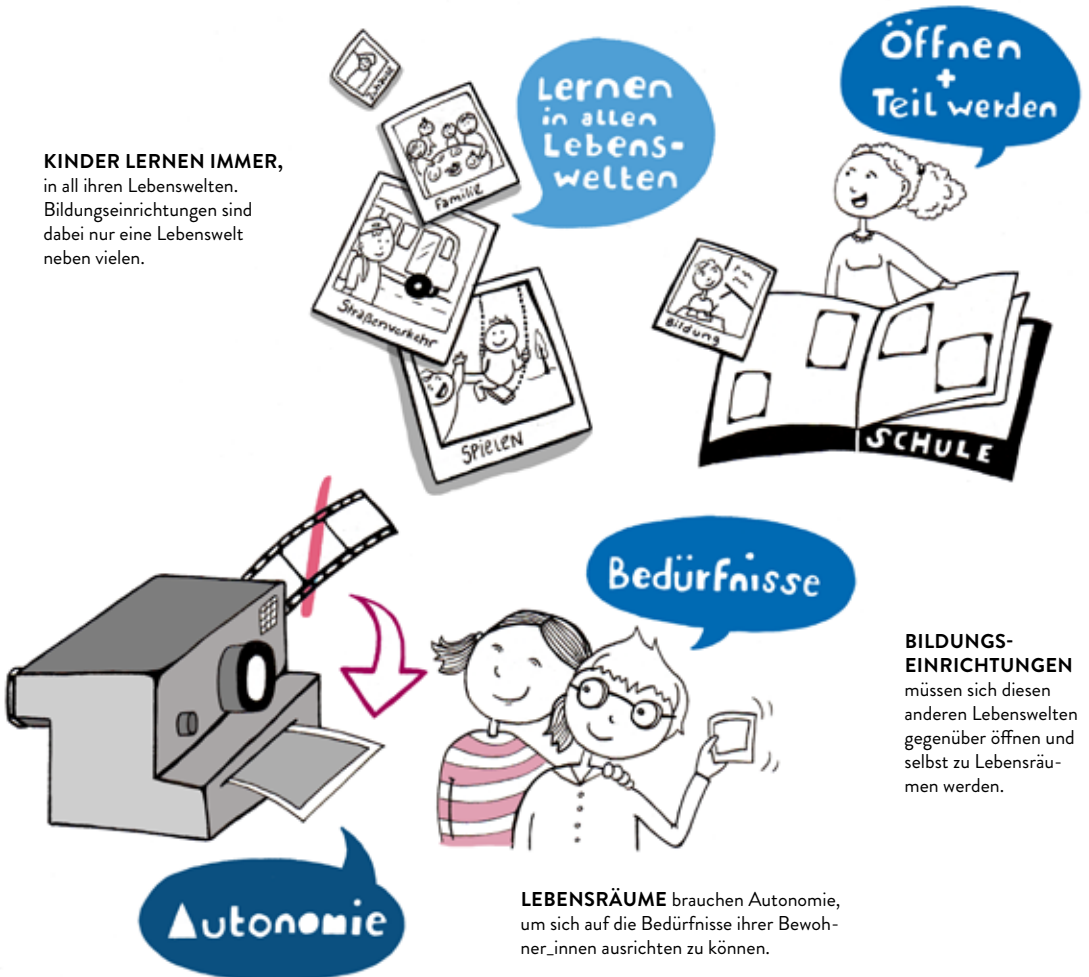
1x A = 5x B

Eltern-Arbeit = Eltern-Bildung, Eltern-Beratung, Eltern-Begleitung, Eltern-Begegnung und nicht zuletzt Eltern-Beteiligung. Diese Kultur der Elternkooperation ist in einigen Bereichen der Elementarpädagogik absolut vorbildlich entwickelt und eine sehr deutliche Qualitätsunterstützung im Aufbau von autonomen Bildungsräumen.

1 Gerald Hüther,
*Kommunale Intelligenz,
Potenzialentfaltung in
Städten und Gemeinden.*
Hamburg: Edition
Körber-Stiftung, 2013,
S. 8

PERSÖNLICHER BILDUNGSRAUM

KINDER LERNEN IMMER,
in all ihren Lebenswelten.
Bildungseinrichtungen sind
dabei nur eine Lebenswelt
neben vielen.



BILDUNGSEINRICHTUNGEN
müssen sich diesen
anderen Lebenswelten
gegenüber öffnen und
selbst zu Lebensräumen
werden.

LEBENSÄUME brauchen Autonomie,
um sich auf die Bedürfnisse ihrer Bewohner_innen ausrichten zu können.

Politik

Was hat Politik an den Schulen verloren?
Politiker_innen diskutieren, wie Politik
Autonomie fördern kann, wo Politik sich
aus der Schule zurückziehen muss, und
wo sie sich nicht vor ihrer Verantwortung
drücken darf.

- Harald Walser
213 **Schulautonomie ist wichtig, aber kein Allheilmittel**
- Robert Lugar
219 **Schulautonomie als Mittel zur Entpolitisierung der Schulen**
- Matthias Strolz
225 **Empowered Schools**
- Ulla Tørnæs
233 **The freedom to choose – the Danish primary school**
- Erhard Busek
239 **Autonomie kann Schulen weiterbringen**
- Bernd Schilcher, Hannes Androsch
245 **Schulautonomie und Ganztagsunterricht**



Schulautonomie ist das neue Zauberwort in der pädagogischen Diskussion. Ohne Autonomie gibt es keine moderne Schule.

Schulautonomie ist wichtig, aber kein Allheilmittel



HARALD WALSER ist Bildungssprecher der Grünen und Abgeordneter zum Nationalrat. Er studierte Germanistik und Geschichte und ist Autor zahlreicher Publikationen zur Tiroler und Vorarlberger Zeitgeschichte. Walser war Lehrer und Direktor am Gymnasium Feldkirch, Lehrbeauftragter an der Uni Innsbruck sowie Kolumnist der »Vorarlberger Nachrichten«.

Bereits im August 2009 wurde im Bildungsprogramm der Grünen festgehalten: »Wie die Schulen ihr Angebot angesichts der sozialen und kulturellen Zusammensetzung ihrer SchülerInnen organisieren, soll weitgehend ihnen überlassen werden. Hier öffnet sich ein großes Feld für schulautonomes Handeln, also für die Übernahme von Verantwortung und für Gestaltungsmöglichkeiten vor Ort, zum Beispiel auch durch die Öffnung der Schulen für SozialarbeiterInnen, PsychologInnen usw. Durch externe Bewertungen ist allerdings dafür zu sorgen, dass messbare Standards des Bildungsniveaus erreicht werden.«¹

Schulautonomie ist also kein primäres Ziel der Bildungspolitik, sondern Mittel zum Zweck, die Schule so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen von SchülerInnen entspricht: »Die Stärkung der Schule als Handlungseinheit bei zeitgleicher Einführung von

Bildungsstandards, Monitoring- und Anreizstrukturen wird als Leitstrategie einer Steigerung der Qualität im Bildungswesen hervorgehoben«, heißt es beispielsweise schon im Nationalen Bildungsbericht. »Insbesondere international vergleichende OECD-Berichte (OECD 1993) verweisen seit Anfang der 1990er Jahre darauf, dass ein stärker schulbasiertes Management oder eine freiere Schulwahl zu einer Verbesserung von Schulqualität beitragen können.«²

Inzwischen wird heute fast überall der Ausbau von Autonomie an den Schulen gefordert. Was fehlt, ist allerdings eine breite und vor allem systematische Diskussion über sinnvolle Gestaltungsmöglichkeiten der unterschiedlichen Entscheidungsebenen. In der Diskussion werden verschiedene Erwartungen artikuliert: eine Steigerung der Qualität der Bildungsprozesse von Jugendlichen, eine gesteigerte Wirkkraft der eingesetzten Budgetmittel und somit zielgerichteter Ressourceneinsatz in das Bildungswesen, stärkere Beachtung standortspezifischer Bedürfnisse, ja eine Belebung der Diskussion und mehr Motivation für alle Beteiligten durch die Übernahme von Verantwortung.³

Auch in der deutschen Bildungsdiskussion hat schon allein der Begriff »Schulautonomie« zahlreiche Facetten. Er wird verstanden als »pädagogische Reform der Organisation des Lehrens und Lernens, bei der die Stärkung der Professionalität der Lehrerschaft im Mittelpunkt steht« oder als Versuch, »den Bürgern direktere Teilhabe an der konkreten Gestaltung des sozialen Miteinanders (...) zu ermöglichen« und geht über die Optimierung des Mitteleinsatzes und die Steigerung der Produktivität bis hin zu neoliberalen Konzepten von »Deregulierung«.⁴

Gibt es die »freie Schulwahl« wirklich?

Neoliberale Konzepte gehen davon aus, dass Eltern frei entscheiden können, an welcher Schule sie ihr Kind anmelden. Eine Garantie für einen Schulplatz an der jeweiligen Wunschschule gibt es allerdings nicht. Insbesondere für Kinder an Pflichtschulen muss aus meiner Sicht auch gewährleistet sein, dass sie an der nächstgelegenen Schule einen garantierten Schulplatz haben. »Freie Schulwahl« klingt also in der Theorie gut, scheitert aber in der Praxis – vor allem in dünn besiedelten Gebieten – häufig an fehlenden Wahlmöglichkeiten. Wenn daher nicht jede_r eine Auswahl mehrerer Schulen hat, muss eben jede Schule gut werden, wofür der Staat zu sorgen hat. Damit sind wir bei den Finanzen: Gleich viel Geld für alle Schulen nach dem Gießkannenprinzip ist ungerecht, denn Schulen haben unterschiedlich schwierige regionale oder soziale Herausforderungen. Eine notwendige indexbasierte Mittelzuteilung muss daher auf diese Aspekte Rücksicht nehmen.

Schulgeldfreiheit an öffentlichen und privaten Schulen

Schulgeldfreiheit auch für Privatschulen klingt gut. Das Beispiel des niederländischen Schulwesens, wo fast zwei Drittel aller Schulen von Privaten betrieben werden, zeigt, dass das möglich ist. Auch Privatschulen können dort nur für außerschulische Aktivitäten Kosten einheben.⁵

Die Finanzierung der konfessionellen Privatschulen ist in Österreich historisch gewachsen. Es werden ausschließlich Lehrpersonalkosten öffentlich finanziert. Infrastrukturkosten werden – zumindest größtenteils – vom Schulträger und aus Elternbeiträgen geleistet. Nichtkonfessionelle Privatschulen bekommen derzeit nur einen geringen Zuschuss vom Bund, dessen Budget für diesen Zweck gedeckelt ist. Für diese Schulen gilt: Infrastruktur, Unterrichtsmittel, Betriebskosten und Lehrkräfte werden überwiegend aus – zumeist sozial gestaffelten – Elternbeiträgen finanziert.

In den bezüglich Schulautonomie hochgelobten Niederlanden gibt es für die Finanzierung von Privatschulen klare Vorschriften. Alle Schulen erhalten vom Staat ein Pro-Kopf-Budget: »Zusätzliche Gebühren sind nicht erlaubt. Trotzdem zahlen Eltern an Privatschulen freiwillig. Diese Beiträge dürfen aber nicht für die Lehre der Bildungsziele, die das Ministerium vorgibt, verwendet werden, sondern etwa für Weihnachtsfeiern oder Geigenunterricht. Um Eliteschulen zu verhindern, gibt es zusätzliches Geld für Kinder, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss haben.«⁶ Ein ähnliches Modell wäre auch für Österreich vorstellbar. Die Praxis, wonach Schulen eigenverantwortlich Schulräume anmieten und somit marktkonforme Mieten an private und staatliche Vermieter von Gebäuden und Räumen bezahlen sollen, ist kritisch zu sehen. Die Qualität von Schulräumen würde folglich davon abhängen, ob sich Schulen die geforderten – regional natürlich sehr unterschiedlichen – Mieten leisten können. Sie würden vor die Wahl gestellt, teuren Schulraum anzumieten oder mehr Geld in die Pädagogik zu investieren.

Lehrerdienstrecht versus Kollektivvertrag

Die Übertragung der Diensthoheit über die Lehrkräfte an die Schulen ist ein heikles Thema, denn sie darf nicht dazu führen, dass LehrerInnen von einem angeblich »freien Arbeitsmarkt« abhängig werden. Errungenschaften wie ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht müssen beibehalten werden.

Viele – vor allem pädagogische – Entscheidungen müssen und sollen weder im Ministerium in Wien noch in den Landesschulräten getroffen werden, sondern dort, wo die ExpertInnen sind: an den Schulen. Im Gegensatz zu neoliberalen Modellen sind uns dabei die Aufrechterhaltung und der Ausbau von Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schulpartner wichtig. Derzeit sind die Schulpartner bei der Festsetzung der verwendeten Unterrichtsmaterialien, der Abhaltung von Schulveranstaltungen, der schulautonomen Tage, der Form der Leistungsbeurteilung, der Wahl der Anbieter für Schulesen und in vielen weiteren Bereichen bis hin zur Schwerpunktsetzung im Unterricht eingebunden. Essenziell ist diese Mitbestimmung insbesondere bei der Bestellung von SchulleiterInnen. Die Verantwortungsbereiche für das Schulmanagement sind vielfältig und verlangen neben hoher pädagogischer Kompetenz auch Kenntnisse in Miet- und Vertragsrecht, Führungskompetenz, Finanzplanungs- und Bilanzierungskennntnisse, strategische Planungskompetenz etc.

Die Verantwortung für die Schule und die Verwaltung des gesamten Schulbereichs soll nach dem Grünen Konzept auf mehreren Ebenen erfolgen: In

- 1 Die Grünen (Hrsg.), *Mut und Verstand. Verstand und Moral. Das Grüne Bildungsprogramm*, Wien 2009, 12, unter bit.ly/1FdCtX0, am 12. Jänner 2015.
- 2 Schratz, Michael/Hartmann, Martin, *Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule*, in: Specht, Werner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: 2009, unter bit.ly/1MUFrzV, am 12. Jänner 2015.
- 3 Ebenda
- 4 vgl. Rürup, Matthias, *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee »Schulautonomie« im Ländervergleich*, in: *Educational Governance* Band 4, S. 112f., Wiesbaden 2007: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- 5 In einer gemeinsamen Exkursion in die Niederlande am 7. und 8. Jänner 2015 der Bildungssprecher_innen der Parlamentsparteien und Unterrichtsministerin Gabriele Heinisch-Hosek konnten vertiefende Einblicke in das dortige Bildungssystem gewonnen werden.
- 6 Kogelnik, Lisa, *Wo jeder eine Schule gründen kann*, in: *Der Standard* vom 10./11. Jänner 2015, unter bit.ly/1Pa19jA, am 12. Jänner 2015

bundesstaatliche Kompetenz fallen die Formulierung der Bildungsziele und der Rahmenlehrpläne, das Festlegen von Berechtigungen für die AbsolventInnen, ein einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht für Lehrkräfte und nicht-pädagogisches Personal, die Finanzierung, die Ferienregelungen sowie die Ausbildung der Lehrkräfte.

Die Schulinspektion sollte möglichst unabhängig von übergeordneten Behörden agieren und neben einer periodischen Überprüfung der Ergebnisse an den Schulstandorten dort schnell eingreifen können, wo es zu Problemen kommt.

Es braucht daneben schlanke, aber effiziente regionale Bildungsdirektionen, die für Schulraumbeschaffung und -verwaltung ebenso zuständig sind wie für die regionale Schulentwicklungsplanung – etwa die Eröffnung oder Auflösung von Standorten sowie die Festsetzung von deren Größe. Auch die Garantie von geeigneten Schulplätzen für alle SchülerInnen, insbesondere für jene mit besonderen Bedürfnissen, fällt in ihren Aufgabenbereich.

Viele Konzepte, die derzeit als Schulversuche hohen Verwaltungsaufwand verursachen, sollen in die autonome Entscheidung der Schulen fallen. Das betrifft den Personaleinsatz, die Unterrichtsorganisation (Klassen, Jahrgangsklassen, Mehrstufenklassen, Module, Kurse etc.), pädagogische Konzepte, die Auswahl von Unterrichtsmitteln, die Leistungsbeurteilung (Ziffernnoten, Portfolios, direkte Leistungsvorlage, Lernfortschrittsdokumentationen oder andere), wobei für die Kernbereiche des Lehrstoffes zumindest die Kriterien »erfüllt« bzw. »nicht erfüllt« ausgewiesen sein müssen, um Übertrittsmöglichkeiten in andere Schulen zu gewährleisten. Die Beschäftigung von zusätzlichen Lehr- und Fachkräften, wie beispielsweise für die Begabtenförderung, fällt ebenso in den Verantwortungsbereich der Standorte wie Sprachförderung, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, der Einsatz medizinischen Personals, die Einbindung von Therapeut_innen und Assistent_innen für Schüler_innen mit Behinderungen, Betreuungspersonal (Tagesbetreuung), Kooperation mit externen Institutionen, Gruppeneinteilung, Führung von Mehrstufenklassen, Module (auch in Kooperation mit anderen Schulstandorten oder im Fernunterricht), Führung von Jahrgangsklassen, Gruppengrößen, teilweise Teilung von Gruppen (z.B. Vorlesungen vor großen Gruppen, Teilung für praktische Übungen). Die inhaltliche Schwerpunktsetzung hat jeweils in Abstimmung und Koordination mit den regionalen Bildungsdirektionen zu erfolgen, damit die Vielfalt an Bildungsangeboten innerhalb der Region gewährleistet ist.

Unsere Schule wird sich aber nur dann wirklich verbessern, wenn Schulautonomie auch mehr Demokratie bedeutet. Im Grünen Bildungsprogramm heißt es daher: »Schulautonomes Handeln, das die jeweils besonderen Herausforderungen ernst nimmt, erfordert allerdings auch eine Demokratisierung des Schulwesens. Eine unverzichtbare Voraussetzung hierfür ist die ausschließlich nach objektiven Kriterien erfolgende Bestellung qualifizierter Leiterinnen und Leiter. Nur demokratische Teilhabe – von Lehrenden ebenso wie von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern – wird die Motivation für die Übernahme von Verantwortung und den Willen zur Ausschöpfung der Gestaltungsmöglichkeiten schaffen.«¹

Kein Kind zurücklassen

SCHULAUTONOMIE

ist Mittel zum Zweck: Sie soll Schulen schaffen, die den Bedürfnissen der Schüler_innen entsprechen.

ZUGESCHNITTEN
AUF
BEDÜRFNISSE



Dienstrecht
Lehrer_innen

Bildungs
Ziele



Finanzierung

DIE FESTLEGUNG VON BILDUNGSZIELEN, das Dienstrecht für Lehrer_innen und die Finanzierung sollen auch für autonome Schulen zentral geregelt werden.



MEHR
DEMOKRATIE

MEHR AUTONOMIE muss auch mehr Demokratie bedeuten: Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schulgemeinschaft sind wesentlich.





Schulautonomie als Mittel zur Entpolitisierung der Schulen

Wir dürfen schlechte Schulpolitik nicht mehr tolerieren. Schule darf kein Spielzeug der Politik sein.



ROBERT LUGAR ist Abgeordneter zum Nationalrat und Bereichssprecher für Finanzen, Bildung & Geschäftsordnung des Team Stronach. Er absolvierte eine Elektroinstallateur-Lehre in Innsbruck und die HTL Wiener Neustadt. Lugar gründete und leitete ein Wasseraufbereitungsunternehmen, war Nationalratsabgeordneter des BZÖ und Klubobmann des Team Stronach.

Seit vielen Jahren wird dem österreichischen Schulsystem von unterschiedlichsten Seiten mangelnde Effizienz attestiert. Ein Unternehmen, das jahrzehntelang mangelhafte Produkte produziert, diese überteuert verkauft und im Wettbewerb immer weiter zurückfällt, hätte in der freien Wirtschaft keine Überlebenschance. Was in der Wirtschaft undenkbar ist, scheint aber in der Politik Normalität zu sein, und wir alle akzeptieren stillschweigend die Tatsache, dass unser Schulsystem bei hohen Kosten extrem schlechte Ergebnisse erzielt.

Jetzt könnte man einwenden, dass daran nicht dem einzelnen Bürger, sondern der Politik die Schuld zuzuschreiben ist. Ich widerspreche der Auffassung, dass es die Politik ist, die alleinig Schuld am Versagen einer so wichtigen Institution wie der Schule trägt. Es ist auch nicht nur die Bildungsministerin, die

Schuld am Versagen des Schulsystems trägt. Sie handelt nach politischen Überlegungen. In ihrer Welt tut sie genau das Richtige. In ihrer Welt geht es um Macht und Einfluss. Es geht um die Möglichkeit, gesellschaftspolitisch dort Einfluss zu nehmen, wo es für die Politik langfristig am effektivsten ist. Die amtierende Ministerin macht wie all ihre Vorgänger genau das, was aus machtpolitischen Überlegungen am sinnvollsten ist.

Auch die österreichischen Landeshauptlinge setzten ihre Macht, die sie zweifellos im Bildungsbereich haben, dafür ein, ihre politische Macht auf breiter Front zu sichern. Das zu verurteilen ist genauso zwecklos, als würde man es einem Fischer verübeln, dass er seine Netze auswirft. Das Streben eines Politikers ist es, gewählt und wiedergewählt zu werden. Dass die Frage, ob er wiedergewählt wird, nicht zwangsläufig mit seinen Leistungen für die Allgemeinheit zu tun haben muss, das hat mittlerweile wohl schon jeder Staatsbürger begriffen.

Ist die Politik wirklich an allem schuld?

Wenn also die Politik nicht die Hauptschuld am Versagen des Schulsystems trägt, wer dann? Die Hauptschuld trägt der österreichische Bürger selbst. Politiker neigen schon seit jeher dazu, ihren eigenen Interessen zu folgen. Die Möglichkeit, dieser Neigung auch nachgehen zu können, wird erst durch einen desinteressierten und ignoranten Bürger geschaffen, der trotz erkennbaren Fehlverhaltens die Politiker gewähren lässt und wiederwählt.

Verstehen Sie mich bitte nicht falsch: Ich will keineswegs alle Politiker pauschal freisprechen. Selbstverständlich haben Politiker die Aufgabe, alles in ihrer Macht stehende für die Allgemeinheit zu tun. Tun sie es aber nicht und es bleibt ohne Folgen, so ist auch derjenige schuld, der sie gewähren lässt. Wenn jemand in der U-Bahn seine Geldbörse offen neben sich liegen lässt, so entlastet es den Dieb nicht von seiner Schuld, den Bestohlenen trifft allerdings zumindest eine Mitschuld.

Ja, wir tragen alle Mitschuld am Versagen des Schulsystems. Wir haben die Politik viel zu lange gewähren lassen. Wir haben den herrschenden Politikern die Möglichkeit gegeben, sich bis ins kleine Detail ins Schulsystem einzumischen. Wie ein Parasit hat sich die Politik im Fleisch der Schule festgesetzt und macht keine Anstalten, ihren Wirtskörper aufzugeben. Wenn also unser Schulsystem gesunden soll, müssen wir es der Politik entreißen – freiwillig wird die Politik ihren Wirtskörper nicht aufgeben.

Werfen wir die Politik aus der Schule! Es gibt keinen nachvollziehbaren Grund, warum sich Politiker in die Besetzung von Direktoren oder Lehrern aktiv einmischen sollten. Auch was das Vermitteln von Inhalten betrifft oder die fachliche Ausgestaltung des Unterrichts – bei alledem hat die Politik nichts verloren. Ich kann mir schon vorstellen, was viele sagen werden, die im System gefangen sind und es nicht wagen, an den Grundfesten der politischen Einflussnahme zu rütteln: Eine Schule ohne politischen Einfluss kann dann natürlich auch nicht mehr gesteuert und beeinflusst werden.

Ja – genau das ist es, was wir erreichen wollen.

Schulen wissen mehr über die Schule als Politiker

Denken Sie einmal darüber nach, was ein Politiker, der in Wien sitzt, Sinnvolles dazu beitragen kann, dass in einer Schule in der Steiermark der Unterricht gelingt? Was kann ein Politiker in St. Pölten dazu beitragen, dass in Perchtoldsdorf ein Kind mit Leseschwäche stärker gefördert wird? Die Einzigen, die im System dazu befähigt sind, gelingenden Unterricht in den Klassen zu bewerkstelligen, sind die Direktoren der Schulen mit ihren Lehrkräften. Wir müssen die Entscheidungsgewalt dorthin geben, wo sie im Sinne unserer Kinder optimal angesiedelt ist: in die Schulen! Die Politik muss sich aus den Schulen zurückziehen und den Schulen selbst die Verantwortung übergeben.

Die politische Besetzung der Schulverwaltungsbehörden durch Bund und Länder hat mit der Zeit zu einem schier unüberschaubaren Kompetenz-wirrwarr, teuren Doppelgleisigkeiten und Ineffizienzen geführt. Wir wollen die ersatzlose Abschaffung der Landesschulräte und Bezirksschulräte. Die Bildungskompetenz muss ausschließlich beim Bund angesiedelt sein und das Ministerium soll Koordinationsstellen schaffen, die als Serviceeinrichtungen für die autonomen Schulen dienen.

Politik soll Ziele vorgeben – mehr nicht

Die Politik soll lediglich die Bildungsziele vorgeben und die Erreichung derselben regelmäßig kontrollieren. Des Weiteren soll die Politik die finanziellen Mittel bereitstellen, um jedem Kind die Möglichkeit zu geben, seine Potenziale voll auszuschöpfen. Wir wollen ein Schulsystem, in dem jedes Kind individuell gefördert wird. Jedes Kind sollte seinen Bedürfnissen entsprechend dem Staat mehr oder weniger Geld wert sein.

Wir gehen davon aus, dass 8.000€ pro Jahr als Sockelbetrag für jeden Schüler ausreichend sind. Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen kann dieser Betrag angepasst werden. Dadurch werden Kinder aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen mit mehr Geld für die Schule ausgestattet und dadurch für die Schulen attraktiver. Wir wollen die Ganztagschule mit verschränktem Unterricht, um jene Kinder am Nachmittag stärker fördern zu können, die es brauchen. Durch die Abkehr vom »Kopfgeld« für Kinder werden Kinder mit besonderen Bedürfnissen auch ökonomisch interessant für die Schulen. In unserem System dürfen die Schulen kein Kind abweisen. Durch die steigende Qualität der Schulen ist es für Eltern nicht mehr nötig, verzweifelt nach »besseren« Schulen Ausschau zu halten – jedes Kind kann dort zur Schule gehen, wo es wohnt, und es bekommt die Betreuung, die es braucht. Gerade für Kinder stark belastende Wanderbewegungen zu weit entfernten Schulen können damit der Vergangenheit angehören.

Durch unser Modell der autonomen Schulen und der flexiblen und angepassten finanziellen Ausstattung der Schulen wird es möglich, in jeder Schule herausragende Ergebnisse zu erzielen. Wir wollen eine starke innere Differenzierung der Schulen durch Individualförderung. Unser oberstes Ziel heißt: Niemand darf zurückgelassen werden!

Jedes Kind muss nach der Pflichtschule zumindest ausreichend lesen, schreiben und rechnen können! Darüber hinaus wollen wir auch die Begabungen der Schüler in allen Bereichen fördern. Zu diesem Zweck sollen jedes Jahr Extraprämien für Schulen ausgeschüttet werden, die Herausragendes in der Begabtenförderung bewerkstelligen.

In unserem System hält sich die Politik aus der Schule heraus und gibt lediglich die Rahmenbedingungen vor. Besonders bei der Definition der Bildungsziele kommt der Politik eine wichtige Aufgabe zu. Um immer auf der Höhe der Zeit zu sein, ist es notwendig, die Bildungsziele – so wie in der Schweiz – unter Einbeziehung der Wirtschaft zu definieren. In einer modernen Gesellschaft kann Bildung nicht an den Erfordernissen der modernen Wirtschaft vorbei definiert werden.

Unser Konzept der Schulautonomie hat sehr viel Ähnlichkeit mit den Organisationsformen moderner Unternehmen. In unserem Schulsystem fungiert der Direktor als Manager und hat somit auch die Personalhoheit in seiner Schule. Er kann sich seine Lehrer selbst aussuchen und bei Bedarf auch wieder entlassen. Auch die Bezahlung der Lehrer wird flexibel mit dem Direktor vereinbart und nimmt Rücksicht auf lokale Erfordernisse. Der Direktor ist verantwortlich für die Erreichung der Bildungsziele aller Schüler. Zweimal im Jahr wird bei jedem Schüler die Erreichung der Bildungsziele überprüft und gemeinsam mit dem Direktor und den Lehrern über Verbesserungsmaßnahmen gesprochen. Der Direktor wird von einem Rat aus Eltern, Lehrern und Schülern alle vier Jahre gewählt. Die Politik hat dabei kein Mitspracherecht! Die Politik hat lediglich die Möglichkeit, den Direktor abzurufen, wenn es ihm nachweislich nicht gelingt, die vorgegebenen Bildungsziele über einen längeren Zeitraum in seiner Schule zu erreichen.

Eine klare Aufgabentrennung und die Konzentration auf die Kernkompetenzen einer Position sind für erfolgreiches Wirtschaften wichtig, deshalb befürworten wir die Einrichtung eines pädagogischen und eines administrativen Leiters in jeder Schule. Nicht zuletzt ist in diesem Zusammenhang auch der Arbeitsplatz Schule als Ganzes zu stärken und die Infrastruktur für Leitung und Lehrerkollegium zu verbessern. Psychologen und Sozialarbeiter vor Ort – bei kleineren Schulen im Verbund – können helfen, soziale Probleme zu klären und zu beseitigen, bevor sie sich zu Flächenbränden ausweiten und auf die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Schüler negativ zurückwirken.

Wir gehen davon aus, dass jene im System, die dafür ausgebildet sind, auch die Verantwortung tragen sollten. Für uns sind das Direktoren und Lehrer. Die Politik muss sich darauf beschränken, Rahmenbedingungen zu definieren. Nur so können wir ein Schulsystem gestalten, das dem Anspruch gerecht wird: Niemand darf zurückgelassen werden!

Ein Schulsystem, in dem ein Viertel der Schüler weit unter seinen Möglichkeiten bleibt, können und wollen wir uns nicht länger leisten. Wir fordern: Politik raus aus der Schule!

Freiwillig werden die Politiker ihr liebgewordenes Spielzeug Schule nicht aufgeben – wir sind bereit, es ihnen wegzunehmen.

ENTPOLITISIERUNG



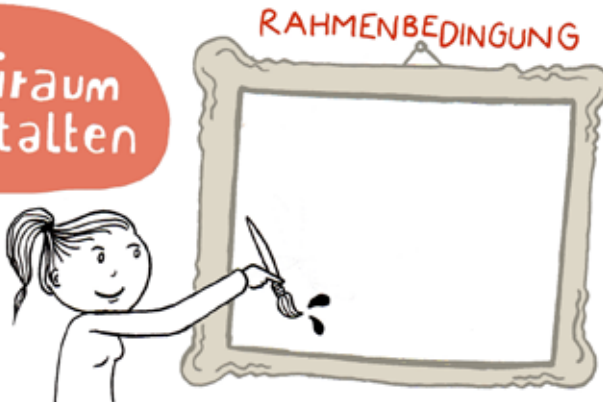
BÜRGER_INNEN sind mit schuld an der Schulmisere – denn sie tolerieren schlechte Schulpolitik.

Raus aus
Schule!



POLITIK hat in den Schulen nichts verloren.

Freiraum
gestalten



AUTONOME SCHULEN funktionieren wie moderne Unternehmen, halten sich an Rahmenbedingungen und nutzen und gestalten Freiraum.



Empowered Schools

Cooperation and Competition
Parenting Social Innovation.



MATTHIAS STROLZ ist Initiator von »Talente blühen!« sowie Gründer, Vorsitzender und Bildungssprecher von NEOS. Nach einem Wirtschafts- und Politik-Studium promovierte Strolz zum Thema Organisationsentwicklung und war als Unternehmensberater und Autor tätig. Bis zur Parteigründung leitete er ein auf Organisationsentwicklung spezialisiertes Beratungsunternehmen.

This is an abridged version of a keynote speech held at the Annual Seminar of ECNAIS (European Council of National Associations of Independent Schools) on 20th November 2014 in Vienna.

We may come from different countries, but we have a lot in common in that we all believe in the power of diversity in education. All of us foster freedom of choice. And all of us are convinced that independent schools are crucial promoters of socially responsible and value-based initiatives in the field of education. In diversity we unite.

»How can independent schools – different in their approaches and each one unique in its essence – find a common path?« This is the theme of your annual seminar. Trying to give concrete and inspiring input, I will focus on our Austrian challenges and on the aspect of innovation in the field of education.

Schools are about education for the individual and the society at large. I will come back to that later, asking for a common understanding on education. However, independent schools are not just about education, but also about social innovation. Among other things, they can offer bottom-up social advancement – due

to their strong connection to the community and the ability to quickly respond to new demands of postmodern society. Certainly, if you go into detail, each of our societies shows different demands and challenges. Hence, let me elaborate on this issue in three points.

- Brief overview about the status quo in Austria:
What are the challenges for the Austrian educational system in general and for independent schools in particular?
- Outline our vision as a civic movement and political party:
What do we NEOS want to achieve?
- Finally, I will offer five hypotheses to the question:
What fosters capacity, diversity and innovation in education?

Challenges for the educational system and for independent schools in Austria

Like in many other countries Austria's schools are facing a lot of unsolved problems and challenges. Political wrangling and school bureaucracy are a hindrance for reform and innovation. The problems are manifold and the positions of the political parties are stuck in a rut. To make matters worse, presently the Austrian school system is far too often defined by a culture of mistrust leading to demotivation and not allowing for the empowerment of positive players.

The major challenges for the Austrian school system are:

- Austria's school system shows only moderate results: relatively high public spending does not foster high quality.
- High number of at-risk pupils: about 20 percent of our 15-year-old students are partially illiterate, while 19 percent are considered at risk in mathematics.
- Too many early school leavers: in 2013 Austria had 7.3 percent of so-called »Early School Leavers« (compulsory school or less; Early School Leavers account for almost half of the unemployed in Austria).
- Education is still »socially inherited«: more than other factors the level of education achieved by the parents defines the educational development of the children.
- Talents of children with migrant background are not sufficiently promoted: migrant youth is heavily over-represented in so-called »special schools« and heavily under-represented in higher schools.
- Ideological blockade and politically motivated staffing policy: innovation is denied and in many areas of staffing party affiliation is more important than qualification.
- Structural rigidities and bureaucratic obstacles: the dynamic, constructive and innovative forces are discouraged and demotivated.
- Structural discrimination: Independent schools are heavily disadvantaged in Austria, especially through financial discrimination.

The Austrian private school scene is dominated by denominational schools (schools affiliated to communities of faith/religions). The state will pay for

the employment of the teachers for denominational private schools (mostly catholic schools). This corresponds to about 80 percent of their total costs. Non-denominational independent schools, on the other hand, have been struggling to survive for decades. They receive a legally non-binding funding amounting to approximately 10 – 20 percent of their total costs. However, non-denominational independent schools have the same binding educational objectives as the denominational schools.

In fact, with this poor strategy Austria systematically weakens constructive forces in the school system. Independent schools mostly show highly innovative concepts, committed teachers, motivated and motivating principals and strongly engaged parents. This allows for the fostering of talents of young people and high quality of learning outcome. However, the Austrian government does not appreciate these positive aspects. It sends the message: »Well then, pay for it yourself.« A strength-based, sustainable education policy of course should act exactly the opposite way. It should encourage involvement, quality and innovation.

What do we NEOS want to achieve?

Our vision: Talents are our most important resources. And these talents should be fostered. Students, their potential and their needs must be the focus of educational policy and of everyday school-life. Politics should define overall learning objectives and define the quality framework. Thus, politics should create a fixed, reliable (legal) foundation while allowing for individual freedom in developing educational concepts. At the same time, politics has to refrain from intervening on the micro-level. Teachers and educators should act as free and responsible experts.

It is my conviction that extensive autonomy in education paves us the way to focus on students in the first place and to free schools from paternalism by the state. To achieve these goals, autonomy for schools should comprise three factors: the free choice of educational concept, full financial responsibility and free staffing decisions.

We suggest that funding is provided per student according to the principle of »freedom to choose a school without paying school fees«. Schools should receive a fixed per capita rate for every student, regardless if organised by public, church or independent ownership. In addition, we want to promote fair chances for all students and equality of opportunity. Hence, we aim to foster a good social mix. There should be additional funding for schools with a higher proportion of disadvantaged pupils (suggested criteria: parents with low education or low income, migrant youth) and there should be additional funding for schools in peripheral locations, i.e. in rural areas.

The common goal of our school system should be a so-called »Mittlere Reife« (Intermediate Exam). This common diploma for all Middle Schools (age-group 10 to 15) sets the frame for quality in the main learning areas such as reading, writing, mathematics and social skills. This diploma should not promote phenomena as »learning to the test« but foster an integral,

holistic understanding of education. It should be partially standardised with nation-wide external assessments combined with a strong individual focus for schools and students.

To summarise: There should be clearly defined targets for the main learning areas while at the same time extensively offering leeway for schools and pupils to act creatively. This would trigger a rich educational landscape with a wide variety of pedagogical and organizational approaches. In short: Common goals – various ways to get there. With this multifaceted concept we are able to comprehensively serve the diversity of talents and the individual needs of students.

It is my conviction that this kind of change is possible for Austrian schools. The first time I presented this concept to our Minister of Education, she said: »This is utopian, out of reach.« »No, not really«, I answered. »Utopia is out there, being lived, for example in the Netherlands.« Education reform lies at the very heart of our agenda and we will not rest until it is realised.

Hypotheses for successful social innovation in the field of education

Positive development and innovation in education needs appropriate breeding conditions in society and politics. Thus, I would like to point out five hypotheses on what I believe is crucial for a positive change in the field of education.

Consensus on basic understanding about education and learning goals

We need a strong political and societal consensus on higher common goals. This agreement is the precondition for more freedom and more responsibility in the education system and must be achieved on two levels.

On the fundamental level, we need to agree on a clear common answer to the questions: What do we really mean when we are talking about education? This is the baseline from where we can develop future concepts and which will frame common educational endeavors. Let me propose a shared vision: Education is a lifelong process of human development, extending intellectual, cultural, personal and social skills. Any experience that has a formative effect on the way one feels, thinks or acts may be considered educational. Education serves the empowerment of the people. Education strengthens the potential in every human being to successfully master one's life and to enrich the lives of others.

On a concrete level, we need a societal and political consensus on the learning goals to be achieved by our schools and youngsters. As pointed out earlier, education policy has to define the framework for quality.

Change of attitude by politicians: Co-creating spaces for freedom and responsibility

Politicians need to change their present attitude (not all of them, but many): by moving away from mistrust and excessive top-down regimentation in favor of acting as general facilitators assisting positive change. The task of

politics is – in co-creation with all stakeholders in the field of education – to define the basic framework offering wide opportunities for schools to succeed. Politics must create spaces in which freedom and responsibility can prosper. I refer to this approach as »creating fixed spaces for freedom«. The responsibility for solving problems within school or student bodies must lie with the schools themselves and not with the state. This requires a new mindset and organizational culture in politics promoting mutual respect among different players in education. If this mental and cultural change succeeds, also ideological gaps can be overcome more easily.

Improve professional self-concept and public image of teachers

Teachers are one of the most important factors for successful schools. In some of our countries, in Austria in particular, their professional self-concept is antiquated, and they are not held in high esteem in our society. We need to support a new, improved self-concept and public image of the profession of being a teacher. It is an expert's profession. We need to invest in better recruitment, differentiated job profiles, up-to-date professional education and higher quality in human resources development for this profession. This will foster a positive self-concept, increase teachers' abilities and confidence, boost their self-esteem and enhance their status in society.

Foster parental responsibility and involvement

Besides positively getting involved in the educational system, parents are also to be held responsible to convey to their children basic social norms of behavior, which include mutual respect, as well as respect for learning and education as basic values in life.

Overcoming the duality of competition and cooperation – it's about fruitful synchrony

In Europe, the word competition has a negative connotation for many people. Far too often it is understood as the opposite of cooperation. To my opinion this is a fatal misconception. As social beings living a limited life in a finite world, cooperation and competition both are and will always be *conditio humana*, two basic conditions of human life. There is no evolution of life on this planet without competition and there is no human entity without cooperation. Cooperation and competition are »human twins«. We should understand them as »the arch of human vitality«, as an arch of tension under which humankind is living and marching forward.

Being a father of three children I was often asking myself, watching toddlers' birthday parties or interaction between our three daughters: Have I taught them competition? Have I done something wrong? I have come to the conclusion: No, the kids have inherited this as living beings. It is just normal, it is given by life. Toddlers will as a matter of course and permanently switch between cooperation and competition or execute both at the same time.

Competition means contesting for resources, for prestige, for recognition or whatsoever. Yes, this may lead to detrimental effects. It is the human moral and intellectual capacity that enables us to commit competition to common higher goals. So let us commit it to better education in favour of the involved individuals and our society as a whole. This commitment to a positive higher goal will lead competition to beneficial rather than detrimental effects. Each skiing club must show the capacity to manage and balance the fruitful synchrony and interaction of competition and cooperation. Each family has this task and destiny. And of course each school has to deliver this job. Independent schools are avant-garde in overcoming duality of competition and cooperation. It's about synergy. Finally we know that there is no freedom of choice without competing alternative options.

Let me summarise: I have outlined five ingredients which I favour as beneficial breeding conditions for positive innovation in education. It is much about shift of mindset; it's about cultural change in society, politics and education. I strongly support the understanding that independent schools are crucial promoters of bottom-up and socially responsive innovation in our society. With our societies developing at rapid pace, schools shall understand themselves as living organisms dynamically reflecting societal change. Schools must undergo a constant evolution; they shall cooperate with each other and learn from each other. This will automatically lead to adequate innovation and increased confidence of society in the educational system. Schools are meant to be living and learning organisations – just as students are meant to be learning individuals.

Free SCHOOLS FROM PATERNALISM

Learning
Organisation



SCHOOLS are
learning organisations.

Independent
Schools

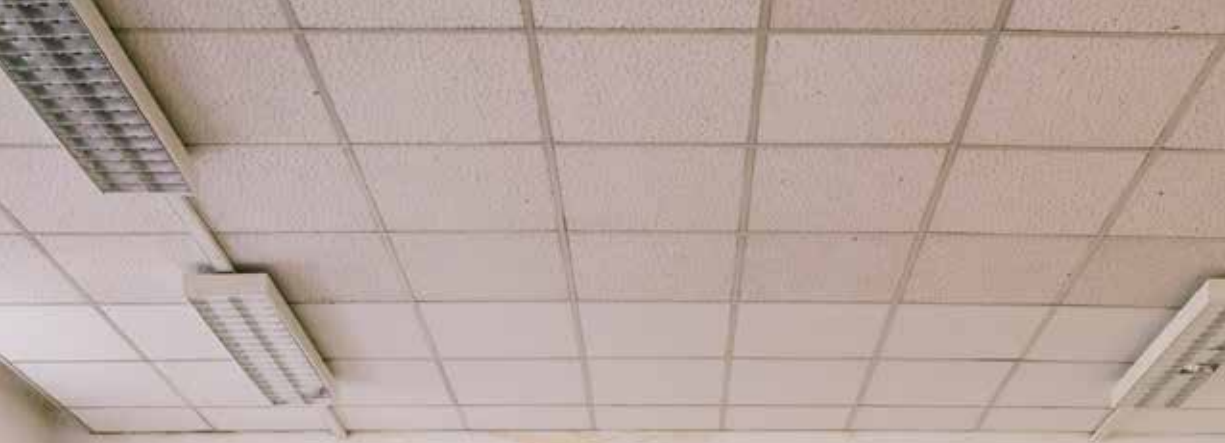
Politics
creates
Space for:

Social
innovation

**INDEPENDENT
SCHOOLS** are promoters
of social innovation.



POLITICS NEEDS to
create space for freedom
and responsibility.



Handwritten notes on three green chalkboards:

Left board:
Wiederholungsfragen
1) ...
2) ...
3) ...

Middle board:
Sonderfall Übungen 163
Wenn die ...
4E: ...

Right board:
...
1) ...
2) ...



Danish primary schools offer many choices. And they follow the idea that curiosity is a better incentive than tests.

The freedom to choose - the Danish primary school



ULLA TØRNÆS is a Danish MEP (Member of European Parliament) and the former Minister for Education of Denmark (2001-2005). She is a member of the Liberal Party Venstre and also served as Minister for Development Cooperation (2005-2010). Tørnæs studied in Odense, Chambéry and Copenhagen and was President of Denmark's Liberal Students.

In Denmark, education is a top priority on the political agenda. There is a broad consensus in Denmark across the political spectrum that education is a cornerstone for our common community – for the individual, as well as for the society as a whole. For the individual it is important to get as much education as possible, so each individual has a good platform to enter life with. For the society as a whole, it is key that the population is as well educated as possible seen across the whole population in order to keep up a well functioning and productive society in all parameters.

I served as minister for Education under the former liberal conservative government in Denmark (2001–2011). One of the basic approaches of this government was to create equal opportunities for everybody in Denmark. Not to be confused with the

concept of everybody being equal. But every individual should in many parameters – education being one of them – be given the fundamental »tools« to make the most of one’s potential. As the former prime minister, Anders Fogh Rasmussen expressed it, »it should be possible to jump from social client to bank director«.

One of the ways to create equal opportunities is to have a strong and well functioning school system, where students are given an equal opportunity to participate regardless of economic and social background. The basic ideas of the Danish school system are to provide the pupils and students with the highest academic level as possible alongside the positive development of social skills and the ability to use the professional competencies in a context, for instance the ability to cooperate with others in groups etc.

The Danish Model originating from N.F.S. Grundtvig

Danish educational tradition for the broad public dates back to the 19th century, where education of the broad public became a priority and a theme. During these times, N.F.S. Grundtvig played a major role in the development of the ideas about education in Denmark. Grundtvig was a pastor, a theologian, a teacher, a writer, and he was extremely influential on the development of the Danish educational system.

One of Grundtvig’s main ideas on schools and teaching was that learning should be motivated by curiosity and the desire to learn rather than exams or tests. On that background he founded the Danish Folk High School-movement, which had the primary cause of wanting to educate the Danish youth on culture and society. Grundtvig wanted to teach young people about national culture and history, but he also wanted to inspire people to take active part in society.

The ideas and thoughts on folk high schools developed through the 1830’s and 1840’s. The first folk high school was built in the Danish town of Rødding in 1844 by a group of people representing civil society and not by the state, which Grundtvig had hoped for.

Rødding folk high school was only the first of many folk high schools to be built in Denmark and today there are about 70 folk high schools. The inspiration of Grundtvig that you should learn for life and not for exams is still an influential thought in the Danish approach to education.

The Danish »Folkeskolen«

From 1814 all Danish children became entitled to receive education under inspection by the state and the church until their »confirmation« around the age of 13. The Danish public school »Folkeskolen« was established in 1814 and was until 1899 known as »Almueskolen«. Later on it got the name »Borger- and Almueskolen«. The Danish parliament, Folketinget, has a great deal of influence on »Folkeskolen«.

Folketinget decides the framework within which »Folkeskolen« can operate, and the preamble is stated by law, as well as the different subjects.

Since 1953, the Danish Constitution has stated that tuition in »Folkeskolen« should be free of charge. Since 1937 books and other material used in the training was free, often mediated by the public school libraries.

Within this legal framework, the »Folkeskolen« has a great deal of autonomy. The teachers have a great deal of say on what curriculum is taught and how it is done. Basically »Folkeskolen« has a number of common goals outlined which all Danish schools need to fulfill, but we don't have a specific national curriculum which has to be taught. There is a high degree of freedom to choose, as long as you fulfill the goals. The school leadership on each school thereby has a very broad framework within which they can structure the courses. To secure the link between the parents and the school, parents take part in the school board, and the board is directly elected every fourth year. The school boards are involved in choosing how the tuition is structured and what it will contain. For instance, it is possible to involve local cultural life and local institutions in the tuition.

Recent studies document, that there is a positive correlation between a high degree of autonomy compared to the way teachers organize the tuition and the way pupils learn. Recent OECD PISA-tests also document, that in countries where schools have a high degree of autonomy compared to how they organize tuition, the pupils are more successful.¹

Danish children begin their education in primary school at the age of 6 and they receive education from the 0th to the 9th grade. In Denmark, you don't have compulsory school attendance but it is compulsory to receive education one way or the other. It is the parents who must choose the type of education, however most parents choose the Danish »Folkeskole«.

»Friskoler« as an alternative

Alongside the development of the Danish public school system »Folkeskolen«, the concept of free schools, called »Friskoler«, evolved very much in line with the thoughts of Grundtvig. The whole idea of »Friskoler« is based on the desire to educate in another way or based on another set of values, than the ones that the Danish »Folkeskole« operates by. Since the law about »Friskoler« was adopted in Denmark in 1855, parents were allowed at their own expense to establish schools which reflected the opinions of the particular parents. This right was established in the Danish Constitution in 1915. From 1899 »Friskoler« have had the opportunity to apply for subsidies from the state.

»Friskoler« is a legal and publically financed alternative to »Folkeskolen«, and that is a unique opportunity you will probably not find anywhere else, but in Denmark. What is unique about »Friskoler« is that it makes the parents choice of school a genuine choice. In most other countries you also find private schools alongside the public school system, but it is for the most part of families not an affordable alternative. In Denmark, the key element is that »Friskoler« has a great deal of public financing involved, and the financing of »Friskoler« is very generous. The Danish state supports pupils in a »Friskole« with 71 % of what the average cost of a pupil in the Danish »Folkeskole« is.

Politically, I and my party Venstre, find it extremely important and valuable, that you have the freedom to choose, and that the choice is one you can genuinely make. »Friskoler« can be set up, if a group of parents wish that their children receive education based on different values or following other pedagogical principals than »Folkeskolen« does. For instance it is possible to create »Friskoler« where the pupils do not take exams² or schools where you have a religious point of departure.

With these possibilities the parents have a great deal of influence and responsibility on the type of education their children receive. Of course everything is not allowed in »Friskoler«. You have a law in Denmark setting out the framework, where one of the criteria is that the education taking place on a »Friskole« will equal the education taking place in »Folkeskolen«. There are of course some limitations described in the law and also criteria regarding an »instructional obligation« – but not a »school obligation«. But within this framework, the possibilities are various, and of course it is based on a great deal of trust, that these schools live up to the rules. Of course the state also inspects and supervises »Friskoler« to make sure that they are in compliance with the rules set out by the Danish Parliament.

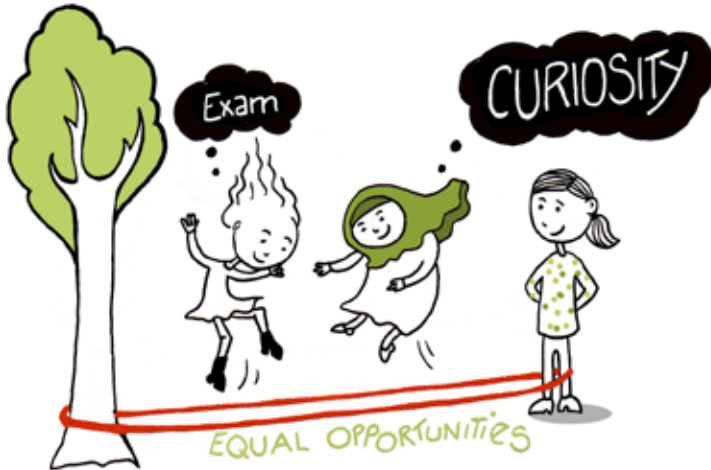
»Friskoler« are quite popular in Denmark. 15 pct. of Danish pupils in primary school attend one of the 540 »Friskoler« in Denmark. That is about 105.000 pupils. To compare that to »Folkeskolen« you have 1300 »Folkeskoler« with approximately 570.000 pupils. In »Folkeskolen« you have an average of 380 pupils per school with 19,4 pupils in each school class. »Friskoler« have an average of 196 pupils and 15,6 pupil per class. And according to an analysis from 2011, »Friskoler« are doing better than »Folkeskolen« regarding quality in the education and being cost-effective.

In Denmark, we are proud of our educational model that was created more than 100 years ago, and which gives the great opportunity to choose between the different types of schools. We are also proud that our model gives the possibility to create and manage a private school with public finance.

1 SFI-rapport (2011):
Ledelse, læring og
trivsel i Folkeskolen

2 www.uvm.dk,
bit.ly/19W79KI

Freedom and Opportunities



THE DANISH PRIMARY SCHOOL system is built on the idea that every child should have equal opportunities and that curiosity motivates more than exams.



Publicly
financed

PUBLIC SCHOOLS have a lot of freedom in how to achieve common education goals.



»FRISKOLER« are publicly financed alternative schools with even more freedom. According to a recent analysis, they are doing better than public schools in terms of cost efficiency and quality of education.



BUFFET

VON
23.-27. MÄRZ
3. STOCK
STGJ



STGJ

Autonomie kann Schulen weiterbringen

Schulen brauchen Quereinsteiger_innen, Verantwortung und Qualitätswettbewerb. Autonomie kann all das beschleunigen.

Die letzten zwanzig Jahre der Bildungspolitik wurden von Fragen der Organisationsform wie Gesamtschule oder Ganztagschule beherrscht. Verschärft wird die Situation natürlich auch noch durch die Folgen der Immigration. Schon in den Primärschulen müssen für diese Vielsprachigkeit Lösungen gefunden werden. Die eigentliche Rolle kommt hier den Lehrern zu, wobei eine Diskussion darüber, was Lehrer sein heute bedeutet, nie so richtig stattgefunden hat. Dazu kommen noch gesellschaftliche Veränderungen. So wurde vor dem Hintergrund der Familien- und Beziehungssituationen der Lehrerberuf ein Frauenberuf. Aber es wäre schon ganz gut, wenn auch Männer im Lehrerberuf wieder stärker vertreten wären.

Ein noch entscheidenderes Problem ist allerdings die Tatsache, dass es immer noch heißt: einmal Lehrer – immer Lehrer! Die Durchlässigkeit in den und aus dem Lehrerberuf existiert nicht. Ich habe in meiner Fachhochschultätigkeit erlebt, dass etwa jene, die aus dem Berufsleben oft nach der Pensionierung als Lehrende angetreten sind, ihre Aufgabe hervorragend erfüllt haben, weil



ERHARD BUSEK ist Vorsitzender des Instituts für den Donauraum und Mitteleuropa, des Universitätsrats der Medizinischen Universität Wien und von weiteren wissenschaftlichen, kulturellen und internationalen Einrichtungen. Er war Vizebürgermeister von Wien, Wissenschaftsminister, Unterrichtsminister und Vizekanzler sowie ÖVP-Bundesparteiohmann.

sie einen ganz anderen Erfahrungsbereich des Lebens eingebracht haben. Es müssen Möglichkeiten geschaffen werden, aus anderen Berufen Lehrer zu gewinnen bzw. Lehrern zu ermöglichen, auch wieder in andere Berufe zu gehen. Gerade hier habe ich für das »Burnout«-Syndrom vollstes Verständnis. Das Tempo unserer Zeit, die Aggressivität der Lebensäußerungen und nicht zuletzt die erhöhten Ansprüche im technischen Bereich führen dazu, dass man in vielen Fällen nicht sein ganzes Leben lang Lehrer sein kann. Für vieles wird heute die Lehrgewerkschaft verantwortlich gemacht – sie hat auch keine besondere Beweglichkeit, wie ich selbst erfahren musste, als ich die 50-Minuten-Stunde auf 45 Minuten verkürzen wollte. Eine autonome Gestaltung des Zeitbudgets der Schule von der Schule selbst wäre sicher sinnvoll, erhöht die Verantwortung und lässt sich leicht überprüfen.

Die Frage der Lehrerweiterbildung ist von entscheidender Bedeutung, denn angesichts des Tempos der Entwicklung braucht es andere Modelle, um hier weiterzukommen. An den Universitäten ist es üblich, Universitätslehrern ein Sabbatical zu gewähren, um entsprechende Projekte zu verfolgen und sich auch weiterzubilden. Angesichts der nervlichen Belastung und des Tempos der Entwicklung wäre Ähnliches zumindest an den Höheren Schulen angebracht. Die ewige Klage, die mit der PISA-Bewertung verbunden letztlich in der Feststellung gelandet ist, dass 25 % der Schülerinnen und Schüler die Primärstufe des Schulwesens mit mangelnden Kenntnissen von Lesen, Schreiben und Rechnen verlassen, macht mich auch skeptisch gegenüber der Gesamtschule. Denn die Volksschule ist eine Gesamtschule. Wahrscheinlich geht es nicht um die Organisationsform, sondern um die Investition von mehr Personalkapazität, damit es auch die entsprechende Zuwendung gibt, die mehr und mehr im familiären Bereich verloren geht. Die Bildungsdiskussion bleibt uns erhalten und ist mindestens ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger als die leidige Frage, wie sicher unsere Pensionen sind. Bildung bedeutet nämlich Zukunft!

Autonomie ist Grundlage für Eigenverantwortung

Was hat das alles mit der Schulautonomie zu tun? Sehr viel, denn sie ist die Voraussetzung dafür, dass wir Faktoren entwickeln können, die auf die heranzubildenden jungen Menschen eingehen. Autonomie ermöglicht etwa, im überschaubaren Bereich festzustellen, bei welchen Lehrern mehr Weiterbildung erforderlich ist. Man kann feststellen, welche Faktoren im Bereich einer Klasse oder Schule verstärkt werden müssen, um Mängel auszugleichen, und wo besondere Begabungen vorhanden sind, die genutzt werden können. Man erzielt mehr Beweglichkeit, um die vorhandenen Qualitäten auszunutzen und auch nach neuen suchen zu können. Und letztlich erzielt man damit eine höhere Verantwortlichkeit der Lehrer, die schließlich auch anregenden Charakter hat, denn dann ist im überschaubaren Bereich auch »Wettbewerb« möglich, um festzustellen, wie noch mehr Qualität erzielt werden kann. Autonomie hat aber nicht nur Bedeutung für jede einzelne Schule, sondern auch im Verhältnis der Bildungseinrichtungen zueinander.

Es ist ganz selbstverständlich, dass eine junge Generation, die mit dem Computer heranwächst, über eine Technik verfügt, der die ältere Generation nicht mehr mit gleicher Fertigkeit begegnet. Als Beweis der eigenen Autonomie können diese Unterschiede auch zu Verweigerungen führen. Der Mensch ist eben nicht jene Maschine, die durch Hinzufügen bestimmter Bestandteile in neue Fähigkeiten versetzt wird – ein humaner Gesichtspunkt, der meines Erachtens auch Respekt verlangt. Dann sind es aber auch die Unterschiede in den Regionen, die sich durch die Zugänglichkeit der Bildungssysteme selber ergeben, ja es führen die wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen dazu, dass sogar bestimmte Regionen pauperisiert werden, was sich wieder in der Möglichkeit des angebotenen Wissens und der Verfügbarkeit der Einrichtungen deutlich dokumentiert. Für die erste Krise spielt also die soziale Diskriminierung – der unterschiedlichen Zugänglichkeit, aber auch der unterschiedlichen Bereitschaft zum Zugang – eine entscheidende Rolle. Primitiver Beweis: Die Arbeitslosigkeit ist in den Bevölkerungsteilen mit geringerer Bildung heute signifikant höher.

Bildung und Diskriminierung

Wir werden jedoch nicht nur ein Problem bekommen, wie es seinerzeit die soziale Dimension aufgezeigt hat, sondern auch die Verfügbarkeit des Wissens selbst und die fehlende Möglichkeit, Wissen zu erlangen, werden letztlich dazu führen, dass es diskriminierte Teile der Bevölkerung gibt. Und es ist schließlich darauf zu verweisen, dass wir auf Formen eines neuen Analphabetismus zugehen bzw. uns neuerdings durch eine Bildersprache einschränken, die aber nicht mehr die »biblia pauperum« der mittelalterlichen Kirche ist, die versucht hat, das biblische Wissen anschaulich, etwa mit Hilfe der Kunst, darzustellen, sondern eine ganz eigentümliche, naive Bilderwelt vermittelt. Lesen können wird heute zunehmend zu einer »höheren Kunst«. Das wäre ein traditionelles Verständnis von der Krise des Geistes – angesichts einer sehr modernen Veränderung.

Es ist ganz eigenartig, dass wir gesellschaftlich eine starke Individualisierung erleben, die zweifellos auch den Egoismus und die Aggressivität fördert. Der vernünftiger Weg wäre aber, in überschaubaren Bereichen mehr Autonomie zu geben. Wir haben ein seltsames Verständnis von Dezentralisierung, etwa im Hinblick auf die Rolle der Bundesländer. Da will man mehr Autonomie auf Landesebene, wobei gerade dort die Bereitschaft, sie auch weiter nach »unten« zu geben, relativ gering ist. Der Grund ist hier zweifellos in der Politik zu suchen, weil die Landesebene stärker werden will, aber nicht bereit ist, etwas nach »unten« abzugeben. Auch der Bund hat in allen möglichen Bereichen die gleiche Versuchung. Das beginnt allein schon bei der Personalpolitik. Wer nämlich Posten vergibt, schafft an und erzeugt damit Abhängigkeit. Auch in der Frage der Personalpolitik die Schulautonomie zu fördern, wäre eigentlich zweckmäßig, weil auch da ein Qualitätswettbewerb entstünde, der die Politik mehr und mehr aus der Schule entfernen würde. Allein schon deshalb wäre es grundsatzpolitisch

äußerst erstrebenswert, in allen möglichen Bereichen mehr Autonomie einzuführen, wobei Überprüfungsergebnisse für das Gesamte durchaus möglich wären. Eine ergebnisorientierte Untersuchung der einzelnen Leistungen ist im Computerzeitalter ohne weiteres möglich. Ich frage mich allerdings immer, ob gewisse Zentralisierungstendenzen (Zentralmatura etc.) nicht eine zurzeit der Autonomie gegenläufige Tendenz darstellen ...

Bildungspolitik ist zu unbeweglich für unsere Zeit

Was haben wir falsch gemacht? Falsch war, dass die längste Zeit im Bereich der Bildungspolitik und der Bildungseinrichtungen wenig Beweglichkeit herrscht, wobei die Universitäten und die Forschung allein schon unter dem Zwang der internationalen Entwicklung meines Erachtens in einer besseren Situation sind als der primäre und sekundäre Sektor des Bildungswesens. Die Anforderungen, die aus der Finanz- und Wirtschaftskrise heute entstehen, dynamisieren die Notwendigkeit des Handelns, wobei man nicht oft genug wiederholen kann, dass alle Entscheidungen im Bildungsbereich eine ungeheuer bedeutende Zeitdimension haben: Sie dauern nicht nur lange, bis sie beschlossen und durchgeführt sind, sondern sie sind auch in den Auswirkungen durch den Generationenablauf ungeheuer mittel- und langfristig. Einfacher gesagt: Was wir heute nicht bewältigen, schadet uns etwa für die nächsten 50 Jahre!

Vor kurzer Zeit hat mich jemand auf ein Zitat von Foucault aufmerksam gemacht: »Jahrtausende ist der Mensch geblieben, was er für Aristoteles war: ein Lebewesen, das auch einer politischen Existenz fähig ist. Der moderne Mensch aber ist ein Lebewesen, in dessen Politik sein Leben als Lebewesen auf dem Spiel steht.« Ich möchte mich auf wenige Gesichtspunkte konzentrieren, die eben Versäumnisse waren und Notwendigkeiten darstellen. Zuallererst haben wir im Bildungsbereich versäumt, uns an die Lebenssituationen anzupassen. Das gilt in einem hohen Ausmaß für den familiären Bereich, der lange nicht mehr jene Funktionen für junge Menschen ausübt, die einmal mehrheitlich selbstverständlich waren. Gescheiterte Ehen, zerbrochene Familien sowie die Berufstätigkeit beider Elternteile – all das hat es sicher früher auch gegeben, sie bestimmen heute allerdings mehr unsere Schulwelt. Das war in der Zeit meiner Generation bereits absehbar, nur gab es auch die Überzeugung, dass man sich eben an die Regeln einer solchen heilen Welt halten sollte bzw. sie auch wieder erzeugen muss.

Alle diese Probleme können wir nur durch den autonomen Menschen bewältigen. Der herausfordernde Satz des Schweizer Dichters Max Frisch hat auch hier seine Gültigkeit: »Bürgersein heißt, sich in seine eigenen Angelegenheiten« einmischen. Die Autonomie der Schule ist eine solche Einmischung, die wir dringend brauchen.

AUTONOMIE

SCHAFFT BEWEGLICHKEIT

QUEREINSTEIGER_INNEN sind gut für Schulen. Es muss möglich sein, aus anderen Berufen in den Lehrberuf einzusteigen oder den Lehrberuf auch wieder zu verlassen.



AUTONOMIE kann einen Wettbewerb der Ideen und damit auch mehr Autonomie bringen.



AUTONOMIE kann man nicht nur fordern, man muss sie auch geben. In der Politik beanspruchen Länder Autonomie, geben sie aber nur ungeru nach unten weiter. Autonomie braucht es auf allen Ebenen.



ERDGESCHOSS



BERND SCHILCHER ist emeritierter Universitätsprofessor für Bürgerliches Recht an der Uni Graz und Co-Initiator des Bildungsvolksbegehrens. Er war ÖVP-Abgeordneter zum Steiermärkischen Landtag, Aufsichtsratsvorsitzender der Steiermärkischen Krankenanstaltengesellschaft und Amtsführender Präsident des Landesschulrates für Steiermark.

Schulautonomie und Ganztagsunterricht

Wir kennen unser Bildungssystem lange genug, um zu wissen, was wir tun müssen.



HANNES ANDROSCH ist Industrieller und Initiator des Volksbegehrens Bildungsinitiativ. Er war Wirtschaftsprüfer und Steuerberater, Finanzminister und Vizekanzler in der Regierung Kreisky, stv. Bundesparteivorsitzender der SPÖ, Generaldirektor der Creditanstalt, Konsulent der Weltbank und Vorsitzender des Universitätsrates der MU Leoben.

Bildung findet in allen Ländern der Welt in Schulen statt. Dazu gehören Krippen und Kindergärten genauso wie Grundschulen, Mittelstufen und höhere Schulen, postsekundäre Einrichtungen sowie alle Formen der tertiären Bildung (Universitäten, Hochschulen, Akademien und Ähnliches). Auf allen diesen Ebenen stellt sich dieselbe wichtige Frage: Wer trifft die notwendigen Entscheidungen? Dazu zählt man Managemententscheidungen (Ressourcenverwendung, Einstellung und Abberufung der Lehrpersonen, ihre Bezahlung und Weiterbildung) und pädagogische

Willensbildungen (Lehrplangestaltung, Aufnahme- und Ausschlussbedingungen für Schüler, Leistungsbeurteilung). Zur Auswahl stehen eine zentrale Bundes- oder Länderinstanz, eine sonstige regionale Behörde, lokale Instanzen oder die Schulen selber. In der Praxis sind es meist gemischte Zuständigkeiten mit mehr oder weniger ausgeprägter Schulautonomie.

Absolutistisches Schulsystem

In Europa hat Autonomie keine lange Tradition. Mit Ausnahme von Belgien und den Niederlanden stand am Anfang nahezu überall eine zentrale staatliche Behörde, am stärksten ausgeprägt in Frankreich, Spanien, Preußen und Österreich. Hierzulande war der bürokratische Zentralismus eine direkte Folge des thesesianisch-josephinischen Staats- und Regierungs-Absolutismus.

Erst 1985 haben Spanien und Frankreich als erste Länder begrenzte Schulautonomie eingeführt; 1988 ist England mit erweiterter Autonomie gefolgt, dann kamen Nordirland und 1993 Österreich und Schottland. Etwa zur gleichen Zeit rüsteten – als Folge des Zusammenbruchs der Sowjetunion – Tschechien, Ungarn, Polen, die Slowakei und die baltischen Staaten auf Schulautonomie um. Für Dänemark, Schweden, Finnland und Norwegen hingegen war die Autonomie »work in progress«. 1997 entschloss sich Italien nach einer langen Debatte für einen Autonomieschub, ein Jahr später Portugal. In Deutschland hielt man die Dezentralisierung zu den Ländern als Schulen-Governance lange für ausreichend und begann erst 2004 mit Pilotprojekten zur autonomen Schule. Ähnliches gilt für Luxemburg, Rumänien und Bulgarien zwischen 2003 und 2006. Liechtenstein hat erst 2009 mit der Autonomie begonnen. Andere Staaten haben bereits »nachjustiert«, also etwa die pädagogische Autonomie neben der Management-Autonomie eingeführt oder ausgebaut. Bisweilen war es auch umgekehrt – man hat pädagogische Autonomie durch organisatorische bzw. finanzielle angereichert. Erst vor kurzem haben schließlich Kanada und Sachsen kräftig aufgedreht, und auch Polen und Frankreich haben ihre Autonomie weiterentwickelt.

In Österreich ist seit 1993 nichts mehr passiert. Es fehlt der politische Wille der Bundesregierung, weil die Länder wieder einmal opponieren: Sie empfinden mehr Schulautonomie – mit Recht – als Bedrohung ihrer parteipolitischen Päckeleien und fürchten um die Macht »ihrer« Gewerkschafter und Personalvertreter. Aber gerade deswegen wäre in unserem Land mehr Schulautonomie besonders segensreich.

Viele Varianten von Autonomie

Europaweit sind die Autonomie-Programme äußerst individuell. Der Grad der Schulautonomie variiert und die Gleichgewichte zwischen pädagogischer, organisatorischer, personeller und finanzieller Autonomie sind anders verteilt. Allerdings gibt es kein Land mit sehr großer pädagogischer Autonomie ohne jeden Ansatz von Management-Autonomie und umgekehrt.

Geht man weiter ins Detail, so wird das Bild noch ungleich bunter. In manchen Ländern bestimmen die Schulen auch die Schulleiter und können diese wieder absetzen. Nicht selten ist es Sache des Schulleiters, auch das Verwaltungs- und Support-Personal zu rekrutieren und zu kündigen. Eine Reihe von Ländern geben sogar die Entscheidung über Disziplinarstrafen an die Schulen weiter. Diese dürfen schließlich auch Überstunden und Prämien für besondere Leistungen bezahlen.

Viele Schulen entscheiden selbst über Investitionen – vor allem bei der Anschaffung von Computern und deren Ausstattung. Bisweilen umfassen diese Befugnisse auch die Aufnahme von Krediten, die Suche nach Investoren, Sponsoring oder das Angebot von Schulraum und sonstigen pädagogischen Mitteln gegen Entgelt. Weniger in den unteren Bildungsbereichen, aber sehr wohl im Rahmen der Hochschulautonomie können mit privaten Mitteln Lehrstühle samt Assistenten und Verwaltern angestellt werden.

Sehr uneinheitlich sind auch die Träger der Autonomie: Manchmal ist es der Schulleiter alleine, öfter gemeinsam mit seinen Lehrkräften, bisweilen auch ergänzt um die Schulpartner. In einigen Staaten gibt es spezielle Verwaltungsorgane, die innerhalb der Schule die alleinigen Träger sind. In anderen wieder kennt man School-Boards, die außerhalb der Schule angesiedelt sind und ähnlich wie unsere Universitätsräte von Vertretern der Gesellschaft und Wirtschaft besetzt werden.

Schulautonomie und Schulqualität hängen zusammen

Die entscheidende Frage, was man durch die Schulautonomie eigentlich bewirken will, wird unterschiedlich beantwortet. Meist wird einfach auf die Verbesserung der schulischen Abläufe hingewiesen, weil Entscheidungen vor Ort rascher und näher an den Betroffenen getroffen werden. Hier legt man zwar den Fokus auf die »Produktionsseite«, doch helfen raschere und bessere Entscheidungen natürlich auch den Schüler-Konsumenten.

Seit den Eurydice- und PISA-Untersuchungen zur Schulautonomie zwischen 2007 und 2011 hat man zumindest »tendenzielle« Zusammenhänge zwischen dem Grad der Schulautonomie und den Schülerleistungen entdeckt. So formuliert »PISA im Fokus« 2011/9, 1: »Die Ergebnisse von PISA zeigen, dass Autonomie und Rechenschaftslegung, wenn sie intelligent kombiniert sind, in der Regel mit besseren Schülerleistungen einhergehen.« Und: »Je höher die Zahl der Schulen auf Länderebene ist, die für die Festlegung und Gestaltung der Unterrichtsinhalte und Beurteilungsmethoden verantwortlich sind, desto besser ist die Leistung des gesamten Schulsystems« (AaO,2). Das galt vor allem für die Lesekompetenz.

Rechenschaftslegung bedeutet veröffentlichte Schülerleistungen. Und da sind die Unterschiede OECD-weit beträchtlich. Betrachtet man den Prozentsatz der Schüler, die in Schulen gehen, welche die Leistungsdaten ihrer Schüler veröffentlichen, so liegt England mit 80 % vor Neuseeland mit 78 %, gefolgt von Russland und Montenegro mit 76 %, Thailand mit 64 %, den Niederlanden mit 63 %. Dann kommen die nordischen

Staaten, die zwischen 45 % und 61 % liegen. Am unteren Ende tummeln sich Spanien (8 %), Tunesien und Uruguay (7 %), Argentinien, Panama und Österreich mit je 6 %. Deutschland mit 11 % ist nur wenig besser. Die Abneigung in Österreich gegenüber der öffentlichen Bekanntgabe von Schülerleistungen geht interessanterweise von den Lehrern aus. Weiß man nämlich, wie die Schüler abschneiden, so ist der Rückschluss auf ihre Lehrer ziemlich einfach. Und Lehrer in Österreich mögen ihre Beurteilung nicht. Auch nicht an den Universitäten. Dort drohte ein bekannter Jurist, dass er für den Fall seiner Beurteilung durch Studierende den Verfassungsgerichtshof anrufen werde, weil er sich in seinem Grundrecht auf »Lehrfreiheit« beeinträchtigt fühle.

Kein Wunder, dass bei uns auch der Autonomiegrad der Schulen sehr gering ist. Nur 39 % aller Entscheidungen fallen in der Schule, 61 % kommen »von oben«. Zum Vergleich: in den Niederlanden sind 86 % aller schulischen Entscheidungen »schulautonom«, in England 81 %, 76 % in Estland, 71 % im flämischen Belgien und 68 % in Tschechien. Schlechter als wir sind Luxemburg mit 13 % schulautonomer Entscheidungen, Mexiko mit 17 %, Griechenland mit 22 % und das französische Belgien mit 28 %. Noch viel bedenklicher ist für uns Österreicher jedoch die PISA-Erfahrung, dass Schulautonomie und Rechenschaftslegung nur dann positive Wirkungen auf Schülerleistungen und Schulsystem haben, wenn sie optimal in die vorhandene Struktur eingepasst sind. Und das ist bei uns besonders schwierig.

Bildung im Kompetenzschungel

Wir sind ein Land mit extrem vielen Akteuren in ungeklärter Zuständigkeit. So haben wir einen Landesschulrat, der eine Bundesbehörde ist, aber in jedem Bundesland macht, was der Landeshauptmann will. Also reicht etwa der Inklusionsgrad bei behinderten Schülern von knapp 40 % in Vorarlberg bis 84 % in der Steiermark. Einige Länder kommen mit den zugeteilten Mitteln für die Lehrerbezahlung aus, andere überziehen um Millionen jährlich – ohne jede Konsequenz. Auf dem Papier haben wir 120.000 Lehrer. In den Schulen selbst sind aber viel weniger. Die Länder verbrauchen die vorhandenen Mittel nämlich auch für Lehrer, die bloße Verwaltungsaufgaben erfüllen oder überhaupt etwas anderes machen, für die Freistellung der Gewerkschafter und Personalvertreter, für Lieferungen und vieles, das mit Unterricht nichts zu tun hat. Nach wie vor leisten wir uns neben den Landesschulräten auch noch Schulabteilungen der Länder, die meist das Gleiche machen und nur die Kosten verdoppeln. Dazu kommen noch völlig willkürliche Brüche in den Kompetenzen. Für Krippen und Kindergärten sind die Länder zuständig. Da macht jedes Land, was es will – vom eigenen Dienstrecht über eigene Öffnungszeiten bis zu willkürlichen Kostenbeteiligungen der Eltern. In den Pflichtschulen folgt ein Gemisch von Bundes- und Landeszuständigkeiten, und die höheren Schulen »gehören« wiederum dem Bund allein. Zweck dieses Kompetenzschungels ist nicht die Verbesserung für Schüler, sondern die

Befriedigung der Länder, die immer mehr Einfluss wollen – aber nichts dazu beitragen möchten. Schon gar kein Geld, weil sie dann Steuern einheben müssten – was sie fürchten wie der Teufel das Weihwasser. Daraus folgt, dass eine erfolgreiche Schulautonomie mit Rechenschaftslegung nur dann funktionieren wird, wenn sie gemeinsam mit längst überfälligen Strukturreformen implementiert wird.

Bildungsreform für Vielfalt

Unsere Gedanken sollen helfen, endlich die überfällige Bildungsreform zu verwirklichen. Dabei ist der Vielfalt Rechnung zu tragen, mit dem Ziel, das Bildungsniveau zu heben und niemand auszuschließen oder zurückzulassen. Größere Schulautonomie mit entsprechender Infrastruktur und vor allem mit entsprechend ausgewählter, ausgebildeter und bezahlter Lehrerschaft ist dafür ein Schlüssel und schleunigst umzusetzen.

Die im Spätsommer 2014 umgebildete Regierung hat im Oktober eine politische Verhandlungsgruppe nominiert. Diese hat sich im wilden Tatendrang gleich einen Termin für Jänner 2015 (!) vorgenommen, diesen dann zu Beginn des neuen Jahres zunächst auf unbestimmte Zeit verschoben, um bei der Regierungsklausur im März 2015 in Krems neuerlich die Einrichtung einer Arbeitsgruppe anzukündigen. Diese soll bis 17. November (!) ein Ergebnis vorlegen. Damit ist ein weiteres Jahr vergangen, in dem die überfällige Bildungsreform wie ein Blechdose weitergekickt wurde. Wenn die neue Terminfestlegung aber ein »Window of Opportunity« sein soll, dann müssen die Pflichtschulen aus der Verantwortlichkeit der Länder genommen werden, weil sie dort glanzvoll gescheitert sind. Aus demselben Grund dürfen die Bundeslehrer nicht verländert werden. Zudem muss eine sinnvolle Schulautonomie mit entsprechender Infrastruktur, Mittelausstattung und ausreichenden Mindestgrößen samt Implementierung eines schulischen Managements mit ausreichenden Kompetenzen sichergestellt werden. Genau letzteres ist bei der Umsetzung der NMS versäumt worden. Die eingesetzten AHS-Lehrer wurden vielfach als sogenannte »Heizkörperlehrer« wahrgenommen, weil sie, von wenigen Ausnahmen abgesehen, zu meist nicht wirklich in den Unterricht eingebunden waren.

Die überfällige Bildungsreform darf nicht in eine noch fernere Zukunft vertagt werden! Die dazu in der ÖVP erneut entbrannte Diskussion lässt allerdings befürchten, dass die reformfeindlichen Machtpolitiker neuerlich die Oberhand gewinnen und damit auch die aus den eigenen Reihen signalisierte Reformbereitschaft aus Westösterreich unterbinden. Dies gilt es zu verhindern, wofür die Kanzlerpartei allerdings mehr tun müsste als all diesen Vorgängen nur erstarrt zuzusehen. Die anhaltende Zukunftsvergessenheit bei der vordringlich notwendigen Reform unseres Bildungssystems muss endlich überwunden werden, weil wir sonst die Zukunft verspielen und auf eine grundlegende Voraussetzung für Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit verzichten. Vor allem sind für alle diese Vorhaben endlich die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Es kann und darf nicht sein, dass

die Länder dem Bund jede Kontrolle über die vom Bund bezahlten Landeslehrer verweigern; dass das Bildungsbudget gekürzt wird, während zusätzlich für das Pendlerpauschale 150 Millionen Euro, für die Familienbeihilfe 830 Millionen Euro und für die paramilitärischen Wünsche der Innenministerin 300 Millionen Euro aufgebracht werden. Auf diese Weise wird man der alten Weisheit: »Wer nicht sät, wird auch nicht ernten!« sicherlich nicht gerecht.



Eine **GRUNDLEGENDE STRUKTURREFORM** ist die Voraussetzung für Autonomie in Österreich. Dazu muss sich die Regierung allerdings endlich bewegen.

ENDLICH HANDLUN

Josephinischer
Regierungs-
absolutis-
mus



bürokratischer
Schulzentrismus



Der **BÜROKRATISCHE SCHULZENTRALISMUS** in Österreich ist eine direkte Folge des Josephinischen Regierungsabsolutismus.

Autonomie



Politische
Rangelei

SCHULAUTONOMIE kann dem Schulsystem helfen und ist ein Mittel gegen politische Päckeleien. Deshalb fürchten sich viele davor und wehren sich dagegen.

Das Konzept zur »mündigen Schule«

Ein Plädoyer für mehr Freiheit und Verantwortung
im österreichischen Schulwesen.

1. »Bildungswende«: Schule braucht Bewegung, Freiheit und Verantwortung
2. Ausgangspunkt: Mittelmäßige Lernergebnisse, falsche Ressourcenbindung, frustrierte Systemteilnehmer_innen
3. Dreifache Autonomie für die Schulen als Hebel für die Bildungswende von unten
 - 3.1 Pädagogische Autonomie
 - 3.2 Personelle Autonomie
 - 3.3 Finanzielle Autonomie
4. Was braucht es für mehr Schulautonomie?
5. Schule – Bildungsregion – Ministerium: Drei Ebenen mit klarer Aufgabenverteilung
6. Wer trifft die Entscheidungen in der »Autonomen Schule«?
7. Was bedeutet das Modell »Autonome Schule« für die Akteur_innengruppen?
8. Mittlere Reife als Qualitätsrahmen und Zielvorgabe
9. Schrittweise Umsetzung der autonomen Schule
10. Häufig gestellte Fragen
11. Die Reise beginnen!

DIESES KONZEPT IST »WORK IN PROGRESS«.

Wir haben es im Rahmen der überparteilichen Initiative »Talente blühen!« in einem einjährigen Arbeitsprozess unter Beteiligung zahlreicher Betroffener, Interessierter und Expert_innen verfasst. Da die verschiedenen Zwischenversionen jeweils auf der Website einsehbar waren und auf Veranstaltungen verteilt wurden, konnten wir viele Anregungen und Rückmeldungen einarbeiten.

Das Konzept soll als Grundlage für eine fundierte bildungspolitische Fachdiskussion über Schulautonomie dienen. Es zielt darauf ab, konkrete Umsetzungsschritte in die Welt zu bringen. In diesem Selbstverständnis werden wir das Konzeptpapier auch nach der Publikation in diesem Buch laufend weiterentwickeln. Wir freuen uns daher über Feedback, Kritik und Fragen. Besuchen Sie uns auf unserer Website:

www.talentebluehen.at.

Matthias Strolz, Michael Unger

1. Bildungswende – Schule braucht Bewegung, Freiheit und Verantwortung

Wir sind als Menschen frei und gleich an Würde geboren. Das »funktioniert« in Österreich. Ausgehend davon wünschen wir uns die umfassende Entfaltung des Menschen – mit all seinen Potenzialen und Talenten. Das Bildungssystem spielt dabei eine zentrale Rolle.

Unsere Vision: Das Schulwesen ist geleitet und geprägt von der Zuwendung zu den Potenzialen und Talenten. Die Schüler_innen stehen im Mittelpunkt der schulpolitischen Debatte. Die Politik konzentriert sich auf die Definition eines eindeutigen Handlungsrahmens und gibt den Schulleitungen sowie den Pädagoginnen und Pädagogen die Freiheit und Verantwortung zur Umsetzung und Gestaltung. Schulreform und Schulentwicklung geschieht somit permanent und täglich »von unten«. Das System Schule wird zur lernenden Organisation und ist im steten, selbstverständlichen Austausch mit dem Wandel der Zeit.

Unsere Welt verändert sich rasant. Eine wahre Informations- oder Wissensexpllosion findet statt. Das digitale Zeitalter macht es möglich, dass unfassbar viel an Information jederzeit verfügbar und abrufbar ist. Gleichzeitig stellt sich unsere Welt heute – mehr denn je – als volatil, unsicher, komplex und ambivalent dar. Die Herausforderung lautet für Organisationen wie Individuen gleichermaßen, sich in dieser unüberschaubaren Welt gut zurechtzufinden. Das heißt vor allem, entscheidungs- und handlungsfähig zu sein und zu bleiben. Darauf soll Schule vorbereiten.

Im Umgang mit diesen Herausforderungen beobachten wir in vielen Organisationen in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Teilsystemen in den letzten Jahrzehnten neue Bewältigungs- und Handlungsstrategien.

Diese sind unter anderen:

- Interesse und Beteiligung schaffen (bei Mitgliedern, Kund_innen, Mitarbeiter_innen, Bezugsgruppen im eigenen Umfeld ...)
- intrinsische Motivation als Hebel nutzen
- Selbstreflexionsfähigkeit nähren
- Eigenverantwortung und Teamarbeit stärken
- systemisches Denken und vernetztes Arbeiten unterstützen
- flache und multiple Hierarchien ausbilden
- Vertrauen als wichtigen Koordinationsmechanismus in der Organisationskultur verankern
- Wissensmanagement vorantreiben
- Flexibilität leben
- neue Formen der Integration von Organisationsmitgliedern forcieren
- Synergien heben
- Kooperationen finden

Vergleicht man das System Schule mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (z.B. mit der Arbeitswelt in der Privatwirtschaft und im Non-Profit-Bereich), so zeigt sich, dass die Schule vielfach in alten Mustern und verkrusteten Strukturen gefangen ist. Wir sind davon überzeugt, dass eine umfassende Autonomie dem System Schule jene Erneuerungs- und Effektivitätsimpulse geben würde, die wir so dringend brauchen. Autonomie gibt Gestaltungsfreiheit und Verantwortung. Sie dynamisiert die konstruktiven Kräfte im System und schafft damit Innovation.

Autonomie ist nie Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck: Damit wir die Talente besser in die Blüte bringen; damit wir die Schüler_innen besser in ihrer Entfaltung begleiten; damit die Lernergebnisse – und damit die Ernte des Systems Schule – bessere sein mögen, als sie heute sind. Umfassende Autonomie ist kein Allheilmittel. Sie ist eine grundlegende Gestaltungsstrategie für unser System Schule. Sie birgt große Chancen; natürlich auch Risiken. Daher gilt es, von anderen Ländern zu lernen und die Strategie schrittweise und mit Bedachtsamkeit umzusetzen. Es ist eine Reise, zu der wir als Republik gemeinsam aufbrechen. Wir werden Etappe für Etappe gehen. Wir werden unterwegs lernen. Mit dem Ziel einer besseren Schule, damit die Talente blühen in Österreich.

2. Ausgangspunkt: Mittelmäßige Lernergebnisse, falsche Ressourcenbindung, frustrierte Systemteilnehmer_innen

86 Prozent von 1.460 Pädagoginnen und Pädagogen, die von Peter Hajek Public Opinion Strategies im Auftrag von »Talente blühen!« Anfang 2015 befragt wurden, sehen in ihrem Berufsalltag sehr oft oder zumindest hin und wieder Themen, die sie lieber selbst entscheiden würden (eine Zusammenfassung der gesamten Umfrage findet sich im Buchbeitrag von Michael Unger). Doch die in Österreich stark ausgeprägte Weisungs- und Misstrauenskultur im Bildungsbereich versucht, den Schulalltag bis ins kleinste Detail von oben mittels Gesetzen, Verordnungen und Erlässen zu reglementieren. Sämtliche Eventualitäten sollen berücksichtigt und kontrolliert werden. Das regulative Korsett ist eng zugeschnürt und die Schulen sind oft polit-taktisch motivierten außerschulischen Einfluss- und Zugriffsmöglichkeiten ausgeliefert. Das Ergebnis: Eine aufgeblähte Bürokratie, politische Interventionen und ein unüberschaubarer Verordnungsdschungel binden Ressourcen, blockieren die Selbstorganisationskräfte des Systems Schule sowie individuelles Engagement und frustrieren Systemteilnehmer_innen, primär die Schulleitungen und die Lehrer_innen, in weiterer Folge Schüler_innen und Eltern.

Das österreichische Schulsystem leidet daher auch unter einem schlechten Effizienz- und Effektivitätsgrad: Bei internationalen Vergleichsstudien wie PIRLS, TIMSS und PISA liegt Österreich schlechter als beim Vergleich der Bildungsausgaben. Besonders markant für die Mittelmäßigkeit des österreichischen Schulsystems sind die PISA-Ergebnisse im Bereich Lesen: Rund ein Fünftel der Schüler_innen, die die Pflichtschule verlassen, können nicht ausreichend sinnerfassend lesen (PISA 2012). Ebenso augenfällig sind die Erkenntnisse des Rechnungshofes, wonach an rund 50 Prozent aller Schulstandorte in Österreich Schulversuche stattfinden (insgesamt waren es im Schuljahr 2012/13 laut Rechnungshof 5.367 Schulversuche an 2.900 von insgesamt 5.804 Schulstandorten). Der Rechnungshof kritisiert den Wildwuchs an Schulversuchen als Ersatz für fehlende oder zu starre rechtliche Bestimmungen und reklamiert mehr Gestaltungsfreiraum und -verantwortung für die Schulen vor Ort.

Die Schwächen des Schulsystems korrelieren mit einem traditionell hohen Niveau an außerschulischer Nachhilfe: 2013 wurden 109 Millionen Euro für private Nachhilfe und die Arbeit von 48.000 Vollzeitbeschäftigten durch unfreiwilliges Lernen mit den Kindern zu Hause aufgewendet. Konkret sind vier von fünf Müttern oder Vätern nach der Arbeit unfreiwillige Unterstützungslehrer_innen für ihre Kinder. 210.000 Kinder brauchen private Nachhilfe (Zahlen laut AK Nachhilfebarameter 2014).

3. Dreifache Autonomie für die Schulen als Hebel zum Erfolg

Unser Ziel: Im Lern- und Lebensraum »Schule« soll die Entwicklung der Schüler_innen zu mündigen, leistungsfähigen und lebensbejahenden Bürger_innen im Sinne frei denkender und verantwortungsvoll handelnder Personen optimal – das heißt unter anderem auch ressourceneffizient – begleitet werden. Die Schulabsolvent_innen sollen als Bürger_innen mit grundlegenden Kulturtechniken und Kompetenzen befähigt sein, die ihnen ermöglichen, ein selbstbewusstes und selbstbestimmtes Leben zu führen sowie lebenslanges Lernen zu betreiben. Davon profitiert nicht nur die einzelne Person, sondern auch die Gesellschaft als Ganzes, denn Bildung wirkt sich positiv auf sämtliche gesellschaftlichen Teilbereiche aus – von Gesundheit über politische und zivilgesellschaftliche Partizipation sowie Wirtschaft bis hin zu Kunst und Kultur.

Eine umfassende Schulautonomie wird bei der Erreichung dieser Ziele wichtige Dienste leisten. Was nicht von oben verordnet wird, was man selbst entscheiden darf, schafft mehr Verantwortung und macht zumeist mehr Freude – dieser »Volksweisheit« können wohl viele von uns beipflichten. Eigenverantwortliches Denken und Handeln fördern die Motivation und das Selbstbewusstsein. Motivierte Schulleitungen, Lehrer_innen und Schüler_innen kommen gemeinsam zu besseren Lernergebnissen. Erhöhte Teilhabe seitens der Eltern (z.B. in der Schulentcheidung, Involvierung bei standort-spezifischen Festlegungen) holt die Eltern zudem stärker ins »Boot der Bildung«.

Wir streben daher ein neues, einfaches, umfassendes Schulgesetz an, das alle bisherigen Schulgesetze ablöst. Die aktuelle Weisungs- und Misstrauenskultur soll durch einen klaren Handlungsrahmen für autonome Schulen abgelöst werden. Die Politik definiert fixe Räume für Freiraum.

Schulautonomie bedeutet, dass es entlang der Losung **»Gemeinsames Ziel, vielfältige Wege«** einen einheitlichen (Qualitäts-)Rahmen für alle Schulen gibt (vgl. unter anderem »Mittlere Reife« weiter unten). Innerhalb dieses Rahmens haben Schulen aufgrund schul- und standortspezifischer Gegebenheiten die Möglichkeit, Gestaltungsfreiräume in Verbindung mit hoher Eigenverantwortung zu nutzen.

Unser Autonomie-Modell basiert auf drei Säulen: pädagogische, finanzielle und personelle Autonomie. Träger_innen dieser Autonomie sind teils die Schulleitung als Führungskraft, teils die Lehrer_innen als pädagogische Fachleute und teils die gesamte Schulgemeinschaft mit demokratischer Teilhabe der Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern.

Die Erweiterung der pädagogischen Autonomie kann und soll schrittweise ab sofort begonnen werden und flächendeckend gültig sein. Die finanzielle und personelle Autonomie erfordert eine längere Vorbereitung, etwa im Bereich der Auswahl und Ausbildung von Schulleiter_innen. Diese beiden Säulen einer umfassenden Schulautonomie sollen, um klare Verantwortlichkeiten zu schaffen, nicht schrittweise, sondern jeweils als Ganzes eingeführt werden, allerdings auf freiwilliger Basis in einer »Opt-in«-Logik.

3.1 Pädagogische Autonomie

Im Kern der pädagogischen Autonomie steht ein wertschätzender, vertrauens- und zugleich anspruchsvoller Blick auf die Rolle der Lehrer_innen. Sie sind Pädagogik-Profis und »Bildungsexpert_innen der Praxis«, die eigenverantwortlich pädagogische Entscheidungen treffen. Dabei sind sie nicht allein, sondern eingebettet in ein Team, in eine Schule als lernende Organisation, in eine Profession.

Ausgehend von einer verstärkten Autonomie der Lehrperson, die auf ihre Schüler_innen abgestimmt die geeigneten Lehr- und Lerninhalte, -methoden und -mittel auswählt, erhält auch die Schule als Organisation umfassende Gestaltungsfreiheit.

Die pädagogische Autonomie erlaubt Schulen, pädagogische Modelle und didaktische Konzepte autonom festzulegen, ebenso wie die Profilbildung durch Curricula und Lehrpläne, die Jahrgangsstruktur (altershomogene oder -heterogene Lerngruppen), die Klassen- bzw. Gruppengrößen je Fach und Schulstufe, die Struktur der Unterrichtszeit sowie die Lehrmittel und -methoden. In den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch gibt es für die Curricula und Lehrpläne im Kern bundesweit verbindliche Vorgaben, um sicherzustellen, dass Schüler_innen bei Bedarf die Schule wechseln können, ohne dadurch am Weg zur Mittleren Reife Zeit zu verlieren. In anderen Fächern reichen unverbindliche Empfehlungen.

Autonom gestaltbar ist auch die Form der Leistungsbeurteilung. Alternative Beurteilungs- und Feedbacksysteme sind erlaubt. Zum Ende der Pflichtschule gibt es jedoch im Rahmen der »Mittleren Reife« in Mathematik, Deutsch und Englisch ein bundeseinheitliches Beurteilungssystem, um die Vergleichbarkeit zu garantieren. Die pädagogische Autonomie ersetzt alle Schulversuche, deren Konzepte dann ohne bürokratisches Genehmigungsverfahren eingeführt und verändert werden können.

An der Schnittstelle von pädagogischer und personeller Autonomie angesiedelt ist die Fort- und Weiterbildung der Lehrer_innen. In welchen Themen der größte Fortbildungsbedarf besteht, weiß niemand besser als jene, die täglich mit den Herausforderungen am konkreten Schulstandort konfrontiert sind. Die Wahl der Fortbildungsinhalte und auch der Fortbildungsanbieter_innen soll daher ebenfalls in die lokale Eigenverantwortung übergeben und das Fortbildungsmonopol der Pädagogischen Hochschulen aufgebrochen werden.

3.2 Personelle Autonomie

Gute Schule ist, wo gute Lehrer_innen sind. Gut in ihren pädagogischen und fachlichen Qualifikationen, in ihrer Interaktion mit den Schüler_innen des konkreten Schulstandorts und in ihrem Zusammenwirken mit den anderen Lehrkräften und sonstigen Mitarbeiter_innen im Team.

Die Stärken der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers und des gesamten Teams gezielt zu fördern und zu entwickeln ist für eine gelingende Schule daher von zentraler Bedeutung. Die Gestaltungsmöglichkeiten reichen dabei von individuellen und gemeinsamen Weiterbildungsmaßnahmen über Coaching und Mentoring bis zur Auswahl neu eintretender Lehrer_innen.

Personalautonomie bedeutet, dass die Auswahl und Führung des Personals der Schulleitung obliegt, inklusive Einstellungs-, Kündigungs-, Freistellungs- und Entlassungsrecht seitens der Direktor_innen. Voraussetzung dafür ist ein neuer Bestellungsmodus für die Schulleiter_innen: Frei von parteipolitischen Einflüssen, gewählt durch die Schulgemeinschaft vor Ort. Auf neue Beine muss auch die Ausbildung der Direktor_innen gestellt werden – mit einem starken Fokus auf Führung, Kommunikation und Personalentwicklung.

Ziel der personellen Autonomie ist es, die Schule zu ermächtigen, eine **aktive Personalentwicklung** zu betreiben. Dies umfasst unter anderem:

- Fort- und Weiterbildung gezielt nach den Bedürfnissen der Pädagog_innen und der Schule gestalten.
- Engagement honorieren – finanziell oder durch individuelle Entwicklungsmöglichkeiten.
- In größeren Schulen: Aufstiegsmöglichkeiten schaffen, etwa zur Abteilungs-, Fachbereichs- oder Teamleitung.
- Dieses »Mittlere Management«, das sich in Berufsbildenden Höheren Schulen bewährt, in Allgemeinbildenden Höheren Schulen und größeren Neuen Mittelschulen aber völlig fehlt, sorgt auch für kleinere Führungsspannen: weniger Lehrer_innen pro Führungskraft und damit bessere Betreuung der einzelnen Lehrperson.
- Bei Nachbesetzungen Pädagog_innen gezielt nach den Anforderungen des Schulteam und des Schulstandorts auswählen (Weiterentwicklung des bereits bestehenden Programms »Get your Teacher«).
- Pädagog_innen, die den Herausforderungen dauerhaft nicht gerecht werden, von der Schule verabschieden (Umschulungsprogramme des BMBF mit dem AMS sollen den Umstieg erleichtern).

- Zusätzliche Kompetenzen ins Team holen, unter anderem Schulsozialarbeiter_innen, Schulpsycholog_innen, Lerncoaches, Unterstützungslehrer_innen in spezifischen Bereichen der Förderung von Begabungen und im Umgang mit Lernschwächen.

Unter die personelle Autonomie fällt auch die Frage, welches Personal für Verwaltungsaufgaben herangezogen wird. Viele Verwaltungsaufgaben, die im derzeitigen zentralistisch-bürokratischen Schulsystem anfallen und von Pädagog_innen neben ihren eigentlichen Aufgaben zu erledigen sind, können in einem auf Autonomie basierenden Schulsystem ersatzlos entfallen. Andere Aufgaben, wie etwa Buchhaltung, Kostenrechnung und Personalverrechnung, kommen auf Schulebene neu hinzu. Ob diese Aufgaben durch angestelltes Verwaltungspersonal oder externe Dienstleister_innen erfüllt werden, liegt im Entscheidungsspielraum der Schule. Das regionale Bildungsservice (vgl. unten) hilft dabei, den diesbezüglichen Bedarf kleinerer Schulen zu bündeln und Verbundlösungen zu entwickeln.

Vom Lehrer_innendienstrecht zum Rahmenkollektivvertrag

Um einerseits die Interessen der Mitarbeiter_innen an autonomen Schulen zu schützen und andererseits diese umfassende personelle Autonomie für die Schulen zu gewährleisten, sind die entsprechenden rechtlichen und sozialpartnerschaftlichen Vorkehrungen zu treffen. Analog zu anderen Expert_innenberufen soll auch für die Mitarbeiter_innen in autonomen Schulen (Lehrkräfte, Psycholog_innen, Sozialarbeiter_innen, Verwaltungspersonal etc.) ein bundesweiter Rahmenkollektivvertrag ausgehandelt werden. Dieser ersetzt das starre Lehrer_innendienstrecht, das zuletzt für viel Frust auf beiden Seiten gesorgt hat.

Die Kollektivvertragspartner_innen sind auf Arbeitgeber_innenseite Vertreter_innen der Direktor_innen der autonomen Schulen sowie des Bundes und auf Arbeitnehmer_innenseite die Gewerkschaften der Lehrer_innen und anderer Schulmitarbeiter_innen. Der Rahmenkollektivvertrag regelt Mindestlöhne und Grundgehälter, Arbeitszeitfragen im Rahmen eines Jahresarbeitszeitmodells sowie Kündigungsmöglichkeiten. Er gibt den Schulen Handlungsspielräume bei der finanziellen Honorierung von besonderen Leistungen, bei Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der Schule, bei Fragen der Aufgaben- und Arbeitszeitverteilung und anderen Aspekten der Personal- und Organisationsentwicklung.

3.3 Finanzielle Autonomie

Bisher werden die Ressourcen, mit denen eine Schule arbeitet, von unterschiedlichen Stellen und aus unterschiedlichen Töpfen von außen separat vorgegeben und gemanagt. Meist weiß in einer öffentlichen Schule niemand – auch nicht die Schulleitung – wie viel (Steuer-)Geld der Schulbetrieb insgesamt kostet. Auch eine mehrjährige Ressourcenplanung mit Schwerpunktsetzungen im Mitteleinsatz ist nicht möglich.

Globalbudget

Finanziell autonome Schulen erhalten ein Globalbudget, mit dem sie alle Aufwendungen (pädagogisches und sonstiges Personal, Fort- und Weiterbildung, Miete, Ausstattung, Material etc.) bestreiten und innerhalb dessen sie frei entscheiden und Schwerpunkte setzen können.

Die Finanzierung folgt den Schüler_innen und besteht aus einer schüler_innenbezogenen und einer kriterienbezogenen Komponente. Je Schüler_in wird an die Schule ein fixer Betrag überwiesen. Dieser wird ergänzt durch kriterienbezogene Beträge:

- Sprachförderung pro Schüler_in mit nichtdeutscher Muttersprache
- Bildungsaufstiegsförderung pro Schüler_in, bei dem/der kein Elternteil einen höheren Schulabschluss als die Pflichtschule hat und
- Regionalförderung pro Schüler_in für Schulen in ländlichen Gemeinden.

Die kriterienbezogene Finanzierung dient der Erreichung definierter gesellschaftspolitischer Ziele, insbesondere der gelingenden sozialen Durchmischung der Schüler_innenpopulation und der Chancengerechtigkeit für Schulstandorte außerhalb von Ballungsgebieten.

Derzeit werden an Schulen auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes bereits verschiedene Merkmale der Eltern der Schüler_innen erfasst, wie etwa die Staatsbürgerschaft. Diese Erhebung wäre um die oben genannten Kriterien zu ergänzen.

Eine gestufte Sonderfinanzierung ist für Kinder bzw. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorzusehen.

Freie Schulwahl ohne Schulgeld

Die schüler_innenbezogene Pro-Kopf-Finanzierung bedeutet auch, dass die Finanzierung losgelöst wird von der Träger_innenschaft der Schule. Nicht nur staatliche Schulen, sondern auch Schulen in privater Träger_innenschaft können öffentliche – im Sinne von öffentlich finanzierte und allen Bürger_innen zugängliche – Schulen werden. Die Zugangsvoraussetzungen zur Finanzierung aus Steuergeld sind Gemeinnützigkeit und der Verzicht auf das Einheben von Schulgeld. Die Diskriminierung freier Schulen gegenüber konfessionellen Privatschulen, in denen der Staat die Personalkosten trägt, wird damit überwunden. Das Prinzip »Freie Schulwahl ohne Schulgeld« ermöglicht auch Kindern aus weniger wohlhabenden Familien den Zugang zu alternativen Schulkonzepten.

Wie groß die Beträge sind, die pro Schüler_in und kriterienbezogen an die Schulen als Globalbudget ausbezahlt werden, ist nach Schultyp gestaffelt. Für die Grundstufe (Volksschule), Mittelstufe, allgemeinbildende Oberstufe und die unterschiedlichen Arten berufsbildender Schulen, die auch bisher unterschiedlich viel kosten, gelten unterschiedliche Sätze. Wir treten für eine deutliche Aufstockung der öffentlichen Bildungsausgaben ein und sehen dies als wichtige Investition in die Zukunft. Doch auch bei einer kostenneutralen Neuorganisation der Schulfinanzierung sehen wir in der finanziellen Autonomie die Chance, dass Mittel gezielter und bedarfsgerechter eingesetzt werden können.

4. Was braucht es für mehr Schulautonomie?

Derzeit ist die Autonomie der Schulen in Österreich im internationalen Vergleich gering ausgeprägt. Das zeigte die OECD-Studie »Bildung auf einen Blick 2012«. Nur 31 Prozent der Entscheidungen im Schulwesen werden hierzulande auf Schulebene getroffen. Im EU-Durchschnitt sind es 46 Prozent. Das größte Mitspracherecht haben die Schulen in den Niederlanden, wo 86 Prozent der Entscheidungen auf Schulebene fallen. Finnland gibt 100 Prozent der Befugnisse den Gemeinden, die in der Praxis viele Entscheidungen an die Schulen delegieren.

Schule ist eine lernende Organisation, in der alle Verantwortung übernehmen müssen: die Politik für die Ausprägung des gestalterischen Rahmens, die Schüler_innen für ihre Entwicklung und Lernfortschritte, die Lehrer_innen für deren optimale Führung, Begleitung und Unterstützung, die Schulleiter_innen für die kompetente Führung der Organisation und die Eltern für ihre Teilhabe am Schul- und Lerngeschehen.

Es braucht also die Lernbereitschaft und den Mut aller, Veränderungen anzudenken und Entwicklungen voranzubringen. Die Reise hin zu einer umfassenden Schulautonomie bedeutet einen entschlossenen Systemwandel und umfasst unter anderen folgende Aspekte:

- Organisationskultureller Wandel: Das Steuerungs- und Regelungssystem im Bereich Schule bewegt sich weg von »Verordnen, Kontrollieren und Intervenieren« hin zu »Vertrauen, Gestalten und Begleiten«.
- Abbau der Regelungsdichte und Schaffung eines klaren (bundeseinheitlichen) gesetzlichen Rahmens: Dabei sind Qualitätsstandards festzulegen und Bildungsziele zu definieren (vgl. Mittlere Reife weiter unten). Nicht alle Eventualitäten müssen »von oben« geregelt werden. Entscheidungen sollen »nahe am Schüler/an der Schülerin« fallen.
- Übergang von der akribischen Prozess- und Input-Steuerung hin zu Rahmensteuerung durch Zielvorgaben und Qualitätsmanagement: Die Schulverwaltung soll zu einem regionalen »Schulservice« weiterentwickelt werden (vgl. Folgekapitel).
- Stärkung und Ausdifferenzierung des beruflichen Selbstverständnisses und der öffentlichen Wahrnehmung der Pädagog_innen: Lehrer_in ist ein Expert_innenberuf und Schulleitung ist eine Führungsaufgabe. Wir müssen in ein differenzierteres Berufsbild, bessere Rekrutierung, hochwertige wissenschaftliche und praxisnahe Ausbildung, forcierte Fortbildung und in ein positives gesellschaftliches Berufsbild investieren.

- Förderung der elterlichen Verantwortung: Neben der punktuellen Einbeziehung in strategische Entscheidungen des Schulstandortes und in Organisationsfragen der Klassengemeinschaft sind die Eltern dafür verantwortlich zu halten, ihren Kindern grundlegende soziale Verhaltensnormen sowie Wertschätzung für Lernen und Bildung als Grundwerte des menschlichen Lebens zu vermitteln.
- Schule – Bildungsregion – Ministerium: Drei Ebenen mit klarer Aufgabenverteilung

Der Kompetenzdschungel in der österreichischen Schulverwaltung ist legendär. Ähnlich wie im Gesundheitswesen gehen die Zuständigkeiten, Finanzierungsströme und Einflussmöglichkeiten kreuz und quer durch verschiedene Bundes- und Landesstellen, ohne klaren Zusammenhang zwischen der Mittelbereitstellung, der Entscheidungsgewalt über die Mittelverwendung und der Verantwortung für die Ergebnisse.

Das Konzept der autonomen Schule erweitert daher nicht nur den Handlungsspielraum der einzelnen Schulen, sondern sorgt auch für klar definierte und abgegrenzte Rollen der übergeordneten Ebenen.

Die strukturelle Ausgestaltung der Zuständigkeiten für die autonome Schule erfolgt auf drei Ebenen:

Autonome Schule

Pädagogische, personelle und finanzielle Autonomie

Bildungsregionen/Bildungsservice

Begleitung, Vernetzung, Qualitätssicherung

Bund

Zielvorgaben, Qualitätsrahmen, Ausbildung, Mittelzuteilung, Kontrolle bei Missbrauch, Ombudsstelle

5. Schule - Bildungsregion - Ministerium: Drei Ebenen mit klarer Aufgabenverteilung

Erste Ebene: Die Schule erhält Rechtspersönlichkeit

Die vollautonome Schule ist eine juristische Person öffentlichen Rechts. Für diesen Status wird eine Mindestgröße definiert, wobei sich mehrere Schulstandorte zu einer Schulorganisation mit gemeinsamer Leitung zusammenschließen können, um die Mindestgröße zu erreichen und volle Autonomie zu erlangen.

Vollautonome Schulen verfügen über pädagogische, personelle und finanzielle Autonomie (vgl. oben) mit allen entsprechenden Rechten und Pflichten. Als Schulerhalter_innen bzw. Träger_innenorganisation für autonome Schulen kommen sowohl private, nicht-gewinnorientierte Vereine und Stiftungen als auch Länder und Gemeinden infrage. Der Bund, der im gesamten Schulwesen für Zielvorgaben, Rahmenbedingungen und die Kontrolle der Zielerreichung zuständig ist, zieht sich aus der Träger_innenrolle zurück und überträgt seine Schulen an die Bundesländer.

Die Entscheidung über den Wechsel in die personelle und finanzielle Vollautonomie trifft, nach Erfüllung bundeseinheitlicher Kriterien, die jeweilige Schule eigenständig. Diese Grundsatzentscheidung wird vom Schulgemeinschaftsausschuss (Lehrer-, Schüler- und Elternvertreter_innen in höheren Schulen) bzw. vom Schulforum (Lehrer- und Elternvertreter_innen in Pflichtschulen) getroffen. Den politischen Organen und Behörden der Länder und Gemeinden kommt dabei keine Entscheidungsgewalt zu. Bei der Erfüllung der Kriterien wird die Schule vom regionalen Bildungsservice (vgl. unten) unterstützt.

Die pädagogische Autonomie soll flächendeckend umgesetzt werden. Schulen, die sich nicht – oder noch nicht – für eine personelle und finanzielle Vollautonomie entschieden haben, sind daher teilautonome Schulen. Bei teilautonomen Schulen bleibt die personelle und finanzielle Verantwortung bis auf weiteres beim Schulerhalter oder bei der Schulerhalterin. Dies gilt für die Phase der sukzessiven, freiwilligen Umstellung aller Schulen auf Vollautonomie bzw. für den Fall, dass die Gesetzgeber_innen kein Enddatum für einen zwingenden Übertritt formulieren und damit ein Mischsystem aus voll- und teilautonomen Schulen etablieren.

Zweite Ebene: Bildungsregionen in der Größe mehrerer Bezirke

An die Stelle der Schulbehörden und Schulinspektor_innen tritt ein Bildungsservice, das Schulen – und auch Kindergärten und andere elementarpädagogische Einrichtungen – bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung unterstützt. Es bietet helfende und beratende Qualitätssicherung anstelle bürokratischer Bevormundung.

Das Bildungsservice ist eine Einrichtung des Bundes, die regional organisiert ist. Die Bildungsregionen werden so definiert, dass in jeder Region das gesamte Spektrum an Schulen und elementarpädagogischen Einrichtungen abgedeckt ist. Denkbar sind etwa Bildungsregionen in der Größe mehrerer Bezirke. Sie sind nicht von der politischen Landkarte abgeleitet und werden ausschließlich nach bildungsrelevanten Kriterien gebildet.

Ein interdisziplinär zusammengesetztes Team regionaler Qualitätsmanager_innen begleitet die Schulen und elementarpädagogischen Einrichtungen in der Erreichung der Bildungs- und Qualitätsziele sowie bei Schulmanagement und -entwicklung (in Weiterentwicklung der Funktion der jetzigen Pflichtschulinspektor_innen). Die Qualitätsmanager_innen bringen dabei Erfahrungen aus anderen Schulen, internationale Erkenntnisse sowie Einsichten aus der Bildungsforschung ein. Sie beraten Schulleitungen und Lehrkräfte, haben jedoch kein Durchgriffsrecht auf autonome Kernfreiheiten wie Prozesse und Personal.

Das Bildungsservice stärkt die Kooperation und Vernetzung zwischen den Schulen: Der Gewinn von Gestaltungsfreiheit für die einzelne Schule soll nicht mit dem Verlust von Solidarität und Gemeinschaftssinn verbunden sein. Im Gegenteil: Die Vielfalt pädagogischer Konzepte und standortspezifischer Profilierungen soll als Mehrwert begriffen und das Voneinander-Lernen schulübergreifend forciert werden. Schulautonomie soll zugleich den Wettbewerb und die Kooperation zwischen Schulen positiv stimulieren und damit eine Qualitätsspirale nach oben einleiten.

Es ist Aufgabe der Qualitätsmanager_innen im Bildungsservice, die Kooperation durch intensiven Austausch zwischen den einzelnen Schulen zu fördern. Dafür sind im Bildungsservice eigene Budgets und Projekte zu

definieren. Als konkrete Maßnahmen empfehlen sich unter anderem Austauschprogramme für Pädagog_innen, schulübergreifende Projekte, Best-Practice-Workshops sowie Partnerschafts- und Mentoringprogramme.

Das Ziel ist ein kollaboratives Lernen des Systems Schule. Internationale Studien zeigen, dass Autonomie nur in Verbindung mit Zusammenarbeit ihre produktive Wirkung für alle Schüler_innen entfaltet. So entwickelt und koordiniert das Bildungsservice Synergieprojekte, beispielsweise

- bei gemeinsamen Investitionen von Schulen bis hin zur Errichtung
- gemeinsamer Infrastruktur, z.B. zwei benachbarte Schulen errichten ein gemeinsames Sportzentrum
- bei Verwaltungsaufgaben: administratives Personal kann auch in einem Pool mehrerer Schulen der Region zur Verfügung stehen
- beim Pooling von pädagogischem Unterstützungspersonal (Schulsozialarbeiter_innen, Schulpsycholog_innen u.a.).

Ebenso fördert das Bildungsservice die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Vereinen und Unternehmen in der Region, um die Vernetzung der Schule mit ihrem Umfeld zu stärken.

Zu den bundesweiten Aufgaben des Bildungsservices gehört die Unterstützung der Pädagog_innen bei der Suche, Erstellung und Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien. Das Bildungsservice betreibt, wartet und moderiert dafür ein System nach dem Open-Source-Prinzip (»Unterrichtsmaterialien 2.0«). Alle Pädagog_innen können ihre selbst erstellten Unterrichtsmaterialien einspielen, Feedback von Kolleg_innen einholen und ihrerseits Materialien suchen und entnehmen. Jede Weiterentwicklung wird wieder in einem bearbeitbaren Format der Allgemeinheit zur Verfügung gestellt. Das Bildungsservice strukturiert und katalogisiert die Materialien und bietet Unterstützung in Form von Grafik- und Lektoratsleistungen. So erhalten die Pädagog_innen nach und nach ein mächtiges und flexibles Instrument zur Seite gestellt, das ihnen hilft, die oft zeitaufwendige Unterrichtsvorbereitung effizienter und dennoch individuell zu gestalten.

Besonderes Augenmerk in seiner Ausrichtung und Arbeit legt das Bildungsservice auf die Nahtstellen im Bildungssystem. Daher ist es auch als »Betreuung aus einer Hand« für alle pädagogischen Einrichtungen zu konzipieren: von der Elementarpädagogik über die Primarstufe bis hin zum Ende der Sekundarstufe II. Dadurch verstärken wir die Kooperation zwischen elementarpädagogischen Einrichtungen und der Primarstufe, wo heute seitens der Pädagog_innen viel schüler_innen-bezogenes Wissen verloren geht. Gleichmaßen stärkt es die Zusammenarbeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, die heute von vielen Eltern und Kindern als äußerst druckvoll erlebt wird. Die Übergänge sollen fließender und mehr im Sinne der Schüler_innen gestaltet und begleitet werden.

Dritte Ebene: Der Bund definiert Zielvorgaben und stellt die Finanzierung

Der Bund gibt den Qualitätsrahmen und die Bildungsziele vor. Zum Abschluss der Pflichtschule soll die Mittlere Reife eine einheitliche Zielvorgabe darstellen, die die autonomen Schulen auf unterschiedlichen Wegen erreichen können. Er betreibt ein Ergebniscontrolling im Sinne eines Monitorings, ob an den einzelnen Schulen die Bildungsziele erreicht werden.

Wenn Ziele nicht erreicht werden, aktiviert der Bund das jeweilige regionale Bildungsservice, um in unterstützender Weise Verbesserungen in Gang zu setzen. Wenn die beratende und fördernde Qualitätssicherung durch das Bildungsservice über einen längeren Zeitraum nicht fruchtet, hat der Bund eine Interventionskompetenz bei Nicht-Erreichen der Qualitätsziele bzw. Nicht-Einhaltung des Qualitätsrahmens. Diese Interventionen sind als »seltenere Ausnahme« zu handhaben und reichen vom Austausch der Schulleitung bis – im Extremfall – zur Schließung der Schule.

Weiters betreibt der Bund eine Ombudsstelle, die angerufen werden kann, wenn ein Verdacht auf Missbrauch der Schulautonomie vorliegt. Dieser kann aus finanziellen Unregelmäßigkeiten ebenso bestehen wie beispielsweise aus dem Missbrauch der pädagogisch-inhaltlichen Autonomie für radikalisierende oder verhetzerische Tendenzen. In solchen Verdachtsfällen wird das Bundesministerium aktiv und überprüft den Sachverhalt, um gegebenenfalls einzuschreiten.

Der Bund stellt sicher, dass für die Ausbildung der Lehrer_innen und Kindergartenpädagog_innen, der Führungskräfte, der Qualitätsmanager_innen im Bildungsservice und des pädagogischen Supportpersonals (z.B. Sozialarbeiter_innen, Psycholog_innen) ausreichend Studienplätze zur Verfügung stehen. Dabei werden sowohl der direkte Ausbildungsweg als auch Möglichkeiten für Quereinsteiger_innen (z.B. ein berufsbegleitendes pädagogisches Masterstudium für berufserfahrene Absolvent_innen anderer Studienrichtungen) angeboten.

Bildung ist eine der Kernaufgaben der öffentlichen Hand. Der Bund finanziert die Schulen unter Sicherstellung des Prinzips »Freie Schulwahl ohne Schulgeld« (vgl. finanzielle Autonomie). Wenn Schulen öffentliche Gelder in Anspruch nehmen, verpflichten sie sich zur Gemeinnützigkeit und zum Verzicht auf das Einheben von Schulgeld. So werden auch Privatschulen – ob konfessionell oder »alternativ« – für alle Bevölkerungsgruppen zugänglich.

Die Bundesbeschaffungsgesellschaft BBG bündelt für die autonomen Schulen deren individuellen Einkaufsbedarf – etwa im Bereich der Verbrauchsmaterialien – und stellt damit günstige Einkaufspreise sicher.

Die Bundesimmobiliengesellschaft BIG unterstützt und berät die Eigentümer_innen der Schulgebäude, um eine effiziente und kostengünstige

Bewirtschaftung der Immobilien sicherzustellen. Um Mehrfachnutzungen vor Ort zu fördern und die Schulen bestmöglich ins Gemeindeleben zu integrieren, ist zu überlegen, alle öffentlichen Schulgebäude den Gemeinden zu übertragen. Die autonome Schule zahlt aus ihrem Globalbudget der Gemeinde eine marktgerechte Miete, kann aber auch Schulraum von privaten Eigentümer_innen anmieten. Da marktübliche Mieten in peripheren Lagen deutlich niedriger sind als in Großstädten, erlangen finanziell und personell autonome Schulen im ländlichen Raum damit einen finanziellen Spielraum, um in der Personalsuche den Nachteil der peripheren Lage auszugleichen. (Anmerkung: Der finanzielle Nachteil der kleineren Schüler_innenpopulation wird durch die Regionalförderung im Finanzierungsmodell ausgeglichen; siehe finanzielle Autonomie.)

6. Wer trifft die Entscheidungen in der »Autonomen Schule«?

Schulautonomie soll sowohl mit Schuldemokratie als auch mit professioneller Führung einhergehen. Freiheit in Anspruch nehmen heißt, Verantwortung übernehmen. Die autonome Schule bietet einen idealen Rahmen dafür, um Demokratie und verantwortungsbewusstes Handeln in der Gemeinschaft zu leben und zu lernen. Daher sind für alle Schulstufen jeweils altersgerechte Formen der Schüler_innen-Partizipation zu entwickeln. Alle grundlegenden Entscheidungen an der Schule sollen vom demokratisch gewählten Schulgemeinschaftsausschuss (Lehrer_innen/Schüler_innen/Eltern) bzw. an Pflichtschulen vom Schulforum (Lehrer_innen/Eltern) getroffen werden.

Dazu zählen unter anderem Entscheidungen über

- Schulprofil und inhaltliche Schwerpunktsetzung,
- grundlegende pädagogische Ausrichtung,
- grundlegende Zeitstruktur des Lernens und Lehrens,
- Budgetvoranschlag und Rechnungsbericht sowie
- Auswahl des Schulleiters bzw. der Schulleiterin.

Bei privaten Schulträger_innen wird das Entscheidungsgremium durch Vertreter_innen der Träger_innenorganisation (Verein oder gemeinnützige Stiftung) ergänzt. In staatlichen Schulen ist als Berater_in ohne Stimmrecht ein_e Vertreter_in des regionalen Bildungsservices beizuziehen. Zu den Aufgaben des Schulleiters oder der Schulleiterin gehören unter anderem

- Erstellung oder Koordination von Vorschlägen für die oben genannten Entscheidungen,
- Auswahl, Einstellung, gegebenenfalls Kündigung und Führung des Personals sowie
- operatives Management sämtlicher Ressourcen entlang des Budgetvoranschlags und der pädagogischen Zielsetzungen der Schule.

7. Was bedeutet das Modell »Autonome Schule« für die Akteur_innengruppen?

Schulautonomie bedeutet **für die Schüler_innen** unter anderem ...

- freie Schulwahl ohne Schulgeld – mehr Wahlfreiheit,
- mehr Chancengerechtigkeit, weil keine Teilung der Schüler_innenpopulation in zwei (stereotype) »Töpfe« im Alter von zehn Jahren,
- mehr Fokus auf die Talente und Bedürfnisse der einzelnen Schüler_innen durch Vielfalt und Ausdifferenzierung der pädagogisch-didaktischen Ansätze und Schulkonzepte,
- Unterstützung durch »maßgeschneiderten« Unterricht auf Basis umfassender Gestaltungs- und Budgethoheit,
- Gestaltungsspielraum für individuelles Lerntempo durch modulare Unterrichtsmodelle,
- stärker individualisierte Förderangebote in Richtung Inklusion und Begabtenförderung,
- bessere Lernbegleitung durch motiviertere Lehrkräfte und Schulleitungen,
- Stärkung der Lernpartnerschaft zwischen Schüler_in und Lehrer_in,
- mehr Möglichkeitsräume für eigenverantwortliches Lernen und Handeln,
- positive Einstellung zu Bildung als Grundstein für lebenslanges Lernen und zu Eigenverantwortung als ethischer Grundwert,
- mit der Mittleren Reife einen aussagekräftigen Bildungsabschluss und damit bessere Chancen auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt sowie
- in Summe bessere Lernergebnisse, mehr soziale Kompetenz und ein besseres Rüstzeug für die Herausforderungen des Lebens.

Schulautonomie bedeutet **für die Schulen** unter anderem ...

- Chancengerechtigkeit auch für Schulen
(gleiche Finanzierungslogik für alle Schulen
unabhängig von der Träger_innenschaft),
- Selbstverständnis als Expert_innen-Organisation, die sich ständig
weiterentwickelt und auf gesellschaftliche Herausforderungen
unmittelbar, praxisnah und flexibel reagiert,
- Ergebnisverantwortung und Gestaltungsfreiheit,
- finanzielle Autonomie im Rahmen eines Globalbudgets,
- mehr Spielraum für eine stärkere, auch standortbezogene
Profilierung (hinsichtlich Schwerpunktsetzung, Pädagogik,
Didaktik etc.),
- Bürokratieabbau, professionelle Leitung und Unterstützungs-
personal als Entlastung für die Pädagog_innen und damit
- in Summe eine Stärkung der Schule als sich stetig entwickelnde,
lernende Organisation.

Schulautonomie bedeutet **für die Direktor_innen** unter anderem ...

- strategische Führungsverantwortung und
proaktive Gestaltungsfunktion,
- mehr persönliche Erfüllung im Job entlang des Prinzips
»Von der Verwaltung zur Gestaltung«,
- betriebswirtschaftliche Verantwortung entlang von Budget- und
Bilanzverantwortung, um die Ressourcenallokation optimal
zu steuern,
- personelle Autonomie hinsichtlich Auswahl, Führung und
Motivation des Personals, samt Einstellungs-, Kündigungs-,
Freistellungs- und Entlassungsrecht,
- volle Verantwortung für die Personalentwicklung
am Standort und damit
- in Summe eine Aufwertung des Berufsbildes
im Sinne einer Führungsfunktion.

Schulautonomie bedeutet **für die Lehrer_innen** unter anderem ...

- mehr Teilhabe in der strategischen, pädagogischen und didaktischen Ausrichtung der Schule,
- Öffnung von Möglichkeitsräumen für gelingenden Unterricht,
- Stärkung der Lernpartnerschaft zwischen Lehrer_in und Schüler_in,
- Befreiung von überbordenden Verwaltungsaufgaben,
- mehr Möglichkeiten für eine individualisierte Betreuung der Schüler_innen und damit verstärkte Zuwendung zu deren Talenten und Bedürfnissen,
- mehr Unterstützung durch Ausdifferenzierung des Pädagog_innen-Berufs (Lerncoaching, psychologisches Fachpersonal, Sprachförderung etc.),
- mehr Karrieremöglichkeiten (z.B. Team- und Fachbereichsleitungen) und damit
- in Summe eine Stärkung des Professionsverständnisses, der Gestaltungsmöglichkeiten und des Selbstbewusstseins der Pädagog_innen, mehr persönliche Erfüllung im Beruf und mehr Wertschätzung für den Pädagog_innenberuf in der Gesellschaft.

Schulautonomie bedeutet **für die Eltern** unter anderem ...

- freie Schulwahl ohne Schulgeld und damit mehr tatsächliche Wahlfreiheit,
- Vertrauen in das System hinsichtlich mehr Chancengerechtigkeit für die Kinder und Jugendlichen,
- mehr Einbindung und Teilhabe bei strategischen und organisatorischen Entscheidungen der Schule,
- eine Stärkung der Schulpartnerschaft,
- sinkendes Verweigerungs- und Frustrationsniveau bei den Schüler_innen,
- mehr Lernmotivation und gestärkte Eigenverantwortung der Kinder,
- sinkender Nachhilfebedarf und damit finanzielle und psychologische Entlastung der Familien und damit
- in Summe bessere Lernergebnisse der Kinder und Jugendlichen sowie die Möglichkeit, sich als Eltern im Kontext der lernenden Organisation Schule ebenfalls weiterzuentwickeln.

8. Mittlere Reife als Qualitätsrahmen und Zielvorgabe

Die Mittlere Reife bildet im Schulautonomie-Konzept von »Talente blühen!« die gemeinsame Zielmarke, die den Rahmen für die Autonomie der Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe I absteckt. Die Wege zu diesem Ziel sollen vielfältig und individuell sein. Da im Rahmen der bisherigen Entwicklung und Diskussion unseres Konzepts viele Fragen zur Mittleren Reife aufgetaucht sind, hatten wir dazu eine eigene Arbeitsgruppe eingerichtet und möchten wir dieser Thematik ein eigenes Kapitel widmen:

In Zukunft soll es eine Vielfalt an autonomen Schulmodellen geben. Dieser ausdrücklich erwünschte »Artenreichtum« braucht ein gemeinsames Bildungsziel, das für alle Beteiligten verbindlich ist. Während für die autonomen Primarschulen die bereits entwickelten und eingeführten Bildungsstandards weiterzuentwickeln sind, schlagen wir für das Ende der Pflichtschulphase die Etablierung einer Mittleren Reife vor. Sie ist ein wichtiger Dreh- und Angelpunkt für die Schulautonomie und die logische Fortsetzung eines steuerungspolitischen Ansatzes, der mit der Umsetzung von Bildungsstandards in ausgewählten Kernfächern in Österreich bereits praktiziert wird.

Der positive Abschluss der Mittleren Reife ist als Meilenstein und Schlüssel für den Übertritt in die Sekundarstufe II sowie die Berufsausbildung in Form einer Lehre mit Berufsschule zu sehen. Sinnvoll scheint daher eine Verlängerung der Sekundarstufe I bis zum Ende der neunten Schulstufe als letztes Pflichtschuljahr. Das würde bedeuten, dass die Sekundarstufe I künftig auf fünf Jahre verlängert und die Sekundarstufe II entsprechend verkürzt wird. Die Mittlere Reife würde damit als »Berufsausbildungsreife« vor Eintritt in eine Lehre oder Fachschule sowie als »Reife für höhere Schulen« in das österreichische Bildungssystem eingepasst werden.

Die umfangreichen Erfahrungen der Polytechnischen Schulen und der Fachmittelschulen – beide derzeit einjährig als neunte Schulstufe geführt – sind umfassend und insbesondere im Bereich der Berufsorientierung in die Umsetzung der Mittleren Reife aufzunehmen. Auch Ausbildungskonzeptionen wie die »Lehre mit Matura« sollen weiter vorangetrieben werden. Das Credo »Kein Abschluss ohne Anschluss« liegt dabei im Fokus unserer Betrachtungen.

Sollte sich die österreichische Bildungspolitik aufgrund vielfacher real-politischer Widerstände nicht auf eine Mittlere Reife zu Abschluss der Pflichtschulzeit einigen können, hielten wir ihre Einführung in leicht adaptierter Form auch zum Ende der jetzt bestehenden Sekundarstufe I, also im Regelfall mit 14 Jahren, für sinnvoll. In unseren hier dargestellten Konzeptualisierungen gehen wir jedoch von einer Mittleren Reife als Ende der Unterrichtspflicht und damit als Abschluss der Pflichtschulzeit aus.

Die Unterrichtspflicht soll nicht nach neun Jahren erfüllt sein, sondern mit dem Abschluss der Mittleren Reife, auch wenn manche Schüler_innen längere Zeit dafür in Anspruch nehmen. Diese verlängerte Pflicht für den Grundkompetenzen-Erwerb gilt bis zum vollendeten 18. Lebensjahr. Ab der neunten Schulstufe ist kein Ganzjahres-Regelunterricht zur Vorbereitung auf die Mittlere Reife mehr vorgesehen, sondern eine Form von Verfestigungsgruppen für die Grundkompetenzen und die individuelle Förderung besonderer Stärken sowie das gezielte, modular gestaltete Beheben von Schwächen. So kann zwischen 15 und 18 auch ein paralleles Heranführen an die Mittlere Reife und an die Arbeitswelt (z.B. in Form einer Teillehre) vorgenommen werden. Auch sind – wie im Rahmen einer vollinklusionen Pädagogik bereits für die Primarstufe vorzusehen – unter Einbindung der Zentren für Inklusions- und Sonderpädagogik Wege für jene Schüler_innen zu definieren, die die Mittlere Reife nicht oder mit hoher Wahrscheinlichkeit nur zum Teil erlangen können.

Bei der Ausgestaltung der Mittleren Reife ist ein ganzheitliches Bildungsverständnis zu unterlegen, um das Phänomen »Teaching to the Test« hinzuhalten. Die Mittlere Reife folgt der Frage: Welche Lernergebnisse wünschen wir uns bei Schüler_innen am Ende der Pflichtschulzeit? Ziel der Mittleren Reife ist es einerseits, den autonomen Schulen einen klaren Handlungsrahmen mit auf den Weg zu geben. Sie tragen umfassende Ergebnisverantwortung und werden an diesen Ergebnissen gemessen. Andererseits sollen die Jugendlichen mit dem Pflichtschulabschluss eine individuelle Orientierung für ihre Zukunft erhalten. Sie sollten wissen, wo ihre Stärken und Fähigkeiten liegen und was ausbaufähig und verbesserbar ist. Vor allem sollten die Jugendlichen wissen, was sie wollen und was sie sich zutrauen. Im Fokus liegen damit auch Sozial- und Selbstkompetenzen. Die Mittlere Reife soll durch das Hinführen zu Grundkompetenzen sowie durch das Aufzeigen von Stärken und Potenzialen Lebens-, Bildungs- und Berufschancen befördern.

Ein genauer Kompetenzkatalog ist von einem Expert_innengremium unter Einbeziehung aller Akteur_innengruppen in Pflichtschulen, höheren Schulen und Lehrlingsausbildung zu erarbeiten. Als Diskussionsgrundlage schlagen wir folgenden **Umfang der Mittleren Reife** vor:

- Sinnerfassendes Lesen und korrektes Schreiben (Ausdruck, Inhalt, Rechtschreibung, Grammatik)
- Sprachliches Ausdrucksvermögen
- Beherrschung von zwei lebenden Sprachen in Wort und Schrift (z.B. Deutsch und Englisch)
- Grundrechnungsarten, Schlussrechnungen, Textaufgaben lösen, Berechnen von Flächen und Volumina
- Kopfrechnen sowie Gefühl für (mathematisch ausdrückbare) Größenordnungen und Zahlenverhältnisse (Schätzen und Überschlagsrechnungen)
- Lernkompetenz – Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen
- Sozialkompetenz – Fähigkeit, sich in sozialen Situationen zu orientieren (z.B. Kommunizieren, soziale Regeln) sowie zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und zu stabilisieren
- Entscheidungsfähigkeit in Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung und -führung
- Medienkompetenz
- Bildungslaufbahn- und Berufsorientierung
- Wahlpflichtfächer

Jedes Kind hat – unabhängig vom Lernerfolg in der Schule – das Recht, die Mittlere Reife abzulegen. Dies ist regulär mit 15 Jahren vorgesehen, doch grundsätzlich auch schon vor dem 15. Lebensjahr möglich. Die Mittlere Reife wird als »prozessorientierte Prüfung« in mehreren Teilschritten abgelegt. Das Prüfungsformat soll sowohl bundesweit standardisierte schriftliche Elemente als auch schul- und schüler_innen-individuelle mündliche Elemente enthalten. Eine mündliche Prüfung zu einem Wahlpflichtfach soll die standardisierten schriftlichen Prüfungen in Mathematik, Deutsch und Englisch ergänzen. Neben dieser Fremdbeurteilung und einem »Arbeitszeugnis« als persönliches Feedback an die Absolvent_innen soll die Mittlere Reife auch eine Abschlussarbeit in Form einer schriftlichen Abhandlung und Präsentation über die eigenen Fähigkeiten umfassen. Die Stärkenorientierung soll auf dem Weg zur Mittleren Reife insgesamt als Instrument der Wertschätzung und Anerkennung sowie als beziehungsgestaltendes Element zwischen Lehrenden und Schüler_innen angewendet werden.

9. Schrittweise Umsetzung der autonomen Schule

Das bestehende System bietet jetzt schon zahlreiche Möglichkeiten, vor allem pädagogische Autonomie am Schulstandort zu leben. Diese werden aus unterschiedlichen Gründen zu selten wahrgenommen: Einerseits kennen viele Akteur_innen die im Gesetzesdickicht verborgenen Paragraphen mitunter nur unvollständig, andererseits fehlt der Mut und die Entschlossenheit, die vorhandenen Möglichkeitsräume zu füllen. Hier braucht es ein deutliches Signal seitens der Politik bzw. des Bildungsministeriums: Die zuständige Ministerin sollte informieren, Klarheit schaffen und die Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrer ermutigen, autonom zu handeln.

Freiwilliges Opting-in statt zwangsweise Umstellung

Der Weg zur umfassend autonomen Schule, wie in diesem Konzept aus-
geschildert, soll Schritt für Schritt gegangen werden. Neben der raschen,
flächendeckenden Umsetzung der vollen pädagogischen Autonomie emp-
fehlen wir auf Basis internationaler Erfahrungen für die Umsetzung der
personellen und finanziellen Autonomie ein Opt-in-Modell (vgl. Hessen
oder Großbritannien). Umfangreiche Vorbereitungen sind dazu notwen-
dig. Eine Komplettumstellung gleichsam über Nacht ist nicht zu emp-
fehlen (vgl. Nordrhein-Westfalen). Ein Opt-in-Modell sieht vor, dass
Schulen, die die Kriterien erfüllen, die Möglichkeit haben, auf freiwil-
liger Basis in die personelle und finanzielle Autonomie zu gehen. Dies
setzt qualifizierte Führungskräfte voraus. Gelingt der Schulleitung ein
erster Transformationskatalog und gibt es auch interne Zustimmung
seitens des Schulgemeinschaftsausschusses bzw. des Schulforums
(s. Kapitel »5. Schule – Bildungsregion – Ministerium: Drei Ebenen mit
klarer Aufgabenverteilung«), wird die Entlassung in die Vollautonomie
angestoßen.

Professionalisierung der Schulleitung und der Direktor_innenbestellung

Schulleiter_innen bekleiden eine zentrale Führungsfunktion. Sie haben umfassende Führungsverantwortung: strategisch, betriebswirtschaftlich, personell. Für die autonome Schule ist es erfolgskritisch, die Schulleitung als Führungsfunktion zu denken und zu leben. Dies bedingt ein neues Professionsverständnis für die Funktion und Rolle der Schulleitung.

Die Ausbildung der Schulleiter_innen muss umfassend neu gestaltet werden, um den Anforderungen dieser verantwortungsvollen Funktion gerecht zu werden. Ebenso logisch ist eine angemessene Entlohnung als Führungskraft. In großen Schulen sind Zwischenhierarchien zu etablieren, um gelingende Führung zu leben. Alle Arbeitnehmer_innen haben ein Recht auf eine Führungskraft – das gilt auch für Lehrer_innen. Eine Führungsspanne von oft mehr als 20 Personen – mitunter sogar mehr als 50 oder 100 Personen, wie aktuell in großen Schulen praktiziert – wird sich nach Erkenntnissen der Organisationslehre in der Regel dysfunktional auf den Erfolg der Organisation auswirken.

Die Bestellung der Schulleitungen ist aus der vielerorts noch immer praktizierten politischen Umklammerung zu lösen und zu professionalisieren. Sie soll zeitlich befristet sein und gemeinsam durch den Schulgemeinschaftsausschuss bzw. das Schulforum mit der Träger_innenorganisation erfolgen. Bei öffentlichen Schulen gibt es eine Mitwirkung des Bildungsservices (vgl. Kapitel »6. Wer trifft die Entscheidungen in der ›Autonomen Schule‹«).

10. Häufig gestellte Fragen

Kann die freie Schulwahl dazu führen, dass ich keinen Schulplatz finde?

Das ausgeschilderte Modell der autonomen Schule folgt dem Prinzip der freien Schulwahl ohne Schulgeld. Die Wahl der Schule liegt damit in der Freiheit der Eltern bzw. der Kinder/Jugendlichen. Die Aufnahme der Schüler_innen wiederum liegt in der Verantwortung der Schule. Sie können Schüler_innen auch ablehnen. Eine Aufnahmepflicht der wohnortnächsten Schule gewährleistet im Rahmen des schulpflichtigen Alters einen garantierten Schulplatz.

Muss ich bei autonomen Schulen Schulgeld zahlen?

Die Losung lautet: »Freie Schulwahl ohne Schulgeld.« Schulen, die die dargestellte Finanzierung der öffentlichen Hand in Anspruch nehmen, ist es untersagt, zusätzlich Schulgeld zu verlangen (vgl. Niederlande).

Eine Schule in privater Träger_innenschaft kann auf die öffentliche Finanzierung komplett verzichten und Schulgeld verlangen.

Führt die autonome Schule zur Ausbildung homogener Schulpopulationen?

Unser Schulautonomie-Konzept verfolgt das Gegenteil. Die autonome Schule mit einer Pro-Kopf-Finanzierung und einer zusätzlichen indexbasierten Standortfinanzierung fördert die soziale Durchmischung (siehe Kapitel »3.3. Finanzielle Autonomie«).

Vergrößert sich der Abstand zwischen guten und schlechten Schulen durch mehr Autonomie?

Internationale Studien zeigen, dass Autonomie nur in Verbindung mit Zusammenarbeit ihre produktive Wirkung für alle Schüler_innen entfaltet. Strategien der Zusammenarbeit sind daher zu unterstützen und kollaboratives Arbeiten ist bereits im Rahmen der Pädagog_innenausbildung zu fördern. Zwischenschulische Praxisgruppen, Austauschprogramme für Lehrer_innen und andere Formen der (selbstgesteuerten) Zusammenarbeit zwischen Schulen sind essenziell, um »starke« und »schwache« Schulen im steten Austausch miteinander zu halten und Synergien zu kultivieren. Das Bildungsservice hat hier einen expliziten Auftrag in der professionellen Initiative und Begleitung zu erfüllen (vgl. Kapitel »5. Schule – Bildungsregion – Ministerium: Drei Ebenen mit klarer Aufgabenverteilung«).

Ist Inklusion im Rahmen der autonomen Schule vorgesehen bzw. möglich?

Ja, wir halten die Reise hin zur Vollinklusion auch in einem autonomen Schulsystem für möglich und wünschenswert. So könnten zukünftig auch die Zentren für Inklusions- und Sonderpädagogik als autonome und für alle Schüler_innengruppen offene Schulen geführt werden. Die Vorkehrungen dafür sind vor allem in der Finanzierung zu treffen (vgl. Kapitel »3.2. Finanzielle Autonomie«). Besondere Herausforderungen ergeben sich freilich auch im Kontext der Mittleren Reife (vgl. Kapitel »8. Mittlere Reife als Qualitätsrahmen und Zielvorgabe«).

Sind Sie mit diesem Konzept der autonomen Schule für oder gegen die Gesamtschule?

Die autonome Schule ist ein alternativer Weg. Sie ist eine »Gemeinsame Mittelschule der Vielfalt« entlang dem Grundsatz »Einheitliches Ziel, vielfältige Wege«. Sie verpflichtet sich auf folgende Grundsätze:

- Fokus auf Talente und Bedürfnisse der Schüler_innen statt Defizitorientierung.
- Mehr Chancengerechtigkeit (Bildung soll nicht vererbt sein) – keine frühzeitige Trennung der Schüler_innen in zwei »Töpfe« im Alter von 9½ bzw. 10 Jahren.
- Vielfalt der pädagogischen Konzepte, Differenzierung des Schulwesens, Individualisierung des Unterrichts.

Die autonome Schule soll die weitgehend ergebnislose Bildungsdebatte der letzten Jahrzehnte beenden, den Stillstand aufbrechen und ideologische Grabenkämpfe überwinden.

11. Die Reise beginnen!

Die Umstellung auf eine Vollautonomie der Schulen kann nicht von heute auf morgen erfolgen. Es ist eine umfassende Weiterentwicklung unseres Schulsystems, das aktuell nur unzureichende Ergebnisse bringt und unsere jungen Menschen nur mangelhaft auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet.

Aktuell gibt es ein Bekenntnis aller sechs Parlamentsfraktionen, die Schulautonomie stärken zu wollen. Deshalb sollte es möglich sein, zumindest mit einigen konkreten Schritten voranzugehen. Die Umsetzung von mehr pädagogischer Autonomie könnten wir sofort angehen. Auch die Einführung von Bildungsregionen könnte sofort eingeleitet werden. Und die Ausbildung der Schulleiter_innen sollten wir ehestmöglich neu gestalten, um den Anforderungen dieser verantwortungsvollen Funktion gerecht zu werden. Diese Maßnahmen wären im aktuellen Schulsystem ebenso hilfreich wie gute Vorleistungen für ein vollautonomes Schulsystem.

Die sofortige Gleichstellung freier Schulen mit konfessionellen Privatschulen wiederum würde helfen, die Innovationskraft freier Schulen optimal zu nutzen und die freie Schulwahl für Schüler_innen und Eltern zu stärken. Dies würde unmittelbar mehr Chancengerechtigkeit schaffen, kreative Kräfte im Schulsystem befeuern sowie die Vielfalt des Schulangebots befördern. Mittelfristig wäre mit der vollen Schulautonomie die komplette Gleichstellung mit öffentlichen Schulen anzustreben und Schulgeld für öffentlich finanzierte Schulen abzuschaffen.

Parallel zur Erarbeitung einer nationalen Umsetzungsstrategie zur Schulautonomie, die bis zur legislativen Beschlussfassung einige Zeit dauern wird, sollten wir zudem öffentliche Pionierschulen einrichten. Diese sollten ab sofort Erfahrungen mit umfassender pädagogischer, finanzieller und personeller Autonomie sammeln können. Wir sind davon überzeugt, dass sich öffentliche Schulen finden, die auf Beschluss durch die Schulgemeinschaft freiwillig diese Pionierrolle übernehmen wollen.

Wir können also morgen mit konkreten Schritten starten. Denn jede große Reise beginnt mit ersten Schritten, auch die hier geplante – hin zu einer besseren Schule, zu mehr Chancengerechtigkeit und zu blühenden Talenten.

Bildverzeichnis

Die Aufnahmen auf den Seiten 42, 72, 148, 238 entstanden in der **Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau** im 20. Wiener Gemeindebezirk.

Die Aufnahmen auf den Seiten 14, 22, 30, 36, 48, 54, 60, 66, 80, 86, 92, 98, 104, 110, 116, 122, 128, 136, 156, 162, 170, 180, 188, 196, 204, 212, 218, 224, 232, 244 entstanden in der **KMS/NMS Pyrker gasse** im 19. Wiener Gemeindebezirk.

Wir bedanken uns bei beiden Schulen, ihren Schüler_innen, Lehrer_innen und Leiter_innen sehr herzlich für die unkomplizierte Zusammenarbeit.

Impressum

»*Talente blühen!*«, NEOS Lab (ZVR 878481031)
Neubaugasse 64–66, 1070 Wien

Herausgeber Matthias Strolz, Michael Unger

Produktion Michael Hafner

Art Direktion Maximilian Ortner, Patrycja Domanska

Illustrationen Sophia Halamoda (Graphic Recordings),
Roland Brückner (Autor_innenporträts)

Fotografie Daniel Gebhart de Koekkoek

Lektorat Renate Messenbäck

Verlegt von Contentkaufmann, Wien 2015

ISBN 978-3-9504027-0-4

