

AUTONOM

VOLLSTÄNDIGE ARTIKEL

Herbert Weiß

SCHLUSS MIT DEN MOGELPACKUNGEN!

Das „Anti-Mogelpackungs-Gesetz“ ist mit 1. April 2026 in Kraft getreten. Ob es das bringen wird, was die Regierung bei der Beschlussfassung versprochen hat, wird sich zeigen. Die Meinungen dazu gehen jedenfalls sehr stark auseinander. Aus meiner Sicht bräuchten wir ein Gesetz, das viel weiter ginge. Dass es aber je eine Regierung geben wird, die ein Gesetz, wie ich es mir wünsche, im Parlament einbringt, wage ich zu bezweifeln. Aus meiner Sicht müsste es nämlich alle Mogelpackungen verbieten, auch die, die heiße Luft verbreiten, ohne dass Substanz in ihnen steckt.

Idealerweise bräuchte es kein Gesetz dafür, das Politiker:innen dazu bringt, sich den tatsächlichen Problemen zu widmen, soweit sie in ihrem Zuständigkeitsbereich liegen und ihre Kompetenzen nicht überfordern. Ist nicht genau dies ihre Aufgabe, ihre Pflicht? Geloben Politiker:innen nicht vor Antritt ihres Amtes, ihre Pflicht nach bestem Wissen und Gewissen zu erfüllen? Beispiele dafür, dass sich die Realität leider oft weit vom Ideal entfernt, gibt es im In- und Ausland mehr als genug.

Österreichs derzeitiger Bildungsminister verspricht dem Schulwesen im Wochentakt Innovationen. Bei etlichen dieser Ankündigungen ist es besser, dass sie nicht oder nur zu einem kleinen Teil realisiert werden. Ohne dass ich lange nachdenken muss, fallen mir dazu „Freiraum Schule“, „Plan Z“ und „KI statt Latein“ ein.

Die versprochenen „Entlastungen“ sind bei den Lehrer:innen nicht angekommen. Die Streichung zahlreicher Erlässe und Rundschreiben hat zusätzliche Probleme bereitet. „KI statt Latein“ war aus mehrfacher Sicht eine Mogelpackung. Der Bildungsminister wollte mit dieser Parole den Eindruck vermitteln, etwas längst Überholtes durch etwas Zukunftsträchtiges zu ersetzen. Verschwiegen wurde, dass von der Reform nicht „nur“ Latein betroffen gewesen wäre und dass es in Wahrheit für das neue Unterrichtsfach noch kein Konzept gab. Der knapp vor Ostern verkündete Kompromiss ist durch eine Initiative der Schulpartner, die ursprünglich aus dem Entwicklungsprozess ausgeschlossen bleiben sollten, ermöglicht worden.

Gemeinsam haben alle oben genannten Beispiele, dass bei ihrer Vorbereitung auf die Expertise der Standesvertretung verzichtet wurde. Die Gründe dafür erschließen sich mir nach wie vor nicht. Ist es purer Hochmut? Ein Minister, der dem österreichischen Bildungswesen dienen möchte, müsste doch die Betroffenen und insbesondere die Lehrer:innen und ihre Vertretung in ihrer Expertise ernst nehmen und dementsprechend frühzeitig in angedachte Entwicklungsprozesse einbinden. Eine Maßnahme nach der anderen anzukündigen, mag das Scheitern der früheren zudecken, doch erzeugt diese Strategie nichts als heiße Luft.

Die Politikverdrossenheit der Bevölkerung wird nicht durch die Einführung eines neuen Faches in der AHS-Oberstufe beseitigt. Dazu müssten Politiker:innen Demokratie vorleben, müssten diejenigen respektieren und einzubinden versuchen, denen ihr Wirken gilt, statt sie vor vollendete Tatsachen zu stellen und ihnen hochmütig via Pressekonferenzen mitzuteilen, mit welchen „Innovationen“ sie beglückt werden sollen.

Man kann die in unserem Land immer unterschiedlicher werdenden Rahmenbedingungen, die Kindern und Jugendlichen vor und außerhalb der Schule geboten sind, auch nicht mit Einführung einer sechsjährigen Volksschule oder einer Gesamtschule lösen. Unser differenziertes Schulwesen schafft es, wie internationale Studien beweisen, die sozioökonomisch bedingte Bildungsschere, die sich in Österreich schon vor dem Eintritt in die Schule erschreckend weit öffnet, nicht noch weiter aufgehen zu lassen. Manch Gesamtschulland wäre stolz, dies von sich behaupten zu können. Bildung und Bildungsungleichheiten beginnen lange vor dem Schuleintritt, bereits im Säuglings- und Kleinkindalter. Gefragt wäre eine Bildungspolitik, die dort ansetzt, wo Probleme entstehen. Doch dazu fehlt offensichtlich der Mut.

Investitionen ins Schulwesen sind dringend nötig. Im AHS-Bereich, dem ich mein Berufsleben widmete, haben wir großen Bedarf an zusätzlichen Ressourcen, um unsere Schüler:innen für ihren weiteren Weg durch die Bildungslandschaft optimal vorbereiten zu können. Für mindestens ebenso wichtig halte ich aber Investitionen in die frühkindliche Bildung und eine Sprachförderung, die jedem Kind faire Chancen auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn in die Schultüte steckt.

Ich fordere Bildungsminister Wiederkehr und die gesamte Regierung eindringlich dazu auf, in Zukunft auf Sonntagsreden und Mogelpackungen zu verzichten. Habt die Zivilcourage, der Bevölkerung klarzumachen, dass Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen nicht allein Institutionen wie Kindergarten und Schule überlassen werden dürfen! Für das Gelingen von Bildung sind wir alle verantwortlich, alle müssen ihren Beitrag leisten, selbstverständlich auch die Eltern, die dafür, wo nötig, die entsprechende Unterstützung bekommen müssen.

Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen. Es braucht das Miteinander aller Verantwortungsträger, um größtmögliche Bildungserfolge zu erzielen. Politische Selbstinszenierung und Ausgrenzung derer, denen die Politik zu dienen hat, braucht es nicht.

SCHULRANKINGS

WARUM ÖFFENTLICHE SCHULVERGLEICHE NIEMANDEM NÜTZEN

LWo steht aktuell deine Schule? „Überdurchschnittlich im Vergleich zu anderen Schulen derselben Kategorie“, „im Bereich der Erwartung“ oder darunter?

So oder so ähnlich werden jedenfalls Österreichs Schulen ab Herbst 2027 öffentlich klassifiziert. Die Schulen werden laut ORF-Bericht[1] „anhand der sozioökonomischen Ausgangslage (SÖL) der Schülerinnen und Schüler in sechs Kategorien eingeteilt. Das erfolgt anhand des Bildungsstands der Eltern, deren ökonomischem und sozialem Hintergrund sowie Erstsprache und Migrationsstatus der Kinder.“ Bildungsminister Wiederkehr nennt dies einen „fairen Vergleich“ und beruft sich auf das Informationsfreiheitsgesetz.

Aber ist das wirklich „fair“ und wird es den Eltern wirklich bei der Schulwahl helfen? Und wie schaut es mit den Folgen für die betroffenen Schulen aus?

Das Bildungsministerium hat im Jahr 2016 die Uni Klagenfurt beauftragt, eine Expertise zum Thema Schulrankings zu erstellen[2]. Deren abschließende Empfehlung lautete: „Um sicherzustellen, dass externe Schulevaluationen und ihre Veröffentlichung das Schulsystem verbessern und stärken und unerwünschte Nebenwirkungen nicht die Oberhand gewinnen, ist von einer Veröffentlichung von Schulrankings auf Basis von Schülertestergebnissen abzuraten.“[3]

Eines sei vorweg klargestellt und steht außer Zweifel: dass die Schulen selbst vom Zugang zu Vergleichsdaten und vor allem von differenziertem Feedback profitieren können. Das Angebot „Externe Schulevaluation“ des BMB[4] ist hochprofessionell, bietet eine detaillierte Analyse aus verschiedenen Perspektiven sowie konkrete Empfehlungen und kann daher die Standorte bei ihrer Weiterentwicklung gut unterstützen. Dass Informationen über Schulen auch die Grundlage für differenziertes Bildungs- und Ressourcenmanagement sein können und sollen, ist ebenfalls klar.

Wie aber schaut es mit der Veröffentlichung von standardisierten Testdaten aus? Grundlage der Kategorisierung nach Wiederkehr sollen ja die Ergebnisse der IKM+-Testungen und der Reifeprüfungen sein. Und zwar nicht der langjährige Durchschnitt, sondern, weil es ja schnell gehen muss (speed kills!), nur die Testdaten des nächsten Schuljahres.

[1] ORF.at, 13. April 2026, 22.34 Uhr (orf.at/stories/3426780/)

[2] RAUCH, Franz und Thomas Stern: Auswirkungen von Schulrankings auf Unterricht, Schulorganisation und Bildungssystem: Internationale Erfahrungen und Schlussfolgerungen für die österreichische Bildungspolitik. IUS / IFF / Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Nov. 2016

[3] Ebd., S. 25 (Kap. 8: Schlussfolgerungen).

[4] <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/schulevaluation.html>

Genau hier setzt die Kritik der ÖPU/FCG an Wiederkehrs „fairen“ Vergleichen an. Die Annahme, dass die Veröffentlichung punktueller standardisierter Testdaten zu Leistungssteigerungen führen könne, ist zwar nach wie vor weit verbreitet, wurde aber durch Studien und negative Erfahrungen in zahlreichen Ländern vielfach und eindeutig widerlegt. Die Autoren der Klagenfurter Expertise führen zahlreiche Belege dafür an.

Warum aber funktioniert Bildungspolitik über öffentlichen Druck nicht? Weil dieser Strategie zwei grundfalsche Annahmen zugrunde liegen. Nämlich erstens, dass standardisierte Testergebnisse valide Aussagen über die Qualität einer Schule erlauben würden und zweitens, dass diese Ergebnisse die Schulen automatisch dazu bewegen würden, „sich mehr anzustrengen“ und die Ursachen schwacher Leistungen zu beseitigen. Dass standardisierte Tests keine validen Informationen über Lernerfolge liefern können, wurde schon an anderer Stelle ausführlich diskutiert. Gleichzeitig hat sich in vielen Ländern gezeigt, dass der Druck, gute Testergebnisse zu liefern, einen ganzen Strauß an unerwünschten Manipulationsversuchen nach sich zog: Inkonsequenz bei der Testaufsicht, „Korrektur“ von Ergebnissen, unerlaubte Hilfestellungen, Ausschluss „problematischer“ Schüler:innen und einige mehr.

Warum führt die Veröffentlichung von Schulrankings nun nicht zu Verbesserungen? Erstens: Dass standardisierte Tests nur sehr eingeschränkte Informationen über Lernerfolge liefern können, wurde schon in vielen Studien argumentiert und bewiesen, nicht zuletzt im Rahmen der Diskussionen um die PISA-Vergleiche. Zahlreiche für den späteren Erfolg im Leben wesentliche Faktoren werden nicht erhoben, wie zum Beispiel Teamfähigkeit und soziale Kompetenzen, Fertigkeiten in Kommunikation und Selbstdarstellung, Resilienz und Kreativität. Dazu kommt, dass „das Papier-und-Bleistift-Format standardisierter Tests [...] nicht alle Kompetenzen aller Prüflinge erfassen“[5] kann. Wie sich gezeigt hat, sind die Ergebnisse solcher Tests auch nicht reproduzierbar – neuerliche Testungen nach kurzen Intervallen zeigen teilweise deutlich abweichende Ergebnisse. Punktueller Testergebnisse lassen auch keine verlässliche Prognose für die zukünftige Bildungskarriere der getesteten Schüler:innen zu, wie eine englische Studie nachgewiesen hat.[6]

Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt ist, dass es für einen fairen Vergleich nicht genügt, die sozioökonomische Ausgangslage der Schüler zu erheben. Denn die Effektivität einer Schule zeigt sich ja nicht an Momentaufnahmen, sondern am Kompetenz-Zuwachs der Schüler:innen zwischen Schuleintritt und Schulabschluss. Dieser wird aber nicht erhoben, was vor allem jene Oberstufengymnasien benachteiligen dürfte, die sich bemühen, Schüler:innen aus Brennpunkt-Mittelschulen zur Matura zu führen, obwohl diese oft mit einem Lernrückstand von mehreren Semestern einsteigen.

[5] Rauch/Stern 2016, S. 18.

[6] Leckie, G., & Goldstein, H. (2009). The Limitations of Using School League Tables to Inform School Choice. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, 172(4), 835-851. [Zit. N. Rauch/Stern 2016]

Annahme zwei, nämlich dass öffentlicher Druck zu „mehr Wettbewerb“ und dadurch zu Verbesserungen führe, wird durch die Erfahrungen, welche in anderen Ländern damit gemacht wurden, eindrucksvoll widerlegt: „Zahlreiche US-amerikanische Untersuchungen führen zu dem Schluss, dass die externen Schulevaluationen anhand von Schülertests, ihre Veröffentlichung und die daran geknüpften Sanktionen alle beiden Reformziele verfehlen: weder verbessert sich das durchschnittliche Leistungsniveau noch verringern sich die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen demographischen Gruppen.“[7]

Die Schulen werden durch den öffentlichen Druck quasi „gezwungen“, solche Manipulationen vorzunehmen, da sich sonst bestehende Ungleichheiten und Nachteile weiter vergrößern. „Unterdurchschnittliche“ Schulen leiden noch mehr unter Schüler- und Lehrerschwind und deren Niveau sinkt, weil es noch schwerer wird für sie, leistungsstarke Schüler:innen zu bekommen. Aber auch die „guten“ Schulen bekommen Probleme, weil sie überrannt werden und gleichzeitig der Erwartungsdruck bezüglich ihres Outputs steigt. Oft werden sie zu Unrecht für „elitär“ gehalten. In vielen Ländern steigen die Wohnungspreise im Umfeld solcher Schulen, was für noch mehr soziale Ungerechtigkeit sorgt.

In den USA und in England, wo Schulrankings Standard sind, kommt es auch immer wieder zu Protestaktionen von Lehrer/innen und Elterninitiativen dagegen, weil diese als unfair und intransparent erlebt werden.

Die Meinung der ÖPU/FCG ist daher klar: JA zu einer evidenzbasierten Bildungspolitik auf der Basis von umfangreichen, qualitativen und differenzierten Daten, die den Schulen und der Schulaufsicht zur Verfügung gestellt werden. NEIN zu Schulvergleichen auf der Basis von Testdaten! Denn auch wenn dies in einem „fairen“ Vergleich geschieht, sind diese Daten nicht aussagekräftig. Deren Veröffentlichung ist daher für die Eltern wenig hilfreich, hat aber gleichzeitig überwiegend nachteilige Folgen für alle Beteiligten.

[7] Leckie, G., & Goldstein, H. (2009). The Limitations of Using School League Tables to Inform School Choice. Journal of the Royal Statistical Society: Series A, 172(4), 835-851. [Zit. N. Rauch/Stern 2016], S.11.

ALTES VS. NEUES LEHRERDIENSTRECHT

LEHRPERSONEN ALS BERATER:INNEN

Wie bereits die Gegenüberstellung von altem und neuem Lehrerdienstrecht gezeigt hat, spiegelt sich in der Struktur der neuen Verträge die Vielschichtigkeit des Lehrberufs wider. Lehrpersonen vermitteln längst nicht mehr nur Fachwissen. Sie erklären, strukturieren und beurteilen; sie gestalten Schulen und deren Alltag aktiv mit; sie begleiten Schüler:innen über Jahre durch alle Lebenslagen; sie tragen zur Ausbildung der nächsten Generation von Lehrer:innen bei; und in all diesen Aufgaben unterstützen sie auch einander. Der Arbeitsalltag von Lehrpersonen ist geprägt von Beratung – aktiv und passiv.

Gegenüber den Schüler:innen ist die beratende Rolle klar: ob bei Lernproblemen, Konflikten in der Klasse, Leistungsdruck oder persönlichen Themen – Lehrpersonen sind oft die erste Anlaufstelle. Sie hören zu, geben Tipps und können, wenn nötig, weitere Schritte in die Wege leiten, um zusätzliche Unterstützung zu schaffen. Für Lehrer:innen ist hier wichtig zu erkennen, dass wir zwar in vielen Situationen helfen können, aber klare Grenzen erkennen und einhalten, ab welchen an Beratungslehrer:in, Schulpsychologie oder externe Ressourcen verwiesen werden soll.

Eine sehr klar definierte Art von Beratung geschieht im Rahmen des Mentorings von Studierenden im Rahmen der verpflichtenden Praktika sowie von Berufseinsteiger:innen in der Induktionsphase. Lehrpersonen unterstützen jene in Ausbildung fachlich, pädagogisch und oft persönlich während der ersten Erfahrungen im Schulalltag. Dieses strukturierte Mentoring ist ein wichtiger Schritt, um Praxis zu sammeln und den Einstieg in den Lehrberuf zu erleichtern. Ob ein Mentoring erfolgreich ist, hängt wiederum stark davon ab, wie viel Zeitressourcen die Mentor:innen haben und ob durch das Mentoring eine tatsächliche Fortbildung und Entlastung entsteht.

Aber nicht nur werdende Lehrer:innen werden von erfahrenen Lehrpersonen unterstützt. Ein großer Teil des Supports und der Beratungsfunktion von Lehrpersonen passiert untereinander. Vieles geschieht informell: ein kurzer Austausch im Lehrerzimmer, eine Rückfrage an die KVs, ein Tipp zur Unterrichtsgestaltung. Die gegenseitige kollegiale Beratung ist ein wichtiger und wesentlicher Bestandteil des Schulalltags und hängt stark vom Schulklima ab. Es gibt einige formalisierte Funktionen, wie Fachgruppenleitung oder Koordination bestimmter Aufgabenbereiche, der Großteil dieser Tätigkeit bleibt jedoch „unsichtbar“ und ist strukturell nur begrenzt abgesichert.

Das neue Lehrerdienstrecht (Pädagogischer Dienst) macht diese beratende Dimension formell sichtbarer. Die Dienstpflichten und PD-Stunden umfassen neben dem Unterrichten auch schulinterne Aufgaben, Zusammenarbeit im Kollegium, Koordination verschiedener Gruppen, Projekte oder Bereiche sowie Betreuung und Unterstützung. Innerhalb der PD-Stunden kann beispielsweise eine Ansprechperson für Reisemanagement bestimmt werden, die Kolleg:innen bei der Planung, Abwicklung und vor allem Abrechnung von schulischen Reisen berät und unterstützt. Beratung ist somit kein „Zusatz“ mehr, sondern vertraglich gesicherter Teil des Berufsalltags.

Das Spannungsfeld, das sich hiermit auftut, ist jedoch, dass der Anspruch an Lehrer:innen nicht nur informell, sondern systematisch gestiegen ist. Sie sollen unterrichten, begleiten, beraten, koordinieren, erziehen und das bei knappen Zeitressourcen und wenig Anerkennung. Fest steht: Gute Schule braucht mehr als guten Unterricht. Sie braucht funktionierende Beziehungen, Orientierung und Unterstützung. Die beratende Rolle der Lehrpersonen ist dafür zentral. Umso wichtiger ist es, diese Aufgabe nicht nur anzuerkennen, sondern auch entsprechend zu unterstützen – durch klare Rahmenbedingungen, gezielte Fortbildung und realistische Arbeitsaufteilungen. Denn Beratung ist kein Randbereich des Lehrberufs. Sie ist ein wesentlicher Teil davon.