

Verlag Bibliothek der Provinz

Karl Heinz Gruber
VERGNÜGTE WISSENSCHAFT

Ein pädagogischer Selbstversuch

Fragmente einer akademischen Karriere

Karl Heinz Gruber
VERGNÜGTE WISSENSCHAFT
Ein pädagogischer Selbstversuch
Fragmente einer akademischen Karriere

lektoriert von Erika Sieder

herausgegeben von Richard Pils

ISBN: 978-3-99126-131-5

© Verlag Bibliothek der Provinz GmbH.

A-3970 WEITRA 02856/3794

www.bibliothekderprovinz.at

Cover-Foto von Florian Gruber

»Karl Heinz Gruber im alten Anatomischen
Theater am AKH-Campus der Universität Wien«

INHALTSVERZEICHNIS

Für Erika, Florian und Luis

Ein pädagogischer Selbstversuch	7
Eine proletarische Kindheit	30
Wie man früher Lehrer wurde	43
Die Leiden des jungen Lehrers	53
Did you ever sing Krenek?	63
Der Bäcker und ich	70
Das beste Schulsystem der Welt	76
Statt einer Abschiedsvorlesung	88
Sechsmal Oxford	98
Japanische Lektionen	104
Wie ein „Global Player“ tickt	111
Glück und Zufall, Freunde und Förderer	121
Das wirklich „letzte“ Abendmahl	130
Porträt des Verlegers als junger Mann	134
Danksagung	138
Zum Autor	140

DAS BESTE SCHULSYSTEM DER WELT

Bei einem Abendessen mit Freunden, die wissen, dass ich mich seit Jahrzehnten hauptberuflich mit ausländischen Schulsystemen beschäftige, und die auch wissen, dass ich seit einigen Monaten Großvater eines allerliebsten kleinen Bürschchen namens Luis bin, stellte man mir zu fortgeschrittener Stunde die Frage: „Einmal abgesehen von der Unmöglichkeit der Realisierung: Für den kleinen Luis würdest du doch sicher das beste Schulsystem der Welt aussuchen. Wo sollte er zur Schule gehen?“ Um ein bisschen Zeit zu gewinnen, erzählte ich eine Begebenheit, die ich vor Jahren anlässlich einer OECD-Konferenz erlebt hatte. Als der schwedische Delegierte – nicht ganz im Ernst – erklärte, es sei die Absicht der schwedischen Regierung, das schwedische Schulsystem zum besten der Welt zu machen, entgegnete sein norwegischer Kollege verschmitzt, in Norwegen sei man viel bescheidener: man wolle bloß, dass das norwegische Schulsystem besser sei als das schwedische. Es wurde gelacht. Ich fügte hinzu, dass nunmehr möglicherweise weder die Schweden noch die Norweger zum Scherzen aufgelegt sind, seit ihr skandinavischer Nachbar Finnland bei PISA, dem internationalen Schulleistungsvergleich der OECD, dreimal hintereinander den Spitzenplatz erreicht hat. Bei der Erwähnung von PISA hörte sich für die Tischrunde der Spaß auf. Alle Anwesenden wurden schlagartig Bildungsexperten, die sich in ein Pro-PISA-Lager (der Output schulischen Lernens gehört objektiv gemessen) und ein Contra-PISA-Lager (Bildung ist wie Blut „ein

ganz besonderer Saft“ und entzieht sich jeglicher Quantifizierung) gruppierten; man geriet sich ordentlich in die Haare, einigte sich aber schließlich ermüdet darauf, dass das österreichische Schulsystem sicher, wahrscheinlich, vielleicht oder hoffentlich besser ist als die PISA-Resultate signalisieren. Im Eifer des verbalen Gefechts war die Frage nach der Weltklasse-Schulkarriere des kleinen Luis untergegangen.

Der Diskurs über die Qualität von einzelnen Schulen und ganzen Schulsystemen hat sich in den vergangenen 20 Jahren gewaltig und nachhaltig geändert. Die „implizite“ Definition einer guten Schule war lange Zeit eine Schule mit einem „guten Ruf“, die von Kindern aus „gutem Hause“ besucht wurde. Im Grundschulbereich war das in Österreich in der Regel eine Schule an einem Standort mit einem von der Mittel- und Oberschicht bewohnten Einzugsgebiet (nicht selten eine katholische Privatschule), im Sekundarschulbereich so gut wie immer ein Gymnasium bzw. eine AHS. Die Schulforschung und das erhöhte Qualitätsbewußtsein der Elternschaft haben diese Selbstverständlichkeit weitgehend außer Kraft gesetzt. Als „gut“ gilt eine Schule heutzutage, wenn ein engagiertes Lehrerteam unter einer Leitung, die „leadership“ ausstrahlt, für ein freundliches Schulklima sorgt, wenn den Kindern glaubwürdig und konsequent vermittelt wird, dass ihre Lernfortschritte ernst genommen werden, wenn sowohl für individuelle Schwächen als auch für außerordentliche Begabungen gezielt professionelle Förderung eingesetzt wird, und wenn ein reichhaltiger, kreativer, zielstrebigere Unterricht es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht,

in einer von Fairness und gegenseitigem Respekt geprägten Atmosphäre ihre Ich-, Sozial- und Sachkompetenz zu entwickeln. In allen Schulsystemen gibt es solche Schulen, allerdings: in manchen Schulsystemen haben alle Schulen die Chance, gute Schulen zu sein oder zu werden, in anderen Schulsystemen wird die höhere Qualität einzelner Schulen mit der minderen Qualität der Mehrheit der Schulen erkaufte.

Nach welchen Kriterien soll man die Qualität nicht einzelner Institutionen, sondern ganzer nationaler Schulsysteme beurteilen? Meine persönlichen Gütekriterien stimmen weitgehend überein mit jenen des Center for Educational Research and Innovation (CERI) der OECD in Paris, des mächtigsten erziehungswissenschaftlichen Thinktanks der Welt, das seit 40 Jahren die Bildungspolitik der OECD-Mitgliedländer und Fallstudien von „best practice“ aus deren Schulsysteme dokumentiert und analysiert:

Gerechtigkeit und Fairness: Schulsysteme demokratischer Gesellschaften haben sicherzustellen, dass alle Kinder nicht bloß formal, sondern de facto Chancengleichheit haben. Die Struktur des Schulsystems darf insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien nicht durch frühzeitige Selektion, die stets zu sozialer Segregation führt, um ihre „opportunity to learn“ prellen. Die einzige diesem Kriterium entsprechende schulische Organisationsform ist eine, in sich differenzierte Gesamtschule bis zum Ende der Schulpflicht.

Governance: Wer, was, auf welcher Ebene des Schulsystems mit welcher Kompetenz zu entscheiden hat, darf nicht auf der Fortschreibung von obsoleten Formen der

Machtverteilung beruhen, sondern erfordert eine wohlüberlegte Balance von Bildungspolitik auf Länderebene und professioneller Autonomie auf kommunaler und einzelschulischer Ebene.

Selbstbestimmung und soziale Kohäsion: Das Schulsystem hat allen Kindern und Eltern glaubwürdig die Einsicht zu vermitteln, dass Bildung ein kostbares Gut ist und dass die Teilhabe daran, persönliche, berufliche und staatsbürgerliche Chancen eröffnet, und bei frühzeitigem Ausstieg die Gefahr der sozialen (Selbst)Ausgrenzung droht.

Inklusion und Begabungsförderung: Das Regelschulwesen hat sich für die gesamte Bandbreite des Begabungsspektrums verantwortlich zu fühlen. Sonderschulen sollen nur von Kindern besucht werden, die eine besonders gestaltete schulische Umwelt benötigen; ebenso haben alle Regelschulen durch „enrichment“ für besonders Begabte und Motivierte dafür zu sorgen, dass es keine „Sonderschulen für Schwerstbegabte“ braucht.

Effizienz und Effektivität: Bildung ist nicht nur kostbar, sondern auch kostspielig und, weil mit knappen öffentlichen Mitteln finanziert, nicht höher zu stellen als die betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Rechnung des Einsatzes und der Wirksamkeit von Unterrichtsformen und Lehrpersonal. Das Setzen von „performance standards“ sowie die Vergewisserung, ob Schulsysteme diese Ziele tatsächlich erreichen, erfordern Sensibilität und Sorgfalt hinsichtlich etwaiger Nebenwirkungen und sind unabdingbar.

Als vergleichender Erziehungswissenschaftler erforsche ich seit Jahrzehnten, wie Schulen und Schulsysteme

in anderen Ländern und Kulturen funktionieren, und zwar nicht bloß als akademischer Schreibtischtäter, der Dokumente, Studien und Statistiken („Schule aus zweiter Hand“) analysiert und interpretiert, sondern als Feldforscher, authentisch und „vor Ort“. Ich habe als „fly-on-the-wall“-Beobachter Tage und manchmal Wochen – insgesamt fünf Jahre – in höchst unterschiedlichen Schulen verbracht: in idyllischen Grundschulen in den englischen Cotswolds; in universitären Übungsschulen in Kyoto; in riesigen Highschools im amerikanischen Mittelwesten; in altherwürdigen Pariser Écoles maternelles; in ganz normalen schwedischen Gesamtschulen. Ich habe englische Schulinspektoren auf ihren Inspektionstouren „beschattet“, ich habe mit schwedischen Schulleiterinnen und Schulleitern über ihre Ausbildung diskutiert und ich habe an heißen August-Sonntagen an japanischer Lehrerfortbildung teilgenommen (zugegeben, ich konnte mit meinen 250 Wörtern „Überlebens-Japanisch“ bloß „ethnographische“ Beobachtungen anstellen). Das durchgehende Leitmotiv meiner professionellen Erkundungen und des darauf beruhenden Vergleichs von Schulsystemen war die Frage: Wo gelingt schulisches Lernen erfolgreicher, befriedigender, besser und – ja, warum nicht – glücklicher?

Ich sehe mich ausserstande, einem bestimmten Schulsystem das Prädikat „bestes der Welt“ zu verleihen, aber mehrere Schulsysteme verfügen über Praktiken und Einrichtungen, die es verdienen, unter dem Aspekt studiert zu werden, was man davon für das Schulsystem des eigenen Landes lernen kann. Voilà, hier ist das Patchwork von „best practice“, das ich für meinen Enkel Luis gebastelt habe.

Das „Best of“ des internationalen Schulvergleichs könnte so aussehen:

VORSCHULE: Im Alter von drei Jahren geht es mit dem kleinen Luis ab in eine französische École maternelle. In Anerkennung der fundamentalen Wichtigkeit des Lernens in der frühen Kindheit übernimmt der französische Staat die Verantwortung und die Finanzierung der Vorschul-erziehung. Jedes französische Kind hat ab dem dritten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf Vollzeit-Vorschule; seit Jahrzehnten besuchen so gut wie 100 Prozent aller Kinder die École maternelle, auch Kinder nicht berufstätiger Mütter. Das Vorschulwesen untersteht dem Bildungsministerium; es gibt seit über 100 Jahren einen nationalen Vorschullehrplan und der Großteil der französischen Vorschullehrerinnen hat eine dreijährige universitäre, durch 18 Monate vorschulpädagogisches Fachstudium ergänzte Ausbildung. An der École maternelle wird kindliches Lernen ernst genommen, vielleicht ein bisschen zu ernst, wie das große internationale OECD-Vorschulprojekt „Starting Strong“ vermerkt; es würde der École maternelle (wörtlich übersetzt die „mütterliche Schule“) guttun, das „Mütterliche“ etwas stärker und das „Schulische“ etwas weniger zu betonen.

EINGANGSSTUFE: Für den Übertritt in das Schulwesen könnte Luis nichts Besseres passieren als in eine englische Infant School für Fünf- bis Siebenjährige aufgenommen zu werden. Infant schools sind kindzentriert, informell, offen – mit einem Wort „entschult“. Nicht die Kinder

müssen sich einem synchronisierten, lehrergesteuerten Unterricht anpassen, sondern das Lerngeschehen wird von der Vielfalt der kindlichen Bedürfnisse bestimmt. Das wird durch eine einfallsreiche Schularchitektur erleichtert; die Grundeinheiten sind nicht geschlossene, viereckige Klassen, sondern offene, flexible Lernlandschaften mit Zonen für das Arbeiten in kleinen Gruppen und für individuelles Lernen. „Learning by doing, learning by expression and learning by interaction“: Englische Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer verstehen sich nicht als Wissensvermittler, sondern als „facilitators“, als „Lernregisseure“, die lernträchtige Situationen inszenieren, den individuellen Lernfortschritt der Kinder moderieren und dort kompensierend eingreifen, wo die kindliche Selbststeuerung nicht ausreicht oder außerschulisch bedingte Lerndefizite bestehen.

GRUNDSCHULE: Disziplin und Ernsthaftigkeit des Lernens sollte Luis einige Jahre an einer japanischen Grundschule erfahren. Während japanische Schulen auf den höheren Schulstufen wegen der Highschool- und Universitäts-Aufnahmsprüfungen von einer unerbittlichen Leistungsobsession gekennzeichnet sind, sind die Grundschulen pädagogisch ansprechende Einrichtungen. Japanische Lehrer betrachten sich persönlich verantwortlich dafür und unternehmen außerordentliche Anstrengungen, dass alle Kinder (und das sind oft sehr viele pro Klasse) die Lernziele erreichen. Insbesondere in Mathematik stimulieren sie die Kinder zu mathematischem Denken und vielfältigen kreativen Lösungen. Sozialer-

ziehung wird ernst genommen und effektiv umgesetzt. So ist etwa jede Klasse in mehrere „han“ gegliedert; das sind Gruppen von fünf oder sechs Kindern, die hinsichtlich Disziplin und Lernfortschritt füreinander verantwortlich sind, einander beim Lernen helfen und gemeinsam Klassenordner- und andere Aufgaben erledigen. Nicht die Schulwarte reinigen japanische Schulen, sondern die Schüler – als Teil der „moralischen Erziehung“. Alle japanischen Kinder erlernen ein Musikinstrument, mehr als die Hälfte von ihnen auch noch ein zweites. Was die Gender-Erziehung betrifft gibt es in japanische Schulen allerdings eine irritierende Praxis der farblichen Codierung: die Turnbeutel, Rucksäckchen, Handarbeitskoffer, Springschnüre und schulischen Zahnbürsten von Buben sind durchwegs blau, die von Mädchen rot oder rosa ...

MITTELSTUFE: Bis vor wenigen Jahren hätte es für Luis auf der „Sekundarstufe I“ ohne Wenn und Aber nur die „Mutter aller Gesamtschulen“, die schwedische Grundskola, gegeben.

Schweden war das erste europäische Land, das 1962 sein Schulsystem nach jahrzehntelanger Grundlagenforschung zur Begabungsentwicklung und zur Ungleichheit der Bildungschancen sowie nach gründlichen Schulversuchen in ein Gesamtschulsystem umgewandelt hat. Bis zum Ende der neunjährigen Schulpflicht wird nicht mehr selektiert, sondern durch die Wahl unterschiedlich anspruchsvoller Kurse und Fächer differenziert und individualisiert. Die Gesamtschulreform hat die Benachteiligung bzw. Unterrepräsentierung

der Landkinder (und Schweden hat sehr viel „Land“) weitestgehend beseitigt. Die Schulverwaltung, wurde entbürokratisiert, dezentralisiert und auf die Ebene der Kommunen und der einzelnen Schulen verlagert. Schwedische Lehrer sind keine „weisungsgebundenen“ Beamten mehr, sondern verstehen sich als Fachleute für die Umsetzung eines ganz schlanken Rahmenlehrplans in schülerorientierten Unterricht. Interessantes Detail am Rande: Im schwedischen Lehrplan wird Englisch nicht mehr unter den Fremdsprachen, sondern unter den Kernfächern angeführt.

Die konservativen Regierungen der letzten Jahre haben allerdings eine Entwicklung zugelassen bzw. gefördert, die tendenziell zu einer Erosion der Gesamtschule führt: die Errichtung öffentlich finanzierter sogenannter „Freier Schulen“. Wie erste Evaluierungen diese Schulneugründungen zeigen, werden sie bevorzugt von ambitionierten, „bildungsnahen“ Eltern angestrebt und begünstigen eben jene soziale Segregation, die man mit der Ersetzung des alten gymnasialen Schulsystems durch die Gesamtschule beseitigen wollte.

Finnland hat sein Schulsystem nicht nur nach schwedischem Vorbild reformiert, sondern darüber hinaus eine hervorragende Lehrerbildung etabliert. Der Lehrberuf ist in Finnland so attraktiv, dass man es sich leisten kann, nur das tüchtigste und ambitionierteste Zehntel der Bewerber zur Lehrerbildung zuzulassen. Ein Gesamtschulsystem mit guten Lehrern an wohl ausgestatteten Schulen sind offensichtlich günstige Voraussetzungen für hohen Schulerfolg à la PISA. Ab mit Luis nach Finnland?

OBERSTUFE: Wie im Falle der schwedischen Mittelstufe gab es bis vor kurzem für jemanden, der im Bereich der Oberstufe Wert legt auf eine wohlausgewogene Lehrplan-Balance zwischen allgemeinbildender Pflicht und individuell gewählter Profilierung, eine höchst attraktive Option: die reformierte deutsche Oberstufe. Ihre ebenso einfache wie pädagogisch geniale Innovation war die Möglichkeit für die Schüler, selber zu entscheiden, welche Fächer sie als weniger anspruchsvollen Grundkurs („Mathe für jedermann“) im Ausmaß von 2/3 Wochenstunden und welche sie als studienorientierten Leistungskurs mit 5/6 Wochenstunden absolvieren wollten. Die mit der Kurswahl verbundene Selbstvergewisserung, in welchen Bereichen oder Fächern man Begabungen und Interessen hat, und die Entscheidung für einen studien- bzw. berufswahl-relevanten Schwerpunkt erwies sich für die persönliche Reifung wertvoll und setzte Motivation frei, die in den Leistungskursen zu einem ernsthaften und zielstrebigem Arbeiten führte. Gleichsam als „Nebeneffekt“ konnte man damit an allen Schulen Hochbegabtenförderung betreiben. Eine 2006 begonnenen Gegenreform – das Grund- und Leistungskurssystem wurde durch ein höheres Maß an verpflichtenden Kernfächern ersetzt – beendete diese Form der Differenzierung und Individualisierung; begründet wurde dies einerseits mit Klagen von Hochschullehrern über unzureichende Allgemeinbildung der Studienanfänger, andererseits mit den hohen Kosten der Leistungskurse, in denen infolge des Geburtenrückgangs oft nur wenige Schüler saßen. Nach einer ersten Evaluierung kommt die Gegenreform bei Schülern wie Lehrern jedoch sehr schlecht

an und scheint auch nicht die angestrebte Leistungssteigerung in den Kernfächern zu erbringen.

Es gäbe für Luis allerdings eine Alternative, die ebenfalls auf dem pädagogisch so wertvollen Zwei-Niveau-System beruht: das Internationale Bakkalaureat (IB). Diese internationale Quasi-Matura bzw. Studienberechtigung, die weltweit an über 1400 Schulen angeboten wird, ist so etwas wie ein internationaler „Verschnitt“ von Oberstufenlehrplänen. Die Schüler müssen aus sechs Fächergruppen (Muttersprache, Zweitsprache, Mathe, Science, „Man and Society“ plus ein Wahlfach) jeweils drei Fächer als Grundkurs und drei als Leistungskurs wählen. Darüber hinaus müssen sie einen Kurs in „Theory of Knowledge“ absolvieren, eine längere (Fachbereichs)Arbeit schreiben und sich in einem künstlerischen oder sozialen Projekt engagieren. Das IB erlaubt sehr viel mehr curriculare Selbstbestimmung als die Lehrpläne österreichischer AHS-Typen.

Selbstverständlich ist dieses „Best of“ des internationalen Schulvergleich nicht (ganz) ernst gemeint. Mit größter Wahrscheinlichkeit wird Luis diese Odyssee durch die Schulsysteme der Welt erspart bleiben, und er wird in Wien Schulen besuchen, von denen seine Eltern hoffen, dass sie gut genug für ihren Sprössling sind.

Mit dem „best in the world“ ist das ohnedies so eine Sache. In einem Englisch-Schulbuch, das in meiner Hauptschule im Salzkammergut in den 1950er Jahren verwendet wurde, gab es folgende Zeichnung: Sie zeigte eine typische englische Vorortstraße mit gleichförmigen, „terraced“ Reihenhäusern. Über drei benachbarten Haus-

türen waren Schilder angebracht. Auf dem ersten war zu lesen „Best taylor in the world“, auf dem zweiten „Best taylor in this town“, auf dem dritten „Best taylor in this street“.

Postscriptum 10 Jahre später: Luis hat in Wien die „nächstbeste“, d.h. seiner elterlichen Wohnung nächstgelegene öffentliche Volksschule besucht und ist nun Schüler des „nächstbesten“, d.h. seiner elterlichen Wohnung nächstgelegenen öffentlichen Gymnasiums. Er durfte sich die Schulen selber aussuchen. Seine Auswahlkriterien waren die Freundlichkeit der Direktorinnen bei den Erkundungsgesprächen, die Kürze des Schulweges, die es ihm erlaubt, in der Früh möglichst lange zu schlafen, und der Umstand, dass seine besten Volksschulfreundinnen und -freunde auch diese AHS besuchen.

CURRICULUM VITAE

Karl Heinz Gruber,

geboren am 15. April 1942 in Laakirchen, OÖ

1956/61 Bundeslehrerbildungsanstalt Linz

1961/62 Volksschullehrer im Sauwald, oö. Innviertel

1962/63 FULBRIGHT-Stipendiat an der Hamline University,
St. Paul, Minnesota, USA

1963/64 Präsenzdienst-Bundesheer, „Olympia-Kompanie“,
Olympische Spiele Innsbruck 1964
*Verleihung der Olympia-Verdienstmedaille für Dolmetsch
dienste*

1964/70 Studium der Pädagogik, Soziologie und Völkerkunde
an der Universität Wien; ab dem 2. Semester „wissen-
schaftliche Hilfskraft“ am Institut für Pädagogik

1970 Promotion zum Dr. phil, Dissertation über die schwedi-
sche Schulreform 1962

1971/79 Assistent und Lehrbeauftragter am Institut für Pädago-
gik der Universität Wien

1971/72 British Council Scholar am Department of Educational
Studies, Oxford University, England

1976/77 Research Associate am Department of Educational
Studies, Oxford University, England

1979 Habilitation für Vergleichende Erziehungswissenschaft
an der Universität Wien

1983 Ernennung zum Außerordentlichen Professor an der
Universität Wien

1986 Berufung zum Ordinarius für Vergleichende Erziehungs-
wissenschaft an der Universität Wien

1988/89 Senior Visiting Research Fellow am St. John's College,
Oxford University, England

1989/95 Mitglied des Governing Board des OECD-CERI Paris,
ab 1990 Mitglied der Executive Group

1992/93 Chairman des Governing Board OECD-CERI Paris;
Gastprofessor an der Universität Graz

1993 Visiting Scholar an der Harvard University Graduate
School of Education, Cambridge, Mass. USA

1999 Gastprofessor an der Universität Hiroshima, Japan

2000 Gastprofessor am Department of Educational Studies,
Oxford University, England

2002 *Verleihung des österreichischen Ehrenkreuzes für Wissen-
schaft und Kunst 1. Klasse*

2003 Übertritt in den Ruhestand als o. Univ. Prof.

2005 Mitglied des OECD-Expertenteams zur Evaluierung
der norwegischen Universitäten

2005/06 Gastprofessur am Department des Department of
Educational Studies, Oxford University, England

2005/09 Mitglied des Aufsichtsrates des UNESCO International
Bureau of Education, Genf

2006 Wiederaufnahme der Lehrtätigkeit an der Universität
Wien

2008 Sommersemester: Gastprofessur an der Universität
Salzburg

2009 Sommersemester: Gastprofessur an der Universität
Klagenfurt

2009 *Preis der Stadt Wien für Volksbildung*

2011/12 Research Fellow am Department of Education,
Oxford University.

2012 *Großes Silbernes Ehrenzeichens der Republik Österreich*

2013/15 Honorary Research Fellow am Department of Educa-
tion, Oxford University

2020 Endgültige Beendigung der Lehrtätigkeit an der
Universität Wien

Verlag Bibliothek der Provinz

für Literatur, Kunst, Wissenschaft und Musikalien