

gymnasium

DIE ZEITSCHRIFT DER
AHS-GEWERKSCHAFT

67. Jahrgang
Juli 2018
nr. 4

GEWERKSCHAFT
ÖFFENTLICHER DIENST



WEIL ES UM
BILDUNG
GEHT

Brasilien im Rausch der Bildung

Der private Bildungssektor in Brasilien wird, so berichtete die renommierte Neue Zürcher Zeitung Ende Mai, geradezu von einem Goldrausch erfasst. Im Angebot gibt es u.a. Kinderkrippe „dreisprachig“, neben Portugiesisch und Englisch üben Babys spielerisch das Programmieren. Dass gerade in einem Land wie Brasilien, das auf einen der hintersten Plätze bei PISA und Co abonniert ist, hunderte Millionen \$ in den privaten Bildungssektor gepumpt werden, mag auf den ersten Blick erstaunen. Dabei ist es völlig logisch, dass bildungsaffine und finanziell gut situierte Eltern nicht im Alptraum daran denken, ihre Kinder in ein daniederliegendes öffentliches Schulsystem zu stecken. Laut NZZ kosten die „Ultra-Premium“-Schulen zwischen 1800 und 3000 Dollar monatlich, exklusive Nebenkosten wie Schulmaterial, Verpflegung, Uniformen, etc. Am Transfermarkt dieser schulischen Champions League kann man angesichts prall gefüllter Kassen Top-PädagogInnen aus Singapur, Finnland und der Schweiz engagieren. Und damit der Abstand zu den öffentlichen Schulen noch größer wird, werben die schwerreichen Schulkonzerne den besten Schulen Brasiliens pädagogische LeiterInnen ab. Mit einem Marktgewicht von rund 8,5 Mrd. \$ ist laut NZZ „Kroton“ der weltgrößte börsennotierte Bildungskonzern mit einem kolportierten Jahresumsatz von 2,2 Mrd. \$. Brasilianischen Eltern ist längst bewusst, dass ihre Kinder für einen Platz an einer begehrten Universität mehr brauchen als gute Noten an einer nationalen öffentlichen Schule. Die NZZ zitiert das Institut „ISC Research“, demzufolge die Zahl der internationalen Schulen sich in den aufstrebenden Gesellschaften Asiens, in Nahost und Lateinamerika seit 2010 mehr als verdreifacht hat, von 2600 auf rund 9000 Institute. All diesen Fakten zum Trotz wischen die VerfechterInnen der Gesamtschule unser Argument vom Tisch, dass die Einführung von Einheitsschulen unweigerlich zu einem Run auf elitäre Privatschulen führen würde. Sie machen sich damit zu HelfershelferInnen schwerreicher Bildungskonzerne.

NN

inhalt

top thema
BILDUNG IST MEHR ALS
KOMPETENZVERMITTLUNG
 Von Mag. Georg Stockinger

gut zu wissen
DAS ERSTE UNTERRICHTSJAHR –
EINE HERAUSFORDERUNG
 Von MMag. Mag. iur
 Gertraud Salzmann

TEILZEITBESCHÄFTIGUNG
 Von MMag. Mag. iur Gertraud
 Salzmann

KINDERBETREUUNGSGELD
 Von Mag. Andrea Meiser

GÖD – RESOLUTION

service

menschen
AUSZEICHNUNGEN
UND ERNENNUNGEN

im fokus
SPRACHFÖRDERUNG IM
INTERNATIONALEN VERGLEICH
 Von Mag. Gudrun Pennitz

facts statt fakes
 Von Mag. Gerhard Riegler

aktuelle seite
ENDLICH KONSEQUENZEN?
 Von Mag. Herbert Weiß

nachgeschlagen

4

8

12

13

14

16

17

18

22

23

24



REDAKTIONSSCHLUSS

Redaktionsschluss für die
 Nr. 5/2018:
 11. September 2018

SEHR GEEHRTE FRAU KOLLEGIN! SEHR GEEHRTER HERR KOLLEGE!

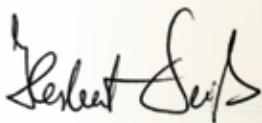
Vor einiger Zeit hat mich ein Kollege auf die Sendung „Durchgefallen? Schule auf dem Prüfstand“ aufmerksam gemacht. Darin wird unter anderem der überbordende Einfluss der Wirtschaft bzw. der OECD auf die Schule angeprangert.

In der Sendung wird die These vertreten, dass der PISA-Test „schief liege“, da er ausschließlich jene Fähigkeiten abfrage, die später für die Wirtschaft relevant sind. Nicht nur wir LehrerInnen befürchten also, dass die Qualität unserer Schulen in Hinkunft vor allem unter diesem Blickwinkel beurteilt werden wird, wenn sich die OECD-Lobby durchsetzt.

Unterstrichen wird diese These durch die folgende Passage: „Die OECD fragt ja vor allem nach Kompetenzen, die nur für die Wirtschaft von Interesse sind, als ob Schule ein Zuliefererbetrieb sei für die Ökonomie. Und sie hat ihre Klienten gefälligst fit zu machen für die Wirtschaft. Man spürt hier den Durchgriff des Geldes auf die Schulen. Und diese ständigen Tests, die sollen ja Qualität sichern. Auch so ein Begriff aus der Wirtschaft: Qualitätssicherung. [...] Auf jeden Fall wird so aus dem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern Misstrauensmanagement. Und aus den Tabellen lässt sich dann angeblich der Erfolg ablesen. Also das, was ökonomisch am wünschenswertesten ist.“

Im Gegensatz dazu wird betont: „Je emotionaler wir involviert sind, desto tiefer prägt sich uns das Gesehene ein.“ Auch die Hattie-Studie wird erwähnt, die zu Recht betont, wie wichtig die soziale Kompetenz der Lehrkraft ist. „Ein guter Draht zu den Schülern, gegenseitiges Feedback und Glaubwürdigkeit stehen weit oben auf seiner Liste. Was wir von einer leidenschaftlichen Lehrkraft lernen, entfaltet größere Wirkung. Schulmaßnahmen sollten deshalb die Motivation der Lehrer stärken und fördern. So profitieren die Schüler am meisten. [...] Nicht Digitalisierung und Whiteboard, sondern schlicht das menschliche Miteinander von Lehrern und Schülern können aus jedem Klassenraum einen Garten der Freude, der Neugier und der Phantasie machen. Eine glaubwürdige Lehrerpersönlichkeit, die kompetent ist und entspannt, überzeugt die Schüler, inspiriert sie und regt sie an. Aber dafür braucht es Freiräume und natürlich viel Zeit, also kein Geheuze durch die Lehrpläne.“

Die Aussagen am Ende der Sendung sehe ich als Appell für die Weiterentwicklung der österreichischen Schule: „Schule ist doch das humanistische Projekt, inspiriert von der Vorstellung, dass der Mensch sich bilden kann, weil er staunt, weil er neugierig ist und weil er aus seinen Fehlern und Irrtümern lernen kann. Überlassen wir die Schule endlich denjenigen, die dort miteinander versuchen, das Beste zu erreichen, zu dem Schule fähig ist: aus jungen Menschen Persönlichkeiten werden zu lassen, die mit Selbstbewusstsein und Freude in ihr Leben gehen und mit dem Ziel, die Welt ein kleines bisschen besser zu machen.“




**Die Redaktion
wünscht
erholungsreiche
Sommerferien!**

**impresum**

gymnasium. Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. Herausgeber: Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, Dr. Norbert Schnedl. Medieninhaber: Die GÖD Wirtschaftsbetriebe Ges. m. b. H., A-1010 Wien, Teinfaltstraße 7. Chefredaktion und für den Inhalt verantwortlich: Mag. Gudrun Pennitz, 1090 Wien, Lackierergasse 7, Tel.: 01/405 61 48, Fax: 01/403 94 88, E-Mail: office.ahs@goed.at. Redaktion, Produktion, Konzeption und Anzeigenverwaltung: Modern Times Media Verlagsges. m. b. H., 1030 Wien, Lagergasse 6/35, Tel.: 01/513 15 50. Chefin vom Dienst: Mag. Nina Atzenhofer, Grafik: Marion Leodolter, Hersteller: Druckerei Berger, A-3580 Horn, Wienerstraße 80. Verlagsort: Wien. Herstellungsort: Horn. DVR-Nr.: 0046655. Namentlich gekennzeichnete Beiträge unterliegen der Verantwortung des Autors. Die Redaktion behält sich das Recht der Kürzung vor. Es wird darauf hingewiesen, dass alle Angaben in dieser Zeitschrift trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Herausgebers und Medieninhabers, der Redaktion oder der AutorInnen ausgeschlossen ist.

Bildung ist mehr als Kompetenzvermittlung

VON MAG. GEORG STOCKINGER
STV. VORSITZENDER DER
BUNDESLEITUNG
AHS-GEWERKSCHAFT
georg.stockinger@goed.at



„Man fragt sich ja, wenn das so wichtig ist, dass nur noch Kompetenzen vermittelt werden: Wie haben eigentlich diejenigen, die jetzt diese Kompetenztheorien aufstellen, lesen gelernt, nämlich so viel lesen gelernt, dass sie wissen, was Kompetenz ist, ohne je kompetenzorientiert unterrichtet worden zu sein?“

*Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann,
NZZ Standpunkte am 2. November 2014*

Es scheint wohl nicht nur mir, dass unser Bildungssystem einem Trommelfeuer an Kompetenzorientierung ausgesetzt ist, und uns Lehrerinnen und Lehrern permanent suggeriert wird, in unserer Arbeit nach wie vor viel zu wenig(e) Kompetenzen zu vermitteln. Müssen wir Lehrerinnen und Lehrer uns gar pädagogisch „inkompetent“ fühlen, insbesondere dann, wenn vorgeblich höchst „objektive“ Kompetenzmessergebnisse - zum Beispiel bei der Zentralmatura - nicht ganz wunschgemäß ausfallen?

In der von OECD & Co. mit Millionenaufwand betriebenen Propagandamaschinerie spielt die Kompetenzrevolution eine ganz große Rolle. Wer will sich schon gegen ein Mehr an Kompetenz aussprechen, wer will unserer Jugend vorenthalten, mit Kompetenzen aller Art ausgestattet zu werden?

Schon ein kurzer Blick in die schier unerschöpfliche Zitaatenwelt auf der von Gerhard Riegler, dem ZA-Vorsitzenden AHS und Bundesleitungsmitglied der AHS-Gewerkschaft, und Gudrun Pennitz, der Chefredakteurin dieser Zeitung, befüllten Website www.bildungswissenschaft.at lässt große Zweifel daran aufkommen, ob mit der Kompetenzorientierung der „Stein der Weisen“ der Bildungspolitik gefunden wurde. Ganz im Gegenteil, je mehr ich in die einschlägige bildungswissenschaftliche Literatur eingetaucht bin, umso überzeugter wurde ich, dass wir uns dem Kompetenzfetisch noch viel entschlossener entgegenstemmen müssen, als wir das in den letzten Jahren ohnehin schon getan haben.

Gestatten Sie mir, geschätzte Kolleginnen und Kollegen, also Schlaglichter auf Aussagen zu werfen, die von höchst renommierten Wissenschaftlern zum Thema Kompetenzorientierung in wissenschaftlichen Foren und anderen Medien getätigt wurden.

So spricht etwa Univ.-Prof. Dr. Wolfram Meyerhöfer in der Neuen Zürcher Zeitung online am 22. Juni 2015

vielen Lehrerinnen und Lehrern wohl aus der Seele:
„Standardisierte Tests entprofessionalisieren die Lehrerschaft. Sie müssen die Schüler auf die Tests hin trimmen, statt mit ihnen das Spannungsfeld der Bildung von Autonomie auszuloten.“

Natürlich zwingt uns Lehrerinnen und Lehrer kein LSI und schon gar kein Ministerialbürokrat zu einem „teaching to the test“, aber wer will ernsthaft behaupten, dass der diesbezügliche Trend angesichts des gigantischen medialen Wirbels, wie z.B. kürzlich um die Ergebnisse der Mathematik-Klausuren, nicht anhalten wird. Ein Blick in die USA und Großbritannien lässt jedenfalls wenig Optimismus aufkommen, dass diese Entwicklung noch zu bremsen ist.

„Die große Bedeutung standardisierter Tests als Entscheidungsgrundlage für die finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen führte in den USA und in England nachweisbar zu einer Anpassung der pädagogischen Ausrichtung auf die Testerwartungen („teaching to the test“).“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Rauch u. a., *Auswirkungen von Schulrankings auf Unterricht, Schulorganisation und Bildungssystem (2016)*, S. 15

Und nicht genug damit, dass der Unterricht in den Haupttestfächern inhaltlich verarmen wird, der Druck von Schüler- und Elternseite wird mittelfristig auch bei uns wohl dazu führen, dass Zeitressourcen verstärkt in diese Fächer umgeleitet werden und damit andere an den Rand gedrängt werden.

„Da die standardisierten Tests sich weitgehend auf die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen beschränken, haben viele Schulen in den USA und England die übrigen Lernangebote reduziert, v.a. in den Wahlfächern. In über 70 % aller US-Schuldistrikte wird Unterrichtszeit für Geschichte, Kunsterziehung, Musik oder Fremdsprachen eingespart zugunsten von mehr Mathematik und Englisch im Stundenplan.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Rauch u. a., *Auswirkungen von Schulrankings auf Unterricht, Schulorganisation und Bildungssystem (2016)*, S. 15

Das bedeutet, dass sich Kolleginnen und Kollegen, die derzeit dem hektischen Treiben rund um die schriftliche Reifeprüfung als Unbeteiligte relativ entspannt zusehen können, bald mit einer Entwicklung konfrontiert sehen könnten, die ihren Unterricht qualitativ und quantitativ bedroht.

GELD REGIERT DIE BILDUNGSWELT

Man braucht kein Verschwörungstheoretiker zu sein, um massive monetäre Interessen internationaler Player hinter dem Kompetenz- und Standardisierungsfetischismus zu vermuten:

„Der multinationale Konzern Pearson mit weltweit 40.000 Mitarbeiter/innen, der die Verlage Addison-Wesley und Penguin-Random-House, Zeitungen wie der Financial Times, Vergnügungsparks und Madame-Tussaud-Wachsfigurenkabinette besitzt, hat sich in weiten Teilen der USA eine Monopolstellung gesichert. Er verkauft den US-Bundesstaaten nicht nur Tests, sondern bietet auch darauf abgestimmte Lehrbücher sowie Lern- und Lehrsoftware an.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Rauch u. a., *Auswirkungen von Schulrankings auf Unterricht, Schulorganisation und Bildungssystem (2016)*, S. 22

TARNEN UND TÄUSCHEN

Sogar im Nationalen Bildungsbericht, mit dem das BIFIE, mittlerweile von der „Bürde“ der Zentralmaturaerstellung befreit, beauftragt war, waren schon im Jahre 2013 kritische Worte über Strategien zu lesen, zu denen der Kompetenzfetischismus führt:

„Täuschungsstrategien nehmen zu; die Orientierung auf quantitative Steigerung der gemessenen Leistungen kann mit einer Verringerung der Breite und qualitativen Tiefe der Lernerfahrungen oder gar mit einem Ausschluss von schwachen Schülerinnen und Schülern von Lern- und Prüfungsgelegenheiten einhergehen.“

BIFIE (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht - Österreich 2012 (2013)*, Band 2, S. 377

INTELLEKTUELLE VERARMUNG

Der deutsche Mathematikdidaktiker und Hochschullehrer Dr. Wolfram Meyerhöfer befürchtet eine intellektuelle Verarmung, sollte der Standardisierungstrend nicht eingebremst werden können.

„Eine gute Testaufgabe – bei der man genau benennen kann, was sie misst – ist das Gegenteil einer bildenden Schulaufgabe, welche geistige Vielfalt und Debatte über diese Vielfalt herausfordert. Deshalb führt der Weg der immer stärkeren Standardisierung von Bildung – getragen von einem nicht hinterfragten Glauben an die mathematische Modellierbarkeit des menschlichen Geistes – das Schulsystem in eine Kultur der intellektuellen Armut.“

Univ.-Prof. Dr. Wolfram Meyerhöfer, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 27. September 2013

DEMOTIVATION DROHT

Schon 2010 warnte der Schweizer Universitätsprofessor Dr. Walter Herzog, der auch Research Fellow an der University of California in Berkeley war, davor, welche Konsequenzen zeitgeistige Schulreformen nach sich ziehen.

„In den USA macht man seit mindestens 25 Jahren Erfahrungen mit einer standardbasierten Schulreform. Obwohl man immer wieder von großen Erfolgen dieser Reform hören kann, trifft bei nüchterner Betrachtung

eher das Gegenteil zu. Probleme zeigen sich in mindestens drei Bereichen: Demotivierung der Lehrkräfte, Verengung des Lehrplans und Unzuverlässigkeit der Tests.“ Univ.-Prof. Dr. Walter Herzog, Tagung des Wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Philologenverbandes, 8./9. Oktober 2010

Obwohl man in den USA also schon ein Vierteljahrhundert lang eine Demotivierung der Lehrkräfte beobachtet, rief hierzulande die „Experten“-Truppe unermüdlich nach einer dringenden Beschleunigung einer Reform, die sich andernorts bereits als gewaltiger Flop erwiesen hatte.

UND WAS SAGEN DIE PHILOSOPHEN?

Will man Bildungsreform bildungsphilosophisch analysieren, führt kein Weg an Konrad Paul Liessmann vorbei. Aus einer schier unendlichen Fülle einschlägiger Liessmann-Zitate muss ich mich aus Platzgründen auf eine schmale Auswahl beschränken. Erstaunlich ist, wie kaltschnäuzig Österreichs Kompetenzfetischisten Liessmann seit Jahren ignorieren. Dass dies so locker möglich ist, zeigt, wie weit sich die „Bildungspolitik“ von der Bildungsphilosophie entfernt hat. Auf die Nähe von Bildungswissenschaft, Bildungsphilosophie und Lehrgewerkschaft in so grundlegenden Fragen der Bildung bin ich übrigens sehr stolz.

„Kompetenzorientierung, Praxisnähe, Modularisierungen, Qualifikationsprofile, employability, Wettbewerbsvorteil, Kostenneutralität: Die Schlagworte aktueller Bildungspolitik markieren nicht nur neue Moden, sie signalisieren auch einen gravierenden Bruch mit den Idealen klassischer Bildungskonzeptionen.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, Geisterstunde – Die Praxis der Unbildung (2014), S. 28

„Der gute Deutschlehrer begnügt sich nicht damit, Leseprozesse zu coachen, sondern ist von der Notwendigkeit überzeugt, Kafka, Thomas Mann oder Peter Handke zu lesen.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, t-online.de am 26. Dezember 2017

„Blickt man genauer hin, muss man erkennen, dass sich unter dem Deckmantel der Kompetenzorientierung eine Grundkonstellation des Erkennens und damit der Bildung glatt in ihr Gegenteil verwandelt hat. In dem Maße, in dem Kompetenzen als formale Fertigkeiten verstanden werden, die an beliebigen Inhalten erworben werden können, konterkariert man die Idee jedes durch Neugier motivierten Erkenntnis- und damit Bildungsprozesses.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, Was ist und zu welchem Ende erwirbt man gymnasiale Bildung? Die Höhere Schule 250 Jahre nach Humboldt, Festvortrag im Rahmen des 58. Internationalen Bodenseetreffens, Bregenz am 1. Oktober 2017

„Mitunter hat man sogar den Eindruck, dass nichts so sehr in der Wissensgesellschaft verachtet wird, wie der Erwerb von Wissen. ‚Faktenwissen‘ ist zu einem Unwort geworden. [...] Die flächendeckende Umstellung der Lehr- und Studienpläne an Schulen und Universitäten von definierten Kenntnissen und Inhalten auf ‚Kompetenzen‘, ‚Workloads‘ und ‚Soft Skills‘ ist nur das sichtbare Zeichen einer generellen Entwertung des Wissens.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, Was ist und zu welchem Ende erwirbt man gymnasiale Bildung? Die Höhere Schule 250 Jahre nach Humboldt, Festvortrag im Rahmen des 58. Internationalen Bodenseetreffens, Bregenz am 1. Oktober 2017

„Kompetenzorientierung, dieses moderne Schlagwort ist nicht Bildung, wie manche glauben. Sie verdrängt die Bildung, denn das Verhältnis zwischen Bildungsanspruch und Kompetenz wurde sinnwidrig umgedreht: Die formalen Fähigkeiten wurden zu den eigentlichen Zielen erklärt. Und das, wofür man diese Fähigkeiten eigentlich erwerben soll - wichtige Bücher lesen, große Kunstwerke verstehen, grundlegende wissenschaftliche Theorien nachvollziehen, umstrittene Statistiken entschlüsseln zu können -, wird zurückgedrängt.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, NEWS online am 1. Oktober 2017

„Literarische Bildung, die einst im Zentrum der Curricula der höheren Schulen stand, ist – nicht nur dort – zu einem Fremdwort geworden. [...] Die schöne Literatur, wie avanciert auch immer, führt nur noch ein Schattendasein in den Curricula, in den Bildungsdiskursen, in denen es von Kompetenzen nur so wimmelt, spielt sie keine Rolle mehr.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, Der Standard online am 16. September 2017

„Dass es eine Form der Bildung gibt, die sich dem Zugriff der qualitätssichernden Behörden entzieht, weil sie sich aus einer informellen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer entspinnen mag, kratzt an all jenen Quantifizierungs- und Messbarkeitschimären, ohne die die gegenwärtige Bildungsforschung ebenso wenig auszukommen glaubt wie die Bildungsorganisation.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, Der Standard online am 16. September 2017

„Bildung, das macht ihren Stachel aus, lässt sich nicht auf formale Fähigkeiten und Anwendungsorientierungen reduzieren. Bildung hat immer auch mit konkreten Inhalten und – horribile dictu – abstraktem Wissen zu tun. [...] Bildung hat auch mit dem Einüben einer Gelassenheit zu tun, die sich von überbordender Affirmation des Zeitgeistes ebenso frei halten möchte wie von einer wohlfeilen Empörung über medial hochgespielte Nichtigkeiten.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, Bildung als Provokation (2017), S. 9

„Dass Schulen gerade unter der Perspektive, dass es nur noch auf Kompetenzen, nicht auf Wissen, nur noch auf Anwendbarkeit, nicht auf Verstehen ankomme, zu Verwahrnstanalten mutieren, ist offensichtlich. Die immer wieder geforderte Wandlung des Lehrers vom fachwissenschaftlich ausgebildeten Experten hin zu einem sozialpädagogisch geschulten Coach und Begleiter trägt dieser Entwicklung Rechnung.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, *Bildung als Provokation* (2017), S. 55

„Wer will, dass die Menschen dumm bleiben, suggeriert ihnen, dass sie ohnehin alles wissen können. Wissen hat immer mit Verstehen zu tun. Es ist nach wie vor eine zentrale Aufgabe von Schule, Wissen in diesem Sinn zu vermitteln. Es ist eine bildungspolitische Bankrotterklärung, wenn man sich davor drückt.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, *Die Presse online* am 28. September 2014

„Die nun vorliegenden kompetenzorientierten Lehr- und Studienpläne sind nicht nur Ausdruck abstruser fachlicher und didaktischer Konzepte, sondern auch ein vorläufiger Tiefpunkt in Hinblick auf sprachlichen Ausdruck und Stil. Kein Mensch mit Sprachgefühl kann solche Curricula lesen, ohne nicht in eine tiefe Depression zu verfallen.“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann, *Neue Zürcher Zeitung online* am 15. September 2014

BLEIBEN WIR OPTIMISTISCH!

Grund zur Depression gäbe es also genug, umso mehr bewundere ich Sie, geschätzte Kolleginnen und Kollegen, dafür, dass Sie mit ungebrochenem Enthusiasmus das tun, was für die Zukunft unseres Landes so bedeutsam ist, nämlich die kommenden Generationen zu mündigen, kritischen, aber auch optimistischen Menschen heranzubilden.

Denn unser Wohlstand wird nur von wahrhaft gebildeten jungen Menschen bewahrt werden können, und nicht von maschinengleich optimierten Kompetenzgebilden.

„Wirklich genau umschreibbare Kompetenzen haben nur Maschinen – in Gestalt ihrer Programme. Maschinen sind, solange sie funktionieren, reine Könner. Sie haben Kompetenz pur, es ist aber nichts dahinter.“

Sollten Sie noch ein paar Argumente benötigen, um jenen Paroli bieten zu können, die dem Kompetenzfetischismus verfallen sind, so kann ich Ihnen ein Interview im STANDARD vom 21. November 2017 empfehlen, das Lisa Nimmervoll mit Univ.-Prof. Dr. Christoph Türcke führte, und dem auch das obige Zitat entnommen ist. Einige Türcke-Sager mögen als Anregung zur Lektüre dienen:

STANDARD: „Heute sind digitale Geräte aber alltägliche Begleiter der Kinder. Ist es da nicht naheliegend

und notwendig, sie auch im Unterricht kritisch reflektierend einzusetzen? Die Digitalisierung der Gesellschaft ist ja ein Faktum.

Türcke: Ja, aber was heißt kritisch reflektierend? Würde man Fünfjährigen, um sie rechtzeitig auf einen kritisch-reflektierten Umgang mit Alkohol einzustellen, erst mal zur kritischen Reflexion und zum eigenständigen Umgang Schnaps verabreichen? Nein. Zum kritischen und reflektierenden Umgang gehört zunächst einmal auch, gerade in frühen Jahren, eine gewisse Abstinenz beziehungsweise die äußerste Form der Dosierung. Kleine Kinder können überhaupt nicht überblicken, was diese neue Technologie mit ihrer seelischen Stabilität zu tun hat.“

STANDARD: „Sie haben in einem Buch die "Lehrerdämmerung" ausgerufen. Wer oder was bedroht denn die Spezies Lehrer?“

Türcke: Ein neoliberales Bildungssystem, das unter dem Stichwort "Neue Lernkultur" geführt wird, wo die Lehrer ihre ursprüngliche Rolle, nämlich das Zeigen von Sachverhalten, nicht mehr ausüben, sondern nur noch als Lernbegleiter fungieren sollen. Die Schüler lernen an vorgegebenen Lernmaterialien, die die Lernbegleiter bereitzustellen haben, möglichst für jeden individuell einen eigenen Arbeitsblattstapel. Das soll ganz wunderbar sein, weil dann jeder nach eigenem Wunsch, in eigener Reihenfolge, in eigenem Tempo voranschreiten kann und die Autonomie und Selbstständigkeit des Lernens die schönsten Blüten treibt. Keine autoritären Säcke mehr, die einer ganzen Klasse Inhalte vorgeben, wo doch jedes Individuum anders tickt und anders gestrickt ist. Statt Lehrern nur noch Ratgeber, die bei Bedarf zur Stelle sind, Tipps geben und spontanes Coaching durchführen.“

„Die Arbeitsblätter und vor allem die Lückentexte – es werden ja gar keine ganzen Texte mehr geschrieben, sondern nur noch Lücken ausgefüllt – sind eine Vorform der digitalen Masken. Es wird eine Art Lückenfüllmentalität eingeübt. Wenn demnächst aller Unterricht digital läuft, wird man die Papierform nicht mehr brauchen.“

NÜTZLICHE KOMPETENZEN

Da diese Zeitung Sie, geschätzte Kolleginnen und Kollegen, in den wohlverdienten Sommerferien erreicht, wünsche ich Ihnen abschließend zwei für Ihre Gesundheit unverzichtbare Kompetenzen: Erholungs- und Abschaltkompetenz. Mit frischen Kräften werden wir mit Schuljahresbeginn den uns anvertrauten Schülerinnen und Schülern weit mehr vermitteln als bloße Kompetenzen, werden sie nämlich weiterhin zu Bildung im besten Sinn den Worten führen. Denn nur gebildete junge Menschen werden ihren Weg in ein sinnerfülltes Privat- und Berufsleben finden.

In diesem Sinn: Erholsame Ferien! ■

**MMAG. MAG.IUR.
GERTRAUD SALZMANN
DIENSTRECHTSREFERENTIN
DER AHS-GEWERKSCHAFT
gertraud.salzmann@goed.at**



Das erste Unterrichtsjahr – eine Herausforderung für jeden!

Unterrichtspraktikum und Induktionsphase - alt und neu.

Die Schule lebt von den vielen gut ausgebildeten und engagierten Lehrkräften. Dies hat auch die Hattie-Studie klar herausgearbeitet: „*Hatties zentrale Botschaft ist der Hinweis, dass mit der Kompetenz der Lehrkraft letztlich alles steht und fällt.*“¹ Umso wichtiger ist es, den Fokus auf die Ausbildung der Lehrkräfte und ihren Einstieg in die Schule zu richten. Wir brauchen fachlich profund ausgebildete, pädagogisch bestens geschulte Lehrerinnen und Lehrer, die den stark veränderten Bedürfnissen in den Klassen gewachsen sind.

NEUE LEHRAMTSAUSBILDUNG: BACHELOR- UND MASTERSTUDIUM

In der „neuen“ Lehramtsausbildung mit Bachelor- und Masterabschluss gibt es noch keinen Jahrgang von Lehrkräften, die bereits beides absolviert haben.

Fundierte Ergebnisse der neu strukturierten Ausbildung zeigen sich somit noch nicht. An der Universität Salzburg, die ein Jahr vor den anderen Ausbildungsstandorten die neue Lehrerausbildung eingeführt hat, gibt es bereits die ersten Bachelorabsolventen, die gemäß Studienplan eigentlich die erste Unterrichtserfahrung im Masterpraktikum im Rahmen des berufsbegleitenden Masterstudiums machen sollten. Leider fehlen dazu derzeit die Planstellen an den Schulen, sodass man ersatzweise die „Pädagogische Assistenz“ kreiert hat. Die Studentinnen und Studenten müssen dabei 500 Stunden in diversen Tätigkeitsbereichen an einer Schule leisten, davon 80 Stunden im „Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern“². Die Anstellungsvoraussetzungen zum Einsatz in der Sekundarstufe II erfüllen nur Lehrkräfte mit einem abgeschlossenen Masterstudium.

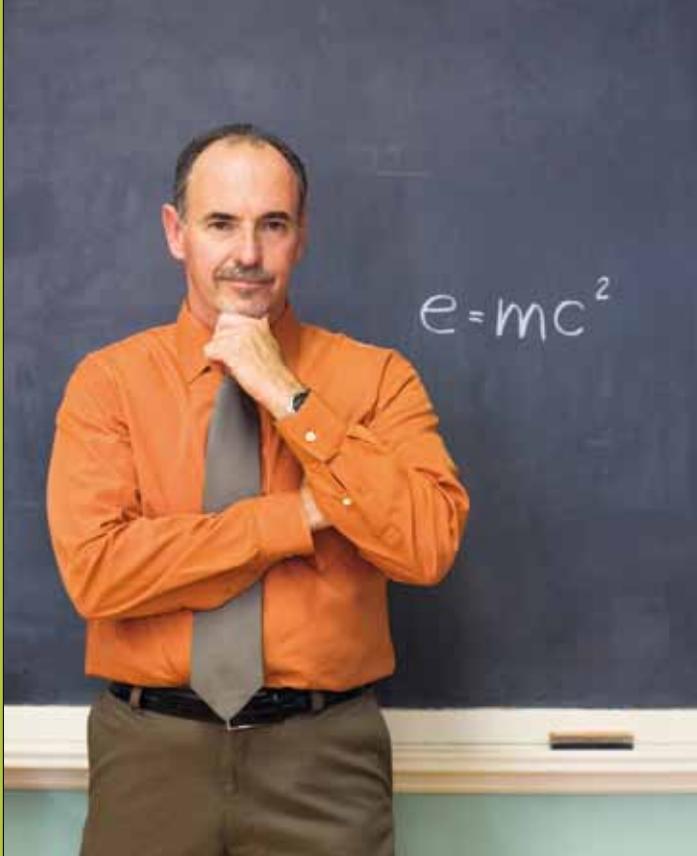


UNTERRICHTSPRAKTIKUM NUR NOCH IM SCHULJAHR 2018/19

Das seit vielen Jahrzehnten bewährte Unterrichtspraktikum kann nur noch im kommenden Schuljahr absolviert werden, da es mit 31. August 2019 ausläuft. Ab 1. September 2019 haben dann alle jungen Kolleginnen und Kollegen die Induktionsphase zu absolvieren. Diese wurde im Zuge des neuen Lehrerdienstrechtes, das ohne sozialpartnerschaftliche Einigung beschlossen wurde, als Ersatz des Unterrichtspraktikums installiert.

INDUKTIONSPHASE AB 1.9.2019

Die im § 39 VBG geregelte Induktionsphase dient der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt. Intention des Gesetzgebers ist es, dass die neuen Lehramtsausbildungen so konzipiert werden, dass *„ihr erfolgreicher Abschluss einen unmittelbaren Berufseinstieg erlaubt“*³. Einen Rechtsanspruch auf Absolvierung wie beim Unterrichtspraktikum hat man nicht mehr. Die Induktionsphase kann daher nur absolviert werden, wenn an einer Schule freie Stunden übernommen werden können und man einen Dienstvertrag erhält, sie bildet das erste Dienstjahr. Die Induktionsphase ist somit im Unterschied zum Unterrichtspraktikum auch kein Ausbildungsverhältnis, sondern zwingend ein Dienstverhältnis und an das Vorhandensein einer Planstelle gekoppelt, aber nicht von einem bestimmten Beschäftigungsausmaß abhängig.⁴



MentorInnen begleiten bis zu drei JunglehrerInnen im ersten Unterrichtsjahr

Die Induktionsphase beginnt mit dem Dienstantritt und endet nach zwölf Monaten. Hat das Dienstverhältnis der Vertragslehrperson wegen einer bloß befristeten Verwendung vor Ablauf dieses Zeitraumes geendet, wird die Induktionsphase bei neuerlicher Begründung eines Dienstverhältnisses als Vertragslehrperson fortgesetzt.

Die Vertragslehrperson hat in der Induktionsphase gem. § 39 Abs. 3 VBG mit der Mentorin oder dem Mentor zusammenzuarbeiten und ihre Tätigkeit den Vorgaben entsprechend auszurichten. Sie hat den Unterricht anderer Lehrkräfte nach Möglichkeit zu beobachten, so weit dies stundenplanmäßig möglich ist, und im Rahmen ihrer Fortbildung spezielle Induktionslehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule oder an der Universität zu besuchen.

ÜBERGANGSBESTIMMUNGEN

Die Gewerkschaft konnte nach Inkrafttreten des neuen Dienstrechtes noch wichtige Übergangsbestimmungen für die jungen Kolleginnen und Kollegen ausverhandeln. Auf Vertragslehrpersonen mit Bachelor- und Masterausbildung, die bereits eine mindestens einjährige Lehrpraxis zurückgelegt haben, sind die Bestimmungen der Induktionsphase nicht anzuwenden. Vertragslehrpersonen mit einem Lehramtsstudium „alt“, die bis 31.8.2019 eine Ver-

wendung als Lehrerin bzw. Lehrer im Umfang einer zweijährigen Vollbeschäftigung gem. § 27a Unterrichtspraktikumsgesetz nachweisen können, haben ebenfalls keine Induktionsphase zu absolvieren.

BEURTEILUNG DER INDUKTIONSPHASE

Die Schulleitung hat aufgrund des Gutachtens der Mentorin bzw. des Mentors sowie aufgrund eigener Wahrnehmungen der Personalstelle über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson bis spätestens zwei Monate vor Ablauf der Induktionsphase schriftlich zu berichten. Der Vertragslehrperson in der Induktionsphase ist Gelegenheit zu geben, zu diesem Bericht Stellung zu nehmen.

Die Beurteilung der Induktionsphase erfolgt gem. § 39 Abs. 7 VBG durch die Personalstelle, die dabei feststellt, ob die Vertragslehrperson den zu erwartenden Verwendungserfolg

- durch besondere Leistungen erheblich überschritten (Z 1),
- aufgewiesen (Z 2) oder
- nicht aufgewiesen (Z 3) hat.

Eine Verlängerung des Dienstverhältnisses über die Induktionsphase hinaus ist nur möglich, wenn der Verwendungserfolg zumindest aufgewiesen wurde. Bei negativer Beurteilung (Z 3) wird die Vertragslehrperson nach Ablauf der Induktionsphase nicht mehr weiterbeschäftigt.

Endet das Dienstverhältnis der Vertragslehrperson wegen einer bloß befristeten Verwendung vor Ablauf der Induktionsphase, sind das Gutachten der Mentorin oder des Mentors und der Bericht der Schulleitung anlässlich des Endens des Dienstverhältnisses an die Personalstelle zu erstatten. Der Vertragslehrperson ist Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben (§ 39 Abs. 6 VBG).

BESTELLUNG UND AUFGABE DER MENTORINEN UND MENTOREN

Die Vertragslehrperson in der Induktionsphase ist gem. § 39 Abs. 1 VBG durch eine Mentorin oder einen Mentor zu begleiten. Die Zuweisung der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu einer Mentorin oder einem Mentor hat durch die Personalstelle zu erfolgen. Ist die Mentorin oder der Mentor mehr als einen Monat vom Dienst abwesend, kann die Personalstelle die Vertragslehrperson in der Induktionsphase (vorübergehend) einer anderen Mentorin oder einem anderen Mentor zuweisen.

Die Mentorin oder der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase

- bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten,
- mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren,
- sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und
- sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen.

Die Mentorin oder der Mentor hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase im erforderlichen Ausmaß zu beobachten. Die Mentorin oder der Mentor hat ein Entwicklungsprofil der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstatten.

Voraussetzung für die Bestellung zur Mentorin oder zum Mentor ist eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson und die Absolvierung des Hochschullehrganges „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ im Umfang von mindestens 60 ECTS. Einer Mentorin oder einem Mentor dürfen gleichzeitig bis zu drei Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase zugewiesen werden, es muss keine fachspezifische Zuweisung nach Unterrichtsfach erfolgen. Bis zum Schuljahr 2029/2030 dürfen auch Lehrpersonen als Mentorinnen oder als Mentoren eingesetzt werden, die zu Betreuungslehrkräften im Unterrichtspraktikum oder im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung bestellt sind oder einen einschlägigen Lehrgang im Umfang von mindestens 30 ECTS absolviert haben.

ABGELTUNG FÜR MENTORINNEN UND MENTOREN

Die Beauftragung als Mentorin bzw. Mentor kann im alten Dienstrecht nur mit Zustimmung der betroffenen Lehrkraft erfolgen. Im neuen Dienstrecht sind von den 24 Wochenstunden Lehrverpflichtung 22 Wochenstunden durch Unterrichtstätigkeit und 2 Wochenstunden anderweitig zu erbringen. Die Vertragslehrperson kann gem. § 40a Abs. 3 Z 2 VBG mit der Mentorentätigkeit beauftragt werden, die dann mit einer Woche in die verpflichtenden zwei Wochenstunden nicht unterrichtliche Tätigkeit einzurechnen ist.

Die monatliche Vergütung in der Funktion als Mentorin bzw. Mentor beträgt

- für eine zu betreuende Vertragslehrperson in der Induktionsphase: € 114,40
- für zwei zu betreuende Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase: € 153,30
- für drei zu betreuende Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase: € 191,20

ALLES NEU – ALLES BESSER?

„In der Lehrerfort- und Weiterbildung sind Unterrichtsbeobachtungen mit anschließenden Diskussionen und Rückmeldungen am wirksamsten, wohingegen Vorlesungen, Simulationen sowie das Erstellen von Unterrichtsmaterialien weniger hilfreich sind.“⁵ Aus der Sicht der erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer ist das Auslaufen des Unterrichtspraktikums bedauerlich, bietet doch das Unterrichtspraktikum eine sehr gute Basis für ein fachliches, pädagogisches und erzieherisches Fußfassen im Lehrberuf.

Viele Lehrkräfte haben seit dem Inkrafttreten des Unterrichtspraktikums im März 1988 zahlreiche junge Kolleginnen und Kollegen in ihrem ersten Unterrichtsjahr bestens betreut und begleitet, einerseits als fachspezifische Betreuungslehrin bzw. Betreuungslehrerin an den Schulen, andererseits in den profunden allgemein-didaktischen und fachdidaktischen Kursen an den Pädagogischen Hochschulen. Die jungen Kolleginnen und Kollegen haben im Unterrichtspraktikum zwei Klassen (je eine pro Fach) selbständig zu unterrichten und sind dabei immer bestens begleitet von den meist zwei fachspezifischen Betreuerinnen bzw. Betreuern (einer bzw. einem pro Fach). Österreichs Unterrichtspraktikum gilt als Vorzeigemodell für einen hocheffektiven Einstieg in einen mehr als fordernden Beruf, das von etlichen Ländern mittlerweile kopiert wird.

Auch die EU-Kommission hat in ihrem Bericht die Bedeutung einer guten Einführung junger Lehrerinnen und Lehrer in den Beruf betont. „The 2017 European Commission Communication on school development and excellent teaching stresses the importance of providing specific support to teachers during the early stage of their career.“⁶

So gesehen wird sich erst zeigen müssen, ob die Induktionsphase, in der junge Kolleginnen und Kollegen im ersten Dienstjahr bis zu 24 Stunden Lehrverpflichtung übernehmen, den Ansprüchen gerecht wird und mit dem neu strukturierten Studium einen gleichwertigen Ersatz für das Unterrichtspraktikum darstellen kann. Wünschenswert wäre es aus gewerkschaftlicher Sicht für die jungen Kolleginnen und Kollegen von morgen jedenfalls, das bewährte Unterrichtspraktikum weiterhin absolvieren zu können - zumindest für Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums. ■

¹ Univ.-Prof. Dr. Klaus Zierer, „Hattie für gestresste Lehrer“ (2016), 7.

² <https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=209771> (10.6.2016).

³ Erläuterungen zur Regierungsvorlage des § 39 VBG, XXV. GP, 6.

⁴ Erläuterungen zur Regierungsvorlage des § 39 VBG, XXV. GP, 6.

⁵ Univ.-Prof. Dr. Klaus Zierer, „Hattie für gestresste Lehrer“ (2016), 76.

⁶ EU-Kommission (Hrsg.), „Teaching Careers in Europe“ (2018), 51.

MMAG. MAG.IUR.
GERTRAUD SALZMANN
DIENSTRECHTSREFERENTIN
DER AHS-GEWERKSCHAFT
gertraud.salzmann@goed.at



GEFRAGT □ GEANTWORTET

Teilzeitbeschäftigung

□ **FRAGE:** Aus persönlichen Gründen würde ich gerne im nächsten Jahr meine Lehrverpflichtung reduzieren. Ist das möglich? Welche Auswirkungen hat das?



□ **ANTWORT:**

Eine freiwillige Reduktion der Lehrverpflichtung aus beliebigem Anlass (= gem. § 50a BDG) ist für ein ganzes Schuljahr möglich, sofern keine dienstlichen Interessen entgegenstehen. Die Herabsetzung der Lehrverpflichtung kann nur bis auf die Hälfte einer vollen Lehrverpflichtung erfolgen.

Unter Wahrung des Rechtes auf Vollbeschäftigung können beamtete LehrerInnen insgesamt maximal zehn Jahre eine Reduktion der Lehrverpflichtung gem. § 50a BDG in Anspruch nehmen. Ab dem elften Jahr hat man nur noch einen Rechtsanspruch auf das Beschäftigungsausmaß des zehnten Jahres.

VertragslehrerInnen können maximal fünf Jahre eine Reduktion der Lehrverpflichtung mit Verweis auf § 50a

BDG in Anspruch nehmen. Allerdings ist für Vertragsbedienstete jedes beliebige Beschäftigungsausmaß für jede beliebige Dauer vertraglich festlegbar, wenn beide Vertragspartner (DienstnehmerIn und Dienstgeber) das wollen.

Der Bezug wird entsprechend dem Beschäftigungsausmaß aliquot ausbezahlt.

Fällt in die Zeit der Reduktion ein Dienstjubiläum, wird bei BeamtInnen die Jubiläumszuwendung nach dem fiktiven vollen Gehalt berechnet. Bei Vertragsbediensteten ist sie nach jenem Teil des ihrer Einstufung entsprechenden Monatsentgeltes zu bemessen, der ihrem durchschnittlichen Beschäftigungsausmaß im bisherigen Dienstverhältnis entspricht. ■

GEFRAGT □ GEANTWORTET

Kinderbetreuungsgeld

MAG. ANDREA MEISER
FRAUENREFERENTIN DER
AHS-GEWERKSCHAFT
andrea.meiser@goed.at



□ **FRAGE:** Aufgrund des berechneten Geburtstermins unserer Tochter endet der Mutterschutz voraussichtlich in den Sommerferien. Ich möchte im Anschluss in Karenz gehen und ein Jahr lang das einkommensabhängige Kinderbetreuungsgeld beziehen. Worauf muss ich achten?

□ **ANTWORT:**

Eine Karenz nach Mutterschutzgesetz (§ 15 MSchG) beginnt in der Regel direkt im Anschluss an das Beschäftigungsverbot nach der Entbindung. Fällt dieser Termin für LehrerInnen in die Hauptferien, so beginnt die Karenz aber immer erst mit dem neuen Schuljahr. In der Zwischenzeit kommen daher Bezüge vom LSR /SSR in derselben Höhe zur Auszahlung wie vor Eintritt der Schwangerschaft.

Das Kinderbetreuungsgeld wird grundsätzlich ebenfalls ab dem Ende des Beschäftigungsverbots nach der Entbindung ausbezahlt, wodurch es in diesem Fall zu einer parallelen Auszahlung von Gehalt **UND** Kinderbetreuungsgeld kommt.

Wird dadurch die Einkommensgrenze für das KBG überschritten, so kann das zu einer unverhältnismäßig hohen Rückzahlung führen! Da für die Berechnung der Zuverdienstgrenze jene Monate herangezogen werden, in denen zur Gänze Kinderbetreuungsgeld

bezogen wird, ist dies vor allem dann relevant, wenn das Beschäftigungsverbot im Juli endet. Endet es erst im August, so wird nur das anteilige Septembergehalt für die Berechnung des Zuverdienstes herangezogen, was normalerweise keine Probleme verursacht, sofern kein weiteres Einkommen bezogen wird.

Einen Online-Rechner zur Berechnung des Zuverdienstes finden Sie unter www.bmfj.gv.at/kgb-online-rechner

Um ein Überschreiten der Zuverdienstgrenze zu vermeiden, gibt es die Möglichkeit, im Vorhinein einen Monat auf den (parallel zum Gehalt ausbezahlten) Bezug des Kinderbetreuungsgeldes zu verzichten. Stellt sich im Nachhinein heraus, dass die Grenze doch nicht überschritten worden wäre (etwa bei einem verspäteten Geburtstermin), kann man den Verzicht rückwirkend rückgängig machen. Umgekehrt ist ein rückwirkender Verzicht aber unzulässig! ■

Dienstrecht	Finanzielles
Geburtstermin 25.5.2018	Kinderbetreuungsgeld ruht Wochengeld wird ausbezahlt
Mutterschutz endet 19.7.2018	letzter Tag Wochengeld
20.7. – 9.9.2018 (Ferienzeit)	Einkommen und Kinderbetreuungsgeld wird ausbezahlt. Zur Zuverdienstgrenze zählt daher das Einkommen vom August und anteilmäßig vom September (bis zum 9.9). Mit 1 ½ Monatsgehältern wird wahrscheinlich die Zuverdienstgrenze überschritten und es droht eine Rückzahlung, die weit höher ausfallen kann, als das bezogene Gehalt.
Karenzbeginn mit 10.9.2018 (erster Schultag)	Kinderbetreuungsgeld wird bezogen



Diskussion des Resolutions-Textes im Rahmen der GÖD-Bundeskonferenz

Resolution der GÖD-Bundeskonferenz vom 28. Mai 2018

SOZIALVERSICHERUNG

Das österreichische Sozialversicherungssystem ist hervorragend und effektiv. Die Verwaltungskosten in Prozent der Einnahmen betragen in Österreich keine drei Prozent, in der Schweiz und in Deutschland sind es fast fünf Prozent. Die Verwaltungskosten je Anspruchsberechtigter/m zeigen einen noch krasserem Gegensatz. Sie sind in den beiden genannten Nachbarländern fast dreimal so hoch wie hierzulande.

Das soll freilich nicht heißen, dass man das System nicht noch besser machen kann. Allerdings sind Umstrukturierungen kein Selbstzweck. Es muss jedenfalls Folgendes gewährleistet sein:

- Die – auch verfassungsrechtlich vorgesehene – Selbstverwaltung der Sozialversicherungsträger muss bestehen bleiben. Die Versicherten-gemeinschaft muss entsprechend abgebildet sein.

- Die Beitragseinhebung und Prüfung der Betriebe müssen weiterhin durch die Versicherungsträger erfolgen – aus wirtschaftlichen und organisatorischen Gründen. Die Einbringungsquote der Sozialversicherung liegt bei 99,7 Prozent.
- Die AUVA, ihre Leistungen und Einrichtungen müssen erhalten bleiben.
- Veränderungen im System der Krankenversicherungen müssen zu besseren Leistungen für die Versicherten führen.

DEMOGRAPHIESENSIBLE UND VORAUSSCHAUENDE PERSONALPOLITIK

Die dem öffentlichen Dienst und den ausgegliederten Einrichtungen übertragenen Aufgaben können mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen kaum mehr bewältigt werden. Deswegen sind weitere Personalrestriktionen wie die im Raum stehende Nachbesetzung von nur jeder dritten freiwerdenden Planstelle völlig realitätsfremd und nicht machbar.

Der bevorstehenden großen Pensionierungswelle muss mit proaktiver Personalpolitik, Wissensmanagement und Neuaufnahmen dringend gegengesteuert werden.

Rechtsstaatlichkeit, Sicherheit, gleiche und faire Bedingungen für alle am funktionierenden Gesundheitssystem, gut ausgebaute soziale Sicherungssysteme und ein sozialer Ausgleich, sodass alle vom Wachstum profitieren, sind keine Selbstverständlichkeit. Eine hervorragend funktionierende öffentliche Verwaltung führt zu Gerechtigkeit und sozialem Frieden.

Um diese Errungenschaften aufrechtzuerhalten, braucht es die Bereitschaft der Politik, auch in diese Bereiche zu investieren. Einsparungsvorschläge nach der Rasenmähermethode demotivieren und sind zur Bewältigung der großen Herausforderungen der Zukunft völlig ungeeignet.

Die GÖD fordert daher:

- Anerkennung der Bedeutung und der Leistungen des öffentlichen Dienstes und der ausgegliederten Einrichtungen
- Ausreichend Ressourcen, um die hohe Qualität des öffentlichen Dienstes und der ausgegliederten Einrichtungen auch in Zukunft aufrechtzuerhalten zu können

- Aufgabenreformen unter Einbeziehung unserer KollegInnen, der ExpertInnen vor Ort
- Ausbildungsplanstellen, um den Wissenstransfer zwischen ausscheidenden und neu einsteigenden KollegInnen sicherzustellen

SOZIALPARTNERSCHAFT

Die Geschichte der Zweiten Republik ist eine Erfolgsgeschichte. Unsere Heimat gehört zu den reichsten Ländern der Welt. „Dieser Erfolg hat viele Väter und sicher auch eine Mutter: die österreichische Sozialpartnerschaft“, schrieb Karl Aiginger, der langjährige Leiter des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung (Wifo), 2014 in der „Presse“. Sie nützt ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen, wie eine Wifo-Studie eindrucksvoll belegt. Staaten mit ausgeprägter Sozialpartnerschaft haben die Wirtschaftskrise des letzten Jahrzehnts schneller und besser überstanden als andere.

Sozialpartnerschaftliche Mitsprache erstreckt sich nicht nur auf Kollektivvertrags- bzw. Gehaltsverhandlungen, sondern die Organisation und Regelungen der sozialen Sicherungssysteme gehören ebenso dazu wie Verteilungsfragen in allen Lebensbereichen. Mit diesem institutionalisierten Interessenausgleich wird auch der soziale Frieden in Österreich sichergestellt.

„Die Gewerkschaft Öffentlicher Dienst erwartet von allen Verantwortlichen der Republik Österreich, dass sie die sozialpartnerschaftlichen Gepflogenheiten einhalten“, stellte der GÖD-Vorstand bereits in einer Resolution am 23. Oktober 2017 u. a. fest.

Die GÖD fordert daher:

- Bekenntnis der Bundesregierung zur Sozialpartnerschaft
- Sozialpartnerschaftlichen Dialog auf Augenhöhe
- Einhaltung der sozialpartnerschaftlichen Gepflogenheiten bei allen Gesetzesvorhaben
- Erhalt der Kammern mit gesetzlicher Mitgliedschaft und Beibehaltung der derzeitigen Umlagehöhe

Im Übrigen wird auf die Resolution des ÖGB vom 23. Mai 2018 verwiesen, die einstimmig beschlossen wurde.



„Il Barbiere di Siviglia“

20 Jahre Klassik Festival Schloss Kirchstetten im Weinviertel.

Im Sommer 2018 feiert das Opern- & Klassikfestival auf Schloss Kirchstetten seinen 20. Geburtstag. Als kleines Kammermusikfestival gegründet, hat sich die Spielstätte unter der Intendanz von Stephan Gartner zum umfangreichsten Opern- & Klassikfestival des Weinviertels entwickelt. Entsprechend der Maxime „Belcanto hautnah!“ dürfen Besucher im „KLEINSTEN Opernhaus Österreichs“ sowie im stimmungsvollen Ehrenhof des Schlosses 2018 zahlreiche Programm-Höhepunkte erwarten. Herzstück ist Rossinis flotte Belcanto-Oper „Der Barbier von Sevilla“. Fulminante Klassik-Hits stehen bei der offiziellen Festivaleröffnung mit KLASSIK UNTER STERNEN IX – Französische Nacht am 21. Juli im Vordergrund. Herzstück des Festivals auf Schloss Kirchstetten ist die Belcanto-Oper: Von 4. bis 18. August ist Rossinis IL BARBIERE DI SIVIGLIA – DER BARBIER VON SEVILLA im einzigartigen Maulpertschsaal zu erleben (Vorpremiere: 2. 8.). „Der Barbier von Sevilla“ zählt zu den erfolgreichsten Werken von Gioachino Rossini – ein Werk, das sich durch Witz, Tempo und überraschende Wendungen auszeichnet. Die Macht

der Liebe und des Geldes, die Träume, Sehnsüchte und Schwächen des Menschen stehen im Vordergrund.

Regie: Joanna Godwin-Seidl

Musikalische Leitung: Hooman Khalatbari

Graf Almaviva: Juan de Dios Mateos

Dr. Bartolo: Daniele Macciantelli

Rosina: Karolina Wieczorek

Figaro: Thomas Weinhappel

Basilio: Leszek SolarSKI

Bertha: Biljana Kovac

Zu ausgewählten Vorstellungen steht ein Bus-Transfer von ELITE TOURS von Wien nach Kirchstetten und retour bereit. Infos & Buchung: Reisebüro ELITE TOURS - Wien, Tel: 01 - 513 22 25 / Email: travel@elitetours.at

Einzelkarten: www.oeficket.com

Abo- und Gruppenbuchungen: Tel: +43 2523 831415

info@schloss-kirchstetten.at,

www.schloss-kirchstetten.at

Auszeichnungen und Ernennungen

IN DEN NATIONALRAT WURDE BERUFEN:	
MMag. ^a Mag. ^a iur. Getraud Salzmann	BG/BRG Zell am See
DER BUNDESPRÄSIDENT HAT VERLIEHEN:	
DEN TITEL HOFRÄTIN	
Dir. ⁱⁿ Mag. ^a Gabriele Schletz	BORG/BHAS f. Leistungssportler St. Pölten, Bimbo-Binder-Promenade
DEN TITEL OBERSTUDIENRÄTIN/OBERSTUDIENRAT	
Prof. Mag. ^a Brigitte Biedermann-Pilz	BG/BRG Klagenfurt, Ingeborg-Bachmann-Platz
Prof. Mag. Serge Claus	BORG an der Theresianischen Militärakademie Wiener Neustadt
Prof. Mag. ^a Ingrid Hilbrand	BORG Bad Aussee
Prof. Mag. ^a Michaela Hofer	BG/BRG Stainach
Prof. Mag. Karl Kogelnik	BG/BRG Fürstenfeld
Prof. Mag. Gottfried Kopinitz	BG/BRG Wien XIV, Astgasse
Prof. Mag. Wolfgang Kuranda	BG/BRG Freistadt
Prof. Mag. ^a Adelheid Leeb	BG/BRG Innsbruck, Sillgasse
Prof. Mag. Günther Leitner	Bischöfliches Gymnasium Graz, Lange Gasse
Prof. Mag. ^a Andrea Lischka	BG/BRG Wien XVI, Marollingergasse
Prof. Mag. ^a Melitta Lobnig-Ploder	BG/BRG Klagenfurt, Mössingerstraße
Prof. Mag. Reinhard Molnar	BG/BRG Klagenfurt, Ingeborg-Bachmann-Platz
Prof. Mag. ^a Gabriele Neugebauer	Bischöfliches Gymnasium Graz, Lange Gasse
Prof. Mag. Heimo Nindl	BG/BRG Völkermarkt
Prof. Mag. ^a Elisabeth Novak	BORG Bad Radkersburg
Prof. Mag. Peter Schicher	BG/BRG Klagenfurt, Ingeborg-Bachmann-Platz
Prof. Mag. ^a Ulrike Stocker	BG/BRG Stainach
Prof. Mag. Ernst Stoiber	BG/BRG Wels
Prof. Mag. Gert Zellnitz	BG/BRG Klagenfurt, Ingeborg-Bachmann-Platz
Prof. Mag. ^a Krista Zwinger	BG/BRG Wien XVI, Marollingergasse
DIE BUNDESLEITUNG GRATULIERT HERZLICH!	

ÖFFENTLICHES MEDIUM
Dieses Medium liest der



»OBSERVER«
Medienbeobachtung & Analyse
www.observer.at

Bitte geben Sie zur Erhaltung Ihrer Ansprüche

**ÄNDERUNGEN IHRER ADRESSE, IHRES NAMENS
ODER KARENZURLAUBE**

möglichst rasch unserem Büro bekannt.

Adresse: AHS-Gewerkschaft, Lackierergasse 7, 1090 Wien
Bei Karenzurlauben bitten wir um Angabe der Art (bezahlt oder unbezahlt), der voraussichtlichen Dauer und des voraussichtlichen Geburtstermines.

Sprachförderung im internationalen Vergleich

MAG. GUDRUN PENNITZ
CHEFREDAKTEURIN
gudrun.pennitz@my.goed.at



Es herrscht allgemeiner Konsens darüber, dass Integration sowie schulischer Erfolg für mehrsprachige SchülerInnen sehr davon abhängen, wie weit entwickelt ihre Kompetenz in der Unterrichtssprache ist. Doch seit Jahren zeigen Tests wie PIRLS, PISA oder der „Nationale Bildungsbericht“ des BIFIE² auf, dass in Österreich sehr viele Kinder mit nichtdeutscher Umgangssprache leistungsmäßig um ein bis zwei Jahre hinter ihren Altersgenossen zurückliegen.³

Guten Morgen
Good Morning
Buenos días
Bonjour
Nǐ zǎo



„The single most important skill for succeeding in local labour markets and, indeed, in society at large is mastery of host countries' official languages.“¹

So liegt z. B. der Anteil der SchülerInnen der 4. Schulstufe, die die Bildungsstandards in Mathematik nicht oder nur teilweise erreichen, bei Kindern mit Migrationshintergrund bei 42 %.

Anteil der SchülerInnen der 4. Schulstufe, die die Bildungsstandards in Mathematik nicht oder nur teilweise erreichen (Stand 2012)⁴

ohne Migrationshintergrund	19 %
mit Migrationshintergrund	42 %

Anteil der SchülerInnen der 8. Schulstufe, deren Leseverständnis nicht oder nur teilweise die Lernziele erreicht (Stand 2016)⁵

Deutsch als Erstsprache	39 %
andere Erstsprache:	71 %

26 % der Kinder mit Migrationshintergrund erreichten bei der Bildungsstandard-Testung der 4. Schulstufe im Jahr 2015 im Bereich Hörverständnis die Standards nicht.⁶ PISA 2015 ergab, dass der Rückstand der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich im Schnitt 79 Punkte betrug.⁷ Diese Werte und das Faktum, dass das **durchschnittliche Bildungsniveau von AsylwerberInnen und Asylberechtigten meist noch geringer** ist, geben Anlass zur Sorge.

Ein Blick auf diese und weitere Erkenntnisse, die in der Rubrik „Statistiken“ auf www.bildungswissenschaft.at nachzulesen sind, offenbart, dass, was bisher von politischer Seite unternommen wurde, um Abhilfe zu schaffen, als unzureichend bis untauglich zu bezeichnen ist. Dass ab dem Schuljahr 2018/19 eigene Sprachförderklassen für neu eintretende Kinder eingeführt werden, die über wenig bis gar keine Deutschkenntnisse verfügen, um sie möglichst rasch „schulfit“ zu machen, stößt jedoch auf Kritik. Reflexartig spricht man von „Ghettoklassen“ und „Segregation“ und beschwört den pädagogischen Erfolg des bisher gepflogenen „Sprachbads“ in den Stammklassen.

Was dabei übersehen (oder bewusst verschwiegen) wird, ist die Tatsache, dass es in vielen Ländern bereits Usus geworden ist, neu ankommende Kinder in Vorbereitungsklassen einem intensiven Sprachtraining zu unterziehen, bevor sie ins Regelschulwesen eingegliedert werden.⁸

„Welcome/reception/introductory classes and qualification assessments are a common feature in many city strategies, with the intention of getting children quickly up to speed with the curriculum and to ensure they have a good enough grasp of the local language to be placed in regular classes.“⁹

Die Bilanz der im Vorjahr erschienenen Eurocities-Studie fällt eindeutig aus:

„Migrant children often need additional help to successfully integrate, such as intensive language training or support classes. [...] Some 82 % of the surveyed cities' answers indicate that special classes for migrant pupils in public schools were created. Most of the time, these classes are administered or funded by the national level and they bridge the knowledge and language gap of migrant students until they can join standard classes.“¹⁰

SPRACHFÖRDERKLASSEN IM INTERNATIONALEN VERGLEICH – EIN BLICK ÜBER DEN TELLERRAND
Beispiel Finnland:

In Finnland beträgt der Unterschied beim erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe II zwischen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und SchülerInnen mit Migrationshintergrund der ersten Generation mehr als 10 Prozentpunkte. Dieser Herausforderung begegnet man unter anderem durch spezielle Vorbereitungsklassen.¹¹

„The City of Helsinki has established preparatory classes with a specific curriculum for immigrants and refugees. They provide instruction in the Finnish/Swedish language and all other core school subjects for one year. Those under 10 receive 900 hours of instruction and those over 10 receive 1 000 hours of instruction.“¹²

„Zugewanderte Sechs- bis Zehnjährige besuchen mindestens 900 Stunden einen Finnischkurs, bevor sie am Regelunterricht teilnehmen.“¹³

„In Finland, measures to further promote the education of immigrant children, including strengthening reception classes and increasing language training, appear in the 2011-2016 Development Plan for Education and Research.“¹⁴

Dabei belässt man es allerdings nicht: Zusätzlicher Förderunterricht für alle, die es brauchen, wird in den Volksschulen angeboten:

„In the early years of primary school, intensive special support – mostly in reading, writing, and arithmetic – is offered to all children who have major or minor special needs.“¹⁵

Beispiel Dänemark:

Dänemark forciert die sprachliche Frühförderung durch eine Reihe von Maßnahmen. Vor einigen Jahren wurde bereits eine verpflichtende Sprachstandsfeststellung für alle 3-Jährigen mit Migrationshintergrund eingeführt, mit dem Ziel, mögliche Sprachprobleme noch vor dem Schuleintritt zu diagnostizieren

und diesen gerecht zu werden.¹⁶ Kinder, die einer sprachlichen Förderung bedürfen, bekommen diese bis zum Alter von 6 Jahren geboten:

„In Denmark, all bilingual children undergo a language screening at age 3. Children who are found to have a need for language development are required to participate in a language stimulation programme for as long as the need exists, which for many children means that they attend the programme until they start school at age 6. If they do not attend a day care facility, they are required to attend a free, 15-hour-a-week language stimulation programme.“¹⁷

Seit dem August 2016 haben dänische Gemeinden zudem die Möglichkeit, für Kinder von Neuzuwanderern gesonderten Grundschulunterricht anzubieten.¹⁸

Beispiel Niederlande:

Auch in den Niederlanden beträgt der Unterschied beim erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe II zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund mehr als 10 Prozentpunkte.¹⁹

Während des ersten Schuljahres erhalten daher Kinder aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen spezielle Frühförderung. Kleinkinder zwischen zweieinhalb und vier Jahren, die an einem solchen Programm teilnehmen, bekommen eine zusätzliche sprachliche Förderung im Ausmaß von 10 Wochenstunden in eigenen Gruppen.²⁰ Neuzuwanderer besuchen zunächst Vorbereitungsklassen oder eigene Kurse:

„Die Holländer setzen auf ein langes Sprachprogramm für Migrantenkinder. Unter-Zwölfjährige besuchen eine einjährige Vorbereitungsklasse, ältere Jugendliche einen Kurs, dessen Dauer von ihrer Lerngeschwindigkeit abhängt.“²¹

„Children who do not yet speak Dutch are first given language classes and gradually introduced to other subjects. After a maximum of two years, children move into the regular Dutch education system.“²²

Beispiel Schweden:

Der Bildungsunterschied zwischen der einheimischen Bevölkerung und MigrantInnen ist laut OECD in Schweden einer der größten unter allen OECD-Staaten. PISA 2012 deckte bei SchülerInnen mit eingewanderten Eltern einen Lernrückstand von mehr als eineinhalb Jahren auf. Sehr viel, nämlich 13 Prozent des Budgets, wendet Schweden für Bildung auf.²³ Für eingewanderte SchülerInnen werden eigene „reception classes“ angeboten, die besucht werden können, bis ein erfolgreicher Schulbesuch in Regelklassen gewährleistet ist:

„In Sweden, newly arrived students are defined as students aged 7-18, who have migrated to Sweden and do not have a basic knowledge of Swedish. These students are considered as newly arrived for up to four years after starting in a Swedish school. Their previous schooling and level of literacy and numeracy is assessed within their first two months at school. Based on this assessment, school principals decide what grade to place them in and develop an appropriate education plan. Newly arrived students can initially be taught in separate introductory classes if necessary, but should be in mainstream classes as much as language proficiency allows. Placements in introductory classes should be terminated after a maximum of two years. To promote social integration, the government recommends that introductory and mainstream classes should be located near one another, but this is not mandatory.“²⁴

Beispiel Norwegen:

„In Oslo, children aged seven and upwards are offered initial welcoming classes before entering mainstream education. Different welcoming classes are offered based on a child's need for language training. Some children spend up to two years in the welcoming classes, while others might only spend several months.“²⁵

„In Oslo, refugees aged over 16 have a legal right and an obligation to complete a minimum of 600 hours of language training. If needed, they can have up to 3,000 hours of training. Asylum seekers are eligible for up to 175 hours of language training.“²⁶

Beispiel Frankreich:

Frankreich weist eine überdurchschnittlich hohe NEET-Rate auf: Der Anteil der Jugendlichen, die sich weder in einer Schule noch in irgendeinem Auszubildungsverhältnis befinden, liegt bei 17 %.²⁷ Aber auch bei den schulischen Leistungen liegen die Kinder von Migranten weit zurück.²⁸

Für Neueinwanderer gibt es jedenfalls Übergangsklassen:

Jugendliche, die in höhere Klassen einsteigen, also älter als 12 Jahre sind, besuchen ein bis zwei Jahre lang sogenannte „classes d'adaptation (CLAD), die entweder allgemeinbildend oder berufsbildend ausgerichtet sind.²⁹ Neu eingewanderte UnterstufenschülerInnen erhalten im ersten Jahr Französischunterricht im Ausmaß von neun bis zwölf Wochenstunden.

Das **Beispiel Estland** sei vollständigkeithalber ebenfalls erwähnt:

„In Estonia, there is a particular focus on early intervention for children whose home language differs from the

national language. It is reported that, in 50 % of ECE settings, specialist professional staff are provided to support the targeted groups with speech and language therapists and 'special' pedagogues.“³⁰

Doch auch außerhalb Europas begegnet man Defiziten in der Unterrichtssprache mit eigenen Sprachklassen:

Beispiel Kanada:

„In Canada, Chile, Denmark and Hong Kong (China), 15-year-olds spend five hours per week in language-of-instruction classes, while students in Austria, Finland and Russia spend less than 2 hours and 30 minutes per week in these classes.“³¹

„In British Columbia lernen Neueinsteiger in eigenen Kursen stufenweise Englisch. Je besser sie werden, desto mehr andere Fächer kommen hinzu.“³²

Doch damit gibt man sich in British Columbia nicht zufrieden. Sprachliche Defizite werden bereits im Kindergartenalter behoben:

„British Columbia provides a systematic, rigorous language education for its immigrant students starting from the pre-primary grades. As part of the kindergarten curriculum, children with limited proficiency in English (L2) receive five to eight hours per week of L2 language support.“³³

Werfen wir nun noch einen Blick über den Gartenzaun nach **Deutschland** und stellen auch hier fest, dass Deutschförderklassen als gangbarer Weg verstanden werden, um rasch und effektiv grundlegende Deutschkenntnisse zu vermitteln:

Beispiel Bayern, Hamburg und Berlin:

„In eigenen Klassen von maximal 20 Geflüchteten werden [in Bayern] Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 21 Jahren Deutschkenntnisse, gegebenenfalls Alphabetisierung, sowie Maßnahmen zur Berufsintegration in Vollzeit vermittelt. Die Berufsintegrationsklassen sind auf zwei Jahre angelegt.“³⁴

„In Hamburg, the city education authority runs welcome classes in each reception centre for asylum seekers and refugees. These classes focus on the quick acquisition of language skills as well as on a general orientation regarding German culture and values. This 'education from day one' approach avoids any loss of time and prevents children from being kept in limbo for undefined periods.“³⁵

„Berlin's senate department of education has established the so-called 'bridge courses' to give students

additional language support during the transition period from the welcome class into the regular classes.“³⁶

Letztlich eint BefürworterInnen und GegnerInnen dieses Weges die Einsicht, dass in Zeiten, in denen der Zustrom von MigrantInnen ohne ausreichende Kompetenzen in der Landessprache stetig steigt, wirksamere Maßnahmen als bisher gesetzt werden müssen, um die Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich, in BildungsaufsteigerInnen und VerliererInnen nicht noch zu vertiefen. Die aktuellen Zahlen in Österreich sind besorgniserregend genug:

Arbeitslosenquoten nach Migrationshintergrund (Stand 2015)³⁷

ohne Migrationshintergrund:	4,2 %
MigrantInnen der ersten Generation:	10,7 %
MigrantInnen der zweiten Generation:	14,9 %

- 1 OECD (Hrsg.), „International Migration Outlook 2014“ (2014), S. 66
- 2 Vgl. BIFIE (Hrsg.), „Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1“ (2016)
- 3 BIFIE (Hrsg.), „PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse“ (2017), S. 78
- 4 BIFIE (Hrsg.), „Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1“ (2016), S. 183
- 5 BIFIE (Hrsg.), „Standardüberprüfung 2016 - Deutsch, 8. Schulstufe, Bundesergebnisbericht“ (2017), S. 44
- 6 Vgl. BIFIE (Hrsg.), „Standardüberprüfung 2015 – Deutsch, 4. Schulstufe, Bundesergebnisbericht“ (2016), S. 86
- 7 OECD (Hrsg.), „Educational Opportunity for All“ (2017), S. 86
- 8 Vgl. EU-Kommission (Hrsg.), „Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017“ (2017), S. 134
- 9 Eurocities (Hrsg.), „Cities' actions for the education of asylum seekers and refugees“ (2017), S. 10
- 10 OECD (Hrsg.), „Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees“ (2018), S. 177
- 11 Sämtliche Belegzitate entstammen der bildungswissenschaftlichen Webseite www.bildungswissenschaft.at
- 12 EU-Kommission (Hrsg.), „Education and Training Monitor 2016 – Country analysis“ (2016), S. 92
- 13 ÖIF (Hrsg.), „Zusammen: Österreich“ (Herbst 2012), S. 10
- 14 Eurydice (Hrsg.), „Education and Training in Europe 2020“ (2013), S. 23
- 15 Univ.-Prof. Dr. Pasi Sahlberg, „Finnish Lessons 2.0“ (2015), S. 67
- 16 OECD (Hrsg.), „Immigrant Students at School“ (2015), S. 86
- 17 OECD (Hrsg.), „Review of Migrant Education: Austria“ (2010), S. 39
- 18 OECD (Hrsg.), „International Migration Outlook 2017“ (2017), S. 84
- 19 OECD (Hrsg.), „Bildung auf einen Blick 2017“ (2017), S. 192
- 20 Vgl. OECD (Hrsg.), „The Resilience of Students with an Immigrant Background“ (2018), S. 271
- 21 ÖIF (Hrsg.), Zusammen: Österreich“ (Herbst 2012), S. 10
- 22 Eurocities (Hrsg.), „Cities' actions for the education of asylum seekers and refugees“ (2017), S. 10
- 23 EU-Kommission (Hrsg.), „Education and Training Monitor 2017“ (2017), S. 18 ; Österreichs Politik war das Bildungswesen nur 9,6 % des Budgets wert. (Quelle: *ibidem*, S. 47
- 24 OECD (Hrsg.), „Education Policy Outlook. Sweden“ (2017), S. 8
- 25 Eurocities (Hrsg.), „Cities' actions for the education of asylum seekers and refugees“ (2017), S. 10
- 26 Eurocities (Hrsg.), „Cities' actions for the education of asylum seekers and refugees“ (2017), S. 12
- 27 Vgl. OECD (Hrsg.), „Getting Skills Right. France“ (2017), S. 17
- 28 Vgl. UNESCO (Hrsg.), „Teaching and learning – Achieving quality for all“ (2014), S. 20
- 29 Vgl. OECD (Hrsg.), „Languages in a Global World“ (2012), S. 343
- 30 IEA (Hrsg.), „Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries“ (2016), S. 79
- 31 OECD (Hrsg.), „PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools“ (2016), S. 43
- 32 ÖIF (Hrsg.), „Zusammen: Österreich“ (Herbst 2012), S. 10
- 33 Esther Yoona Cho, „Migrants, language and education: An international perspective“. In: OECD (Hrsg.), „Languages in a Global World“ (2012), S. 341
- 34 Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), „Bildungsmonitor 2016“ (2016), S. 112
- 35 Eurocities (Hrsg.), „Cities' actions for the education of asylum seekers and refugees“ (2017), S. 10
- 36 Eurocities (Hrsg.), „Cities' actions for the education of asylum seekers and refugees“ (2017), S. 11
- 37 Statistik Austria (Hrsg.), „Arbeitsmarktstatistiken“ (2016), F1

MAG. GERHARD RIEGLER
MITGLIED DER
BUNDESLEITUNG
gerhard.riegler@goed.at



„Good education systems require appropriate investment.“

EU-Kommission (Hrsg.), Education and Training Monitor 2017 (2017), S. 11

Anteil aller öffentlichen Ausgaben, der dem Bildungswesen zur Verfügung gestellt wird (Stand 2016)

„Wohlhabendere Länder können es sich leisten, mehr in Bildung zu investieren, und gleichzeitig erweisen sich die Mittel, die die einzelnen Länder für Bildung aufwenden können, als wichtige Faktoren für die unterschiedlichen Bildungsergebnisse im Bildungswesen.“

OECD (Hrsg.), Bildung auf einen Blick 2017 (2017), S. 211

Schweiz	16,3 %
Schweden	13,4 %
Dänemark	12,9 %
Niederlande	12,2 %
Großbritannien	12,0 %
Norwegen	11,1 %
Finnland	10,8 %
Österreich	9,8 %
Deutschland	9,5 %

Eurostat-Datenbank, Abfrage vom 1. Juni 2018

Anteil der öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen, der dem tertiären Bildungsbereich zur Verfügung gestellt wird (Stand 2015)¹

„Der Ausländeranteil unter den Studienanfängerinnen und Studienanfängern ist seit dem Studienjahr 2013/14 von 44 % auf 46 % gestiegen. [...] 62 % der ausländischen Studienanfängerinnen und Studienanfänger kommen aus EU-Staaten, darunter 27 % bzw. 6.202 Personen aus Deutschland.“

BMBWF (Hrsg.), Universitätsbericht 2017 (2018), S.193

Österreich	37 %
Norwegen	35 %
Dänemark	34 %
Deutschland	31 %
Finnland	31 %
Niederlande	31 %
Schweden	29 %
Großbritannien	27 %
Schweiz	24 %

Eurostat-Datenbank, Abfrage vom 1. Juni 2018

Anteil der öffentlichen Ausgaben, der dem Schulwesen zur Verfügung gestellt wird (Stand 2015)²

„Wenn Experten vom angeblich teuersten Schulsystem mit mäßigen Ergebnissen reden, haben sie sich in meinen Augen schon disqualifiziert.“

Dir. Mag. Isabella Zins, Bundesvorsitzende der AHS-DirektorInnen und stv. Vorsitzende der Bildungsplattform „Leistung & Vielfalt“, Kurier online am 28. November 2017

Schweiz	10,2 %
Großbritannien	9,6 %
Dänemark	9,3 %
Norwegen	8,3 %
Schweden	7,7 %
Niederlande	7,6 %
Finnland	7,2 %
Deutschland	6,5 %
Österreich	6,1 %

Eurostat-Datenbank, Abfrage vom 1. Juni 2018

¹ Die Daten Dänemarks, Deutschlands, Großbritanniens und der Schweiz beziehen sich auf das Jahr 2014.

² Die Daten Dänemarks, Deutschlands, Großbritanniens und der Schweiz beziehen sich auf das Jahr 2014.

MAG. HERBERT WEISS
VORSITZENDER DER
AHS-GEWERKSCHAFT
herbert.weiss@goed.at

Endlich Konsequenzen?

Am 26. Juni hat Bundesminister Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann die Ergebnisse der heurigen Zentralmatura bekanntgegeben. Gleichzeitig hat er angekündigt, dass man nun an konkreten Verbesserungen arbeiten werde, die vor allem Mathematik betreffen. Die Ergebnisse der schriftlichen Mathematikprüfungen hatten in den Wochen davor ja die medialen Wogen hochgehen lassen. Nach den Kompensationsprüfungen sieht das Ergebnis deutlich besser aus, auch wenn es nach wie vor merklich schlechter ist als im Vorjahr.

In diesem Zusammenhang stellen sich für mich unter anderem folgende Fragen, die man einer genaueren Analyse unterziehen sollte:

- Wie ist es möglich, dass bei den Kompensationsprüfungen in der AHS zwei Drittel und in der BHS sogar drei Viertel der negativen Mathematiknoten ausgebessert werden konnten, wo doch zwischen der schriftlichen Reifeprüfung und den Kompensationsprüfungen sehr wenig Zeit zur Verfügung steht? Liegt das vielleicht daran, dass das Dreisäulenmodell der Reifeprüfung nicht zur Leistungsbeurteilung der gesamten Schulzeit passt, bei der ja sowohl schriftliche als auch mündliche Leistungen in die Note einfließen?
- Was sagt es über die Qualität von Feldtestungen aus, wenn durch sie nicht erkennbar wird, dass etwa ein Drittel der KandidatInnen eine bestimmte Aufgabenstellung anders interpretiert, als sie gedacht ist? Grundsätzlich finde ich es natürlich sehr gut, dass endlich an Verbesserungen gearbeitet werden soll. Konkret wurden folgende Punkte angekündigt:
 - Feedback-Runden mit Schulpartnern und PraktikerrInnen
 - Einbindung von ExpertInnen
 - Stärkere Berücksichtigung der Erfahrungen der betroffenen LehrerInnen und SchülerInnen bei den Feldtestungen
 - Bessere Verständlichkeit und Praxistauglichkeit von Aufgabenstellungen
 - Kritische Analyse des Katalogs an Grundkompetenzen

- Optimierung des Beurteilungsschemas
- Überprüfung der organisatorischen Rahmenbedingungen

Schon allein diese Überschriften zeigen, dass da auf das BMBWF und wohl auch auf uns LehrerInnen viel zukommen wird. Ich hoffe, dass sich die Arbeit im Sinn unserer SchülerInnen lohnen wird.

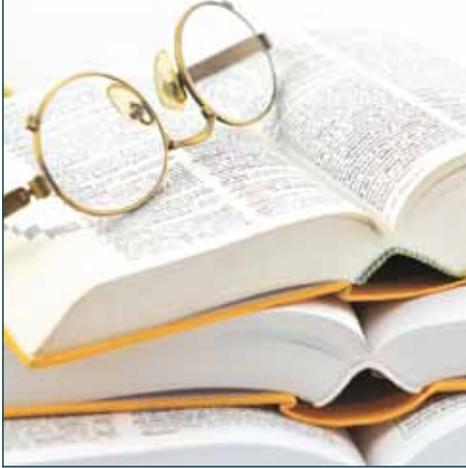
Besonders wichtig erscheint mir aber, dass jetzt endlich auf ein Problem eingegangen werden soll, das bisher immer geleugnet wurde. In der Presseinformation des BMBWF für den 26. Juni ist zu lesen: „*Es ist auffallend, dass die reinen AHS-Oberstufenformen [...] über die Jahre hindurch schwächere Ergebnisse aufweisen als die AHS-Langformen.*“ BM Faßmann sieht die „*Notwendigkeit, über Fairness nachzudenken, wenn sie so nicht gegeben ist.*“ Und der Minister erwähnt, dass an den AHS auch in den vergangenen Jahren die Langformen besser abgeschnitten haben als die Oberstufenreal- und Aufbaugymnasien – am deutlichsten in Mathematik (Haupttermin 2018: Langformgymnasien: 19,5 Prozent „Nicht genügend“; ORG, Aufbaugymnasien: 29,5 Prozent „Nicht genügend“).

Minister Faßmann sieht die Lösung nicht in der Einführung einer teilzentralen Reifeprüfung, wie sie von uns LehrvertreterInnen und den Schulpartnern von Anfang an bevorzugt wurde und aktuell z. B. auch von Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann und vom Bildungssprecher der ÖVP Univ.-Mag. Dr. Taschner gefordert wird. Er meinte dazu: „*Wir brauchen einen zentralen und gemeinsamen Kern. Sonst verliert die Zentralmatura ihre Raison d'etre [sic!]. Wenn man jetzt zu viel differenziert, geht die eigentliche Zielfunktion verloren.*“ Möglich sei aus seiner Sicht aber etwa eine stärkere Differenzierung an den AHS je nach Schwerpunkt.

Wenn man den ORG-SchülerInnen fairere Bedingungen bieten will, wird man den ORGs mehr Ressourcen für eine entsprechende Förderung zur Verfügung stellen müssen. ■

¹ BM Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann, EU-Infothek online am 1. März 2018

² BM Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann, Kurier online am 22. Dezember 2017



„Die erweiterten Kompetenzen sollten wie früher von den jeweiligen Lehrern individuell geprüft werden. So könnte man besser auf Schultypen und Interessen der einzelnen Schüler eingehen.“

Mag. Herbert Weiß, Vorsitzender der AHS-Gewerkschaft, Kleine Zeitung vom 12. Mai 2017



„Wir dürfen unsere Lehrerinnen und Lehrer mit den Problemen der Integration und des Zusammenlebens nicht länger alleine lassen.“

Cem Özdemir, Abgeordneter zum deutschen Bundestag, 2008-2018 Bundesvorsitzender der Grünen, Die Welt online am 29. März 2018

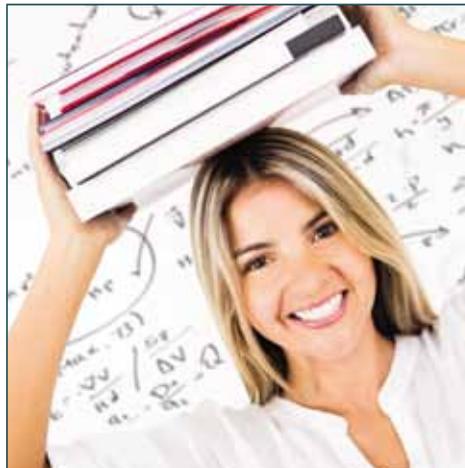
„Je häufiger ein Kind Gewalt sieht, also etwa in den Medien, in der Nachbarschaft, in der Schule und in der Familie, und je häufiger Gewalt nicht sanktioniert oder sogar „belohnt“ wird, desto akzeptabler findet es sie.“

Univ.-Prof. Dr. Jan Pfetsch, Die Zeit online am 7. Mai 2018

nachgeschlagen

„Österreich gehört zu den erfolgreichsten, wohlhabendsten, sozialsten und sichersten Ländern dieser Erde. Das ist nicht das Verdienst einiger Wirtschaftskapitäne, sondern vielmehr Leistung und Können von Menschen, die in unseren Schulen ausgebildet wurden und werden.“

Paul Kimberger, Vorsitzender der ARGE LehrerInnen, „Der öffentliche Dienst aktuell“ vom März 2018, S. 12



„Wir haben ein grundsätzlich gut aufgestelltes Schulsystem. Es muss ja irgendeine Ursache haben, dass Österreich als armes Land nach dem Zweiten Weltkrieg einen solchen Aufstieg erlebt hat.“

BM Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann, NEWS online am 14. April 2018

Österreichische Post AG • MZ 03Z035306M • Teinfaltstraße 7, 1010 Wien • nicht retournieren

Ein Ersuchen an den Briefträger: Falls Sie diese Zeitschrift nicht zustellen können, teilen Sie uns bitte hier den Grund und gegebenenfalls die neue oder richtige Anschrift mit.

Name

Straße/Nr.

Postleitzahl/Ort

Besten Dank