

Susanne Dermutz

WURZELN DES WIDERSTANDS gegen die Einführung des Gesamtschul-Systems in Österreich. *)

Nahezu ein Jahrhundert lang wird in Österreich die Einführung des Gesamtschul-Systems im Pflichtschulbereich gefordert - und verhindert. Während dieses in fast allen industrialisierten Ländern seit Jahrzehnten Standard ist, bleibt das sozial ungerechte und leistungsfeindliche frühzeitig differenzierende Schul-System bei uns bestehen. Die Selektion der SchülerInnen ist durch so genannte Reformen während der Zweiten Republik sogar effizienter und zugleich subtiler ausgestaltet worden. Die gemeinsame LehrerInnen-Bildung als eine Bedingung für Gesamtschulen wurde mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen wieder nicht geleistet.

Wie ist die Tradierung von Strukturen zu erklären, die aus der Monarchie stammen? Welche Besonderheiten schaffen das österreichische „Alleinstellungsmerkmal“ der frühen wie nachhaltigen Auslese innerhalb der industrialisierten Länder?

Vor der Benennung einiger Wurzeln des Widerstands ist eine Klarstellung angebracht: Im Gesamtschul-System hat eine gemeinsame Schule für alle SchülerInnen einer bestimmten Altersgruppe (z.B. der 6- bis 15-Jährigen) die Verantwortung für die Bildung aller dieser Kinder. Keines von ihnen kann einem anderen Schultyp überantwortet werden, wie es das differenzierte System mit homogenen Lern- bzw. Leistungsgruppen vorsieht. Ziel des Gesamtschul-Systems ist, alle Kinder mit ihren individuell vielfältigen sozialen, intellektuellen, emotionalen, körperlichen, künstlerischen... Stärken, Neigungen, Fähigkeiten, Interessen, Begabungen und zugleich das Mit- und Voneinander-Lernen der verschiedenen Kinder in heterogenen Gruppen zu fördern. Diese Ausrichtung unterscheidet differenzierende Schulsysteme von Gesamtschul-Systemen organisatorisch und inhaltlich. In differenzierten Systemen werden Verfahren für Aufnahme, Verbleib oder Wechsel der SchülerInnen normiert, Lern-Inhalte und -Formen wie Prüfungsverfahren darauf abgestimmt und die Schultypen wie ihre AbsolventInnen unterschiedlich bewertet. Eine Gesamtschule kann kein Schultyp neben anderen sein. Gäbe es keine Sonderschule, könnte die österreichische Volksschule als Gesamtschule charakterisiert werden. Es ist falsch, jene Hauptschulen als „Gesamtschulen“ zu bezeichnen, die – wegen nicht erreichbarer AHS-Unterstufen - von der überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen einer Region besucht werden. Und es ist fatal, in Zentren wegen der Zusammensetzung der SchülerInnen AHS-Unterstufen wie „Gesamtschulen“ und Hauptschulen als „Restschulen“ zu betrachten. Die Unwissenheit über das Gesamtschul-System wird in den unzureichenden öffentlichen Debatten Österreichs durchaus gegen dieses missbraucht und für die Mobilisierung von Widerstand genutzt.

Mehrere Ebenen des Widerstands bilden einen Wirkungszusammenhang gegen die Einführung des Gesamtschul-Systems; ich beschreibe die soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische.

1. Die soziale Ebene: Das frühzeitig selektive Schulsystem vererbt den sozialen Status und verschleiert die soziale Auslese über den Glauben an „Aufstieg durch Bildung“.

(Teil-)Gesellschaften mit ausgeprägter Hierarchisierung und Differenzierung z.B. in soziale Über- und Unterordnung, über ständisches Bewußtsein bzw. Standes-Dünkel, mit Fremden- und Minderheiten-Feindlichkeit, Unterscheidung bis Absonderung von bestimmten sozialen (elitären wie Rand-) Gruppen usw. übertragen diese Merkmale auch auf das Sub-System Schule; je früher umso wirksamer. Das aus der österreichischen Monarchie stammende und organisatorisch dem Militär entsprechende differenzierende Schulsystem reproduziert und tradiert soziale Zugehörigkeiten und Hierarchien: schon vor und in der Volksschule, spätestens und mitunter dramatisch ab dem neunten Lebensjahr mit der Aufteilung der SchülerInnen auf Hauptschule oder AHS oder Sonderschule. Während der gesamten Schullaufbahn, über die Differenzierung auch nach der Schulpflicht bis zum akademischen Abschluss ist die soziale Herkunft maßgeblich und nur begrenzt revidierbar. Vielmehr garantiert dieses Schulsystem sowohl die Zugehörigkeit zu Eliten und die Beibehaltung des sozialen Status wie es durch die Verschleierung der sozialen Selektion den Glauben an „Aufstieg durch Bildung“ nährt. „Höhere Schulen“ suggerieren bei entsprechender Anstrengung die Möglichkeit der sozialen Besserstellung; wer diese trotz der Angebote nicht schafft, ist „selbst Schuld“ und soll befähigte SchülerInnen nicht weiter stören. Vom sozialen Ausschluss bzw. der realen Ungleichheit lenken populistische Beschwörungen z.B. des „Schul-Wahlrechts der Eltern“ ab. Für parteipolitische Interessen an der Bildung von „Lager-Mentalität“ oder an WählerInnen-Stimmenmaximierung ist die frühzeitige Schultypen-Differenzierung mit dem Angebot von Aufstieg mit zugleich verschleierter sozialer Selektion durchaus funktional. Damit ist eine Erklärung für den Widerspruch benannt, warum das tendenziell an Leistung ausgerichtete ÖVP-Lager sich nicht gegen die Leistungsfeindlichkeit des gegliederten Schulsystems wendet und das vom Anspruch an sozialem Ausgleich ausgerichtete SPÖ-Lager sich nicht konsequent für ein sozial gerechtes Gesamtschul-System einsetzt.

2. Das kulturelle Bild vom „Mängelwesen Mensch“ korrespondiert im differenzierenden Schul-System mit der Homogenisierung der Lerngruppe und verdrängt die Frage, was und wie SchülerInnen lernen sollen.

Nicht die Beachtung und Förderung der vielfältigen Stärken, Begabungen, Interessen der Lernenden sind in unserem Schul- und Bildungssystem zentral, sondern ihre Schwächen, Unkenntnisse, Unfähigkeiten, Behinderungen sind für die Bewertung bestimmend und für Gruppierung und Auslese maßgeblich. Die Lehr- und Lern-Inhalte sind auf diese Selektions-Funktion dem „Mängelwesen Mensch“ entsprechend abgestimmt. Dieser Befund charakterisiert auch die österreichische Debatte um die Gesamtschule, die vor allem als Organisations-Modell zur Neugestaltung der Auslese über homo- oder heterogenisierte Lerngruppen verstanden wird und die Frage

mißachtet, was SchülerInnen wie lernen sollen. Inhalte und Lernziele wie z.B. jene für sozial-politisches Engagement, demokratische Haltungen, Erkennen und Lösen gesellschaftlicher Probleme könnten über Mit- und Voneinander-Lernen der vielfältig befähigten wie zu befähigenden SchülerInnen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft erarbeitet werden – in Projekten, mit Erfahrungen im gesellschaftlichen Umfeld, durch angeleitetes Probehandeln, in reflektierter Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interessen und mit Lösungswegen für damit verbundene Konflikte usw. Stattdessen bleibt die Aufteilung des Wissens in tradierten Fächern, im Wechsel des Stundentakts, portioniert für Jahrgangsklassen und Schultypen bestehen. Die Ausrichtung an der Vergleichbarkeit, Messbarkeit und Überprüfbarkeit des erlernten Wissens und der erreichten Lernziele hat eindeutig Vorrang gegenüber den auch in den bildungspolitischen Debatten verdrängten Fragen nach dem Was, Warum und Wie schulischen Lernens. Die Frage nach dem Wozu beantwortet die Auslese für das differenzierte und hierarchisierte Schul- (und Gesellschafts-) System mit dem an Messbarkeit ausgerichteten Leistungsvergleich (auch) über „Standardisierung“ der Lernziele und damit der Inhalte. Nicht die Förderung der SchülerInnen mit ihren vielfältigen Stärken, Begabungen, Interessen steuern die Entscheidungen über Inhalte und Lernziele, sondern deren Festlegung nach „Standards“. Schon während der Phase der „Schulversuche zur Schulreform“ Ende der sechziger bis Anfang der achtziger Jahre ist die „innere“ Standardisierung von Lehren und Lernen über „geschlossene Curricula“ implementiert worden. Mit der kürzlich initiierten „äußeren“ Standardisierung ist ein weiteres Programm für den Vergleich und das Überprüfen von abfragbarem Wissen und seiner Vermittlung eingeleitet. Fragen nach dem Was, Warum und Wie schulischen Lernens sind von der Messbarkeit der Ergebnisse abhängig gemacht, denn was nicht „standardisiert“, getestet und verglichen werden kann, scheidet aus. Die oben beschriebenen Inhalte und Lernformen sind dafür beispielhaft.

Die tradierten Inhalte, Ziele und Lehr-/Lernformen mit den „Standardisierungs-Verfahren“ zu ihrer vergleichbaren Überprüfung bleiben dem kulturellen Bild vom „Mängelwesen Mensch“ treu. Auf der Stecke bleiben nicht nur die Ich-Stärke vieler junger Menschen, sondern auch die schulische Förderung ihrer Phantasien, Kompetenzen und Engagements für die Demokratisierung und Weiterentwicklung einer am erfüllten Leben orientierten Gesellschaft. Auf eine besonders fatale Weise leistet neben dem alten Analphabetismus (Kulturtechniken werden nicht gelernt) der neue Analphabetismus (die gesellschaftlichen Entwicklungen werden nicht verstanden) dem „Mängelwesen Mensch“ Vorschub. Folgen sind soziale, politische, ökologische, wirtschaftliche Probleme wie Erwerbs-Unfähigkeit, Intoleranz, Xenophobie, Desinteresse, Natur-Zerstörung, Vandalismus, Gewalt, Inkompetenz für Konfliktlösungen, Technik-Fanatismus wie Technik-Distanz, die auch mit Krisen-Erscheinungen des Bildungs-Systems zu verbinden sind. Dennoch glauben Eltern, ihren Nachwuchs von Problemen des „neuen Analphabetismus“ übers differenzierende Schul-System fernhalten zu können.

3. Auf wirtschaftlicher Ebene wird auf Auswirkungen der Krisen des österreichischen Bildungs-Systems reagiert – (weiterhin) gegen oder für das Gesamtschul-System?

Auf die Bildungskrise der späten sechziger Jahre, die die wirtschaftliche Entwicklung störte, reagierten die Sozialpartner mit den jeweiligen politischen Lagern. Arbeiterkammer und ÖGB reaktivierten mit der SPÖ im damaligen Reformförderlichen Klima die Forderung nach Einführung der Gesamtschulen, die die Wirtschafts-Verbände im Lager der ÖVP mit der in Bildungsfragen mächtigen katholischen Kirche vehement abgelehnt haben. Damals wie heute sind die Struktur-Probleme des frühzeitig differenzierenden, leistungsfeindlichen, sozial ungerechten Schulsystems wirkungsmächtig an der Bildungs-Krise beteiligt. Mag sein, dass die Struktur-Probleme in den sechziger und siebziger Jahren verdeckt bzw. auf wirtschaftlicher Ebene kompensiert werden konnten. Die Unwirksamkeit so genannter „Brücken und Übergänge“ und „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ im differenzierenden Schulsystem ist seit längerem evident. Die neuen politisch-ökonomischen Entwicklungen und geänderten Ansprüche decken sich nicht mehr mit der weitgehend sozialen Vererbung von Bildung. Der alte wie neue Analphabetismus behindert die berufliche Qualifizierung. Die Tradierung der Inhalte und Ziele schulischen Lehrens und Lernens verweigert den Beitrag für kulturelle Integration, versagt bei der Berufs-Orientierung und steigert das Interesse der Schülerinnen für technische Berufe nicht. Die AkademikerInnen-Quote entspricht nicht dem gesellschaftlichen Bedarf. Von wirtschaftlicher Seite wird die gegenwärtige Bildungs-Krise ins Zentrum politischer Forderungen gestellt. Ob die Reform-Ansprüche der Sozialpartner und Wirtschafts-Verbände ihre traditionelle Ablehnung des Gesamtschul-Systems nachhaltig aufweichen und eine neue bildungspolitische Kultur anbahnen, lässt sich allerdings noch nicht sagen.

4. Das politische System der Bildungspartnerschaft ist für den Konservatismus und die Tradierung des Schul-Systems verantwortlich.

Eine mächtige Wurzel des Widerstands gegen das Gesamtschul-System ist die spezifisch österreichische politische Kultur der Bildungspartnerschaft, die in der Zweiten Republik institutionalisiert worden ist. Die Bildungspartnerschaft ist als gesellschaftspolitisch defensive Bildungspolitik erfolgreich konservativ, politisch effektiv und paradox. Sie sichert die Stabilität und Tradierung der Struktur des Bildungssystems. Sie schafft durch Überhöhung der jeweiligen bildungspolitischen Forderungen die Mobilisierung der AnhängerInnen des jeweiligen Lagers und die Bindung ihrer Loyalität, die durch den Ämter-Proporz im Bildungssystem zusätzlich abgesichert wird. Die Bildungspartnerschaft garantiert die starke Polarisierung der Gegensätze in ideologisch-weltanschauliche Lager (ihre „Versäulung“) und gleichzeitig die institutionalisierte „Verklammerung“ der Gegensätze durch zentrale einstimmige Entscheidungen der politischen Eliten auf parlamentarischer und außerparlamentarischer Ebene. Sie gewährleistet die Durchsetzung von Interessen der mächtigen Lager (durch Junktimierung, Päckelei, sachfremde Lösungen nach dem „typisch österreichischen Kompromiss“ wie z.B. die „Gesamtschulversuche an Hauptschulen“) auf höchster legislativer Ebene, gebunden an den Entscheidungsmechanismus des Parlaments. Gleichzeitig ist eine „Politik der Windstille“ (Anton Pelinka) möglich: sowohl durch die Einbindung konfliktfähig organisierter Gruppierungen in die Entscheidungsvorbereitung (z.B. von

„ExpertInnen“- Kommissionen) wie durch Defensive bei unvereinbaren Gegensätzen (z.B. gemeinsame versus getrennte LehrerInnenbildung; Gesamtschul-System versus differenzierendes Schul-System) und nicht zuletzt durch die Ignoranz der Kritik an diesen Vorgängen. Diese wird durch die bildungspolitische Indienstrafe der Wissenschaft und mit kontrollierter Verhinderung der Einbeziehung von Wissen sowie fundierter Kritik am Schulsystem erreicht. Das System der Bildungspartnerschaft wird mit distanzierter Abwehr gegenüber internationalen Entwicklungen und Erkenntnissen (mit Betonung des „guten österreichischen Schulsystems“), mit Nutzung des ständischen Bewusstseins bzw. der Standes-Dünkel bei aufstiegsorientierten bzw. -gewohnten Eltern (denen bildungspolitischer Populismus und Interessens-Vertretungen zuarbeiten) wie bei LehrerInnen-Vereinigungen (gestützt durch parteipolitisch gebundene Vergabe von Positionen sowie durch mächtige Teile der Gewerkschaft) wirksam gefestigt.

5. Zwischen den Ebenen des Widerstands besteht ein Wirkungszusammenhang, dessen Komplexität nach Beachtung bei Reformen verlangt. Die Missachtung von Wissenschaft, die sich ihrer Aufgabe zu Kritik und Aufklärung verpflichtet weiß, die unzureichende Aus- und Weiterbildung bis Dequalifizierung der LehrerInnen und nicht zuletzt die oberflächlichen bildungspolitischen Debatten in Österreich entsprechen dieser Komplexität nicht.

*)

Die Thesen dieses Artikels wurden bei der Diskussionsveranstaltung „Wurzeln des Widerstands. Zur Debatte um die Gesamtschule“ von der „Initiative Bildung GRENZENLOS – Köck Privatstiftung“ im März 2008 in Wien vorgetragen. Der Artikel ist publiziert in den „Schul-News“, Hg. Österr. Schulkompetenzzentrum, Heft 05/2008, S. 1 - 4

Literaturhinweis:

Susanne Dermutz, 2007: Strukturprobleme der Schule sind Strukturprobleme der Bildungspolitik. Zur bildungspolitischen Reformverweigerung in der Zweiten Republik. In: Bernd Hackl / Heinz Pechar (Hg): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für Karl Heinz Gruber, Studienverlag, Innsbruck, S. 9 – 27

Dr.in Susanne Dermutz, Assistenzprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Schulreform und Bildungspolitik, Frauen- und Geschlechter-Studien und –Forschung.