



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die historische Kontinuität der Argumentationsführung
in der Mittelschuldebatte Österreichs

Verfasser

Martin Schwabegger

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Personen bedanken, ohne die diese Arbeit nicht in der vorliegenden Form entstanden wäre:

Ich danke Herrn Univ.-Prof. Dr. Henning Schluss und Frau Dr.ⁱⁿ Elisabeth Sattler für ihre fachliche Betreuung und ihre zahlreichen Rückmeldungen.

Ganz besonders danke ich meinen Eltern Roswitha und Gottfried und meiner gesamten Familie. Durch ihr Vertrauen und ihren Stütze wurde der Abschluss meines Studiums erst möglich.

Vor allem aber danke ich meiner liebsten Uli, die mich in allen Phasen der Erstellung meiner Arbeit mental sowie fachlich unterstützte und mir stets Rückhalt gab.

Weiters danke ich Peter sowie allen meinen anderen FreundInnen für ihr fundiertes Feedback und ihre Unterstützung bei der Erstellung dieser Diplomarbeit.

Wien, März 2012

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Einführung in die historische und aktuelle Mittelschuldebatte	5
1.1 <i>Chronologie der Schulreformversuche in der Ersten Republik</i>	6
1.1.1 Otto Glöckel	6
1.1.2 Richard Meister	8
1.2 <i>Aktueller Schulversuch Neue Mittelschule</i>	9
2 Forschungsstand	10
2.1 <i>Publikationen zu Wiener Schulversuchen in der Ersten Republik</i>	11
2.2 <i>Publikationen zum aktuellen Schulversuch Neue Mittelschule</i>	14
2.2.1 Monographien	15
2.2.2 Studien und Berichte	16
2.2.2.1 Gruppe: bm:ukk	16
2.2.2.2 Gruppe: differente AuftraggeberInnen	25
2.2.3 Zeitschriften	28
2.3 <i>Historische Kontinuität der Argumentationsführung der Mittelschuldebatte</i>	29
3 Forschungslücke	31
4 Forschungsfrage	33
5 Pädagogische Relevanz	35
6 Methodik	36
6.1 <i>Einführung in das Themenfeld Diskursanalyse</i>	37
6.2 <i>Konkrete Vorgehensweise</i>	42
6.2.1 Themenfindung und Kontextanalyse	42
6.2.2 Korpusbildung	43
6.2.3 Analyse des Textmaterials und Analyse der Aussagen	46
6.2.4 Diskursanalyse	49
6.3 <i>Begriffsdiskussion</i>	49
7 Pädagogisch-psychologische Argumente	52
7.1 <i>Argumentationsführung Richard Meisters</i>	53
7.1.1 Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung	53
7.1.2 Profilbildung nach Leistung und Neigung	54
7.1.3 Individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung	54

7.1.4	Bildungswegentscheidung nach eigenen Interessen und Neigungen	54
7.2	<i>Argumentationsführung AHS</i>	55
7.2.1	Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung	55
7.2.2	Individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung	55
7.2.3	Psychische Belastung	56
7.3	<i>Argumentationsführung ahs aktuell</i>	56
7.3.1	Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung	57
7.3.2	Individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung	58
7.4	<i>Historische Kontinuität</i>	59
8	Bildungsökonomische Argumente	61
8.1	<i>Argumentationsführung Richard Meisters</i>	61
8.1.1	Höherqualifizierung der Bevölkerung	61
8.1.2	Erhöhung des Überblicks über geplante Reformvorhaben	62
8.2	<i>Argumentationsführung AHS</i>	62
8.2.1	Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven	63
8.2.2	Höherqualifizierung der Bevölkerung	63
8.2.3	Kosten/ Ressourcen	63
8.3	<i>Argumentationsführung ahs aktuell</i>	64
8.3.1	Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven	64
8.3.2	Kosten/ Ressourcen	65
8.4	<i>Historische Kontinuität</i>	65
9	Bildungstheoretische Argumente	66
9.1	<i>Argumentationsführung Richard Meisters</i>	66
9.1.1	Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)	66
9.1.2	Lehrplan (Allgemeinbildung/ humanistisches Bildungsideal)	68
9.1.3	Verbesserung der SchülerInnenleistung	72
9.2	<i>Argumentationsführung AHS</i>	73
9.2.1	Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)	73
9.2.2	Neue Lehr- und Lernumgebung	74
9.3	<i>Argumentationsführung ahs aktuell</i>	76
9.3.1	Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)	76
9.3.2	Neue Lehr- Lernumgebung	78
9.3.3	Verbesserung der SchülerInnenleistungen	78
9.3.4	Lehrplan (Allgemeinbildung/ humanistisches Bildungsideal)	79
9.4	<i>Historische Kontinuität</i>	79

10	Bildungspolitische Argumente	81
10.1	<i>Argumentationsführung Richard Meisters</i>	82
10.1.1	Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen	82
10.1.2	Gemeinsame Schulkultur	83
10.1.3	Soziale Koedukation	84
10.2	<i>Argumentationsführung AHS</i>	84
10.2.1	Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen	85
10.2.2	Chancengleichheit	86
10.3	<i>Argumentationsführung ahs aktuell</i>	86
10.3.1	Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen	87
10.3.2	Gemeinsame Schulkultur	88
10.3.3	Fundamentales Recht auf Bildung für alle	89
10.4	<i>Historische Kontinuität</i>	89
11	Metaanalyse der Argumente	91
12	Wissenschaftlicher Ertrag und Ausblick	94
12.1	<i>Wissenschaftlicher Ertrag</i>	94
12.2	<i>Ausblick</i>	97
	Literaturverzeichnis	100
	Anhang	116
	<i>Kurzbeschreibung</i>	116
12.3	<i>Abstract</i>	117
12.4	<i>Mailverkehr mit dem Pressereferat der AHS Gewerkschaft</i>	118
	<i>Eigenständigkeitserklärung</i>	119
	<i>Lebenslauf</i>	120

Einleitung

Im Zuge der aktuellen bildungspolitischen Diskussion in Österreich wird der seit dem Schuljahr 2008/09 laufende und an 320 Standorten (Schuljahr 2010/11) in Österreich durchgeführte Schulversuch *Neue Mittelschule (NMS)*¹ als Anlauf zur Etablierung einer neuen und innovativen Schulart deklariert (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011b, 2). Bei genauerer Betrachtung der Geschichte des österreichischen Schulsystems und deren Reform(versuch)en wird deutlich, dass die Diskussion über diese Schulreform schon sehr alt ist und wiederholt auf verschiedenen Ebenen geführt wurde. In ihren Grundzügen ähnelt sie stark den Mittelschuldebatten von 1919-1932 und 1971-1983 (vgl. Friehs 2004, 57). Der allgemeinen Öffentlichkeit wird die Debatte als neue Diskussion rund um die Erneuerung der Schulbildung vorgestellt, jedoch handelt es sich vielmehr um einen seit Jahrzehnten anhaltenden, politisch und ideologisch geprägten Konflikt, der immer wieder zu Tage tritt und gegenwärtig neuerlich ausgetragen wird.

Im Zuge meiner Literaturrecherche zum Thema *Österreichische Mittelschuldebatte im historischen Verlauf*, stieß ich im zweiten Untergeschoss der Fachbereichsbibliothek Bildungswissenschaft der Universität Wien neben den Portraits von pädagogischen Persönlichkeiten wie Pestalozzi, Milde, Spranger, Comenius und Kant auch auf das an prominenter Stelle hängende Portrait des österreichischen Pädagogen und Philologen Richard Meister. Im Gegensatz zur markanten Positionierung des Porträts steht der geringe Bekanntheitsgrad Richard Meisters beziehungsweise seiner Theorien². Davon ausgehend dehnte ich meine Recherche aus, indem ich in Publikationen zur Mittelschuldebatte der Ersten Republik³ nach Verweisen zur Person Richard Meister suchte. Es wurde deutlich, dass Richard Meister einerseits selbst viel in dieser Zeit zur Mittelschuldebatte publizierte und andererseits häufig von unterschiedlichen Autoren als Gegenspieler gesehen wurde. Betrachtet man den Lebenslauf von Richard Meister

¹ Die *Neue Mittelschule* wurde im Schuljahr 2008/09 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) initiiert und stellt laut Claudia Schmied eines der wichtigsten Vorhaben der aktuellen Bildungsreform da. Im Schuljahr 2010/11 wurden an 320 Standorten in ganz Österreich rund 35.000 SchülerInnen in der neuen Schulform unterrichtet. Die wichtigsten Ziele der *Neuen Mittelschule* sind Individualisierung und Differenzierung aller 10- bis 14-jährigen Kinder, hinausschieben der Schulwahlentscheidung auf das Alter von 14 Jahre, ganztägige Betreuung der SchülerInnen, Einführung neuer Lehr- und Lernformen sowie die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs durch das BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung im österreichischen Schulwesen) (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011b).

² Siehe dazu Kapitel I.1

³ In den Jahren zwischen 1919 und 1932 gab es als Nachfolgestaat der Österreich-Ungarischen Doppelmonarchie eine demokratische Republik die als *Erste Republik* bezeichnet wird (vgl. Brockhaus 2006, 548f).

(1881-1964) so wird schnell deutlich, dass er zu Lebzeiten eine der wichtigsten Personen in der österreichischen Wissenschaftslandschaft war (vgl. Brezinka 2000, 372). In seiner Funktion als Rektor der Universität Wien (1949/50) und Präsident der österreichischen Akademie der Wissenschaften (1951-1963) übte er großen Einfluss auf die damalige Wissenschaftsgemeinde aus (vgl. Brezinka 1964, 332). Zudem hatte er von 1923-1938 und 1945-1956 den Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Wien inne, wodurch er das Institut für Bildungswissenschaft (damals noch unter anderem Namen) ebenfalls stark beeinflusste (vgl. Brezinka 1964, 332). Die Zeit der Ersten Republik (1919-1932) und die damit verbundenen Reformbemühungen im Grund- und Mittelschulwesen sowie in der LehrerInnenausbildung, ebenso wie seine Nähe zur katholischen Kirche bildeten den politischen und gesellschaftlichen Rahmen für Richard Meisters wissenschaftliche Arbeit (vgl. Oelkers 2005, 302). Richard Meister war als Pädagoge und Lehrstuhlinhaber laut Brezinka (vgl. 1964, 332) maßgeblich an der Debatte der Schulversuche zur *Allgemeinen Mittelschule*⁴ beteiligt und wird von Jürgen Oelkers als führender Kopf der Reformgegner bezeichnet (vgl. 2005, 302).

Die vorliegende Diplomarbeit stellt eine Verbindung zwischen den beiden zeitlich getrennten und inhaltlich ähnlichen Debatten her indem sie einerseits die Argumentationsmuster Richard Meisters analysiert um andererseits Bezüge ebendieser Argumentationsmuster zur aktuellen Debatte zu untersuchen. Hierfür werden in einem ersten Schritt jene Publikationen von Richard Meister, welche thematisch in den Bereich der Mittelschule fallen analysiert, um in einem zweiten Schritt seine Argumentationsmuster zu identifizieren. Verglichen werden diese schließlich mit den Argumentationsmustern der aktuellen Debatte, entnommen aus wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Publikationen aus den Jahren 2000-2010.

Im Zuge der Bearbeitung der Literatur zum Thema *Historische Kontinuität der Argumentationsführung der Mittelschuldebatte* werden drei Gruppen gebildet um die Publikationen zeitlich und inhaltlich einzuteilen. Neben der Gruppe *Historische Kontinuität der Mittelschuldebatte* werden zwei weitere Gruppen (*Publikationen zu Wiener Schulversuchen in der Ersten Republik* und *Publikationen zum aktuellen Schulversuch Neue Mittelschule*) gebildet die als inhaltliche Ergänzung dienen.

Literatur der Hauptgruppe *Historische Kontinuität der Mittelschuldebatte* wird bezüglich des Forschungsstandes in zwei Untergruppen unterteilt. Einerseits in Monographien zum

⁴ Bezeichnung des Schulversuchs von 1922-1926 zur Einführung einer Gesamtschule (vgl. Friehs 2004, 57).

Thema und andererseits in wissenschaftliche sowie gewerkschaftliche Zeitschriften. Im ersten Bereich zeigt lediglich Bauer (2009) in ihrer Diplomarbeit *Die Gesamtschuldebatte im historischen Kontext am Beispiel von Condorcet und Oestreich* auf, dass es in Europa im Laufe der Zeit immer wieder zu Debatten um die Reform des Schulwesens beziehungsweise um die Einführung einer Gesamtschule / gemeinsamen Mittelschule kam (vgl. Bauer 2009, 131f). Betrachtet man die spezielle Publikationsgattung Zeitschrift bezüglich des Forschungsstandes zur *Historischen Kontinuität der Mittelschuldebatte* so wird ersichtlich, dass auch hier wenig veröffentlicht wurde. Die Zeitschriften (jeweils Jahrgänge 2000-2010) enthielten nur sehr vereinzelt Beiträge zur allgemeinen Mittelschuldebatte und wiesen darüber hinaus keinen spezifischen Österreichbezug auf. Untersucht wurde der Archivbestand an wissenschaftlichen Zeitschriften der Fachbereichsbibliothek Bildungswissenschaft der Universität Wien wobei speziell Zeitschriften zur *Allgemeinen Pädagogik* und *Schulpädagogik* analysiert wurden.⁵ Weiters setzen sich die gewerkschaftlichen Magazine *AHS* (16 Beiträge) und *ahs aktuell* (17 Beiträge) mit diesem Thema auseinander. Zudem hat die Reihe *Schulheft* diese Thematik in verschiedenen Ausgaben (2 Ausgaben) behandelt.

Ausgehend von diesem Forschungsstand, erhebt die vorliegende Diplomarbeit den Anspruch, die Forschungslücke rund um die historische Kontinuität der Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte ein Stück weit zu schließen. Hieraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Inwiefern weisen Publikationen in wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Zeitschriften, die sich an der aktuellen Diskussion (2000-2010) um die Einführung der ‚Neuen Mittelschule‘ (NMS) in Österreich beteiligen, Bezüge zu Richard Meisters Argumentationsmuster im Rahmen der Wiener Mittelschuldebatte zur Zeit der Ersten Republik (1919-1932) auf?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird eine Abwandlung der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode der *diskurshistorischen Analyse*, angelehnt an Matthias Jung (2001) und Achim Landwehr (2008), verwendet. Hierbei handelt es sich um eine Längsschnittanalyse mit sprachwissenschaftlicher Perspektive, in der die Metaphorik und die Argumentationsmuster eines bestimmten Diskurses in chronologischer Reihenfolge analysiert werden. Dadurch lassen sich verschiedene

⁵ Untersucht wurden die bildungswissenschaftlichen Zeitschriften *Neue Sammlung* (0 Beiträge), *Bildung und Erziehung* (0 Beiträge), *Pädagogische Rundschau* (0 Beiträge), *Zeitschrift für Pädagogik* (0 Beiträge), *Erziehung und Unterricht* (7 Beiträge), *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (0 Beiträge), sowie die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (0 Beiträge).

thematische Zusammenhänge über größere Zeiträume hinweg analysieren (vgl. Jung 2001, 30).

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage ist die Diplomarbeit folgendermaßen aufgebaut:

Das erste Kapitel gibt zum besseren Verständnis der Thematik einen prägnanten Abriss der historischen Entwicklung der Mittelschuldebatte in Österreich und spannt einen Bogen zum aktuellen Schulversuch *Neue Mittelschule*. Dieses Kapitel dient dazu, zentrale Begriffe der Arbeit wie bspw. *Allgemeine Mittelschule*, *Gesamtschule*, etc. zu erläutern. In Kapitel 2 wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema *Historische Kontinuität der Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte* in ausführlicher Weise dargelegt. Dieses Kapitel gliedert sich in drei Abschnitte: *Publikationen zu Wiener Schulversuchen in der Ersten Republik* (Kapitel 2.1), *Publikationen zum aktuellen Schulversuch Neue Mittelschule* (Kapitel 2.2) und *Historische Kontinuität der Mittelschuldebatte* (Kapitel 2.3). Anhand der Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte wird die Forschungslage zu diesem Thema dargelegt um anschließend in Kapitel 3 die Forschungslücke aufzeigen zu können. Es wird dargelegt, dass sich auf Grund der Erhebung des Forschungsstandes, zwei Forschungslücken ausfindig machen lassen. In Kapitel 4 wird ausgehend vom aktuellen Forschungsstand und der eröffneten Forschungslücke die Forschungsfrage meiner Diplomarbeit abgeleitet. Es wird begründet, warum diese Forschungsfrage gewählt wurde und welches Potenzial sie in sich trägt. Das anschließende Kapitel 5 zeigt die pädagogische Relevanz dieser Diplomarbeit auf. Hierbei wird dargelegt, welchen Nutzen die Bearbeitung der Forschungsfrage für die Pädagogik im Allgemeinen und für den Gegenstand der Pädagogik im Speziellen hat. Das Kapitel 6 erläutert ausführlich die methodische Vorgehensweise die zur Erstellung dieser Diplomarbeit gewählt wurde. Hierbei werden die sozialwissenschaftliche Forschungsmethode der *diskurshistorischen Analyse* und deren verwendeten Elemente, welche für die Bearbeitung der Forschungsfrage und zur Erstellung der Diplomarbeit benutzt wurden, dargestellt und die daraus resultierenden Arbeitsschritte erklärt. Die folgenden Abschnitte (Kapitel 7-11) der Diplomarbeit stellen die Analyse und die Auswertung der bearbeiteten Texte im Hinblick auf die Forschungsfrage dar. In Kapitel 12.1 werden die Ergebnisse aus der *diskurshistorischen Analyse* zusammengeführt und in Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert sowie der wissenschaftliche Ertrag der Arbeit expliziert. Abschließend wird in Kapitel 12.2 ein Ausblick über mögliche weiterführende Forschungsfelder gegeben.

I Einführung in die historische und aktuelle Mittelschuldebatte

Ausgehend von einer Klärung der Begriffe Gesamtschule/ Einheitsschule zeigt dieses Kapitel den historischen Kontext und die Geschehnisse der Schulreformen in Österreich während der Ersten Republik (1919-1932) auf und umreißt die Grundzüge des aktuellen Schulversuchs *Neue Mittelschule*, welcher im Schuljahr 2008/09 gestartet wurde. Der Fokus wird im ersten Teil auf die Personen Otto Glöckel, den Initiator und Organisator der Mittelschulreform in Wien und Richard Meister, den führenden Kopf der Schulreformgegner gelegt. Es werden einzelne Aspekte der Schulreformbemühungen während der Ersten Republik, die für das Verständnis der weiteren Ausführungen meiner Diplomarbeit wichtig sind, aufgezeigt und die unterschiedlichen Positionen der Konfliktparteien herausgearbeitet, um abschließend einen Bogen zur aktuellen Schulreformdebatte zu spannen.

Lässt man die Schulreformdiskussion der Ersten Republik Revue passieren, so muss zu Beginn eine Begriffsdifferenzierung vorgenommen werden. Der Begriff der *Gesamtschule* wird in der Schulreformdiskussion erst nach dem Ende des zweiten Weltkriegs verwendet. Davor wird jene Form der stufenweisen, horizontal gegliederten Schule *Einheitsschule* genannt. Jedoch wird dieser Ausdruck in der damaligen Diskussion unterschiedlich verwendet. Einerseits wird darunter die Integration aller *Mittelschulen*⁶ zu einer einzigen Schulart für alle SchülerInnen verstanden. Andererseits wurde unter Einheitsschule auch die Vereinigung aller Primar und Sekundarschulen zu einer einzigen Schulart für alle Kinder verstanden (vgl. Severinski 1985, 33). In diesem Sinne wird im weiteren Verlauf der Diplomarbeit der Begriff *Gesamtschule* verwendet, welcher dem Begriff *Einheitsschule* gleich gesetzt werden kann und die Zusammenführung aller Schularten der Sekundarstufe I in eine gemeinsame Schule aller 10-14 jährigen Kinder bezeichnet.

Im folgenden Teil des Kapitels wird ein Abriss der Schulreformversuche zur Zeit der Ersten Republik gegeben.

⁶ Der Begriff *Mittelschule* meint hier alle Schularten die an die Primarstufe anschließen, z.B.: Bürgerschulen, Volksschul-Oberstufen, alle Arten von Gymnasien und Realschulen (vgl. Severinski 1985, 33).

1.1 Chronologie der Schulreformversuche in der Ersten Republik

Eine gemeinsame fünfjährige Primarstufe für alle Kinder wurde in Österreich bereits 1869 mit in Kraft treten des *Reichsvolksschulgesetz*⁷ implementiert. Erst daran anschließend differenzierte sich der Bildungsweg der SchülerInnen in unterschiedliche Richtungen. Auf die fünfjährige Volksschule folgte entweder der Besuch einer dreijährigen Bürgerschule, einer bis zur achten Schulstufe reichende Volksschul-Oberstufe oder der Mittelschule. Diese Mittelschule wiederum wurde in den meisten Fällen als achtjährige Langform des Gymnasiums im Anschluss an die Volksschule geführt und unterteilte sich in: humanistisches Gymnasium, Realschule, Realgymnasium und Reformrealgymnasium. Zudem bestanden im Anschluss an die Bürgerschule noch zahlreiche weiterführende, meistens berufsausbildende Schulen (vgl. Severinski 1985, 29f).

Hier wird bereits deutlich, dass es sich bei der Diskussion um die Einführung einer Gesamtschule in Österreich immer um die Einführung einer gemeinsamen Schule der 10-14 jährigen Kinder handelt. Denn es gab bereits einen gemeinsamen Unterbau, die Volksschule, in der alle Kinder von sechs bis zehn Jahren gemeinsam unterrichtet wurden. Somit bezog sich die Idee der Gesamtschule in Österreich immer auf die Weiterführung dieser gemeinsamen Beschulung.

Die Ausgangslage für die Mittelschulreform von 1922-1926 war demnach eine gemeinsame Volksschule für alle SchülerInnen mit anschließender Differenzierung der Bildungswege. Diese frühe Schulwahlentscheidung mit 10 Jahren war einer der Anstöße für die Schulreform von Otto Glöckel, wie sie im folgenden Teil dargelegt wird (vgl. Severinski 1985, 37).

1.1.1 Otto Glöckel

Otto Glöckel, 1874 im niederösterreichischen Pottendorf geboren wurde von 1888-1893 zum Volksschullehrer ausgebildet und trat anschließend eine Anstellung als provisorischer Unterlehrer in Wien an. Von dieser Zeit an engagierte sich Otto Glöckel immer stärker in sozialdemokratischen Organisationen. Am 15. März 1919 übernahm er

⁷ Das Gesetz, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden kurz das *Reichsvolksschulgesetz*, wurde 1869 durch den liberalen Unterrichtsminister Leopold von Hasner erlassen. Es bedeutete eine weitgehende Säkularisierung der Volksschule und eine vollständige Laisierung der Schulaufsicht (vgl. Brezinka 2000, 73).

in der Koalitionsregierung, die zwischen den Sozialdemokraten und den Christlichsozialen bestand, unter Staatskanzler Karl Renner (SPÖ) als Unterstaatssekretär die Leitung der Unterrichtsverwaltung. Nach dem Rücktritt Renners im Jahr 1920 schied Otto Glöckel aus der Regierung aus und wurde 1922 zum amtierenden Präsidenten des neu geschaffenen Wiener Stadtschulrats gewählt. Zu dieser Zeit wurden die *Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule* (Schulreformabteilung 1920) von der Reformabteilung des Wiener Stadtschulrates erarbeitet. In jenen Leitsätzen wurde der Aufbau einer *Allgemeinen Mittelschule* als Pflichtschule für alle 10-14 jährigen Kinder festgelegt. Diese sahen folgende unterschiedliche Neuerungen vor, welche unter der Bezeichnung *beweglicher Lehrplan* zusammengefasst wurden: ein wahlfreier Unterricht in einer Fremdsprache setzte im dritten Schuljahr ein, die Betonung der Muttersprache, der Naturwissenschaften und der körperlichen Erziehung wurde verstärkt, ebenso wie der verbindliche Unterricht in Handfertigkeit und Gesang. Der Naturlehr- und Geschichtsunterricht wurde ebenfalls grundlegend reformiert. Weiters sollte das Prinzip des Arbeitsunterrichts methodisch im Vordergrund stehen. Die Grundzüge der neuen Schule brachten auch eine Reihe von Differenzierungsmaßnahmen mit sich. So wurden von der ersten Schulstufe an die Klassen in zwei Klassenzüge unterteilt und der Lehrstoff, beispielsweise in Mathematik, wurde ab der dritten Klasse in *Pflichtstoff* und *Erweiterten Lehrstoff* unterteilt (vgl. Kohlbauer 1972, 65). Ziel der neu geschaffenen Mittelschule sollte es sein, das Schulsystem demokratisch, sozial und republikanisch zu machen. Das hieß, die Schule für Arbeiter- und Bauernkinder zu öffnen und die Schulprivilegien des Bürgertums abzubauen (vgl. Oelkers 2005, 295). Die vier Grundpfeiler der Schulreform waren: soziale Koedukation, Erfassung von Begabungen, Hinausschiebung der Berufswahl durch später einsetzende Selektion und Erhöhung der Allgemeinbildung. Aufgrund dieser Motive kann von einem sozialistischen Schulreformvorhaben in der Ersten Republik gesprochen werden (vgl. Oelkers 2005, 302).

Zu Beginn des Schulversuchs *Allgemeine Mittelschule* wurden im Herbst 1922 sechs Wiener Bürgerschulen zu Mittelschulen umfunktioniert. Nach der ersten Probezeit und einer durchwegs positiven Rückmeldung von Seiten der LehrerInnenschaft wurde im Schuljahr 1926/27 die Ausweitung des Schulversuchs um 18 Bürgerschulen mit 72 Klassen vorgesehen. Dieses Vorhaben konnte jedoch nicht mehr realisiert werden, da die Differenzen zwischen dem Stadtschulrat von Wien und dem österreichischen Unterrichtsministerium immer größer wurden. In weiterer Folge kam es zu heftigen Debatten im Parlament und zu einem Aufmarsch von Arbeiterinnen und Arbeitern, der

ganz im Zeichen der schulpolitischen Forderungen Otto Glöckels stand. Die schulpolitische Krise zwischen Regierung und Stadtschulrat machte eine sachliche Diskussion über die Weiterentwicklung des Schulversuchs unmöglich (vgl. Schnell 1980, 50). Als Kompromisslösung wurde 1927 das *Hauptschulgesetz* erarbeitet, welches alle Mittelschultypen der Unterstufe (mit Ausnahme des Humanistischen Gymnasiums) einheitlich organisierte. Die pädagogischen Inhalte der *Allgemeinen Mittelschule* wurden somit in der Hauptschule verwirklicht. Eine Gesamtschule in der alle Mittelschularten integriert wurden, konnte allerdings nicht verwirklicht werden (vgl. Schnell 1980, 52f).

Als führender Kritiker der *Allgemeinen Mittelschule* kristallisierte sich der Universitätsprofessor Richard Meister heraus. Seine Position, welche als allgemeine Gegenposition zur Schulreform gesehen werden kann, wird im folgenden Teil kurz umrissen (vgl. Brezinka 2000, 398; Oelkers 2005, 302).

1.1.2 Richard Meister

Richard Meister, 1881 in Znaim geboren, promovierte 1904 an der Universität Wien in klassischer Philologie und legte ein Jahr später die Lehramtsprüfung für das Gymnasium ab. Nach einer Anstellung als Assistent an der Universität München unterrichtete er als Mittelschullehrer von 1907 bis 1918 zuerst am Gymnasium Znaim und anschließend am Gymnasium Wien III. Im Jahr 1918 wurde er an die Universität Graz berufen, an der er bis 1920 als außerordentlicher Professor für klassische Philologie angestellt war. Im gleichen Jahr wechselte Richard Meister an die Universität Wien, an der er ebenfalls klassische Philologie lehren sollte. Erst im Jahr 1923 wurde Meister auf den Pädagogiklehrstuhl der Universität Wien berufen, welchen er bis 1938 inne hatte (vgl. Brezinka 2000, 372ff). In der Zeit zwischen 1938 und 1945, unter der nationalsozialistischen Diktatur, wurde er lediglich als Philologe an der Universität Wien angestellt (vgl. Brezinka 2000, 398).

Als Hauptkritikpunkte an der Mittelschule wurden von Meister einerseits die weitgehende Gesellschaftsveränderung durch die *Allgemeine Mittelschule* und die antikirchliche Haltung der Schulreformer ausgeführt. Er konzentrierte sich in seiner 1920 erschienenen Publikation *Die Bildungswerte der Antike und der Einheitsschulgedanke* mit seiner Kritik einerseits auf die Hinwendung der *Allgemeinen Mittelschule* zum Kind, wodurch die damalige Bildungstheorie des Gymnasiums, nämlich das Prinzip der Erhöhung der Allgemeinbildung, in den Hintergrund rückte, um Platz für eine

entwicklungsgerechte Schule mit sozialpädagogischen Elementen zu machen. Andererseits führte er aus, dass die bloße Tatsache einer gemeinsamen Unterrichtung verschiedener Gesellschaftsschichten, im Sinn einer sozialen Koedukation, noch keine Erneuerung der Volksgemeinschaft im Sinne eines besseren Zusammenlebens mit sich bringt (vgl. Oelkers 2005, 302). Zwar gestand Meister der Volksschulreform einige Vorzüge zu, der Mittelschulreform stand er jedoch entschieden kritisch gegenüber. So hob er 1925, drei Jahre nach der Einführung der ersten Mittelschulen, gravierende Mängel der Kinder hervor. Laut Meister waren Rückgänge im Bereich der Rechtschreibkenntnisse, des formalen Rechnens und der Sprachlehre zu beobachten. Weiters hatten die SchülerInnen laut Meister eine geringere Gedächtnisleistung, weniger Aufmerksamkeit und eine schlechtere Arbeitsdisziplin. Seine Kritik lässt sich demnach so zusammenfassen, dass die neuen Lehr- und Lernmethoden der *Allgemeinen Mittelschule* für den Elementarunterricht passend, für die Kernfächer des Gymnasiums jedoch völlig ungeeignet waren. Nach der Kompromisslösung durch das *Hauptschulgesetz* von 1927, sah sich Richard Meister in seiner Kritik bestätigt, da die Hauptgliederung der Schultypen nach den geschichtlich gewordenen Bildungsidealen erhalten blieben (vgl. Oelkers 2005, 303).

Im folgenden Teil des Kapitels wird der aktuelle Schulversuch *Neue Mittelschule* ausgeführt, um auch hier einen inhaltlichen Grundstock für das Verständnis der Überlegungen dieser Diplomarbeit zu legen (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011b, 2ff).

1.2 Aktueller Schulversuch *Neue Mittelschule*

Im Schuljahr 2008/09 wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, unter der Leitung von Claudia Schmied (SPÖ) der Schulversuch *Neue Mittelschule* initiiert (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011b, 2).

Der Begriff *Neue Mittelschule* sollte den ideologisch belasteten Begriff der Gesamtschule ersetzen und meint die Zusammenfassung aller Schularten der Sekundarstufe I wie: Hauptschule, gymnasialer Unterstufe, etc.. Aus diesem Verständnis heraus wird die *Neue Mittelschule* auch immer wieder als *gemeinsame Schule der 10-14 jährigen Kinder* bezeichnet. Es ist vorgesehen, dass der Übertritt von der Volksschule in die *Neue Mittelschule* ohne Notenkriterium und Aufnahmeprüfung erfolgen soll, da sie als alleinige Schulart der Sekundarstufe I konzipiert ist. Nach erfolgreichem Abschluss der *Neuen*

Mittelschule stehen den SchülerInnen alle bisher üblichen weiterführenden Bildungswege⁸ offen, wobei bestimmte Leistungskriterien für einzelne Schul- oder Ausbildungsarten vorgesehen sind. Somit wird die Schulwahlentscheidung der Kinder um 4 Jahre, vom bisher 10. Lebensjahr auf das 14. Lebensjahr, nach hinten verlagert. In Punkto Neuerungen hinsichtlich des Unterrichts wird von den InitiatorInnen auf zwei Schwerpunkte hingewiesen: zum einen auf die Individualisierung, das heißt Konzentration auf die Einzigartigkeit des/der Schülers/in und zum anderen auf die Differenzierung, worunter die spezifische Förderung von unterschiedlichen Begabungen verstanden wird (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011b, 3). Weiters findet der Unterricht im Klassenverband als auch in flexiblen Kleingruppen statt, wobei die Lerninhalte von den SchülerInnen fächerübergreifend selbst erarbeitet werden sollen (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011b, 4f). In den Modellplänen ist festgelegt, dass bisherige HauptschullehrerInnen und AHS-LehrerInnen den Unterricht gemeinsam planen und durchführen sollten. Als weiteres Kernelement der NMS sollen diese Schulen nach Möglichkeit als Ganztageschulen geführt werden. Dadurch soll der soziale Zusammenhalt zwischen den Kindern gestärkt werden. Neben intensiven Lernphasen soll bei diesem Ganztagesangebot auch Zeit für Spiel, Spaß und persönlichen Freiraum sein. Als Ausgleich zum Lernalltag wird verstärkt auf Sport, Kunst- und Kulturprojekte gesetzt. Auch die architektonische Umgestaltung der bestehenden Schulen wird vorangetrieben um durch die neuen baulichen Gegebenheiten der veränderten Lehr- und Lernkultur Rechnung zu tragen (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011b, 5-8).

Nachdem nun ein Einblick in die Entwicklung der österreichischen Gesamtschulversuche gegeben wurde, wird im folgenden Kapitel eine Übersicht über den Forschungsstand bezüglich Publikationen zum Thema *Historische Kontinuität der Mittelschuldebatte* gegeben, um anschließend zu erörtern in welchen Bereichen es noch Forschungslücken gibt.

2 Forschungsstand

Der Forschungsstand zum Thema *Historische Kontinuität der Mittelschuldebatte* lässt sich nach eingehender Literaturrecherche in drei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe enthält Publikationen, die sich mit der historischen Argumentationsführung der

⁸ Beispielsweise Gymnasiale Oberstufe, Berufsbildende Mittlere Schule (BMS), Berufsbildende Höhere Schule (BHS), duales Ausbildungssystem (Lehre), etc..

Mittelschuldebatte in Österreich befassen. Die beiden anderen Gruppen *Publikationen zu Wiener Schulversuchen in der Ersten Republik* und *Publikationen zum aktuellen Schulversuch Neue Mittelschule* dienen dazu, jene Literatur zu erfassen, die sich nicht explizit mit dem Thema *Historische Kontinuität der Mittelschuldebatte* auseinander setzt jedoch für das Verständnis der Zusammenhänge in den unterschiedlichen Debatten von Bedeutung ist. In weiterer Folge dieses Kapitels wird auf Grund der Chronologie zuerst auf Publikationen zu *Wiener Schulversuchen in der Ersten Republik* eingegangen, um anschließend Veröffentlichungen zur aktuellen Mittelschuldebatte darzulegen. Erst im Anschluss daran wird die Literatur der Gruppe *Historische Kontinuität der Argumentationsführung der Mittelschuldebatte* erörtert.

2.1 Publikationen zu Wiener Schulversuchen in der Ersten Republik

In der Gruppe *Publikationen zum Wiener Schulversuch in der Ersten Republik* liegen diverse Veröffentlichungen (vgl. Fischl 1950; Achs 1968; Kohlbauer 1972; Achs/Krassnigg 1974; Musharbash 1975; Schnell 1980; Weinzierl 1981; Severinski 1985; Oelkers 2005) vor die sich thematisch durchwegs mit in Österreich durchgeführten Schulreformversuchen zu dieser Zeit befassen. Im folgenden Teil werden die zentralen Aussagen dieser Publikationen ausgeführt.

Hans Fischl (1950), ein ehemaliger enger Mitarbeiter von Otto Glöckel, beschreibt in seinem Buch *Schulreform, Demokratie und Österreich* sehr detailliert den Lebensweg und das Lebenswerk von Otto Glöckel. Dabei stützt er sich auf die posthum erschienene Autobiographie Glöckels und zitiert ganze Abschnitte daraus. Fischls Sichtweise auf die Schulreformen der Ersten Republik ist geprägt von einer positiven Grundhaltung für die Einführung einer Mittelschule. Er gibt eine umfassende Beschreibung der damaligen (bildungs-)politischen Situation in Wien wieder und wird, obwohl er große Textmengen von Otto Glöckel übernimmt, von vielen AutorInnen herangezogen, um die Schulreformversuche Otto Glöckels zu beschreiben (vgl. Achs 1968; Achs/Krassnigg 1974; Musharbash 1975; Schnell 1980; Severinski 1985).

Weitere AutorInnen, die sich mit der Person Otto Glöckel und der historischen Aufarbeitung der Mittelschulversuche der Ersten Republik in Wien befassen sind Oskar Achs & Albert Krassnigg (Achs 1968; Achs/Krassnigg 1974), Friederike Kohlbauer (1972), Jutta Musharbash (1975), Hermann Schnell (1980), Nikolaus Severinski (1985) sowie

Erika Weinzierl (1981). Alle Autorinnen und Autoren geben in ihren Arbeiten den chronologischen Verlauf der Schulreformversuche der Ersten Republik wieder und gehen im Zuge dessen unterschiedlich detailliert auf die Rolle Otto Glöckels ein. Im weiteren Verlauf werden nur noch jene Aspekte dieser Publikationen behandelt, auf die sich die einzelnen AutorInnen im Speziellen konzentrieren.

Oskar Achs (1968) legt in seiner Dissertation *Das Schulwesen in der ersten österreichischen Republik* dar, wie sich der *schulische Dualismus*⁹ in Österreich entwickelt hat. Im Zuge dessen führt er die Standpunkte dieser beiden Konfliktparteien aus und legt dar aus welchen Motiven heraus sie sich entwickelten und verfestigten. Richard Meister, als „Kopf der Reformgegner“ (Brezinka 2000, 302) findet dabei keinen Eingang in diese Publikation und auch seine Argumentationsführung im Hinblick auf die Mittelschuldebatte, welche indirekt in Achs Publikation Eingang fand, wird nicht expliziert. Weiters wird die Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte in keinen historischen Kontext gesetzt, sondern lediglich als punktuelles, geschichtliches Ereignis behandelt (vgl. Achs 1968, 96ff).

Jutta Musharbash (1975) behandelt in ihrer Dissertation mit dem Titel *Die sozialpolitischen, pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Neugestaltung des österreichischen Pflichtschulwesens in den Jahren 1919-1929* zwei zentrale Aspekte der österreichischen Schulreformgeschichte. Sie stellt zum einen den Standpunkt der SPÖ, welche für die Einführung einer Gesamtschule eintritt, den kritischen Einwänden der christlichsozialen Partei, der katholischen Kirche und anderer konservativer Kräfte gegenüber. Besonders deutlich wird hierbei, dass die Kritik zur Einführung der Gesamtschule seitens der konservativen Kräfte vor allem in den antikirchlichen und sozialistischen Erziehungsplänen der Reformbefürworter wurzelt (vgl. Musharbash 1975, 72-86). Zum anderen zeigt Musharbash die Stellung von SPÖ, ÖVP, LehrerInnenenschaft christlicher/katholischer Prägung, etc. zum Gesamtschulkonzept der Schulreformphase 1960-1983 auf. Sie beschreibt, dass die SPÖ für die integrierte, differenzierte Gesamtschule als Sekundarstufe I eintrat und sich für das Gymnasium als alleinige allgemeinbildende Schulform der Sekundarstufe II aussprach. Weiters sollten nach den Vorstellungen der SPÖ vorrangig die LehrerInnen der Grundstufe per Empfehlung über die weitere Bildungslaufbahn der Kinder entscheiden. Die ÖVP wiederum setzte sich für die Trennung der Sekundarstufe I in Hauptschule und gymnasiale Unterstufe ein und

⁹ Als *schulischer Dualismus* werden von Achs die ideologisch geprägten Standpunkte in den Bildungsprogrammen der beiden österreichischen Volksparteien (SPÖ, ÖVP) bezeichnet (vgl. Achs 1968, 96).

plädierte dafür, dass parallel zur Hauptschule, das Gymnasium als Langform (Sekundarstufe I + II) bestehen bleibt. Weiters trat die ÖVP für das alleinige Entscheidungsrecht der Eltern über die Bildungslaufbahn ihrer Kinder ein (vgl. Musharbash 1975, 41-68). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Musharbash einen gründlichen Überblick über die verschiedenen Standpunkte der InteressensvertreterInnen der Ersten Republik sowie der 1970er-1980er Jahre gibt. In Bezug auf das Forschungsinteresse meiner Diplomarbeit werden die Argumentationsmuster beider Seiten ansatzweise im historischen Verlauf gesehen, jedoch liegt der Schwerpunkt der Arbeit auf der Zeit der Ersten Republik.

Nikolaus Severinski (1985) beschreibt in seiner Publikation *Die Gesamtschulidee. Historischer Aufriß mit besonderer Berücksichtigung der Glöckelschen Schulreform in Österreich* die zentrale Argumentationsführung der MittelschulbefürworterInnen und die Gegenargumente der MittelschulkritikerInnen. Weiters geht er der Frage nach, ob die Kritik an den *Leitsätzen für den allgemeinen Aufbau der Schule* wissenschaftlich bestätigt werden kann oder nicht (vgl. 1985, 109-142). Bei Nikolaus Severinski wird die Argumentationsführungen beider Seiten zwar aufgezeigt aber nicht in einen historischen Kontext gestellt. Die Person Richard Meister wird nicht als „Kopf der Reformgegner“ (Oelkers 2005, 302) bezeichnet, sondern lediglich als eine von mehreren Quellen herangezogen.

Hermann Schnell (1980) widmet sich ebenfalls der geschichtlichen Aufarbeitung der Schulreformversuche in Österreich und verknüpft hierzu die Ereignisse der Ersten Republik mit den Schulreformbemühungen in den 1970er Jahren (vgl. 1980). Hermann Schnell, damals amtierender Stadtschulratspräsident von Wien, wollte mit seiner Publikation einen Beitrag zur Diskussion um die Einführung einer Gesamtschule in der Zeit um 1980 leisten. Ähnlich wie Musharbash (1975) zeigt er zwar punktuell die historische Kontinuität der Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte auf, setzt aber ebenfalls einen anderen Schwerpunkt.

Jürgen Oelkers (2005) greift in seiner Publikation *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* unterschiedliche reformpädagogische Ansätze im deutschsprachigen Raum auf. Ausgehend vom 19. Jahrhundert zeigt er, wie verschiedene Konzepte und Theorien die wissenschaftliche Pädagogik im Laufe der Zeit beeinflussten und welche davon (ansatzweise) in der Praxis umgesetzt wurden. Im Kapitel *Sozialistische Schulversuche* widmet sich Oelkers ausführlich den Wiener Schulreformbemühungen während der Ersten Republik. Der Autor bezeichnet Otto Glöckel und Richard Meister

als die Hauptakteure der Auseinandersetzung zwischen sozialistischen ReformerInnen und katholisch-konservativen Kräften (vgl. 2005, 302f). Oelkers betrachtet die Geschehnisse aus einer differenzierten, gesellschaftskritischen Perspektive und kommt zu dem Schluss, dass Richard Meister mit seiner Kritik zur Gesamtschule maßgeblich daran beteiligt war, dass der Schulversuch zur *Allgemeinen Mittelschule* nach vierjähriger Laufzeit eingestellt wurde. Oelkers liefert weiters neben Wolfgang Brezinka (2000), der die Funktion Richard Meisters in der österreichischen Wissenschaftslandschaft aufgearbeitet hat, die fundierteste Darstellung über die Rolle Richard Meisters in der Mittelschuldebatte während der Ersten Republik (vgl. Oelkers 2005, 302ff).

Anhand dieser Darstellung lässt sich zeigen, dass die historische Aufarbeitung der Mittelschulversuche zur Zeit der Ersten Republik und in Verbindung damit das Leben und Wirken Otto Glöckels sehr weit vorangeschritten sind. In allen Publikationen lassen sich, in unterschiedlicher Art und Weise, die Grundzüge der Schulreformversuche nachvollziehen. Besonders interessant sind die Arbeiten von Achs (1968), Musharbash (1975), Severinski (1985) und Oelkers (2005), da diese AutorInnen ihren Fokus punktuell auch auf die Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte richten. Hier lässt sich bereits eine grobe Forschungslücke umreißen, nämlich insofern, als keine der angeführten Publikationen die Argumentationsführung der österreichischen Mittelschuldebatte in einen historischen Kontext setzt, sondern diese ausschließlich implizit oder punktuell behandelt.

Im Anschluss an diesen Überblick werden im nächsten Teil die Publikationen der Gruppe *Publikationen zum aktuellen Schulversuch Neue Mittelschule* angeführt.

2.2 Publikationen zum aktuellen Schulversuch *Neue Mittelschule*

Publikationen, die sich auf den aktuellen Schulversuch *Neue Mittelschule* beziehen werden zur besseren Strukturierung in drei Kategorien eingeteilt. Die Zuordnung der Werke zu den unterschiedlichen Kategorien erfolgt auf Grund der Publikationsart, inhaltlich beziehen sich alle Werke auf das Thema *Neue Mittelschule*. Die erste Kategorie umfasst Monographien und ähnliche Publikationsformen. Die zweite Gruppe beschäftigt sich mit Studien und Berichten, wobei diese erneut in zwei Gruppen unterteilt werden. Einerseits in Publikationen, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegeben wurden und andererseits in Studien und Berichte mit anderen

AuftraggeberInnen. Die dritte Kategorie behandelt Artikel in bildungswissenschaftlichen Zeitschriften des deutschsprachigen Raums im Zeitraum von 2000-2010.

2.2.1 Monographien

In der Kategorie *Monographien* sind nach eingehender Recherche drei Publikationen zu nennen.

Die Veröffentlichung von Rupert Vierlinger (2009) *Steckbrief Gesamtschule* gibt eine praxisorientierte Beschreibung dessen, was er unter einer „echten Gesamtschule“ (Vierlinger 2009, 19) versteht.¹⁰ Weiters führt er aus, dass jegliche Selektionsmaßnahmen, auch die Differenzierung nach Leistungsgruppen, eine Gesamtschule zu einer *falschen Gesamtschule* machen (vgl. Vierlinger 2009, 19). Im weiteren Verlauf seines Buches zeigt er, wie verschiedene Ziele einer Gesamtschule in der Praxis umgesetzt werden können. Im Kapitel *Standesdünkel als mächtig(st)e Widersacher der echten Gesamtschule?* vertritt Vierlinger die These, dass durch den Schultyp Gymnasium die Standesinteressen von MittelschulreformgegnerInnen vertreten werden (vgl. Vierlinger 2009, 252). Die Argumentationsmuster der betreffenden Konfliktparteien zeichnet er jedoch nicht nach und in Bezug auf das Forschungsvorhaben werden keine Anmerkungen gemacht.

Barbara Friehs (2004) gibt in *Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens* eine sehr übersichtliche und kompakte Darstellung der aktuellen Mittelschuldiskussion. In Kapitel 6 *Strukturen der Schule* gibt sie im Zuge der Gliederung des österreichischen Schulsystems einen kurzen Abriss zur historischen Entwicklung der Schulreformen in Österreich. Weiters umreißt sie knapp bildungspolitische und pädagogische Motive für die Einführung, sowie Argumente gegen die Einführung einer Gesamtschule (vgl. Friehs 2004, 57ff). Diese Publikation eignet sich für eine erste Orientierung bezüglich der Mittelschuldebatten in Österreich, jedoch bleibt Friehs im Hinblick auf die Argumentationsführung der aktuellen Debatte oder deren historischen Kontinuität sehr oberflächlich.

¹⁰ Der Autor versteht unter *echter Gesamtschule* eine Zusammenführung aller Schultypen der Sekundarstufe I in eine Schulart, wobei beim Übergang von der Grundstufe auf die Sekundarstufe I in der Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler keine Veränderung eintritt, jedoch die Lehrerinnen und Lehrer der Grundstufe durch Gymnasial- und HauptschullehrerInnen ersetzt werden (vgl. Vierlinger 2009, 18f).

Die Publikation *Eine Schule des Miteinander. Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit* von Anton Bucher und Andreas Schnider (2004) zeigt im ersten Kapitel *Gesamtschule* verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten einer Gesamtschule auf (vgl. Bucher/Schnider 2004, 9). Weiters umreißen Bucher und Schnider auch den historischen Verlauf der Mittelschulreformen in Österreich (vgl. Bucher/Schnider 2004, 13ff). Im Hinblick auf die Argumentationsführung in der aktuellen Mittelschuldebatte werden jedoch keine Ausführungen gemacht.

2.2.2 Studien und Berichte

Betrachtet man die Publikationsgattung *Studien und Berichte* im Zeitraum von 2000-2011, so wird deutlich, dass in den letzten Jahren viel zum Thema Gesamtschule / Mittelschule publiziert wurde. Um die Übersicht zu erhöhen, werden diese wie schon erwähnt in zwei Gruppen eingeteilt, wobei nach der Auftrag gebenden Institution unterschieden wird. In der ersten Gruppe werden Studien und Berichte angeführt, die im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) durchgeführt wurden (chronologische und thematische Reihung). Die zweite Gruppe behandelt Studien und Berichte, die nicht in Verbindung mit dem bm:ukk entstanden sind.

2.2.2.1 Gruppe: bm:ukk

Im Jahr 2002 wurde von Günter Grogger u. a. (2002) im Auftrag des damaligen Zentrums für Schulentwicklung in Graz, welches 2008 durch das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE) ersetzt wurde, eine Metaanalyse bereits bestehender Studien durchgeführt, um alle bisherigen Schulversuche der Sekundarstufe I in Österreich¹¹ zu bilanzieren. Grogger und Mitarbeiter kamen zum dem Schluss, dass die schulische Organisationsform der Sekundarstufe I (Hauptschule, Gymnasium, Mittelschule, Gesamtschule, usw.) keine große Relevanz für den Lernerfolg, die Befindlichkeiten oder die Sozialbeziehungen von SchülerInnen sowie das Klassenklima hat. Demnach kann laut Grogger et al. die Entscheidung über die Organisation bzw. die Gliederung eines Schulsystems nach

¹¹ Berücksichtigt wurden Schulversuche mit Leistungsgruppen/Differenzierungsformen, Mittelschulversuche, Schulversuche mit alternativer Leistungsbeurteilung, Schulversuche mit Betonung der Förderung von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen, Schulversuche mit Betonung der erzieherischen Funktion, Schulversuche mit inhaltlicher Schwerpunktsetzung, Schulversuch nach Lehrplan 99 (LP'99) und sonstige Schulversuche (vgl. Grogger/Specht/Svecnik; u.a. 2002, 33ff).

politischen Gesichtspunkten getroffen werden (vgl. Grogger/Specht/Svecnik; u.a. 2002, 3). Des Weiteren wird angemerkt, dass die gegenwärtigen Reformtätigkeiten in zu kurzer Zeit und in zu großen Schritten durchgeführt werden, als dass sich die gewünschten Veränderungen in bestimmten Bereichen des Schulsystems zeigen würden. Somit sind die getätigten Reformen laut Grogger et al. nicht ausreichend. Außerdem merken die Autoren an, dass durch eine Erhöhung der Attraktivität der Hauptschulen (bzw. auch anderer Alternativschulen) und einer besseren Schullaufbahnberatung einer Überfüllung der AHS-Klassen und einer damit einhergehenden Ausdünnung der Hauptschulen entgegengewirkt werden kann (vgl. Grogger/Specht/Svecnik; u.a. 2002, 4). Diese Studie macht zudem deutlich, dass sich das bm:ukk (damals das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst (bm:bwk)) bereits 2002, unter der Leitung von Bundesministerin Elisabeth Gehrler, mit der Thematik einer Schulreform auseinandersetzte. Die Ergebnisse dieser Untersuchung weichen jedoch eklatant von Ergebnissen neuerer Studien ab, welche im Verlauf dieses Kapitels weiter ausgeführt werden. In Bezug auf die Argumentationsführung der Mittelschuldebatte werden in dieser Publikation keine Anführungen gemacht.

Eine weitere Studie, in der gegen eine Gesamtschule als alleinige Schulart für die Sekundarstufe I Stellung genommen wird, ist der Abschlussbericht der *Zukunftskommission* des damaligen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005). Zum einen führen die AutorInnen der Zukunftskommission an, dass die international durchgeführten Studien zum Thema Gesamtschule zu keinem eindeutigen Ergebnis kommen, sondern sich in ihren Schlussfolgerung sehr stark unterscheiden. Zwar werden immer wieder Vorzüge wie der Ausbau der Chancengleichheit und eine bessere soziale Durchlässigkeit der Gesamtschule im Hinblick auf die Verteilung von SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft auf das Schulsystem angemerkt, diese rücken jedoch zugunsten der Fokussierung auf eine *innere Reform*¹² in den Hintergrund (vgl. Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (BMBWK) 2005, 12). Zum anderen zeigt der Bericht der Zukunftskommission auf, dass es keine einheitliche oder vergleichbare Form von Gesamtschule gibt, sondern die Strukturen und Ausprägungen in allen Ländern deutliche Unterschiede aufweisen (vgl. Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (BMBWK) 2005, 13). Weiters weisen die AutorInnen auf

¹² Unter *innerer Reform* des Schulsystems werden von den AutorInnen der Zukunftskommission Maßnahmen zur „Unterrichtsverbesserung[en] durch Schulentwicklung und Qualitätssicherung, durch Lehrerbildung und Unterstützungssysteme“ (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (BMBWK) 2005, 12) verstanden (vgl. Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (BMBWK) 2005, 12).

unterschiedliche Chancen und Risiken einer Gesamtschule hin.¹³ Nach weiteren Ausführungen kommt die Zukunftskommission zu dem Schluss, dass „eine so weitgehende Umgestaltung jedoch derzeit ohne realistische Durchsetzungschance“ (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (BMBWK) 2005, 17) erscheint. Sie spricht sich weiters klar gegen eine Gesamtschule als Angebotsschule aus, da die absehbaren ausbleibenden Erfolge die erforderlichen Ressourcen nicht rechtfertigen. Nichts desto trotz empfiehlt die Zukunftskommission eine Weiterführung der Debatte (vgl. Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (BMBWK) 2005, 17).

Aus einer anderen Perspektive betrachtet die Studie *Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesen und seiner Verwaltung* (Lassnigg/Felderer/Paterson; u. a. 2007) das Thema Gesamtschule. Hier werden vorrangig die Finanzierung des Schulwesens und die daraus resultierenden Probleme und Potenziale angesprochen. Lassnigg et al. gehen weniger auf die ideologisch geprägte Diskussion über Chancengleichheit und Durchlässigkeit des Schulsystems ein, sondern widmen sich in ihrem Bericht vielmehr den möglichen finanziellen und strukturellen Vorzügen oder Nachteilen einer Gesamtschule. Sie führen aus, dass das vorherrschende Schulsystem in Österreich eine grundsätzlich günstige Konstellation in Bezug auf das Zusammenwirken von Schulstruktur und Finanzierung ergibt, jedoch ein Gesamtschulsystem mit gleichem Finanzierungssystem eine bessere Konstellation darstellen würde (vgl. Lassnigg/Felderer/Paterson; u.a. 2007, 126). Weitere Bezüge zur aktuellen Debatte konnten nicht hergestellt werden, jedoch erscheint diese Studie vor allem auf Grund ihrer Perspektive von Interesse. Denn nach Sichtung der Literatur bezüglich des Forschungsstands ist dies die einzige Studie, welche sich mit dem Thema Gesamtschule in Verbindung mit Finanzierung beschäftigt. Im Hinblick auf das Forschungsinteresse meiner Diplomarbeit kann resümiert werden, dass sich die Autoren dieser Studie nicht zur Thematik der Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte äußern.

Zwei weitere Studien wurden in den Jahren 2007 und 2008 von der ExpertInnenkommission *Zukunft der Schule* (2007; 2008) vorgelegt. Diese beiden Berichte wurden ebenfalls im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und

¹³ Nach den AutorInnen kann die Gesamtschule nur erfolgreicher sein als das differenzierte Schulsystem, wenn sie Regelschulcharakter hat und als alleinige Schulform der Sekundarstufe I existiert. Weiters muss sie „eher flexible und horizontale als starre und vertikale Formen der Leistungsdifferenzierung praktizieren“ (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (BMBWK) 2005, 15).

Kultur erstellt, unter der damals neu im Amt befindlichen Bundesministerin Claudia Schmied. Im Vorwort des ersten Zwischenberichts (2007) führt Claudia Schmied aus, dass die Arbeit der ExpertInnenkommission als Fundament für anstehende Reform- und Entwicklungsmaßnahmen gesehen werden muss (vgl. ExpertInnenkommission Zukunft der Schule 2007, 4). Die Aufgabe dieser Kommission war es, unter anderem, neue Strategien und Modelle für die gesamte Schulorganisation zu erarbeiten. Der erste Zwischenbericht beinhaltet grundsätzliche Prinzipien und konkrete Informationen über den Modellversuch *Neue Mittelschule*. Eine Teilgruppe dieser ExpertInnenkommission, welche zum Thema Prinzipien einer Erneuerung der österreichischen Schullandschaft arbeitete, kam zu dem Schluss, dass eine gemeinsame Schule der 10-14 jährigen Kinder in vielerlei Hinsicht besser den Anforderungen der modernen Gesellschaft entsprechen würde: einerseits, da ein solcher Schultyp „die Arbeit mit der ganzen Vielfalt der Begabungen, der sozialen Herkunft, Kulturen und eventueller Handicaps“ (ExpertInnenkommission Zukunft der Schule 2007, 10) zum Kern hat und andererseits, da in einer gemeinsamen Mittelschule die Schulwahlentscheidung nach hinten verlegt werden kann (vgl. ExpertInnenkommission Zukunft der Schule 2007, 6). Weiters kann durch die neuen Lehr- und Lernmethoden der *Neuen Mittelschule* dem Problem der Klassenwiederholungen entgegengewirkt werden und die Abbruchrate von SchülerInnen gesenkt werden. Überdies erhöht diese Schule die soziale Durchlässigkeit und die Chancengleichheit. In einem weiteren Punkt führt die Kommission an, dass Reformen im Schulwesen keineswegs bei der *Stunde null* anfangen, sondern auf einer Reihe von Erfahrungen und Erkenntnissen der letzten Jahre aufbauen können (vgl. ExpertInnenkommission Zukunft der Schule 2007, 10f). In diesem Zusammenhang werden auch bereits durchgeführte Schulversuche und Modelle als Referenz angeführt, wodurch eine gewisse historische Kontinuität hergestellt wird. In einem weiteren Schritt wird der Modellversuche *Neue Mittelschule* dargestellt. Es werden die einzelnen Merkmale dieses Modells, wie Schulleitung, Unterricht, unterschiedliche Lernformen, das Arbeiten von LehrerInnen im Teams, Räume und Reviere, Eltern und standortbezogene Umsetzung erläutert (vgl. ExpertInnenkommission Zukunft der Schule 2007, 20ff). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der erste Zwischenbericht in einen theoretischen und einen praktischen Teil untergliedert ist. Einerseits werden die Grundprinzipien der ExpertInnenkommission erläutert und andererseits werden konkrete praktische Informationen über die *Neue Mittelschule* dargelegt. Die ExpertInnenkommission gibt an, unter anderem auf bestehende Schulversuche aufzubauen, weißt dies jedoch in keiner Weise aus. Auf die Argumentationsführung der

vergangenen und aktuellen Debatte wird weiters nicht eingegangen und die historische Kontinuität des Mittelschulversuchs wird zwar erwähnt, jedoch reichen die Ausführungen nicht über eine Anführung einzelner vergangener Schulversuche hinaus (vgl. ExpertInnenkommission Zukunft der Schule 2007, 15f).

Der zweite Zwischenbericht beschreibt im Anschluss daran fünf vorrangige Handlungsfelder, welche sich auf Perspektiven und Herausforderungen des gesamten Bildungssystems beziehen (vgl. ExpertInnenkommission Zukunft der Schule 2008, 5). Diese werden in Verbindung gebracht mit der *Neuen Mittelschule*, nämlich mit der Frage inwieweit die *Neue Mittelschule* auf die Herausforderungen dieser Handlungsfelder eingehen kann. Weiters enthält der zweite Zwischenbericht eine Reihe von Empfehlungen für eine Gesamtreform der österreichischen Schule, welche sich wiederum auf die fünf Handlungsfelder beziehen. Im Bereich der Gestaltung des Schulsystems im Allgemeinen wird darauf verwiesen, dass die Schulverwaltung und die Kompetenzzuordnungen dringend einer Neugestaltung bedürfen (vgl. ExpertInnenkommission Zukunft der Schule 2008, 110). Im Zuge der pädagogischen Entwicklung im Allgemeinen wird die Empfehlung ausgesprochen, dass sich die bestehende Schule zu einer gemeinsamen Schule für alle Kinder entwickeln muss (vgl. ExpertInnenkommission Zukunft der Schule 2008, 111). Bei den Entwicklungen in wesentlichen Bildungsphasen wird ein verpflichtendes Startschuljahr und die Verringerung der Selektion beim Übergang von Primarstufe zu Sekundarstufe I gefordert (vgl. ExpertInnenkommission Zukunft der Schule 2008, 112f). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Hinblick auf das Forschungsvorhaben keine Bezüge hergestellt werden konnten. Weder die Argumentationsführung der aktuellen Debatte wurde erwähnt noch ein Rückblick auf vergangene Diskussionen gegeben.

Das Institut für empirische Sozialforschung (IFES) hat im Laufe der letzten zehn Jahre eine Reihe von Analyse (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2007; 2008; 2009; 2010; 2011a; 2011b) im Auftrag des bm:ukk durchgeführt welche für das Forschungsvorhaben meiner Diplomarbeit von Interesse sind. Analog zur Homepage des bm:ukk werden diese Umfragen in der Kategorie *Studien und Berichte* angeführt.

Im Jahr 2007 machte das IFES eine Umfrage (Schul-Monitoring 2007) unter der österreichischen Bevölkerung, in welcher nach der Einstellung zu einzelnen Themen des Schul- und Bildungswesens gefragt wurde. Unter anderem wurde auch nach der Einstellung zu den Themen Schulreform und *Gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen* gefragt. Bezüglich der Einstellung zur Schulreform in Hinblick auf die *Neue Mittelschule*

(NMS) kommt das IFES zu dem Schluss, dass die Bevölkerung gegenüber schulischen Reformen der Sekundarstufe I grundsätzlich aufgeschlossen ist. Weiters stehen die meisten Österreicherinnen und Österreicher einer gemeinsamen Schule für die 10- bis 14-Jährigen positiv gegenüber, vor allem wenn damit eine stärkere individuelle Förderung der Kinder einhergeht. Diese Einstellung lässt sich quer durch alle ausgewerteten Bevölkerungsgruppen und Bundesländer beobachten (Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2007, 7f). In einer erneuten Befragung im Jahr 2008 (Schul-Monitoring 2008) wurde vom IFES festgestellt, dass durch den kontrovers diskutierten Schulversuch NMS die positive Stimmung gegenüber dem Schulversuch etwas abgeflaut ist (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2008, 5). Zusammenfassend gibt es bei dieser Befragung ebenfalls deutlich mehr BefürworterInnen als SkeptikerInnen gegenüber der NMS (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2008, 7). Im Jahr 2009 wurde die Befragung (Schul-Monitoring 2009) ein drittes Mal durchgeführt, um einen Trend in Bezug auf die Schulreformen ablesen zu können. Das IFES kam zu dem Schluss, dass weiterhin der Großteil der Bevölkerung der *Neuen Mittelschule* positiv gegenüber steht (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2009, 7).

Aus dieser Reihe von Befragungen lässt sich der Trend ablesen, dass sich ein Großteil der österreichischen Bevölkerung für den Schulversuch der *Neuen Mittelschule* ausspricht, auch wenn sich die Meinung dazu in den Jahren 2007-2009 nicht messbar verändert hat. Zum Thema der Argumentationsführung innerhalb der aktuellen Mittelschuldebatte wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie nicht befragt, wodurch sich diesbezüglich keine Aussagen feststellen lassen.

In den Jahren 2010 und 2011 wurden vom IFES (2010; 2011b) zwei Befragungen zum Thema *Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule* unter Eltern, deren SchülerInnen die *Neue Mittelschule* besuchten, durchgeführt. Das IFES resümiert, dass die Eltern mit der *Neuen Mittelschule* überaus zufrieden sind und dass das Klassenklima als (sehr) gut beurteilt wird (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2010, 6). Darüber hinaus werden das Gesprächsklima, das Engagement der LehrerInnen, die Unterrichtsarbeit, die Lernkultur sowie die Unterrichtsmethoden und -gestaltung durchwegs positiv bewertet (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2010, 6ff). Zusammenfassend folgert das IFES zu dem Schluss, dass der überwiegende Teil der Eltern ein sehr positives Bild von der NMS hat (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2010, 6). Als Verbesserungsmöglichkeit der *Neuen Mittelschule* nennen die meisten Eltern einen

Ausbau der Nachmittagsbetreuung und eine stärkere Förderung insbesondere schwächerer Kinder (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2010, 16). Die Folgestudie aus dem Jahr 2011 (Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2011b) kommt zum selben Ergebnis. Zusätzlich haben die Eltern den Eindruck gewonnen, dass die von der NMS intendierte soziale Öffnung der Schule stattfindet (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2011b, 15). Die Argumentationsführung in der aktuellen Mittelschuldebatte spielte in diesen beiden Untersuchungen keine Rolle.

Eine letzte Studie des IFES (2011a), die hier angeführt wird, stammt ebenfalls aus dem Jahr 2011 und beschäftigt sich erneut mit der Meinung der ÖsterreicherInnen zum Thema Schulreform. Hierfür wurde eine repräsentative Umfrage durchgeführt, mit dem Ergebnis, dass die österreichische Bevölkerung nach wie vor der Meinung ist, dass es im Schulbereich großen Reformbedarf gibt (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2011a, 4). Der Einführung der gemeinsamen Schule der 10- 14-Jährigen stimmen insgesamt 72 % zu, wobei der Anteil der Gegner mit 20 % konstant geblieben ist. Demnach haben sich mehr Personen eindeutig für eine Gesamtschule ausgesprochen (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2011a, 11). Die Studie brachte darüber hinaus zum Vorschein, dass rund 25% der Bevölkerung kein klares Bild von der *Neuen Mittelschule* haben, jedoch eine breite Mehrheit der Befragten die Auffassung vertritt, dass die Lernkultur in der *Neuen Mittelschule* besser sei als in vergleichbaren Schularten. Das Potenzial der NMS schätzen rund 60% der ÖsterreicherInnen als durchaus positiv ein (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2011a, 12).

Resümierend lässt sich feststellen, dass die vom IFES durchgeführten Befragungen durchwegs positive Rückmeldungen zum Schulversuch *Neue Mittelschule* hervor brachten. Im Hinblick auf die Argumentationsführung in der aktuellen Mittelschuldebatte wurden keine Informationen eingeholt. Der Grund dafür kann in der spezifischen Auftragsstellung der Studien gesehen werden.

Werner Specht (2009c; 2009a) gab 2009 im Auftrag des bm:ukk den ersten *Nationalen Bildungsbericht* heraus. In Band I *Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* widmen sich verschiedene Autorinnen und Autoren dem Thema *Österreichische Bildungslandschaft*. Es werden im ersten Abschnitt verschiedene bildungsstatistische Kennzahlen präsentiert, wodurch die Ausgaben der öffentlichen Hand für das Schulwesen dokumentieren werden sollen (vgl. Specht 2009c, 20). Der zweite Abschnitt des ersten Bandes handelt von Qualitätsindikatoren und Leistungsvergleichen. Hier wird

mit Hilfe von drei Indikatoren¹⁴ die Ergebnisse von Schulen bzw. die SchülerInnenleistungen analysiert (vgl. Specht 2009c, 114).¹⁵ Im zweiten Band (*Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*) hingegen wird zu aktuellen Entwicklungen im österreichischen Bildungssystem Stellung genommen. Im Zuge dessen richtet sich der Blick auf die *Neue Mittelschule* und den diesbezüglich durchgeführten Schulversuch. Von den AutorInnen wird die NMS durchwegs positiv bewertet. So schreibt bspw. Ferdinand Eder im Zuge der Erläuterungen zur Sekundarstufe I, dass es sich bei dem pragmatischen Ansatz des Schulversuchs *Neue Mittelschule* um „ein breit angelegtes und vielversprechendes Entwicklungsprojekt zur Steigerung der Qualität von Unterricht“ (Eder 2009, 53) handelt (vgl. Eder 2009, 53). Weiters schreibt Ewald Feyerer: „Die Entwicklungen im Bereich der Sonder- und Integrationspädagogik treffen sich [dabei; Anm.d.V.] voll mit den Intentionen im Zusammenhang mit der ‚Neuen Mittelschule‘“ (Feyerer 2009, 95). Aus Sicht des *LebensLangenLernens* (LLL) ist nach Barbara Schober, Monika Finsterwald, Petra Wagner und Christiane Spiel das Konzept der *Neuen Mittelschule* zur Förderung von LLL im Schulkontext grundsätzlich zu befürworten (vgl. Finsterwald/Schober/Christiane Spiel; u. a. 2009, 135). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der *Nationale Bildungsbericht* zwar das Thema Schulreform behandelt, jedoch in keiner Weise zur historischen Kontinuität von Mittelschulversuchen oder der Argumentationsführung in der aktuellen Schulreformdiskussion Stellung nimmt.

Der 2009 erschienene Bericht *Zwischenbilanz des Modellversuchs ‚Neue Mittelschule‘. Erste Ergebnisse einer Befragung der SchulleiterInnen nach einem Jahr NMS* wurde ebenfalls von Werner Specht (2009b) verfasst. In dieser Studie wurden die SchulleiterInnen der *Neuen Mittelschulen* nach dem ersten Schuljahr bezüglich ihrer Erfahrungen mit dem Projekt befragt. Die Ergebnisse dieser Fragebogenerhebung zeigen, dass vor allem pädagogische und bildungspolitische Motive entscheidend waren, um sich am Modellversuch zu beteiligen (vgl. Specht 2009b, 4). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die SchulleiterInnen ein positives Bild vom Modellversuch zeichnen (vgl. Specht 2009b, 16). Ein Beitrag zur Argumentationsführung in der Schulreformdebatte lässt sich diesem Bericht nicht entnehmen.

¹⁴ Diese Indikatoren sind: *Kompetenzen und Einstellungen als Ergebnis*, *Gerechtigkeit als Ergebnis* sowie *Befindlichkeit als Ergebnis* (vgl. Specht 2009c, 114).

¹⁵ In diesem ersten Band des Nationalen Bildungsberichts wird jedoch nicht zum aktuellen Schulversuch NMS oder anderen Schulreformen Stellung genommen, sondern es wird ausschließlich das aktuelle österreichische Schulsystem analysiert und mit Daten und Fakten untermauert.

Seit Juni 2009 erscheint vom bm:ukk (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK)) vierteljährlich das Magazin >Schulnews< *Informationen zu Bildung und Schule*. Bis auf drei Beiträge in den Ausgaben 01/2009 (2009), 08/2011 (2011c) und 09/2011 (2011d) wurden keine Informationen zur *Neuen Mittelschule* publiziert. In der ersten Ausgabe (01/2009) wurde die *Neue Mittelschule* als das Herzstück der reformorientierten Bildungspolitik bezeichnet und kurz auf die Vorzüge (Individuelle Förderung, Teamteaching, neue Lehr- und Lernkultur) der neuen Schulart hingewiesen (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK) 2009, 7). In der Ausgabe 08/2011 wird weiters knapp auf die Erhöhung der Standorte der *Neuen Mittelschulen* von 320 auf 434 in ganz Österreich hingewiesen. Außerdem wird in diesem Bericht mehrfach auf die Rechtssicherheit und die Ausfinanzierung des Schulversuchs aufmerksam gemacht (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011c, 6). Schlussendlich wird in der bisher letzten Ausgabe (09/2011) erneut auf den Ausbau der Standorte und auf die Ergebnisse der zuvor erwähnten IFES-Studie hingewiesen (vgl. Institut für empirische Sozialforschung (IFES) 2011b). Es wird betont, dass 75% der Eltern und 90% der SchülerInnen mit der *Neuen Mittelschule* zufrieden sind (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011d, 6). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in keiner Ausgabe von >Schulnews< ein Beitrag zur Argumentationsführung bzw. zur historischen Kontinuität der Mitteschuldebatte zu finden war.

Die Publikation *Die Neue Mittelschule* des bm:ukk aus dem Jahr 2011 wird in vielen Fällen als Informationsbroschüre für Eltern, die sich über die *NMS* informieren möchten, herangezogen. Sie beinhaltet Informationen über die Vorzüge der neuen Schule und stellt dar, welche Möglichkeiten im Hinblick auf die pädagogischen Konzepte bestehen. Weiters werden die Modellregionen beschrieben, sowie die veränderte Lehr- und Lernkultur der *Neuen Mittelschule* hervorgehoben. Bezüglich des Forschungsvorhabens dieser Diplomarbeit werden keine Informationen gegeben (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011b). Ähnlich verhält es sich mit der Publikation *Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung* (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011a). Darin werden verschiedene Schwerpunktsetzungen in Verbindung mit der *Neuen Mittelschule* wie: Ganztageschule, Sprachförderungen, Gewaltprävention, etc. in den österreichischen Bundesländern angeführt. Somit können sich Eltern und andere interessierte Personen über den Stand der aktuellen Schulreform informieren. Ziel dieser beiden Publikationen ist es, die Bevölkerung über getätigte Investitionen und Reformen aufzuklären. Beide

Broschüren setzen sich nicht mit der Argumentationsführung der Mittelschuldebatte, weder im historischen Kontext noch bezogen auf die aktuelle Debatte, auseinander. (vgl. Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) 2011a)

Eine weitere Publikation, die vom BIFIE (2010) im Auftrag des bm:ukk erstellt wurde, behandelt ein Peer Review Projekt, das im Rahmen der Evaluation der *Neuen Mittelschule* entstanden ist. Der Grundgedanke des Peer Review ist, „dass Gleichgesinnte, im Sinne von Experten eines Faches, die Arbeiten von Kolleg/innen beurteilen“ (BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens 2010, 2). Die Peer Teams bestanden in diesem Fall aus vier LehrerInnen sowie einem/einer Koordinator/in und wurden an drei *Neuen Mittelschulen* gebildet. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass aus Sicht der LehrerInnen, ReviewerInnen, SchulleiterInnen, SchülerInnen und Eltern, die *Neue Mittelschule* in verschiedenen Bereichen wie Teamteaching, Lernkultur oder Leistungsbeurteilung durchwegs positiv und qualitätssteigernd wirkt. Zum Thema Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte wird in diesem Bericht ebenfalls nicht Stellung genommen (vgl. BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens 2010, 96ff).

Die abschließende Betrachtung der Untergruppe bm:ukk der Publikationsgattung Studien und Berichte lässt den Schluss zu, dass sich keine der dargelegten Studien oder Berichte mit dem Thema *Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte* auseinander setzt. Somit besteht in dieser Hinsicht dringender Forschungsbedarf.

2.2.2.2 Gruppe: differente AuftraggeberInnen

Betrachtet man die zweite Untergruppe der Publikationsgattung Studien und Bericht so kann auf fünf Publikationen (vgl. Schrodtt/Chorherr/Rathmayr 2003; Schmid/Pirolt 2004; Projektteam "Zukunft der Bildung - Schule 2020" 2006; 2010; noesis - Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien 2011) hingewiesen werden.

Im Jahr 2003 publizierten Heidi Schrodtt, Christoph Chorherr und Bernhard Rathmayr auf der Internetseite www.bildungsmanifest.at ihr gemeinsames Bildungsmanifest für die grundlegende Veränderung des österreichischen Schulsystems. Laut den AutorInnen will dieses Manifest „einen Anfang radikalen Nachdenkens machen und einen öffentlichen und nachhaltigen Diskurs über Schule und Bildung in Gang

setzen“ (Schrodt/Chorherr/Rathmayr 2003, 3). Sie fordern die Einführung eines dreigliedrigen Schulsystems mit Grundschule, gemeinsamer Mittelschule¹⁶ sowie allgemeinbildender und berufsbildender Lehrgänge und Kursangebote. Schrodt, Chorherr und Rathmayr führen für diese grundlegende Änderung des Schulaufbaus mehrere Gründe an, wodurch sie sich an der aktuellen Schulreformdebatte beteiligen. Die angeführten Argumente werden jedoch nicht in einen historischen Kontext gebracht, sondern beziehen sich lediglich auf die aktuelle Diskussion, indem sie eine grundlegende Änderung der bestehenden Schulstruktur fordern (vgl. Schrodt/Chorherr/Rathmayr 2003, 12f).

Eine Studie von Kurt Schmid und Richard Pirolt aus dem Jahr 2004 vergleicht die Schulgovernance-Systeme¹⁷ von PISA-Top-Performern und Österreich. Hierbei werden große Unterschiede in Bezug auf Entscheidungsstruktur und Schulautonomie zwischen den untersuchten Ländern deutlich. Für die spezifisch österreichische Situation wird der Schluss gezogen, dass eine Vereinfachung der Entscheidungsstruktur im Schulbereich möglich und sinnvoll ist (vgl. Schmid/Pirolt 2004, 9). In Bezug auf die Umgestaltung des Schulsystems durch die Implementierung einer Gesamt- oder gemeinsamen Mittelschule werden keine Empfehlungen abgegeben, jedoch werden Gesamtschulsysteme als leistungsstärker und effizienter in Bezug auf die PISA-Tests hervorgehoben. Auf die Argumentationsführung der Mittelschuldebatte wird nicht eingegangen (vgl. Schmid/Pirolt 2004, 78ff).

Im Jahr 2006 wurde vom Projektteam *Zukunft der Bildung – 2020* im Auftrag der österreichischen Industriellenvereinigung (IV) ein Programm vorgelegt, welches ohne Rücksicht auf politische und ideologische Positionen, dringend notwendige Reformen im österreichischen Schulsystem anstoßen soll (vgl. Projektteam "Zukunft der Bildung - Schule 2020" 2006, 3). In dieser Publikation wird von den AutorInnen ein Bild der idealen Schulbildung / dem idealen Schulsystem gezeichnet und demnach Ziele für weitreichende Schulreformen definiert. Eine unter mehreren grundlegenden Forderungen ist die „leistungsorientierte Differenzierung bei gemeinsamen vergleichbaren Bildungsangebot aller Kinder und Jugendlichen in der Mittelstufe (Sekundarstufe I)“ (Projektteam "Zukunft der Bildung - Schule 2020" 2006, 17). Bei

¹⁶ Unter gemeinsamer Mittelschule verstehen die AutorInnen eine gemeinsame Sekundarstufe I, die 4 Jahre dauert, jedoch über die Konzeption der NMS des bm:ukk hinausgeht. So schließt sie an eine sechsjährige Grundschule an und wird von Kindern ab dem 11. Lebensjahr besucht (Schrodt/Chorherr/Rathmayr 2003, 12f).

¹⁷ Unter Schulgovernance-Systemen verstehen die Autoren Schmid und Pirolt die Art der Ausgestaltung von Steuerungsmechanismen im Schulbereich und die Kompetenzverteilung zwischen Schulleitung vor Ort und Behörden auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Schmid/Pirolt 2004, 5f).

dieser Forderung wird nicht dezidiert von einem differenzierten Schulsystem gesprochen, doch liegt die Vermutung nahe, dass damit keine Gesamtschule / gemeinsame Schule gemeint ist. In einer weiteren Auflage des Programms 2010 wurden, die in der ersten Auflage definierten Ziele auf ihre Umsetzung hin untersucht. Beim Punkt *Leistungsorientierte Differenzierung* sind aus Sicht der IV Bemühungen zur Umsetzung erkennbar, jedoch sind keine spürbaren Verbesserungen eingetreten. Liest man diese zweite Auflage des Programms, so wird deutlich, dass die IV indirekt eine gemeinsame Mittelschule für alle 10-14 jährigen Kinder fordert, dies jedoch nicht explizit so benennt. So sieht sie den durchgeführten Schulversuch *Neue Mittelschule* durchwegs positiv, jedoch nicht weit genug gegriffen, da nicht alle Forderungen der IV bezüglich Schulorganisation umgesetzt wurden (vgl. Projektteam "Zukunft der Bildung - Schule 2020" 2010, 9). Auf die Argumentationsführung innerhalb der Mittelschuldebatte wird nicht Bezug genommen und auch die historische Kontinuität der Mittelschulversuche kommt nicht zur Sprache.

Als letzte Studie möchte ich das vom Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführte Evaluationsprojekt *noesis – Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch* ¹⁸ darstellen. Ziel dieser Langzeitstudie ist es, eine professionelle Dokumentation und Evaluation des niederösterreichischen Schulmodells im Schulversuch (noesis) durchzuführen. Es sollen vor allem zwei Fragen beantwortet werden: einerseits, wie die Ziele des Schulmodells umgesetzt werden, und andererseits, welche Möglichkeiten dadurch eröffnet werden (vgl. noesis - Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien 2011). Als Untersuchungsmethoden werden Interviews, Gruppendiskussionen, Fragebögen und Peer Evaluations eingesetzt, wobei die gesamten SchulpartnerInnen (SchülerInnen, Lehrkräfte, Schulleitung, Schulaufsicht, Eltern) herangezogen werden. Konkret werden der Übergang von Primarstufe zu Sekundarstufe I, die Schullandschaften, der Unterricht und die Zusammenarbeit der SchulpartnerInnen untersucht. Auf die Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte wird sehr marginal eingegangen. Der einzige Beitrag hierzu findet sich im ersten Arbeitsbericht (vgl. noesis - Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien 2010). In diesem Bericht wird eine Medienanalyse vorgenommen, um erste Erfahrungen und Erwartungen an das niederösterreichischen Schulmodells zu identifizieren. Laut den AutorInnen zeigte sich ein durchaus positives Bild von der NMS. Dabei führen sie aus,

¹⁸ Hierbei handelt es sich um eine Zusammenarbeit des niederösterreichischen Landesschulrats und dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Die Vorarbeiten zu diesem Projekt starteten im Jänner 2010 und es ist auf 5 Jahre angelegt (vgl. noesis - Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien 2011).

dass die *Neue Mittelschule* in den Augen der befragten LehrerInnen, SchulleiterInnen, Eltern und vor allem Gemeindevertretern als ein sehr wichtiger Reformansatz beschrieben wird. Vor allem die Aufwertung der lokalen Hauptschulen durch die *Neue Mittelschule* stand hierbei im Vordergrund (vgl. noesis - Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien 2010, 85ff).

Werden abschließend alle Studien und Bericht betrachtet lässt sich schlussfolgern, dass je nach AuftraggeberIn die Ergebnisse von Studien differieren können. Besonders deutlich wird dieser Unterschied wenn die Veröffentlichungen des bm:ukk betrachtet werden. Im Zeitraum 2000-2007, in welchem die ÖVP die Bildungsministerin stellte, befürworteten die Publikationen zum großen Teil die Aufrechterhaltung der aktuellen Schulstruktur. Im Zeitraum 2008-2010 stellte die SPÖ die Bildungsministerin. In diesem Zeitraum ist eine deutliche Veränderung der thematischen Ausrichtung der Publikationen hin zu einer grundlegenden Veränderung der Schulstruktur zu bemerken.

2.2.3 Zeitschriften

Betrachtet man die spezielle Publikationsgattung Zeitschrift bezüglich des Forschungsstandes zur *Historischen Kontinuität der Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte*, so wird ersichtlich, dass hier in den letzten Jahren kaum Beiträge zu dieser Thematik veröffentlicht wurden. Wie schon einleitend erwähnt, enthielten die Zeitschriften (jeweils Jahrgänge 2000-2010) *Neue Sammlung, Bildung und Erziehung, Pädagogische Rundschau, Zeitschrift für Pädagogik, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* und *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* keine Artikel die sich mit der Thematik meiner Diplomarbeit auseinander setzen. Es wurden durchaus Beiträge zur Schulorganisation, vor allem nach den Veröffentlichungen der PISA-Ergebnisse publiziert, jedoch ohne spezifischen Österreich-Bezug und ohne auf die historische Kontinuität der Mittelschuldebatte einzugehen. Lediglich Beiträge zu Erfahrungen mit der Einführung von Gesamtschulen in einzelnen deutschen Bundesländern wurden veröffentlicht, diese werden jedoch nicht für die vorliegende Diplomarbeit berücksichtigt, da sie wie erwähnt andere thematische Schwerpunkte setzten. Etwas anders verhält es sich mit der Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* sowie der Reihe *Schulheft*.

Die Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* steht in direkter Verbindung zum Publikationsorgan des Unterrichtsministeriums während der Zeit der Ersten Republik¹⁹. Betrachtet man die Jahrgänge 2000-2010 von *Erziehung und Unterricht*, erscheinen sieben Artikel für die Diplomarbeit interessant, wobei sich bei genauerer Betrachtung keiner der Beiträge ausreichend mit dem Forschungsvorhaben meiner Diplomarbeit beschäftigt.

Die Reihe *Schulheft* widmet sich in den Jahrgängen 2000-2010 in zwei Ausgaben dem Thema *Gesamtschule*. In Nummer 102/2001 wird die Geschichte der österreichischen Gesamtschule aufgezeigt, in Nummer 137/2010 werden die Positionen von LehrerInnen zum Thema *Mittelschule* dargestellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den Jahren 2000-2010 das Thema Gesamtschule in Österreich nur marginal in bildungswissenschaftlichen Fachzeitschriften behandelt wurde. Einzig die Zeitschriften *Erziehung und Unterricht* und *Schulheft* haben einen Österreich-Bezug. Die historische Kontinuität der Mittelschuldebatte in Österreich wird jedoch in keiner Zeitschrift dargestellt. Der Ertrag der Literaturrecherche zeigt die sehr rare wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik auf. Somit können für die Bearbeitung der Forschungsfrage keine wissenschaftlichen Artikel herangezogen werden. Allein dieser Umstand lässt auf einen großen Forschungsbedarf schließen.

Im folgenden Teil werden die Publikationen der Gruppe *Historische Kontinuität der Argumentationsführung der Mittelschuldebatte* angeführt.

2.3 Historische Kontinuität der Argumentationsführung der Mittelschuldebatte

In diesem Unterkapitel werden alle Publikationen angeführt, die sich explizit mit der historischen Kontinuität der Argumentationsführung beschäftigen.

Nach eingehender Literaturrecherche konnte diesbezüglich lediglich eine Publikation²⁰ ausfindig gemacht werden. Sonja Bauer (2009) zeigt in ihrer Diplomarbeit *Die Gesamtschuldebatte im historischen Kontext am Beispiel von Condorcet und Oestreich* auf, dass

¹⁹ Laut Impressum handelt es sich beispielsweise bei der Ausgabe 5-6/2011 um den 161. Jahrgang der Zeitschrift *Volkserziehung*, welche direkt dem Ministerium unterstellt war. Zur Zeit der Ersten Republik äußerten sich darin viele AutorInnen zur *Allgemeinen Mittelschule* und den Schulreformbemühungen.

²⁰ (vgl. Bauer 2009)

es in Europa im Laufe der Zeit²¹ immer wieder zu Debatten um Reformen verschiedener nationaler Schulsysteme beziehungsweise um die Einführung von Gesamtschulen kam. Ausgehend von Publikationen des französischen Schulreformers Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743-1794) und des deutschen Reformpädagogen Paul Oestreich (1878-1959) zeigt sie auf, dass sich die Argumentationen hinsichtlich der Einführung einer Gesamtschule im historischen Vergleich sehr ähneln und eine historische Kontinuität in der Argumentationsführung auch bezüglich der aktuellen Diskussion in Österreich rund um den Schulversuch der *Neuen Mittelschule* besteht (vgl. Bauer 2009, 131ff). Für die Kategorisierung der Argumentationsführung, bei der sie sich ausschließlich auf Pro-Argumente bezüglich der Einführung einer Gesamtschule bezieht, bildet sie in Anlehnung an Herbert Gudjons (2008) vier Gruppen: (a) pädagogisch-psychologische Argumente, (b) bildungsökonomische Argumente, (c) bildungstheoretische Argumente und (d) bildungspolitische Argumente (vgl. 2008, 295). Bauer kommt zu dem Schluss, dass die Argumente in den Kategorien (a), (b), (d) eine starke historische Kontinuität aufweisen. Lediglich die Argumente in der Kategorie (c) weisen Unterschiede auf (vgl. Bauer 2009, 131ff). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sonja Bauer in ihrer Diplomarbeit die historische Kontinuität der Argumentationsführung der Gesamtschuldebatte aufzeigt, wobei sie jedoch keine Untersuchung der konkreten österreichischen Mittelschuldiskussion vornimmt, sondern sich in ihrem historischen Rückblick auf einen französischen sowie einen deutschen Schulreformer bezieht. Die vergangenen Schulreformversuche in Österreich (1919-1932 und 1971-1983) lässt sie außer Acht. Hierbei wäre es jedoch von großem wissenschaftlichem Interesse, die spezifische österreichische Situation zu beleuchten, um feststellen zu können, inwiefern eine historische Kontinuität in der Argumentationsführung gegeben ist.

Als Fazit zu den Ausführungen des Forschungsstandes kann festgehalten werden, dass im Bereich der Aufarbeitung der Schulreformversuche zur Zeit der Ersten Republik schon viel Arbeit geleistet wurde. Ebenfalls ist das Leben und das Werk Otto Glöckels sehr fundiert bearbeitet worden. Die Rolle Richard Meisters in der Mittelschuldebatte wurde lediglich von Jürgen Oelkers behandelt, wobei er auch als einziger punktuell auf dessen Argumentationsmuster eingegangen ist. Publikationen neueren Datums gibt es zu dazu keine, ebenso wenig wie es Veröffentlichungen zur historischen Kontinuität der Argumentationsführung in der spezifischen österreichischen Mittelschuldebatte gibt. In

²¹ Der Zeitraum, auf den sich Sonja Bauer (2009) bezieht, erstreckt sich von 1743 bis 2010.

Hinblick auf die aktuelle Mittelschuldebatte lässt sich zusammenfassen, dass viele Studien und Berichte im Umfeld des bm:ukk entstanden sind, vermehrt seit dem Jahr 2008/09. Daraus lässt sich schließen, dass die angestrebte Schulreform *Neue Mittelschule* auf einer breiten Grundlage aus wissenschaftlichen Forschungen und Meinungsforschungsumfragen ruhen soll. In Bezug auf Publikationen in wissenschaftlichen Zeitschriften wurde festgestellt, dass kaum Artikel zum thematischen Schwerpunkt dieser Arbeit Diplomarbeit veröffentlicht wurden. Lediglich in der Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* sowie der Reihe *Schulheft* wurden vereinzelt Beiträge publiziert, die sich ansatzweise mit der historischen Kontinuität der Mittelschuldebatte beschäftigen, deren Argumentationsführung wird jedoch gänzlich aus dem Blick genommen.

Auf Grundlage des dargelegten Forschungsstandes zur historischen Kontinuität der Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte wird im folgenden Kapitel die Forschungslücke erarbeitet.

3 Forschungslücke

Ausgehend von der Darlegung des aktuellen Forschungsstandes in Kapitel 2 wird im folgenden Teil meiner Diplomarbeit die Forschungslücke zum Thema *Historische Kontinuität der Argumentationsführung in der österreichischen Mittelschuldebatte* expliziert. Diese Ausführungen dienen dazu, im Anschluss die Forschungsfrage dieser Abschlussarbeit zu erarbeiten.

Betrachtet man die erste Gruppe des Forschungsstandes (*Publikationen zu Wiener Schulversuchen in der Ersten Republik*), so wird ersichtlich, dass die Rolle von Otto Glöckel als Schulreformer und die damit einhergehenden Schulreformversuche der Ersten Republik bereits zum großen Teil aufgearbeitet wurden (vgl. Achs 1968; Achs/Krassnigg 1974; Fischl 1950; Glöckel 1939b; Kohlbauer 1972; Musharbash 1975; Schnell 1980; Severinski 1979; 1985; Weinzierl 1981). Es wird weiters deutlich, dass zwar punktuell in manchen Publikationen auf die Argumente beider Konfliktparteien der Ersten Republik eingegangen wird, die Herstellung einer historischen Kontinuität mit Mittelschuldebatten späterer Zeit jedoch sehr spärlich vorgenommen wird. Ein Aufgreifen der historischen Kontinuität der Argumentationsführung in den Mittelschuldebatten konnte in Publikationen zum aktuellen Schulversuch *Neue Mittelschule* nicht festgestellt werden, was durch die Betrachtung der zweiten Gruppe (*Publikationen zum aktuellen Schulversuch*

Neue Mittelschule) deutlich wird. Keine/r der AutorInnen ist in ihrer/seiner Publikation auf diese Thematik eingegangen. Häufig werden Argumente für und gegen die *Neue Mittelschule* genannt, aber eine Meta-Betrachtung der Diskussion und somit eine Auseinandersetzung mit den Argumentationsmustern der Mittelschuldebatte wurde in den letzten Jahren lediglich von Sonja Bauer im Zuge ihrer Diplomarbeit vorgenommen. Die Autorin vergleicht die Argumentationsführung eines französischen (Condorcet) und eines deutschen (Oestreich) Autors mit jener der aktuellen Mittelschuldebatte in Österreich. Hierbei geht sie jedoch nicht auf die spezifische österreichische Situation in Bezug auf die vergangenen Schulreformen bzw. die historische Kontinuität der Mittelschuldebatte in Österreich ein. Somit lässt sich die erste Forschungslücke dieser Diplomarbeit eröffnen: die fehlende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der historischen Kontinuität in der österreichischen Mittelschuldebatte. Weder Publikationen zum aktuellen Schulversuch noch die Diplomarbeit von Sonja Bauer haben ihren Fokus auf die spezifische österreichische Mittelschuldebatte gerichtet.

Betrachtet man den Forschungsstand zum Thema *historische Kontinuität der Argumentationsführung in der österreichischen Mittelschuldebatte* in Hinblick auf die Rolle und die Argumentationsmuster von Richard Meister in der Debatte der Ersten Republik, wird deutlich dass hier die zweite Forschungslücke meiner Diplomarbeit besteht. Richard Meister wird von mehreren Autoren (vgl. Brezinka 2000; Oelkers 2005) als führender Kopf der Reformgegner bezeichnet, wodurch eine gewisse Schwerpunktsetzung bei der Auseinandersetzung mit dieser Thematik in Bezug auf seine Argumentationsmuster zu erwarten war. Diese Erwartung wurde nach eingehender Literaturrecherche nicht erfüllt. Auf Grund der Darlegung des Forschungsstandes kann davon ausgegangen werden, dass die Rolle Richard Meisters innerhalb der Mittelschuldebatte der Ersten Republik noch nicht aufgearbeitet wurde. Die Argumentationsmuster seiner Publikationen werden in keiner Publikation aufgegriffen, obwohl sich Meister als Wortführer der Reformgegner in zahlreichen Publikationen zur Thematik geäußert hat. Auch wenn von Sonja Bauer eine historische Kontinuität der Mittelschuldebatte im Allgemeinen aufgezeigt wird, so geht sie jedoch nicht auf die Rolle von Richard Meister in der österreichischen Debatte ein, da ihr Fokus auf dem gesamten deutschsprachigen Raum liegt und eine größere Zeitspanne umfasst. Vergleicht man andere Publikationen neueren Datums zur Thematik der *Neuen Mittelschule* mit den Publikationen Richard Meisters zur Mittelschuldebatte der Ersten Republik, so drängt sich die Frage auf, ob seine Argumentationsmuster indirekt die Zeit überdauert haben und inwiefern sie in der aktuellen Diskussion eine Rolle spielen. Aus dieser Unklarheit

heraus eröffnet sich die zweite Forschungslücke meiner Diplomarbeit, nämlich inwiefern eine Verbindung zwischen Richard Meisters Argumentationsmuster und der Argumentationsführung in der aktuellen Debatte hergestellt werden kann.

Meine Diplomarbeit kann auf Grund ihrer analytischen Ausrichtung die Leistung erbringen, die beiden Inhalte, Richard Meisters Argumentationsmuster und die Argumentationsführung in der aktuellen Debatte, zu vergleichen und somit die beiden Forschungslücken ein Stück weit zu schließen.

Anhand dieser Ausführungen wird im nächsten Kapitel die Forschungsfrage expliziert um das Forschungsinteresse und den Schwerpunkt dieser Arbeit deutlich zu machen

4 Forschungsfrage

Im Laufe meiner Recherche zum Thema Mittelschuldebatte in Österreich stieß ich von Zeit zu Zeit auf die Person Richard Meister und wurde im Laufe meiner Vorarbeiten immer aufmerksamer, was die Person und die Rolle Richard Meisters in Verbindung mit der Mittelschuldebatte der Ersten Republik betraf. Es stellte sich heraus, dass er hierbei eine wichtige Funktion einnahm. Weitere Recherchen brachten mich zu der Annahme, dass die Argumentationsführung Richard Meisters die Zeit überdauert haben könnte und immer wieder in der aktuellen Debatte, vor allem in wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Zeitschriften, Eingang findet, ohne dass dies explizit ausgewiesen wird. Aus diesem Forschungsinteresse und der zuvor identifizierten Forschungslücke wurde deutlich, dass einerseits die historische Kontinuität der Argumentationsführung in der spezifischen österreichischen Mittelschuldebatte und andererseits die Rolle von Richard Meisters Argumentationsmuster in der aktuellen Debatte nicht in wissenschaftlicher Form aufgearbeitet worden sind. Anhand der Forschungsfrage soll in dieser Diplomarbeit ein spezifischer Aspekt der Argumentationsführung betrachtet. Es werden die Argumente Richard Meisters in den Blick genommen und diese in weiterer Folge mit der Argumentationsführung der heutigen Debatte verglichen.

Daraus entstand die Forschungsfrage, die im weiteren Verlauf der Diplomarbeit bearbeitet wird:

Inwiefern weisen Publikationen in wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Zeitschriften, die sich an der aktuellen Diskussion (2000-2010) um die Einführung der ‚Neuen Mittelschule‘ (NMS) in Österreich beteiligen, Bezüge zu Richard Meisters Argumentationsmuster im Rahmen der Wiener Mittelschuldebatte zur Zeit der Ersten Republik (1919-1932) auf?

Die Zeiträume (1919-1932 und 2000-2010) der Datenerhebung sind bewusst gewählt. Einerseits herrschte in der Zeit zwischen 1919 und 1932 in Wien ein politisches Klima vor, in dem Schulreformen realisierbar erschienen und Schulversuche unter anderem zur Einführung einer *Allgemeinen Mittelschule* vorgenommen wurden. Weiters fällt die Wirkungszeit Richard Meisters als Universitätsprofessor in diese Zeitspanne wodurch eine sehr interessante Forschungslage entsteht, da ein Spannungsverhältnis zwischen den sozialdemokratischen GeamtschulreformerInnen und den konservative GesamtschulgegnerInnen rund um Richard Meister bestand. Andererseits wurde in der Zeit zwischen 2000 und 2010 durch Ereignisse wie beispielsweise des PISA-Schocks, die Diskussion um eine Schulreform vonseiten der Sozialdemokratischen Partei Österreichs erneut auf die politische Tagesordnung gebracht. Weiters wird seit dem Schuljahr 2008/09 ein erneuter Schulversuch zur Etablierung einer Gesamtschule in Österreich durchgeführt.

Die Bearbeitung der Fragestellung anhand von wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Zeitschriften wurde deshalb gewählt da diese aufgrund ihrer Aktualität und regelmäßigen Erscheinungszyklen am besten für die Abbildung der aktuellen Diskussion rund um die *Neue Mittelschule* geeignet sind und zwei unterschiedliche Sichtweisen einbringen. Erstens eine bildungswissenschaftliche und zweitens eine politische Perspektive.

Im Anschluss an die Ausführungen zur Forschungsfrage wird im folgenden Kapitel begründet, welche pädagogische Relevanz die Bearbeitung dieser Frage hat.

5 Pädagogische Relevanz

Im Fokus des Arbeitsbereichs der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* der Abteilung *Theorie und Empirie der Bildung und Erziehung* des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien steht laut deren Internetauftritt die Beschäftigung

„mit Fragen der Grundlegung (Konstitution) der Disziplin, in philosophisch-kritischer Reflexion der Grundbegriffe und Leitideen des gegenwärtigen wie historischen pädagogischen Diskurses, und tritt insofern auch gegen gesellschaftlich-politische Instrumentalisierung der Bildungswissenschaft und zu Gunsten geänderter systematischer Entwürfe im Fachdiskurs ein. Im Feld der Lehre bemüht sie sich um die Aufrechterhaltung und Erweiterung des historischen Verständigungs- und Traditionszusammenhangs im Dienste der Professionalisierung von BildungswissenschaftlerInnen“ (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien 2011).

Die pädagogische Relevanz meiner Diplomarbeit lässt sich von diesem Leitbild in mehrfacher Hinsicht ableiten.

In Bezug auf die Beschäftigung „mit Fragen der Grundlegung (Konstitution) der Disziplin, in philosophisch-kritischer Reflexion der Grundbegriffe und Leitideen des gegenwärtigen wie historischen pädagogischen Diskurses“ (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien 2011) behandelt diese Diplomarbeit die pädagogische Leitidee der *gemeinsamen Beschulung von Kindern*. Ausgehend von einem Abriss der Chronologie der Gesamtschuldebatte während der ersten österreichischen Republik wird die aktuelle Diskussion rund um die Einführung der *Neue Mittelschule* in Österreich thematisiert. Durch eine kritische Reflexion des gegenwärtigen wie historischen Diskurses der Leitidee *Gesamtschule* soll die historische Kontinuität in Bezug auf die Argumentationsführung in der Mittelschuldebatte aufgezeigt werden.

Weiters wird durch das Aufzeigen, ob und inwiefern es einen Zusammenhang der Argumentationsmuster beider Perioden gibt, der historische Verständigungs- und Traditionszusammenhang in Bezug auf die Leitidee *Gesamtschule* erweitert. In Folge dessen liefert diese Diplomarbeit daher einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung der BildungswissenschaftlerInnen.

Als dritter Punkt kann angeführt werden, dass durch das Aufzeigen der historischen Kontinuität der Argumentationsführung eine Hilfestellung für die Orientierung im

politischen Diskurs in Bezug auf die Leitidee gegeben werden kann. Dadurch leistet meine Diplomarbeit einen Beitrag gegen die gesellschaftlich-politische Instrumentalisierung der Bildungswissenschaft, da Antworten auf aktuelle schulpädagogische Fragestellungen gegeben werden können.

Ferner kann diese Diplomarbeit das laufende Evaluationsprojekt *noesis*, welches seit Jänner 2010 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wird und die *Neue Mittelschule im Niederösterreichischen Schulversuch* (*noesis* - Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien 2011) zum Gegenstand hat, ein Stück weit ergänzen, da Verflechtungen in der Argumentationsführung der aktuellen Gesamtschuldebatte aufgezeigt werden können.

Daher kann davon gesprochen werden, dass die Untersuchung der Forschungsfrage eindeutig von pädagogischer Relevanz ist und ihre Erarbeitung einen Erkenntniszuwachs im schulpädagogischen Bereich ermöglicht.

Das folgende Kapitel gibt einen detaillierten Überblick über die methodischen Überlegungen dieser Diplomarbeit und die konkrete Vorgehensweise, mit welcher die relevanten Artikel ausgewählt und analysiert wurden, um Antworten auf die erarbeitete Forschungsfrage (vgl. Kapitel 4) zu erhalten.

6 Methodik

Um die in Kapitel 4 erörterte Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine Abwandlung der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode der *diskurshistorischen Analyse*, angelehnt an Matthias Jung (2001) und Achim Landwehr (2008), verwendet. Es handelt sich bei dieser Forschungsmethode um eine Längsschnittanalyse mit sprachwissenschaftlicher Perspektive, das heißt, es werden die Metaphorik und die Argumentationsmuster eines bestimmten Diskurses in chronologischer Reihenfolge analysiert. Diese Forschungsmethode hat den Vorteil, dass sich verschiedene thematische Zusammenhänge über größere Zeiträume hinweg analysieren lassen (vgl. Jung 2001, 30).

Um die methodische Herangehensweise der vorliegenden Arbeit zu erläutern, wird zunächst (Kapitel 6.1) eine knappe Einführung in das Themenfeld der Diskursforschung gegeben. Es wird erörtert, was unter dem Begriff des *Diskurses* aus

forschungspraktischer Sicht verstanden wird und welche Merkmale für die Bestimmung eines konkreten Diskurses herangezogen werden.

Anschließend wird im zweiten Teil des Kapitels (6.2) die konkrete methodische Vorgehensweise meiner Diplomarbeit, welche sich an den Herangehensweisen von Matthias Jung (2001) und Achim Landwehr (2008) orientiert, dargelegt.

Den Abschluss bildet das Kapitel *Begriffsdiskussion* (6.3). Darin wird das dieser Diplomarbeit zugrunde liegende Verständnis von Bildung dargelegt und davon die Begriffe *Bildungstheorie*, *Bildungspolitik*, *Bildungsökonomie* sowie der *pädagogisch-psychologische Aspekt* abgegrenzt.

6.1 Einführung in das Themenfeld *Diskursanalyse*

Laut Matthias Jung (2001) gibt es zwei Ansatzpunkte für die Charakterisierung des Diskursbegriffs. Erstens das traditionelle philosophische Diskursverständnis von Jürgen Habermas, welches den Diskurs als „die durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation, in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Gültigkeit hin untersucht werden“ (Habermas 1973, 214 zit. n. Jung 2001, 31) bezeichnet. Hierbei wird jedoch eine mögliche historische Komponente eines Diskurses nicht berücksichtigt, weshalb dieses Verständnis nicht auf die Analyse von Zusammenhängen unterschiedlicher Epochen angewendet werden kann (vgl. Jung 2001, 31). Zweitens kann laut Jung, Michel Foucaults sozialphilosophischer Diskursbegriff als Ausgangspunkt der Diskursforschung im Allgemeinen und der *diskurshistorischen Analyse* im Speziellen gesehen werden. Foucault geht von dem Ansatz aus, dass jeder Diskurs von einer linguistischen Substanz gekennzeichnet ist. Diese ist „als gesellschaftliche Redeweise mit gleichsam eingebauten Macht- und Widerstandseffekten in der einen oder anderen Form institutionalisiert“ (Schöttler 1989, 102 zit. n. Jung 2001, 31). Laut Jung kann dieser Ausgangspunkt nicht unmittelbar sprachwissenschaftlich genutzt werden, da sich der Diskursbegriff im Laufe der Zeit verändert hat und auch innerhalb Foucaults Schriften viele Facetten aufweist. Bezüglich der Klärung des Begriffs *Diskurs* greift Jung in weiterer Folge auf die Autoren Busse/ Teubert (1994) zurück, da er deren Diskursbegriff als am brauchbarsten einschätzt.

Gemäß deren Definition wird unter Diskurs im forschungspraktischen Sinn die Menge aller Texte verstanden, die (Busse/Teubert 1994, 14 zit. n. Jung 2001, 32):

- (1) „sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Thema, Gegenstand, Wissenskomplex oder Konzept befassen“ (Busse/Teubert 1994, 14 zit. n. Jung 2001, 32).
- (2) „untereinander semantische Beziehungen aufweisen und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen“ (Busse/Teubert 1994, 14 zit. n. Jung 2001, 32).
- (3) „den als Forschungsprogramm vorgegebenen Eingrenzungen in Hinblick auf bestimmte Parameter wie Zeitraum/Zeitschnitte, Areal, Gesellschaftsausschnitt, Kommunikationsbereich oder Texttypik genügen“ (Busse/Teubert 1994, 14 zit. n. Jung 2001, 32).
- (4) „durch explizite oder implizite, text- oder kontextsemantisch erschließbare Verweisungen aufeinander Bezug nehmen bzw. einen intertextuellen Zusammenhang bilden“ (Busse/Teubert 1994, 14 zit. n. Jung 2001, 32).

Diese vier Merkmale bilden zusammen den sogenannten *konkreten Textkorpus*, also die zu untersuchende Teilmenge des Diskurses. Hiervon muss der *virtuelle Textkorpus* unterschieden werden, der sich aus der Gesamtheit aller Teilmengen zusammensetzt (vgl. Jung 2001, 32).

Für Jung ist die von Busse/ Teubert (1994) formulierte Definition von Diskurs jedoch zu eng gefasst. Er plädiert dafür, den Diskursbegriff auf einer methodisch niedrigeren Ebene anzusiedeln, indem er das Modell eines Würfels vorschlägt (vgl. Jung 2001, 33). Demnach setzt sich ein *Gesamtdiskurs D* (z.B.: Schulreform), dessen Abgrenzung zu anderen Gesamtdiskursen offengelegt werden muss, aus drei unterschiedlichen Ebenen zusammen. In *Ebene A* wäre der Kommunikationsbereich (z.B.: Allgemeinheit/ Öffentlichkeit) zu spezifizieren, *Ebene B* würde den inhaltlich abgrenzbaren Teildiskurs (z.B.: Mittelschuldebatte) darstellen und in *Ebene C* würde schließlich der Parameter Textsorte (z.B.: Zeitschriftenartikel) miteinbezogen. Anhand dieses Würfelmodells lassen sich durch die Koordinaten $A_n/ B_n/ C_n$ ²² inhalts- und korpusbezogene linguistische Untersuchungen einordnen und voneinander abgrenzen. Es entsteht somit ein klareres Bild des konkreten Textkorpus als Baustein eines größeren Gesamtdiskurses (vgl. Jung 2001, 33f).

²² n steht für die Gesamtmenge der jeweiligen Ebenen.

Nicht erfasst ist in diesem Modell die Kategorie Zeit. Nach Jung beinhalten Diskurse jedoch immer eine prozesshafte Komponente, da „sie aus chronologisch gestaffelten, aufeinander verweisenden Texten bzw. Aussagegefügen bestehen“ (Jung 2001, 34). Weiters lässt sich anmerken, dass in der Realität die einzelnen Bausteine eines Gesamtdiskurses nie trennscharf voneinander abgrenzbar sind, wie es dieses Modell vortäuscht, sondern sich in gewisser Weise immer überlappen. Dennoch hat gemäß Jung dieses Würfel-Modell speziell für konkrete Untersuchungsdesigns das größte Potenzial, neue Erkenntnisse zu generieren (vgl. Jung 2001, 35).

Jung führt weiters aus, dass die Fokussierung auf Aussagen und Argumente anstatt auf Textaufbau, -strategie oder -intentionen den Vorteil bringt, größere Textmengen bearbeiten zu können. Das heißt, der Text an sich ist nicht der zentrale Untersuchungsgegenstand, sondern nur ein Zwischenschritt auf dem Weg zur Analyse von Aussagen oder Argumenten (vgl. Jung 2001, 34ff).

Wenn ein Diskurs nun nicht nur in facheinschlägigen Publikationen geführt wird, sondern auch abseits davon eine Auseinandersetzung mit dem Thema stattfindet, so müssten im Prinzip alle Äußerungen zu dem gewählten Thema auf entsprechende Aussagen hin untersucht werden (vgl. Jung 2001, 40). Da dies zwar hypothetisch aber nicht praktisch möglich ist, ergibt sich für Jung aus forschungspraktischer Sicht folgende Vorgehensweise:

In einem ersten Schritt werden für die Zusammenstellung des *virtuellen Diskurskorpusses* alle chronologisch geordnete und thematisch einschlägige Texte oder Textstücke erfasst. Anschließend erfolgt deren Auswertung nach Aussagen, stets in Hinblick auf ein spezifisches Forschungsinteresse. Erst daran anschließend erfolgt die Interpretation der untersuchten Aussagen im Verweis- und Textzusammenhang, beispielsweise bezüglich der historischen Kontinuität der Argumentationsmuster in der Mittelschuldebatte (vgl. Jung 2001, 41). Der Vorteil hierbei ist laut Jung, dass keine zufälligen Belegsätze und Textfragmente entstehen, wie es bei der textlinguistischen Analyse der Fall sein kann, sondern der Text- und Diskurszusammenhang bestehen bleibt. Des Weiteren lassen sich mit dieser Vorgehensweise bestimmte sprachliche Phänomene, wie beispielsweise Argumentationsmuster quer durch große Textmengen hindurch identifizieren. Dadurch ist es möglich, thematisch einschlägige Diskurse über länger Zeiträume hinweg zu analysieren (vgl. Jung 2001, 42).

Eine detaillierte Vorgehensweise der *historischen Diskursanalyse* stellt der Historiker Achim Landwehr (2008) in seinem Buch *Historische Diskursanalyse* dar. Der Fokus dieser Arbeitsschritte liegt auf der Transparenz der Forschungsmethode, um eine möglichst hohe Reliabilität der Forschungsergebnisse zu erlangen. Hierbei geht er in sechs Schritten vor:

Zu Beginn steht die *Themenfindung (1)*. Hierbei ist es für Landwehr wichtig, sich bereits von Beginn an auf thematische Zusammenhänge zu konzentrieren (vgl. Landwehr 2008, 101).

In Schritt zwei – *Korpusbildung (2)* – wird das zu analysierende Textmaterial, der *konkrete Textkorpus*, bestimmt. Diese Texte oder Textpassagen sollten nach Landwehr in ausreichender Anzahl vorhanden sein, sich über einen gewissen Zeitraum erstrecken und chronologisch geordnet sein. Bei der Textauswahl muss gegenüber der scientific community Rechenschaft abgelegt werden, mit welchen Kriterien die Auswahl getroffen wurde. Dadurch wird der Gefahr einer willkürlichen Auswahl entgegengewirkt (vgl. Landwehr 2008, 103).

Daran anschließend wird die *Kontextanalyse (3)* durchgeführt. Hier gilt es laut Landwehr, das unterschiedliche Textmaterial in seinem jeweiligen Kontext zu situieren. Dazu werden vier Ebenen der Kontextanalyse unterschieden (vgl. Landwehr 2008, 107f):

Der *situative Kontext (3a)* gibt an, welche Personen sich zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort befinden. Es wird der historische wie aktuelle Hintergrund der handelnden Personen (oder Institutionen, Organe, etc.) ermittelt und die Lokalität, also der Handlungsort, angegeben (vgl. Landwehr 2008, 107).

Der *mediale Kontext (3b)* weist die spezielle Publikationsart des Textes aus. Es wird angegeben, ob es sich um ein handschriftliches Textstück, einen gedruckten Artikel, Sammelbände mit unterschiedlichen AutorInnen oder um andere Publikationsformen handelt (vgl. Landwehr 2008, 107).

Der *institutionelle Kontext (3c)* thematisiert die Voraussetzungen, unter denen das historische sowie aktuelle Textmaterial entstanden ist. Es wird untersucht, welche Personen oder Institutionen an der Entstehung beteiligt waren und in welchem Zusammenhang diese zueinander stehen. Laut Landwehr macht erst die Beantwortung dieser Fragestellungen die Auswahl der Quellen nachvollziehbar (vgl. Landwehr 2008, 107f).

Der *historische Kontext* (3d) hat nicht den Anspruch, einen universalgeschichtlichen Überblick zu geben, aber die Parallelen in Entwicklungen und Ereignissen sowie Verbindungen in unterschiedlichen Prozessen aufzuzeigen. Dadurch lässt sich das analysierte Textmaterial in einen bestimmten Kontext einordnen (vgl. Landwehr 2008, 108).

Im Anschluss an die *Kontextanalyse* wird die *Analyse der Aussagen* (4) vorgenommen, bei der die wesentlichen Merkmale des Diskurses ausfindig gemacht werden. Laut Landwehr lassen sich Aussagen hierbei am treffendsten *ex negativo* beschreiben, da nicht die äußere Form einer Aussage entscheidend ist, sondern ihre Funktion innerhalb des Diskurses. Somit können beispielsweise auch durch die Analyse von Statistiken wichtige Aussagen getroffen werden (vgl. Landwehr 2008, 110f).

In einem weiteren Schritt werden die Publikationen der Textkorpora untersucht (*Analyse von Texten* (5)). Laut Landwehr können die verschiedenen Untersuchungsschritte (*Makro- und Mikrostruktur der Texte*, *Mikroanalyse auf Text-, Satz- und Wortebene*) nicht auf alle Publikationen angewendet werden, da einerseits nicht alle Texte sämtliche Fragen beantworten können und andererseits eine angestrebte Vollständigkeit zu einer Übergewichtung einzelner Texte führen kann. Dies wäre für das Aufdecken von historischen Zusammenhängen hinderlich. Auf Grund des spezifischen Forschungsinteresses dieser Diplomarbeit wird die Makroanalyse zugunsten der *Mikroanalyse auf Satz- und Wortebene* vernachlässigt, da in deren Fokus die Untersuchung von Argumentationsmustern liegt. Im Zuge der *Mikroanalyse auf Satzebene* können verschiedene Elemente des Satzes wie Länge, Satzgefüge, Satzart oder Rhetorik analysiert werden, um Rückschlüsse auf die Intention des Textes zu ziehen. Besonders rhetorische Figuren, im Speziellen Argumentationsfiguren, können die Intentionen eines Textes direkt stützen (vgl. Landwehr 2008, 120). Einen Schritt weiter geht die *Mikroanalyse auf Wortebene*. Hierbei kann in vielen Fällen eine genauere Bedeutungszuschreibung als bei der Satzanalyse vorgenommen werden, da ein einzelnes Wort mehr Möglichkeiten bietet, Einschätzungen und Wertungen zu transportieren als ein Satz oder Satzteil (vgl. Landwehr 2008, 122). Es werden in diesem Arbeitsschritt somit alle Argumente identifiziert, die sich im Hinblick auf ein allgemeines Forschungsinteresse oder eine spezielle Forschungsfrage ausfindig machen lassen (vgl. Landwehr 2008, 120ff).

In einem abschließenden Schritt wird die *Diskursanalyse* (6) vorgenommen. Hierbei werden die Ergebnisse der vorgegangenen Untersuchungsschritte in Relation zueinander

gebracht, um Antworten auf eine Forschungsfrage zu generieren (vgl. Landwehr 2008, 130).

Angelehnt an diese Ausführung zur *diskurshistorischen Analyse* nach Jung (2001) und Landwehr (2008) werden im folgenden Unterkapitel jene methodischen Schritte beschrieben, die für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit angewendet wurden. Es wird dargelegt, auf welcher Grundlage die zwei *konkreten Textkorpora* ausgewählt wurden, welche Gruppen für die Kategorisierung der Argumente gebildet wurden und in welchen Schritten die Diskursanalyse durchgeführt wurde.

6.2 Konkrete Vorgehensweise

Im Zuge der Datenerhebung und –auswertung für die Erstellung dieser Diplomarbeit wurden einzelne Elemente der Vorgehensweise nach Landwehr (2008) übernommen. Diese umfassen die *Themenfindung* (1), die *Kontextanalyse* (3), die *Korpusbildung* (2), die *Analyse des Textmaterials* (4), die *Analyse der Aussagen* (5) und die *Diskursanalyse* (6) (vgl. Landwehr 2008, 101-130).

6.2.1 Themenfindung und Kontextanalyse

Bezüglich der *Themenfindung* (1) sei an dieser Stelle auf die Einleitung bzw. auf die Kapitel 2 und 3 verwiesen. Dort wird detailliert dargestellt, aus welchen Motiven und mit welchem Forschungsinteresse das Thema dieser Diplomarbeit ausgewählt wurde.

Die *Analyse des Kontextes* (3) der Diplomarbeit findet sich in Kapitel I wieder. Hier werden die historischen sowie aktuellen Zusammenhänge des Themas *Mittelschuldebatte in Österreich* erläutert.

6.2.2 Korpusbildung

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wurden analog zu Landwehr (2008) drei *konkrete Textkorpora* (2)²³ gebildet, die zusammen den *virtuellen* Textkorpus als Gesamtmenge des Textmaterials darstellen.

Der erste *konkrete Textkorpus* besteht aus dem Textmaterial von Richard Meister, publiziert in der Zeit zwischen 1919-1932. Bei der ersten Sichtung der Publikationen wurde anhand der Titel eine Vorauswahl getroffen. Hierbei wurden jene Publikationen in den vorläufigen *konkreten Textkorpus* aufgenommen, die sich dem Titel nach den Schlagwörtern Mittelschule/ Schulreform/ Einheitsschule/ Gesamtschule/ Mittelschulversuch zuordnen ließen. Durch diese Vorauswahl wurden 36 Publikationen²⁴ in den vorläufigen *konkreten Textkorpus* aufgenommen. Nach einer zweiten, tiefergehenden Analyse dieser Auswahl, bei der die Texte quergelesen wurden, verblieben schlussendlich fünf Publikationen²⁵ im *konkreten Textkorpus*. Diese Texte beschäftigen sich eingehend mit der Thematik Mittelschule/ Schulreform/ Einheitsschule/ Gesamtschule/ Mittelschulversuch.

Der zweite *konkrete Textkorpus* besteht aus bildungswissenschaftlichen Fachzeitschriften aus dem Erscheinungszeitraum 2000-2010. Dieser Zeitabschnitt ermöglicht eine Fokussierung auf die aktuelle österreichische Debatte zur Einführung einer Gesamtschule. Um eine möglichst große Vielfalt an wissenschaftlichen Artikeln zu erhalten, wurde eine Vilszahl an bildungswissenschaftliche Fachzeitschriften gesichtet. Die Grundlage bildete hierbei der Archivbestand der Fachbereichsbibliothek Bildungswissenschaft der Universität Wien, welcher die auflagenstärksten und renommiertesten bildungswissenschaftlichen Zeitschriften des deutschsprachigen Raums beinhaltet. Dieser Bestand wurde mit der Literaturlatenbank *FIS Bildung* (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) 2011) abgeglichen, um weitere potenzielle Quellen zu erschließen. Für die Sichtungen wurden sämtliche Zeitschriften herangezogen, die sich nach der forschungspraktischen Diskursdefinition nach Busse/ Teubert²⁶ (1994) für diese Diplomarbeit eigneten. Demnach wurden vor allem Zeitschriften zur *Allgemeinen Pädagogik* und *Schulpädagogik* analysiert, wobei

²³ Diese sind (a) *Richard Meister*, (b) *bildungswissenschaftliche Zeitschriften* und (c) *gewerkschaftliche Zeitschriften*.

²⁴ (vgl. Meister 1919a; 1919b; 1920; 1921a; 1921b; 1922a; 1922b; 1923a; 1923d; 1923b; 1923c; 1923e; 1924a; 1924b; 1924c; 1924d; 1924e; 1925a; 1925b; 1925c; 1926; 1927a; 1927b; 1928a; 1928b; 1928c; 1929; 1930a; 1930b; 1930c; 1930d; 1931a; 1931b; 1931c; 1932)

²⁵ (vgl. Meister 1920; 1921a; 1921b; 1922b; 1931c)

²⁶ siehe dazu Kapitel 6.1

Zeitschriften einzelner pädagogischer Subdisziplinen wie beispielsweise Psychoanalytische Pädagogik, Sozialpädagogik o. ä. nicht berücksichtigt wurden, da nicht zu erwarten war, dass relevante Artikel zur Mittelschuldebatte ausfindig gemacht werden könnten. Analog zum ersten Textkorpus wurde anhand von Schlagwörtern nach Beiträgen zur aktuellen Mittelschuldebatte in Österreich gesucht. Der Schlagwortkatalog wurde aufgrund der Aktualität der Zeitschriften durch die Schlagwörter *Neue Mittelschule* und *gemeinsame Schule der 10-14 jährigen Kinder* erweitert. Somit wurde der veränderten Ausdrucksweise im Vergleich zu Publikationen Richard Meisters Rechnung getragen. Folgende wissenschaftliche Fachzeitschriften wurden analysiert ²⁷: *Neue Sammlung* (0 Beiträge), *Bildung und Erziehung* (0 Beiträge), *Pädagogische Rundschau* (0 Beiträge), *Zeitschrift für Pädagogik* (0 Beiträge), *Erziehung und Unterricht* (7 Beiträge), *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (0 Beiträge), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (0 Beiträge) und die Reihe *Schulheft* (2 Ausgaben). Die erste Recherche ergab, dass bis auf sieben Beiträge in der Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* ²⁸ sowie zwei Beiträge in der Reihe *Schulheft* ²⁹ keine verwertbaren Artikel ausfindig gemacht werden konnten. Somit wurden neun Artikel in den zweiten vorläufigen *konkreten Textkorpus* aufgenommen. Nach einer genaueren Analyse dieses vorläufigen Textkorpus wurde deutlich, dass sich keiner dieser Artikel in hinreichender Weise mit der Thematik *Historische Kontinuität der Argumentationsführung* beschäftigt. Zwar wurden häufig Themen wie PISA, Gesamtschule, Schulreform, etc. angesprochen, jedoch konnten keine Beiträge ausfindig gemacht werden, die sich an der aktuellen österreichischen Mittelschuldebatte beteiligten. Es konnte daher schlussendlich in den untersuchten bildungswissenschaftlichen Fachzeitschriften kein Artikel ausgemacht werden, die den Aufnahmekriterien in den zweiten *konkreten Textkorpus* entsprochen hätten. Daher entfällt dieser Textkorpus für die Analyse.

Der dritte Textkorpus beinhaltet Artikel der gewerkschaftlichen Zeitschriften *AHS – Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst* und *ahs aktuell – Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen* aus dem Erscheinungszeitraum 2000-2010. Der Grund für die Auswahl gerade dieser Zeitschriften ist die hohe mediale Präsenz der AHS-LehrerInnengewerkschaft bei der Debatte um die Einführung der *Neuen Mittelschule*. Diese beteiligte sich maßgeblich an der Diskussion und forderte vielfach eine Einbindung

²⁷ Die Angaben in den Klammern geben die Anzahl der ausfindig gemachten Artikel an.

²⁸ (vgl. Chikuru-Fürst/Fahul 2007; Lackner-Ibesich 2003; Tobrman 2006; Weidinger/Zach/Wurm; u. a. 2001; Wimmer 2000; Winkler 2000; Wolf 2004)

²⁹ (vgl. Sertl/Anzengruber/Seiter 2001; 2010)

der LehrerInnen in die Verhandlungen zur neuen Schulform. Dieser Umstand wurde auch medial aufgegriffen und dargestellt (vgl. Aigner 2012).

Verglichen mit anderen gewerkschaftlichen Zeitschriften erreichen *AHS* und *ahs aktuell* die höchsten Auflagen und vor allem die meisten Lehrerinnen und Lehrer. Da Richard Meister ebenfalls diverse Artikel in Zeitschriften, welche der Lehreinnschaft nahe standen³⁰, publizierte, ist es aus forschungspraktischer Sicht sinnvoll, die aktuelle Debatte ebenfalls über die Vertretung der LehrerInnenenschaft abzubilden. Im folgenden Teil werden die beiden Zeitschriften kurz charakterisiert.

Die Zeitschrift *AHS – Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst* erscheint seit 1951. Im analysierten Zeitraum 2000-2010 wurden sechs Ausgaben pro Jahr publiziert. Mit einer durchschnittlichen Auflage von 12.000 Exemplaren (Quelle: Selbstauskunft des Pressereferats der AHS Gewerkschaft – siehe Anhang) zählt sie zu den am weitest reichenden lehrerInnengewerkschaftlichen Zeitschriften Österreich mit großer Reichweite

Die Zeitschrift *ahs aktuell – Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen* bildet das Pendant zur Zeitschrift *AHS*. Mit einer Frequenz von fünf Ausgaben pro Jahr und einer durchschnittlichen Auflage von 20.000 Exemplaren (vgl. Albatros Media GmbH 2012), ist die seit 1979 erscheinende Zeitschrift ebenfalls eine der einflussreichsten lehrerInnengewerkschaftlichen Zeitschriften.

Für die Auswahl der Artikel wurde erneut der Zeitraum 2000-2010 gewählt. Analog zu den beiden anderen *konkreten Textkorpora* wurde durch eine Schlagwortsuche in den Titeln der Artikel eine Vorauswahl getroffen, um die tatsächliche Sichtung des Analysematerials einzugrenzen. Nach dieser Vorauswahl wurden 75 Artikel ausfindig gemacht, die sich im weitesten Sinne mit dem Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit beschäftigten. Hierbei konnte eine ausgeglichene Anzahl an Artikeln der Zeitschrift *AHS* (37)³¹ und der Zeitschrift *ahs aktuell* (37)³² erreicht werden. Nach einer tiefergehenden

³⁰ (vgl. Meister 1919a; 1921a; 1921b; 1922a; 1922b; 1923a; 1923b; 1923c; 1923d; 1924d; 1925c; 1926; 1927b; 1927a; 1928b; 1928c; 1929; 1930a; 1930b; 1931a; 1932)

³¹ (vgl. Boberski 2000; Jantschitsch 2002; Quin 2004; 2005; 2007; 2010a; 2010b; 2011; Riegler 2006; 2008; 2009; 2010; Scholik 2003a; 2003b; 2004b; 2004a; 2005b; 2005c; 2005a; 2006; 2007c; 2007a; 2007b; 2007d; 2008a; 2008b; 2008c; 2009c; 2009b; 2009a; 2010a; 2010b; Schüpany 2007; Weiss 2011; Zahradnik 2008d; 2010; 2011)

³² (vgl. Bogensberger 2009; Brandsteidl 2002; Broukal 2007; Dmytrasz/Dragaric/Hofstetter 2007; 2008; 2010; 2011; Dragaric 2005; 2008; 2009; 2010a; 2010b; Gruber 2011; Hanisch 2005; Helmberger 2004; 2005; Hinteregger 2004; Mayer 2009; 2010; Niederwieser 2007; Nimmervoll 2007; Rask 2003; Rückert 2011b; Rückert 2011a; Salomon 2009; Schrodt 2006; 2011; Seel 2005; Sozialdemokratische Partei

Analyse dieser Publikationen verblieben acht Artikel der Zeitschrift *AHS*³³ und neun Artikel der Zeitschrift *ahs aktuell*³⁴, die sich konkret an der aktuellen Gesamtschuldebatte beteiligen, im dritten *konkreten Textkorpus*.

Der *virtuelle Textkorpus* als Summe der zwei³⁵ *konkreten Textkorpora* beinhaltet 22 Publikationen.

6.2.3 Analyse des Textmaterials und Analyse der Aussagen

Als nächster Arbeitsschritt wurde die *Analyse der Aussagen* (5) durchgeführt. Hierfür wurden die Texte der *konkreten Textkorpora* auf Argumente hinsichtlich der Vor- oder Nachteile einer Mittelschule/ Gesamtschule untersucht. Um schlussendlich eine mögliche historische Kontinuität der Argumentationsführung in der österreichischen Mittelschuldebatte aufzeigen zu können, war es notwendig, die erhobenen Argumente in Kategorien einzuordnen, um sie in weiterer Folge vergleichbar zu machen.

Diese Argumentationskategorien orientieren sich an der Publikation *Pädagogisches Grundwissen* des Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons (2008) und deren Adaptierung im Rahmen ihrer Diplomarbeit durch Sonja Bauer (2009). Gudjons führt in Kapitel 10 *Das Bildungswesen* die Begründungen für die Einführung einer Gesamtschule (im historischen Verlauf) auf vier Argumentationsstränge zurück (vgl. Gudjons 2008, 299). Diese vier Kategorien werden von Sonja Bauer (2009) und mir in weitere Bereiche untergliedert, um eine bessere Zuordnung der Argumente und eine klare Abgrenzung der Kategorien zu ermöglichen (vgl. Bauer 2009, 22f). Auf dieser Grundlage werden die isolierten Argumente der untersuchten Artikel in die einzelnen Kategorien eingeteilt. Die folgende Aufzählung veranschaulicht diese einzelnen Kategorien und deren Bereiche:

Österreichs 2008; Stadtschulrat für Wien 2009; Thurn 2007; Wagner 2000; Wenedikter/Anzböck/Löffler-Anzböck 2009; Zahradnik 2007; 2008b; 2008c; 2008a)

³³ (vgl. Quin 2004; 2010a; 2010b; Riegler 2008; Scholik 2005c; 2007c; 2007a; Schüpany 2007)

³⁴ (vgl. Dmytrasz/Hofstetter 2008; Gruber 2011; Niederwieser 2007; Schrodt 2006; 2011; Seel 2005; Sozialdemokratische Partei Österreichs 2008; Stadtschulrat für Wien 2009; Thurn 2007)

³⁵ Der konkrete Textkorpus der bildungswissenschaftlichen Fachzeitschriften wird im weiteren Verlauf nicht berücksichtigt, da keine Artikel darin verblieben sind.

- Kategorie 1: *Pädagogisch-psychologische Argumente*

Gudjons umschreibt diese Kategorie wie folgt:

„Unter pädagogisch-psychologischem Aspekt soll die frühe Übergangsauslese ersetzt werden durch das Offenhalten der Bildungswege (mindestens bis zum Ende der Sekundarstufe I), durch individuelle Profilbildung nach Leistung und Neigung sowie durch gezielte Hilfen bei Leistungsschwächen“ (Gudjons 2008, 299).

Zu dieser Kategorie werden von Bauer folgende Bereiche ergänzt: *individuelle und bestmögliche Förderung; Bildungswegentscheidung nach eigenen Interessen und Neigungen und Recht auf Entfaltung eigener Talente* (vgl. Bauer 2009, 22).

Als weitere Ergänzung wird von mir der Bereich *psychische Belastung durch die Schule* hinzugefügt, da nach einer ersten Sichtung der Texte mehrere Argumente dieses Bereichs identifiziert werden konnten.

Somit beinhaltet die Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* folgende Bereiche: *Offenhalten der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung; Profilbildung nach Leistung und Neigung; individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung; Bildungswegentscheidung nach eigenen Interessen und Neigungen; Recht auf Entfaltung eigener Talente und psychische Belastung durch die Schule.*

- Kategorie 2: *Bildungsökonomische Argumente*

Laut Gudjons soll „unter bildungsökonomischem Gesichtspunkt [...] die im traditionellen dreigliedrigen System nicht befriedigte Ausschöpfung von Begabungs- und Qualifikationsreserven verbessert werden“ (Gudjons 2008, 299).

Diese Kategorie wird von Bauer durch die Bereiche *Wohlstand in der Gesellschaft erhöhen, Effizienz der Schulverwaltung (Schulreform) erhöhen und Kosten (senken)/ Ressourcen* hinzugefügt (vgl. Bauer 2009, 22f).

Weiters werden von mir die Bereiche *Höherqualifizierung der Bevölkerung und Überblick über Reformvorhaben erhöhen* hinzugefügt um ein breiteres Spektrum an Argumenten zu erhalten.

Zusammenfassend werden zu dieser Kategorie alle Argumente gezählt, die auf die Bereiche *Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven, Höherqualifizierung der Bevölkerung, Wohlstand in der Gesellschaft erhöhen, Effizienz der Schulverwaltung*

(Schulreform) erhöhen, Kosten (senken)/ Ressourcen und Überblick über Reformvorhaben erhöhen abzielen.

- Kategorie 3: *Bildungstheoretische Argumente*

Gudjons führt dazu aus, dass „unter bildungstheoretischer Perspektive [...] das Ziel einer wissenschaftsorientierten Schule für alle verwirklicht werden [soll]; zwar differenziert, aber ohne Selektion bietet die Gesamtschule eine gemeinsame Grundbildung ohne Trennung der Bildungswege an“ (Gudjons 2008, 299).

Dieser Kategorie wird von Bauer der Bereich *Verbesserung der SchülerInnenleistung* ergänzt (vgl. Bauer 2009, 23).

Somit umfasst die Kategorie *bildungstheoretische Argumente* schlussendlich alle Argumente, die sich den Bereichen *wissenschaftsorientierte Grundbildung für alle*, *Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)*, *Verbesserung der SchülerInnenleistung*, *neue Lehr- Lernumgebung/ Nachmittagsbetreuung/ Ganztageschule*, *Lehrplan/ Allgemeinbildung/ humanistisches Bildungsideal* und *Durchführung der Reformpläne* zuordnen lassen.

- Kategorie 4: *Bildungspolitische Argumente*

In Bezug auf bildungspolitische Argumente beschreibt Gudjons deren Ziel als den „Ausgleich von (sozial, regional oder geschlechtsspezifisch bedingten) Benachteiligungen und die Gewährleistung von Chancengleichheit [...]. Das schließt auch die Forderung ein, in einer Demokratie der nachwachsenden Generation die Erfahrung einer gemeinsamen Schulkultur zu vermitteln“ (Gudjons 2008, 299).

Bauer hat dieser Kategorie den Bereich *fundamentales Recht auf Bildung für alle* hinzugefügt (vgl. Bauer 2009, 23).

Von mir wurden die Bereiche *soziale Koedukation* und *Aufhebung der 2/3-Mehrheit zur Änderung von Schulgesetzen* ergänzt, da nach einer ersten Sichtung der Texte mehrere Argumente dieser Bereiche identifiziert werden konnten

Somit werden dieser Kategorie alle Argumente zugeordnet, die auf die Bereiche *Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen*, *Chancengleichheit gewährleisten*, *Vermittlung einer gemeinsamen Schulkultur/ Kulturarbeit*, *fundamentales Recht auf Bildung für alle*, *soziale Koedukation* und *Aufhebung der 2/3-Mehrheit* abzielen.

6.2.4 Diskursanalyse

Diese Einteilung macht es möglich, in einem nächsten Schritt (*Diskursanalyse*) die Schnittmenge der Argumente in den einzelnen Gruppen ausfindig zu machen, um dadurch eine mögliche historische Kontinuität in der Argumentationsführung darstellen zu können. Dabei liegt der Fokus auf dem Vergleich der Argumente Richard Meisters mit den Argumenten der Autorinnen und Autoren der relevanten Artikel der beiden untersuchten Zeitschriften. Im Zuge der Analyse werden zuerst die historischen Parallelen in den einzelnen Gruppen aufgezeigt (Kapitel 7-10). Anschließend werden in Kapitel 11 – Metaanalyse – Überschneidungen zwischen den vier Kategorien ausfindig gemacht, um weitere Belege für eine mögliche historische Kontinuität in der Argumentationsführung aufzeigen zu können. In Kapitel 12 werden die zentralen Ergebnisse zusammengeführt.

Das folgende Unterkapitel gibt einen Einblick in Begriffsbestimmungen, welche dieser Diplomarbeit zugrunde liegen.

6.3 Begriffsdiskussion

Vorab ist es jedoch notwendig, das der Analyse zugrunde liegende Verständnis der zentralen Begriffe darzulegen. Daher wird zunächst der Begriff *Bildung* charakterisiert um anschließend eine *Bildungstheorie* zu umreißen und davon die Begriffe *Bildungsökonomie*, *Bildungspolitik* sowie *pädagogisch-psychologische Theorie* abzugrenzen. Dadurch wird es möglich die Bereiche der einzelnen Kategorien darzulegen.

Im historischen Verlauf wurde eine Vielzahl an unterschiedlichen Bildungsbegriffen stetig verändert und weiterentwickelt. Für diese Diplomarbeit ist es aus forschungspraktischer Sicht am praktikabelsten den Bildungsbegriff von Herbert Gudjons als Ausgangspunkt heranzuziehen, da sich auch die Kategorienbildung für die Analyse der Argumentationsführung an den Überlegungen Herbert Gudjons orientiert. Weiterführend werden die Begriffe *Bildungstheorie*, *Bildungsökonomie*, *Bildungspolitik* sowie *pädagogisch-psychologische Theorie* erläutert um vorab zu klären, von welchem Begriffsverständnis ausgegangen wird, wenn im folgenden Analyseteil einzelne Argumente unterschiedlicher AutorInnen diesen Kategorien zugeordnet werden. Ergänzend dazu werden die Definitionen von Winfried Böhm (2005) aus seinem

Standardwerk *Wörterbuch der Pädagogik* herangezogen um eine weitere Perspektive aufzeigen zu können. Somit kann schlussendlich unter Bezugnahme der beiden Autoren Böhm (2005) und Gudjons (2008) das spezifische Verständnis der begrifflichen Grundlagen dieser Arbeit expliziert werden.

Bildung beschäftigt sich laut Gudjons mit der Befähigung des Menschen zu einer vernünftigen Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit, wodurch weiters die Individualität und die Gemeinschaftlichkeit des Menschen entwickelt werden. (vgl. Gudjons 2008, 200). Gudjons bezeichnet *Bildung* im Anschluss daran als ein Selbst- und Weltverhältnis, wobei der Mensch stets die vorhandene (sowie vergangene) Kultur aufnimmt und verändert. Schlussendlich hat *Bildung* laut Gudjons eine moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension (vgl. Gudjons 2008, 200). Diesem Bildungsverständnis lässt sich eine sprachliche Dimension hinzufügen, wie sie in Böhm (2005) Ausführung zur Entwicklung des Bildungsbegriffs auftritt. Demnach wurde vor allem von Wilhelm von Humboldt die sprachliche Grundverfassung des Menschen herausgearbeitet (vgl. Böhm 2005).

Ausgehend von diesem bildungstheoretischen Verständnis werden unter der Kategorie *bildungstheoretische Argumente* folgende Bereiche subsumiert: *wissenschaftsorientierte Grundbildung für alle, Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese), Verbesserung der SchülerInnenleistung, neue Lehr- Lernumgebung/ Nachmittagsbetreuung/ Ganztageschule, Lehrplan/ Allgemeinbildung/ humanistisches Bildungsideal und Durchführung der Reformpläne.*

Bildungspolitik subsumiert gemäß Böhm alle Maßnahmen, welche zur Gestaltung und Weiterentwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens beitragen (vgl. Böhm 2005, 97f). Im Anschluss daran lassen sich als zentrale Forderungen der Bildungspolitik die Herstellung von Chancengleichheit, die Befähigung zum demokratischen Zusammenleben sowie die Sicherung der individuellen und nationalen Existenz nennen (vgl. Böhm 2005, 97f). Daher werden der Kategorie bildungspolitische Argumente folgende Bereiche zugeordnet: *Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen, Chancengleichheit gewährleisten, Vermittlung einer gemeinsamen Schulkultur/ Kulturarbeit, fundamentales Recht auf Bildung für alle, soziale Koedukation und Aufhebung der 2/3-Mehrheit.*

Bildungsökonomie bezeichnet Gudjons als „die Grundlage staatlicher Bildungsplanung“ (Gudjons 2008, 276). Sie untersucht infolgedessen die staatlichen Investitionen in Bildung „um die wirtschaftliche Leistungskraft des Staates zu

erhalten“ (Gudjons 2008, 276) und seine soziale Verpflichtung wahrzunehmen (vgl. Gudjons 2008, 276). Böhm differenziert dies noch in Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieses Teilgebiets der Bildungsforschung, in dem er ausführt, dass Bildungsökonomie „nach dem gesamtwirtschaftlichen Nutzen und der Rentabilität von Bildungsausgaben“ (Böhm 2005, 96) fragt. Im Fokus steht die Optimierung der Verwendung der staatlichen Mittel (Ressourcen) für Bildung und die Kopplung des Inputs (Personal, Gebäude, Lehrmittel und Gelder) an einen möglichst hohen Output (Lernergebnisse und Qualifikationen) (vgl. Böhm 2005, 96). Daher werden der Kategorie *bildungsökonomische Argumente* die Bereiche *Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven, Höherqualifizierung der Bevölkerung, Wohlstand in der Gesellschaft erhöhen, Effizienz der Schulverwaltung (Schulreform) erhöhen, Kosten (senken)/ Ressourcen und Überblick über Reformvorhaben erhöhen* zugeordnet.

An letzter Stelle wird nun das Begriffsverständnis erläutert, dass der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* zugrunde liegt. Der pädagogisch-psychologische Aspekt umfasst die Förderung des psychischen Wohlbefindens des Kindes sowie die Unterstützung bei der Entfaltung seiner Individualität, Talente und Neigungen. In Bezug auf das Schulwesen versteht Gudjons darunter „das Offenhalten der Bildungswege [...], individuelle Profilbildung nach Leistung und Neigung sowie [...] gezielte Hilfen bei Leistungsschwächen“ (Gudjons 2008, 299). Somit werden der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* die Bereiche *Offenhalten der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung; Profilbildung nach Leistung und Neigung; individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung; Bildungswegentscheidung nach eigenen Interessen und Neigungen; Recht auf Entfaltung eigener Talente und psychische Belastung durch die Schule* zugeordnet.

Die folgenden Kapitel dieser Diplomarbeit stellen die Analyse und die Auswertung der bearbeiteten Texte in Hinblick auf die Forschungsfrage³⁶ dar.

In Kapitel 7-10 wird die Einteilung der isolierten Argumente der analysierten Publikationen in die Kategorien³⁷ und deren untergeordnete Bereiche dargestellt. Zu Beginn jedes Abschnitts (Kapitel 7.1/ 8.1/ 9.1/ 10.1) werden die Positionen Richard Meisters zur Mittelschuldebatte angeführt und anschließend die Standpunkte der

³⁶ Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: *Inwiefern weisen Publikationen in wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Zeitschriften, die sich an der aktuellen Diskussion (2000-2010) um die Einführung der Neuen Mittelschule (NMS) in Österreich beteiligen, Bezüge zu Richard Meisters Argumentationsmuster im Rahmen der Wiener Mittelschuldebatte zur Zeit der Ersten Republik (1919-1932) auf?*

³⁷ Eine detaillierte Beschreibung der vier Kategorien und den dazugehörigen Bereichen findet sich in Kapitel 6.2.

AutorInnen der relevanten Artikel der Zeitschriften *AHS* (Kapitel 7.2/ 8.2/ 9.2/ 10.2) und *ahs aktuell* (Kapitel 7.3/ 8.3/ 9.3/ 10.3) dargelegt. Dieser Aufbau ermöglicht es dem/ der LeserIn, sich einen ersten Überblick über mögliche Parallelen in der Argumentationsführung zu verschaffen.

Am Ende der einzelnen Kapitel (7.4/ 8.4/ 9.4/ 10.4) werden die konkreten Überschneidungspunkte innerhalb der jeweiligen Kategorien herausgearbeitet. Dadurch werden eine mögliche historische Kontinuität in der Argumentationsführung dargestellt und erste Antworten auf die Forschungsfrage generiert.

Im Anschluss daran wird in Kapitel II eine Metaanalyse vorgenommen, um zusätzlich zu den Überschneidungspunkten innerhalb der Kategorien (Kapitel 7-10) weitere Entwicklungslinien in der Argumentationsführung Kategorien übergreifend aufzeigen zu können. Somit können zusätzlich Belege für eine mögliche historische Kontinuität in der Mittelschuldebatte festgehalten werden.

7 Pädagogisch-psychologische Argumente

In diesem Kapitel werden jene Argumentationsmuster der drei Publikationsgruppen (Richard Meister, *AHS*, *ahs aktuell*) in isolierter Form dargestellt, die sich der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* zuteilen lassen.

Als pädagogisch-psychologische Argumente³⁸ werden im weiteren Verlauf alle Aussagen bezeichnet, welche sich in die Bereiche *Offenhalten der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung; Profilbildung nach Leistung und Neigung; individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung; Bildungswegentscheidung nach eigenen Interessen und Neigungen; Recht auf Entfaltung eigener Talente* und *psychische Belastung durch die Schule* einordnen lassen.

Hierbei werden zunächst die Argumentationsstränge Richard Meisters und anschließend jene der aktuellen Debatte, vertreten durch AutorInnen der Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell*, dargestellt. Abschließend wird die Schnittmenge in der Argumentationsführung herausgearbeitet und aufgezeigt, inwiefern eine historische Kontinuität der Argumentationsführung bezüglich pädagogisch-psychologischer Argumente gegeben ist.

³⁸ Eine explizite Darlegung des Begriffsverständnisses der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* findet sich im Kapitel 6.3.

7.1 Argumentationsführung Richard Meisters

Richard Meister bringt im Zuge der Mittelschuldebatte zur Zeit der Ersten Republik, in mehreren Publikationen (vgl. Meister 1920; 1921a; 1922b; 1931c) Argumente hervor, die sich der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* zuordnen und in folgende Bereiche untergliedern lassen: *Offenhalten der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung*³⁹; *Profilbildung nach Leistung und Neigung*⁴⁰; *individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung*⁴¹ und *Bildungswegentscheidung nach eigenen Interessen und Neigungen*⁴². Diese Bereiche werden im Folgenden detailliert dargestellt und deren Argumentationsmuster erläutert.

7.1.1 Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung

Hinsichtlich des Bereichs *Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung* stützt sich Meister (1921a) im Wesentlichen auf zwei Argumente: Erstens problematisiert er, dass die Ausführungen zur Hinausschiebung der Berufswahlentscheidung durch die Gesamtschule auf das Alter von 14 Jahren nicht nachvollziehbar seien. Die SchülerInnen würden nämlich laut Meister durch die Einteilung in Klassenzüge und durch wahlfreie Fächer bzw. die Wahl zwischen Pflicht- und erweiterten Lehrstoff, bereits im Alter von 12 Jahren auf eine bestimmte Laufbahn festgelegt (vgl. Meister 1921a, 16f). Zweitens seien laut Meister die Erwartungen einer besseren Begabungsdiagnose durch die Gesamtschule unrealistisch, da lediglich zwei Jahre vorgesehen seien, in denen die Begabung der Kinder festgestellt werden könne (vgl. Meister 1920, 48f).

Diese beiden Thematiken beziehen sich auf die Entfaltung der kindlichen Interessen, Neigungen und Talente und werden daher als pädagogisch-psychologisches Argument gelesen.

³⁹ (vgl. Meister 1920, 48f; 1921a, 16f)

⁴⁰ (vgl. Meister 1921a, 21)

⁴¹ (vgl. Meister 1920, 44f)

⁴² (vgl. Meister 1920, 35; 1921a, 12)

7.1.2 Profilbildung nach Leistung und Neigung

In Bezug auf den Bereich *Profilbildung nach Leistung und Neigung* sieht Richard Meister (1921a) große Schwierigkeiten in der gegensätzlichen Ausrichtung des *beweglichen Lehrplans*⁴³, da dieser einerseits die Aufgabe habe, die Kinder hinsichtlich ihrer Leistungen zu differenzieren, und andererseits die Aufgabe der Feststellung der Begabungen der SchülerInnen erfüllen solle (vgl. Meister 1921a, 21).

Dieses Argument wird der pädagogisch-psychologischen Kategorie zugeteilt, da die Entfaltung der kindlichen Interessen, Neigungen und Talente angesprochen werden.

7.1.3 Individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung

Hinsichtlich des Bereichs *individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung* kritisiert Meister, dass von den Leitsätzen⁴⁴ der SchulreformerInnen keine ausreichende Binnendifferenzierung vorgesehen werde. Somit bestünde die Gefahr einer einheitlichen Beschulung aller Kinder ohne Rücksicht auf deren Fähigkeiten und Begabungen (vgl. Meister 1920, 44f).

Der pädagogisch-psychologische Gehalt dieses Arguments liegt in der Berücksichtigung der Fähigkeiten der einzelnen Kinder einer Klasse und somit auf deren Individualität.

7.1.4 Bildungswegentscheidung nach eigenen Interessen und Neigungen

Dem Bereich *Bildungswegentscheidung nach eigenen Interessen und Neigungen* lassen sich Ausführungen Meisters zuordnen, in denen er vor einer zu weitgehenden Ausdehnung des pädagogischen Grundsatzes der persönlichen Wahlfreiheit warnt. Laut Meister (1920; 1921a) sei es nicht sinnvoll, einen Fächerkanon anzubieten, der sich ausschließlich an den Interessen und Neigungen der SchülerInnen orientiere. Vielmehr solle der Lehrplan das Interesse der SchülerInnen für bestimmte Inhalte wecken. Weiters sieht er in der Forderung der SchulreformerInnen nach einer besseren Erfassung der kindlichen Begabung keinen Einwand gegen das Bestehen von Gymnasien als achtjährige

⁴³ Der *bewegliche Lehrplan* stellte eine zentrale Neuerung der *Allgemeinen Mittelschule* nach den Vorstellungen der Schulreformer zur Zeit der ersten österreichischen Republik dar (Siehe dazu Kapitel 1.1).

⁴⁴ In den *Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule* von 1920 wurde der Aufbau der *Allgemeinen Mittelschule* als gemeinsame Schule der 10-14 jährigen Kinder festgelegt (Siehe dazu Kapitel 1.2).

Vollanstellen. Diese könne jene Forderung ohne Probleme erfüllen (vgl. Meister 1920, 35; 1921a, 12). Hierin ist der pädagogisch-psychologische Gehalt des Arguments zu sehen, da Meister sich wiederum mit der Entfaltung der kindlichen Interessen, Neigungen und Talente beschäftigt.

7.2 Argumentationsführung AHS

Die Autorinnen und Autoren der relevanten Artikel der Zeitschrift *AHS* nehmen bezüglich der Kategorie *pädagogisch-psychologischer Argumente* in drei Artikeln (vgl. Scholik 2005c; 2007a; Riegler 2008) zu den Bereichen *Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung*⁴⁵; *individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung*⁴⁶ und *psychische Belastungen*⁴⁷ Stellung.

7.2.1 Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung

Zum Bereich *Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung* führt Eva Scholik (2007a) in ihrem Artikel *Blitzlichter! Leuchttürme! Konzepte?* aus, dass es keineswegs wissenschaftlich oder schulpraktisch bestätigt sei, dass die Schulwahlentscheidung im Alter von zehn Jahren im Hinblick auf das Entwicklungspotential der Kinder zu früh ansetze. Für sie sei das differenzierte Schulsystem keineswegs eindimensional, sondern vielmehr durch diverse Möglichkeiten für einen Berufswechsel gekennzeichnet (vgl. Scholik 2007a, 101).

Pädagogisch-psychologisch betrachtet bezieht sich das Argument bezüglich der Offenhaltung der Bildungswege auf die Entfaltung der kindlichen Individualität und der Entwicklung von Talenten sowie Neigungen.

7.2.2 Individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung

Gerhard Riegler (2008) weist in seinem Artikel *BIFIE. Das österreichische Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* auf Probleme der Binnendifferenzierung hin und bezieht

⁴⁵ (vgl. Scholik 2007a, 101)

⁴⁶ (vgl. Scholik 2007a, 103; Riegler 2008, 42)

⁴⁷ (vgl. Riegler 2008, 43f)

somit im Bereich *individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung* Stellung. Er führt aus, dass die Konzentration des Unterrichts auf die Reduzierung von Leistungsunterschieden erhebliche Einbußen im Lernzuwachs des oberen Drittels der SchülerInnenschaft zur Folge habe. Daher sei, bei gemeinsamer Beschulung aller Kinder, ein Absinken des Leistungsniveaus der gesamten Klasse zu erwarten (vgl. Riegler 2008, 42). Laut Eva Scholik (2007a) ist es in diesem Zusammenhang nicht nachvollziehbar, warum eine individuelle Förderung in einer Gesamtschule besser funktionieren solle als in einem Gymnasium. Weiters ist Scholik der Auffassung, dass eine Schwerpunktsetzung der Schulen hinsichtlich des Lehrangebots (z.B.: Naturwissenschaften, Musik, Sprachen, etc.) in einem differenzierten Schulsystem wesentlich besser umsetzbar sei (vgl. Scholik 2007a, 103).

Diese Kritik bezüglich eines drohenden Absinkens des Leistungsniveaus durch eine gemeinsame Beschulung ist insofern pädagogisch-psychologisch relevant, als dass es auf die Entfaltung der Talente abzielt.

7.2.3 Psychische Belastung

Bezüglich des Bereichs der *psychischen Belastung* argumentiert Gerhard Riegler (2008), dass leistungsschwache Kinder in einer Gesamtschule einem hohen psychischen Druck ausgesetzt seien. Als Grund gibt er die tägliche Konfrontation jener Kinder mit dem eigenen Scheitern an, welches durch leistungsgemischte, undifferenzierte Lerngruppen entstehe (vgl. Riegler 2008, 43f).

Das Argument einer möglichen höheren psychischen Belastung der SchülerInnen durch die Einführung einer Gesamtschule hat ihren pädagogisch-psychologischen Kern in der Sorge um das Wohlbefinden des Kindes.

7.3 Argumentationsführung *ahs aktuell*

Bei der Untersuchung der relevanten Artikel, welche in der Zeitschrift *ahs aktuell* publiziert wurden, wird deutlich, dass hinsichtlich der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* lediglich zwei Bereiche von sechs AutorInnen (vgl. Niederwieser 2007; Schrodtt 2006; Seel 2005; Sozialdemokratische Partei Österreichs 2008; Stadtschulrat für Wien 2009; Thurn 2007) diskutiert werden: *Offenhaltung der*

*Bildungswege/ Berufswahlentscheidung*⁴⁸ sowie *individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung*⁴⁹.

7.3.1 *Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung*

Im Bereich *Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung* weist Helmut Seel (2005) in seinem Artikel *Nicht mit der Brechstange, sondern durch Überzeugung!* auf die Vorteile hin, dass eine Gesamtschule erstens die frühzeitige Schullaufbahnentscheidung am Ende der Volksschule vermeiden und zweitens die SchülerInnen auf die weitere Bildungslaufbahn in der Sekundarstufe II vorbereiten könne (vgl. Seel 2005, 22f).

In ähnlicher Weise argumentiert Erwin Niederwieser (2007). Laut dem Autor werde die Entscheidung über die Bildungslaufbahn der Kinder bereits in der dritten Klasse der Volksschule getroffen, da der große Andrang auf die Gymnasien ein Heranziehen des Abschlusszeugnisses der dritten Klasse anstatt der vierten Klasse für die Entscheidung über eine Aufnahme notwendig mache. Somit werde laut Niederwieser die Entscheidung über die Schullaufbahn der Kinder oftmals bereits im Alter von neun Jahren getroffen. Da Kinder in diesem Alter vor allem auf die Unterstützung durch die Eltern angewiesen sind, sieht Niederwieser hier einen Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Eltern und der Schulwahlentscheidung deren Kinder und infolgedessen eine strukturelle Benachteiligung von Familien aus bildungsfernen Schichten (vgl. Niederwieser 2007, 10).

Im Jahr 2008 inserierte die SPÖ einen Abriss ihres Bildungsprogramms in der Zeitschrift *ahs aktuell* und forderte darin in Bezug auf den Bereich *Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung* die Bildungswegentscheidung der SchülerInnen nach der achten Schulstufe professionell zu begleiten. In diesem Zusammenhang weist sie auf die Vorteile einer Gesamtschule hin, in der laut SPÖ die Kinder durch den verlängerten gemeinsamen Unterricht ihre Fähigkeiten entwickeln und ihre Talente entfalten könnten (vgl. Sozialdemokratische Partei Österreichs 2008, 15).

Im Bereich *Offenhaltung der Bildungswege/ Berufswahlentscheidung* wird argumentiert, dass eine spätere Schullaufbahnentscheidung Vorteile in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeiten und Talente von SchülerInnen mit sich bringt. Diese Argumente werden

⁴⁸ (vgl. Seel 2005, 22f; Niederwieser 2007, 10; Sozialdemokratische Partei Österreichs 2008, 15)

⁴⁹ (vgl. Seel 2005, 22f; Schrodt 2006, 9; Niederwieser 2007, 11; Thurn 2007, 18; Sozialdemokratische Partei Österreichs 2008, 14; Stadtschulrat für Wien 2009, 20)

pädagogisch-psychologisch gelesen, da sich die Thematik mit der Entfaltung der Individualität, Talente und Neigungen der Kinder beschäftigt.

7.3.2 Individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung

Helmut Seel (2005) schreibt bezüglich des Bereichs *individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung*, dass der Gesamtschulversuch der 1970er-1980er Jahre bereits als erfolgreich evaluiert worden sei, jedoch lediglich in einer Reform der Hauptschule gemündet habe. Damals seien laut Seel die starren Klassenzüge abgeschafft und erfolgreich durch eine fachspezifische flexible Differenzierung auf der Grundlage von Leistungsgruppen ersetzt worden. Weiters erläutert er, dass der Verzicht auf eine Leistungsdifferenzierung keine zwingende Folge der Gesamtschule sei. Es sei vielmehr deren Aufgabe, durch Maßnahmen flexibler Leistungsdifferenzierungen den Prozess der Feststellung und Förderung der individuellen Interessen und Befähigungen didaktisch zu bewältigen. Demzufolge könnten die SchülerInnen auf den Übertritt zur Sekundarstufe II vorbereitet werden und im gleichen Zug würden die Volksschulen vom Selektionsprozess entlastet werden (vgl. Seel 2005, 22f).

Heidi Schrodtt (2006) kritisiert bezüglich des Bereichs *individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung* das Auseinanderklaffen der SchülerInnenleistungen von leistungsschwachen und leistungsstarken Kindern im traditionellen Schulsystem. Laut Schrodtt werde in Österreich durch das differenzierte Schulsystem nicht ausreichend individuelle Unterstützung geboten, wodurch dieses Problem sich immer mehr verschärfe (vgl. Schrodtt 2006, 9).

Erwin Niederwieser (2007) führt an, dass die Leistungsgruppen zur inneren Differenzierung von SchülerInnen einer Gesamtschule nicht mit Leistungsgruppen einer Hauptschule vergleichbar seien, da diese einer Vielzahl an neuen didaktischen Elementen bedürften. Niederwieser sieht in der Vermittlung dieser Instrumentarien für die Umsetzung einer neuen Lehr- und Lernkultur die wichtigste Aufgabe der künftigen LehrerInnenausbildung (vgl. Niederwieser 2007, 11).

Ähnlich argumentiert Susanne Thurn (2007) in ihrem Artikel *20 gute Gründe für eine gemeinsame Schule*, wenn sie fordert, dass Kinder und Jugendliche nicht durch äußere Leistungsdifferenzierung eines differenzierten Schulsystems gedemütigt oder beschämt

werden dürften. Sie spricht sich somit gegen Rückweisung, Sitzenbleiben, Abschulung oder Ausgrenzung von SchülerInnen aus (vgl. Thurn 2007, 18).

Die SPÖ fordert zudem in ihrem Bildungsprogramm eine individuelle, auf die Begabungen der Kinder ausgerichtete Förderung. Lernschwache sowie leistungsstarke Kinder sollten demnach gleichermaßen unterstützt werden (vgl. Sozialdemokratische Partei Österreichs 2008, 14).

In einem Inserat des Wiener Stadtschulrates (2009) werden die Vorzüge des Modells *Wiener Mittelschule* aufgezeigt. Dieses biete ein Kurssystem mit flexiblen Leistungskursen, wodurch Spitzenleistungen gezielt gefördert werden könnten. Trainingskurse ersetzen für leistungsschwache SchülerInnen die privat finanzierten Nachhilfestunden. Laut dem Stadtschulrat für Wien seien individuell fördernde Bildungssysteme erfolgreiche Bildungssysteme (vgl. Stadtschulrat für Wien 2009, 20).

Im Bereich der *individuellen und bestmöglichen Förderung/ Binnendifferenzierung* werden unterschiedliche Argumente (Förderung der individuellen Interessen, flexible Leistungsdifferenzierung, Auseinanderklaffen von SchülerInnenleistungen, etc.) pädagogisch-psychologisch gelesen. Auf Grundlage des Begriffsverständnisses, welches in Kapitel 6.3 dargelegt wird, weisen diese Argumente einen Bezug zum zentralen pädagogisch-psychologischen Element der Entfaltung der kindlichen Individualität, Talente und Neigungen auf.

7.4 Historische Kontinuität

Hinsichtlich der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* der genannten AutorInnen der Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell* lassen sich nur vereinzelt Bezüge zu Richard Meisters Argumentationsmuster herstellen. Lediglich die Autorin Eva Scholik (2005c; 2007a), deren Artikel in der Zeitschrift *AHS* publiziert wurden, steht in manchen Bereichen Meisters Argumentationsweise nahe.

Eva Scholik (2007a) führt aus, dass eine Schullaufbahn in Österreich keineswegs eindimensional verlaufen müsse, da es viele Umstiegsmöglichkeiten auf andere Schulformen gäbe. Mit diesem Argument nimmt sie Stellung zur Kritik der MittelschulbefürworterInnen, welche die frühe Berufswahlentscheidung im differenzierten Bildungssystem als problematisch ansehen (vgl. Scholik 2007a, 101).

Richard Meister (1921a) argumentiert auf ähnliche Weise. Er sieht in einer gemeinsamen Schule für alle 10-14 Jährigen keine Vorteile hinsichtlich der Berufswahlentscheidung, da sich diese auf Grund der Konzeption des *beweglichen Lehrplans* und der fehlenden Überleitungsmöglichkeiten innerhalb der Gesamtschule keineswegs nach hinten verlege (vgl. Meister 1921a, 16f). Hier ist eine Parallele zwischen Scholiks und Meisters Argumentation zu sehen. Beide kritisieren eine zentrale Forderung der MittelschulbefürworterInnen ihrer Zeit, nämlich die Verlegung der Berufswahlentscheidung auf einen späteren Zeitpunkt, um eine fundiertere Entscheidung über den weiteren Bildungsweg zu ermöglichen. Scholik (2007a) und Meister (1921a) sehen beide jedoch keinen Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Gesamtschule und einer fundierteren Berufswahlentscheidung (vgl. Scholik 2007a, 101; Meister 1921a, 16f).

Bezüglich des Bereichs *individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung* stellt Scholik (2005c) fest, dass diese methodische Maßnahme dringend notwendig sei. Jedoch sei nicht nachvollziehbar, welche Vorteile diesbezüglich ein Gesamtschulsystem im Vergleich zu einem differenzierten Schulwesen aufweisen könne (vgl. Scholik 2005c, 50). Weiters argumentiert sie, dass ein differenziertes Bildungssystem wesentlich bessere Bedingungen für eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung aufweise (vgl. Scholik 2007a, 103). Diese Auffassung wird von Richard Meister (1921a) geteilt. Er schreibt, dass der *bewegliche Lehrplan* der Gesamtschule die Aufgabe der Differenzierung und der Individualisierung nicht ausreichend erfüllen könne (vgl. Meister 1921a, 21). Scholik (2007a) und Meister (1921a) argumentieren somit auf ähnliche Weise. Beide sehen wesentliche Vorteile in einem differenzierten Schulwesen hinsichtlich der individuellen Förderung der Kinder und verweisen auf Mängel der Gesamtschule hinsichtlich der Binnendifferenzierung (vgl. Meister 1921a, 21; Scholik 2005c, 50; 2007a, 103).

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass in der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* eine historische Kontinuität zwischen der Argumentationsweise von Eva Scholik (2005c; 2007a) und Richard Meister (1921a) in den Bereichen *Offenhaltung der Bildungsweg/ Berufswahlentscheidung* und *individuelle und bestmögliche Förderung/ Binnendifferenzierung* festgestellt werden kann.

Im folgenden Kapitel werden die Argumentationsmuster von Richard Meister und den AutorInnen der relevanten Artikel der Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell* expliziert, die sich der Kategorie *bildungsökonomische Argumente* zuteilen lassen.

8 Bildungsökonomische Argumente

Im Verlauf dieses Kapitels werden zunächst die Argumentationsweise Richard Meisters zur Kategorie *bildungsökonomische Argumente* erläutert und anschließend die Standpunkte der AutorInnen der relevanten Artikel von *AHS* und *ahs aktuell* angeführt. Abschließend werden die Überschneidungspunkte in der Argumentationsführung herausgearbeitet, um eine mögliche historische Kontinuität darstellen zu können.

Vom bildungsökonomischen Begriffsverständnis⁵⁰ dieser Diplomarbeit ausgehend werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels alle Argumente zusammengefasst, die sich in die Bereiche *Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven*, *Höherqualifizierung der Bevölkerung*, *Wohlstand in der Gesellschaft erhöhen*, *Effizienz der Schulverwaltung (Schulreform) erhöhen*, *Kosten (senken)/ Ressourcen* und *Überblick über Reformvorhaben erhöhen* einteilen lassen.

8.1 Argumentationsführung Richard Meisters

Richard Meister äußerte sich in seinen Veröffentlichungen lediglich zwei Mal (vgl. 1921a; 1922b) zum Thema bildungsökonomische Veränderungen durch die Schulreform. Einerseits im Jahr 1921 in der Publikation *Zum gegenwärtigen Stand der Schulreform I* und andererseits zwei Jahre später (vgl. 1922b) in der Fortsetzung *Zum gegenwärtigen Stand der Schulreform II*. Seine Argumente bezüglich der Kategorie *bildungsökonomische Argumente* lassen sich einerseits dem Bereich der *Höherqualifizierung der Bevölkerung*⁵¹ und andererseits dem Bereich der *Erhöhung des Überblicks über geplante Reformvorhaben*⁵² zuordnen. Diese Kategorie weist im Vergleich zu den anderen die wenigsten Nennungen auf.

8.1.1 Höherqualifizierung der Bevölkerung

Bezüglich der Höherqualifizierung der Bevölkerung spricht sich Meister (1921a) für die Einführung der *Allgemeinen Mittelschule* als zusätzlichen Schultyp im differenzierten Schulsystem aus, um die Begabungen der Bevölkerung besser nutzen zu können. Laut

⁵⁰ Das bildungsökonomische Begriffsverständnis wird in Kapitel 6.3 expliziert.

⁵¹ (vgl. Meister 1921a, 16)

⁵² (vgl. Meister 1922b, 11)

Meister würden vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten eine *Allgemeine Mittelschule* besuchen, da die alternative Bürgerschule wesentlich weniger Perspektiven aufweisen könne. Weiters spricht er sich für eine effektivere Verteilung der Gymnasien auf das Stadtgebiet aus, um eine bessere Auslastung zu erzielen (vgl. Meister 1921a, 16).

Im Fokus dieser Ausführungen stehen die zentralen bildungsökonomischen Themenfelder *wirtschaftliche Leistungskraft* und *Optimierung von Ressourcen*, wodurch sie der Kategorie bildungsökonomische Argumente zugeordnet werden können.

8.1.2 Erhöhung des Überblicks über geplante Reformvorhaben

In diesem Bereich fordert Meister (1922b) die Schulreformdebatte für ein breiteres Publikum zu öffnen, um so die gesellschaftliche Grundlage für anstehende Entscheidungen bei Änderungen im Schulwesen zu verbreitern. Laut Meister könne durch die Veröffentlichung verschiedener Meinungen und Reformpläne auch der Überblick über die geplanten Schulreformen verbessert werden (vgl. Meister 1922b, 11).

Hier wird dieses Argument bildungsökonomisch gelesen, da es sich bei der angestrebten Schulreform um einen Aspekt staatlicher Bildungsplanung handelt.

8.2 Argumentationsführung AHS

Bei der Sichtung der Jahrgänge 2000-2011 der Zeitschrift *AHS* wurden fünf Artikel ausfindig gemacht, die sich der Kategorie *bildungsökonomische Argumente* zuteilen lassen (vgl. Quin 2004; 2010b; Riegler 2008; Scholik 2007a; 2007c). Diesbezüglich äußern sich die AutorInnen in den Bereichen: *Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven*⁵³; *Höherqualifizierung der Bevölkerung*⁵⁴ und *Kosten/ Ressourcen*⁵⁵. Die meisten bildungsökonomischen Argumente können dem Bereich *Kosten/ Ressourcen* zugeordnet werden.

⁵³ (vgl. Quin 2010b, 127)

⁵⁴ (vgl. Riegler 2008, 44f)

⁵⁵ (vgl. Quin 2004, 80; Scholik 2007c, 95; Scholik 2007a, 102f)

8.2.1 Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven

Eckehard Quin (2010b) schreibt bezüglich des Bereichs *Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven*, dass es gefährlich sei, wenn SchülerInnen große Bildungslücken beispielsweise bei den Mathematikkenntnissen aufweisen, da auf diese Weise in weiterer Folge massive wirtschaftliche Nachteile für ein Land entstehen könnten. Im Umkehrschluss argumentiert Quin, dass eine bessere Schulbildung ein erhöhtes Wirtschaftswachstum zur Folge habe (vgl. Quin 2010b, 127).

Der bildungsökonomische Gehalt dieser Ausführungen liegt in der Erhaltung der wirtschaftlichen Leistungskraft des Staates.

8.2.2 Höherqualifizierung der Bevölkerung

Laut Gerhard Riegler (2008) sei die Gesamtschule kein zweckmäßiger Weg um eine *Höherqualifizierung der Bevölkerung* zu erreichen, da viele dieser Schulen keine Studienbefähigung mit sich brächten. Als Grundlage dafür zieht er Studien des deutschen Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung heran (vgl. Riegler 2008, 44f).

Dieses Argument wird bildungsökonomisch ausgelegt, da die Ziele von Maßnahmen zur Höherqualifizierung der Bevölkerung die Erhaltung und der Ausbau der wirtschaftlichen Leistungskraft eines Staates sind.

8.2.3 Kosten/ Ressourcen

Eckehard Quin (2004) schreibt diesbezüglich, dass im Zuge einer Gesamtschulreform Änderungen im LehrerInnendienstrecht und in der Finanzierungsstruktur der Schulen zu befürchten seien. Besonders kritisch betrachtet er die Mitbestimmung von SchulpartnerInnen bei Entscheidungen über das Schulbudget und die Verknüpfung von Budgethoheit mit Personalhoheit, da hier die Gefahr bestünde, dass ältere und teurere LehrerInnen vorrangig aus dem Dienst entlassen werden könnten. Weiters könnte die Anhebung der PflichtschullehrerInnenausbildung auf akademisches Niveau im Vorfeld der Gesamtschulreform und eine Anpassung der Gehälter von AHS- und PflichtschullehrerInnen zu einem generellen Absinken des Lohnniveaus von AHS-LehrerInnen führen (vgl. Quin 2004, 80).

Eva Scholik (2007a; 2007c) argumentiert auf ähnliche Weise. Sie sieht das Absinken des allgemeinen Lohnniveaus der AHS-LehrerInnen als Konsequenz einer Angleichung des Dienstrechts von AHS- und PflichtschullehrerInnen. Scholik führt zu diesem Punkt weiters aus, dass im Zuge der Reformen die Lehrverpflichtung erhöht und Schulen zusammengelegt würden. Das hätte laut Scholik Einsparungen von Dienstposten zur Folge (vgl. Scholik 2007c, 95). Weiters sieht sie die Gefahr, dass negative finanzielle Auswirkungen durch die Reformpläne zu erwarten seien. Einerseits durch Kürzungen von Mittel bestehender Schulen zugunsten von *Neuen Mittelschulen* und andererseits durch die Forderung der Individualisierung des Unterrichts, wofür zusätzliche Ressourcen notwendig wären (vgl. Scholik 2007a, 102f).

Die Argumente des Bereichs *Kosten/ Ressourcen* werden als bildungsökonomische Argumente gelesen, da die Frage nach dem gesamtwirtschaftlichen Nutzen und der Rentabilität von Bildungsausgaben ein zentraler Aspekt der Bildungsökonomie ist.

8.3 Argumentationsführung *ahs aktuell*

In der Kategorie *bildungsökonomische Argumente* konnten in der Zeitschrift *ahs aktuell* drei AutorInnen (vgl. Niederwieser 2007; Schrodt 2011; Thurn 2007) ausfindig gemacht werden, die sich in ihren Artikeln bezüglich der Bereiche *Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven*⁵⁶ sowie *Kosten/ Ressourcen*⁵⁷ äußerten.

8.3.1 Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven

Im Bereich *Ausschöpfen von Begabungs- und Qualifikationsreserven* weisen alle drei AutorInnen darauf hin, dass es sich ein Staat wirtschaftlich gesehen nicht leisten könne, auf den Rohstoff Mensch zu verzichten und daher die Einführung einer Gesamtschule unumgänglich sei, da nur hier das volle Potential der SchülerInnen ausgeschöpft werden könne (vgl. Niederwieser 2007, 10; Schrodt 2011, 19; Thurn 2007, 20).

Die bildungsökonomische Substanz dieser Ausführungen liegt, analog zur Argumentationsführung in Kapitel 8.2.1 in der Erhaltung der wirtschaftlichen Leistungskraft des Staates.

⁵⁶ (vgl. Niederwieser 2007, 10; Schrodt 2011, 19; Thurn 2007, 20)

⁵⁷ (vgl. Niederwieser 2007, 10; Thurn 2007, 20)

8.3.2 Kosten/ Ressourcen

Niederwieser (2007) führt im Bereich *Kosten/ Ressourcen* an, dass die staatliche Bildungspolitik (Ausgaben für Personal- und Sachausstattung) der Grund für Probleme im Bildungssystem sei und nicht die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Niederwieser 2007, 10). Susanne Thurn (2007) argumentiert diesbezüglich, dass ein Gesamtschulsystem mit den gleichen finanziellen Mitteln wie ein differenziertes Schulsystem möglich sei (vgl. Thurn 2007, 20).

Entsprechend den Ausführungen in Kapitel 8.2.3 werden die Argumente des Bereichs *Kosten/ Ressourcen* als bildungsökonomische Argumente gelesen, da es ein zentraler Aspekt der Bildungsökonomie ist nach dem gesamtwirtschaftlichen Nutzen und der Rentabilität von Bildungsausgaben zu fragen.

8.4 Historische Kontinuität

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass hinsichtlich der Kategorie *bildungsökonomische Argumente* keine historische Kontinuität zwischen der Argumentationsführung Richard Meisters und der analysierten AutorInnen der Zeitschriften *AHS* sowie *ahs aktuell* festgestellt werden kann. Richard Meister (1921a; 1922b) diskutiert ökonomische Auswirkungen der Schulreform nur am Rande. Einerseits spricht er sich für die Einführung der *Allgemeinen Mittelschule* als zusätzlichen Schultyp aus, andererseits fordert er eine Verbreiterung der Diskussion bezüglich der Einführung einer Gesamtschule (vgl. Meister 1921a, 16; 1922b, 11). Im Gegensatz dazu sind in der heutigen Diskussion die Themen Lohnniveau, Dienstrecht, Arbeitszeit, Wirtschaftswachstum, Ressourcen und Einsparungsmaßnahmen häufig in den Publikationen der Zeitschriften *AHS* (vgl. Quin 2004; 2010b; Scholik 2007a; 2007c) und *ahs aktuell* (vgl. Niederwieser 2007; Schrodtt 2011; Thurn 2007) vertreten. Überschneidungspunkte zwischen Richard Meister und den AutorInnen der beiden gewerkschaftlichen Zeitschriften hinsichtlich bildungsökonomischer Argumentationsmuster konnten daher nicht ausgemacht werden.

Im folgenden Kapitel werden die Argumentationsmuster von Richard Meister und den AutorInnen der relevanten Artikel der Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell* expliziert, die sich der Kategorie *bildungsökonomische Argumente* zuteilen lassen

Das folgende Kapitel expliziert die Argumentationsführungen Richard Meisters sowie der AutorInnen der relevanten Artikel der Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell*, die sich in die Kategorie *bildungstheoretische Argumente* einordnen lassen.

9 Bildungstheoretische Argumente

In diesem Kapitel werden analog zu den vorherigen Abschnitten zunächst die Positionen Richard Meisters dargestellt, um anschließend jene der AutorInnen der relevanten Artikel der Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell* aufzuzeigen. Den Abschluss bildet erneut die Prüfung der Argumente auf eine mögliche historische Kontinuität.

Als bildungstheoretisches Argument⁵⁸ werden im weiteren Verlauf alle Aussagen bezeichnet, welche sich in die Bereiche *wissenschaftsorientierte Grundbildung für alle*, *Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)*, *Verbesserung der SchülerInnenleistung*, *neue Lehr- Lernumgebung/ Nachmittagsbetreuung/ Ganztageschule*, *Lehrplan/ Allgemeinbildung/ humanistisches Bildungsideal* und *Durchführung der Reformpläne* einordnen lassen.

9.1 Argumentationsführung Richard Meisters

Richard Meister brachte in seinen Publikationen (vgl. 1920; 1921a; 1921b; 1922b; 1931c) vorwiegend bildungstheoretische Argumente bezüglich der Mittelschuldebatte hervor. Seine Schwerpunkte setzte er in den Bereichen *Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)*⁵⁹ und *Lehrplan (Allgemeinbildung/ humanistisches Bildungsideal)*⁶⁰. Vereinzelt nannte er Argumente im Bereich *Verbesserung der SchülerInnenleistung*⁶¹.

9.1.1 Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)

Im Bereich *Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)* bezieht Richard Meister in der Mittelschuldebatte mehrfach Stellung. Er problematisiert in zwei Publikationen (vgl. 1920; 1921a) die Überfüllung der Gymnasien. Dabei kritisiert er, dass zu viele ungeeignete

⁵⁸ Eine explizite Darlegung des bildungstheoretischen Verständnisses dieser Arbeit wird in Kapitel 6.3 wiedergegeben.

⁵⁹ (vgl. Meister 1920, 40; 41f; 43f; 1921a, 15; 20-23; 1931c, 106ff)

⁶⁰ (vgl. Meister 1920, 25f; 33-37; 44; 51-53; 55f; ; 1921b, 3; 1922b, 1f; 4; 8; 10; 1931c, 106ff)

⁶¹ (vgl. Meister 1921a, 16)

Kinder für den Besuch eines Gymnasiums zugelassen würden (vgl. Meister 1921a, 15). Weiters bemängelt er diesbezüglich, dass zahlreiche SchülerInnen lediglich deshalb ein Gymnasium besuchen würden, um die Voraussetzungen für eine Beamtenlaufbahn zu erlangen und nicht um sich allgemein zu bilden (vgl. Meister 1920, 40). Die gängige Praxis der Platzvergabe in den Gymnasien auf Grund von Konkurrenzprüfungen⁶² lehnt er jedoch als unzulässige Maßnahme zur Differenzierung ab (vgl. Meister 1920, 41f).

In seinem Artikel *Zum gegenwärtigen Stand der Schulreform I* (Meister 1921a) bezeichnet er weiters den Rückgang der SchülerInnenzahlen der Gymnasien als „Gesundung“ (Meister 1921a, 15), da ohnehin zu viele ungeeignete Kinder ein Gymnasium besuchen würden (vgl. Meister 1921a, 15). Bezüglich des Bereichs *Auslese* schreibt er weiters, dass der vorgesehene *bewegliche Lehrplan* kein Instrument positiver Auslese sei, sondern durch die Aufteilung der Kinder nach Leistungsgruppen und Wahlfächern von einer negativen Auslese gesprochen werden müsse (vgl. Meister 1921a, 20f).

In der Publikation *Probleme der Schulgestaltung in Österreich* zweifelt Meister (1931c) die Bewältigung einer der Hauptaufgaben der Mittelstufe durch die Gesamtschule, die Auslese höher begabter Kinder, an. Diese Aufgabe könne laut Meister viel effektiver von den neu geschaffenen Hauptschulen⁶³ übernommen werden (vgl. Meister 1931c, 106ff). Jedoch bestehe laut Meister die Gefahr, dass die Zuteilung von Kindern zu verschiedenen Lehranstalten im Anschluss an die Volksschule den Anschein nach Zwangsauslese erwecken könnte. Dies könnte von den Eltern als „Vergewaltigung“ (Meister 1920, 41) ihres Rechts auf Entscheidung über die Bildungslaufbahn ihrer Kinder verstanden werden. Von einer Schule könne vielmehr nur verlangt werden, dass sie kein Kind aufnimmt, das nicht genügend Begabung für diesen Schultyp aufweist (vgl. Meister 1920, 41).

Richard Meister (1920) lehnt ein einheitliches Schulsystem, das über eine gemeinsame Volksschule hinausgeht, ab. Er erläutert hierzu, dass sich die Vereinheitlichung der Bildung mit der notwendigen Differenzierung der Kinder nach Leistungsvermögen

⁶² Richard Meister (1920) lehnt die gängige Praxis der Konkurrenzprüfung zur Platzvergabe in den Gymnasien als unzulängliches Ausleseinstrument ab, da sich die Aufnahmekriterien je nach Jahrgang, Anzahl der BewerberInnen und dem Bedarf an AbsolventInnen unterscheiden würden. SchülerInnen eines Gymnasiums dürfen laut Meister ausschließlich auf Grund ihrer Leistung bei Eignungsprüfungen aufgenommen werden (vgl. Meister 1920, 41f).

⁶³ Die Einführung der Hauptschule durch das Hauptschulgesetz von 1928 stellt einen Kompromiss zwischen EinheitsschulbefürworterInnen und deren GegnerInnen dar. Durch diese Schulreform wurden alle Mittelschultypen mit Ausnahme des Gymnasiums vereinheitlicht und zur Hauptschule zusammengeführt (vgl. Schnell 1980, 52f) (Siehe dazu Kaipfel I.1).

widerspreche. Weiters stehe laut Meister die Forderung nach einem gleichen Bildungsweg für alle SchülerInnen im Kontrast zu den tatsächlich vorliegenden Verhältnissen an Pluralität in der Bevölkerung (vgl. Meister 1920, 44). Die Beschränkung der notwendigen Hilfsschulen auf besonders schwere Fälle von „Schwachsinnigkeit“ (Meister 1921a, 23) würde laut Meister zu einem gravierenden Abfall des Leistungsniveaus des zweiten Klassenzugs führen (vgl. Meister 1921a, 23). Aus diesem Grund ist für Meister das einzige realisierbare Schulsystem ein differenziertes Schulsystem (vgl. Meister 1920, 43).

Die Argumente des Bereichs *Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)* (Überfüllung der Gymnasien, Auslese durch den beweglichen Lehrplan, fehlende Auslese höher begabter Kinder durch die Gesamtschule, etc.) werden aus einer bildungstheoretischen Perspektive betrachtet. Als Grundlage dafür wird das in Kapitel 6.3 explizierte bildungstheoretische Verständnis herangezogen. Da die Selektion von Kindern in Schulsystemen mit der Entwicklung von Gemeinschaftlichkeit des Menschen korreliert sowie das Verhältnis des Selbst- und Weltverhältnisses beeinflusst, werden diese Argumente bildungstheoretisch gelesen.

9.1.2 Lehrplan (Allgemeinbildung/ humanistisches Bildungsideal)

In seiner Kritik in Bezug auf die Neugestaltung der Lehrpläne durch die *Leitsätze für den allgemeinen Aufbau Schule* im Zuge der Mittelschulversuche konzentriert sich Richard Meister (1920) vor allem auf die Neuregelung des Fremdsprachenunterrichts. Dieser solle laut den Plänen der Schulreformer gänzlich auf die Oberstufe im Anschluss an die Gesamtschule (Sekundarstufe II) verlegt werden. Meister entgegnet dem Vorwurf des zu frühen Erlernens der Fremdsprachen im bestehenden System von Seiten der Schulreformer, dass ein Ansetzen des elementaren Fremdsprachenunterrichts in Griechisch und Latein auf das elfte Lebensjahr durch die experimentelle Psychologie bestätigt worden sei⁶⁴ (vgl. Meister 1920, 33ff). Er weist in diesem Zusammenhang auf

⁶⁴ Richard Meister führt weiters aus, dass ein Kind zwar zuerst in seiner/ ihrer Muttersprache gefestigt sein müsse bevor es eine Fremdsprache erlernen könne, jedoch sieht er darin keinen Widerspruch zum beginnenden Fremdsprachenunterricht mit elf Jahren. Als Grund nennt er die bis zu diesem Zeitpunkt ausreichend ausgebildeten Kenntnisse der Kinder in ihrer Muttersprache und dass die lateinische Sprache bei Problemen mit der deutschen Grammatik helfen könne. Durch diesen traditionellen Lehrplan sieht Meister den Vorteil der Entlastung der gymnasialen Oberstufe, da der elementare Fremdsprachenunterricht Aufgabe der Unterstufe sei. Aus diesem Grund spricht er sich vehement gegen eine ausschließliche Verlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Oberstufe im Anschluss an die Einheitsschule aus (vgl. Meister 1920, 33ff).

die Gefahr der Überbürdung der OberstufenschülerInnen und der Verschiebung des deutschen Bildungshabitus ⁶⁵ hin, da auf Grund des vermehrten Fremdsprachenunterrichts eine höhere Wochenstundenanzahl eingeführt werden müsse. Durch die Verlagerung des Fremdsprachenunterrichts würden weiters andere Unterrichtsfächer stark vernachlässigt (vgl. Meister 1920, 35). Meister kommt zu dem Schluss, dass der bestehende österreichische Gymnasiallehrplan das Optimum darstelle und somit auch nicht zur Diskussion stehen solle (vgl. Meister 1920, 36).

Ebenso wehrt sich Meister gegen zwei Angriffe auf den Lehrplan der alten Sprachen in den traditionellen Gymnasien. Zum einen setzt er dem Vorwurf der EinheitsschulbefürworterInnen, eine formal-geistige Bildung im Gymnasium gäbe es nicht, entgegen, dass dies nicht einfach als *Irrlehre* oder *Fabel* abgetan werden könne. Zum anderen wurde die methodische Umsetzung des Sprachunterrichts kritisiert. Richard Meister entgegnet diesem Vorwurf, dass in den Gymnasien häufig eine veraltete Didaktik zum Einsatz käme, welche jedoch leicht zu ändern wäre. Somit versucht er zwei Hauptkritikpunkte am traditionellen Gymnasium zu entkräften (vgl. Meister 1920, 25f).

Weiters sieht Meister (1920) ein Problem in der Zusammenlegung der Lehrpläne unterschiedlicher Mittelschultypen, da diese ganz unterschiedliche Unterrichtsziele verfolgten. Eine Vereinigung könne nur in einem Schulsystem mit gesonderten Klassenzügen durchgeführt werden, jedoch laut Meister nicht in einem Schulsystem, in dem alle Kinder gleich unterrichtet würden (vgl. Meister 1920, 44). Bezüglich des Vorwurfs der Verflachung des Niveaus in den Gymnasien merkt Richard Meister an, dass dies nur auf Grund des hohen Zudrangs ungeeigneter Kinder geschehe und nicht durch die Eigenheit des Gymnasiums. Ein Aufnehmen von Gegenständen wie Volkswirtschaftslehre oder Technologie lehnt Meister ab, da die LehrerInnen ohnehin ihren Unterricht durch praktische Beispiele verdeutlichen würden (vgl. Meister 1920, 52f).

Richard Meister (1920) sieht weiters gravierende Probleme bei einer lediglich vierjährigen Oberstufe als weiterführende Schule, wie diese durch die *Leitsätze* vorgesehen wäre. Erstens würden anstelle von Menschen mit universaler Allgemeinbildung lediglich ArbeiterInnen von höherer Qualität diese Oberstufe verlassen.

⁶⁵ Als Bildungshabitus des deutschen Volkes bezeichnet Richard Meister (1920) den „Willen zur Durchgeistigung des Lebens“ (Meister 1920, 56f). Daraus ist laut Meister das humanistische Bildungsideal der Gymnasien entstanden, welches durch das differenzierte Schulsystem gewahrt werde (vgl. Meister 1920, 56f).

Zweitens könnte der Forderung nach vertikaler Konzentration⁶⁶ nicht gerecht werden. Drittens sei es ausgeschlossen, dass die LehrerInnen mit pädagogischer Feinarbeit den Unterricht führen könnten. Viertens würde es vieler Kraft und Anstrengung durch die Kinder und LehrerInnen bedürfen, das Niveau halten und differenziert unterrichten zu können. Fünftens und am Wesentlichsten sieht er die Gefahr, dass begabte SchülerInnen in ihrer Entwicklung gehemmt und ihre Fähigkeiten somit später und unvollkommener ausgebildet würden. Als Resultat würden die SchülerInnen dieser Oberstufe weniger gebildet sein als jene aus den Gymnasien (vgl. Meister 1920, 55f).

Es bleiben für Meister in Bezug auf den *beweglichen Lehrplan* einige Fragen bezüglich des Lehrstoffs, des Einsetzens der Differenzierung und der Übertrittsmöglichkeiten offen. Hier kritisiert Meister, dass die *Leitsätze* noch viel zu ungenau seien, als dass alle Fragen restlos geklärt wären (vgl. Meister 1922b, 10).

Laut Richard Meister (1921b) sei das die humanistische Bildung durch die Antike das höchste Bildungsgut. Dieses werde in Österreich von den Gymnasien vermittelt (vgl. Meister 1921b, 3). Dem Vorwurf von Seiten der Reformbefürworter, das Gymnasium sei unpraktisch und gegenwartsfremd, entgegnet er, dass „wahre höhere Allgemeinbildung, das heißt die Fähigkeit, sich selbstständig im kulturellen Ganzen seiner Zeit zurechtzufinden“ (Meister 1922b, 4) ohne der Beschäftigung mit bestimmten Bildungsgütern nicht möglich sei. Die österreichischen Gymnasien könnten laut Meister diese vermitteln und seien somit den *Allgemeinen Mittelschulen* und deren Oberstufe überlegen. Diese könnten nämlich auf Grund des komprimierten Lehrplans nicht allen Anforderungen gerecht werden (vgl. Meister 1922b, 4).

Die Hauptaufgaben der Gymnasien sieht Richard Meister in der Vermittlung von Allgemeinbildung, welche auf die nicht berufsgebundene Anteilnahme am Kulturleben vorbereiten solle, weiters in der Wahrung des Bildungsniveaus und in der Vorbereitung auf das Berufsstudium (vgl. Meister 1920, 51f; 1922b, 1f; 10; 1931c, 106ff). Hierbei sieht er die Hauptgefahr in der Eingliederung der höheren Bildung in den Pflichtschulbereich. Auch wenn der *bewegliche Lehrplan* versuche die Nachteile auszugleichen, sei der Erfolg laut Meister dennoch fraglich, da die komplizierte Struktur des *beweglichen Lehrplans* seine möglichen Vorteile überdecke (vgl. Meister 1922b, 1f). Dem Kritikpunkt der Schulreformer in Bezug auf die Unterscheidung zwischen Fach- und allgemeinbildender

⁶⁶ Unter *vertikaler Konzentration des Lehrplan* versteht Richard Meister (1922b) die Ausrichtung der Lehrinhalte der gymnasialen Unterstufe auf das humanistische Bildungsideal der gymnasialen Oberstufe (vgl. Meister 1922b, 2). Es kann auch als ein teleologisches Streben nach Allgemeinbildung bezeichnet werden.

Schule im traditionellen Schulsystem misst er kaum Bedeutung bei. Er führt aus, dass ein offensichtlicher Unterschied zwischen Fachausbildung und Allgemeinbildung bestehe und die Trennung hinsichtlich den Aufgaben des Gymnasiums gerechtfertigt sei (vgl. Meister 1920, 51f).

Im Sinne der *Leitsätze* ist Allgemeinbildung ein das ganze Volk umspannendes nationales Bildungsgut, das allen Menschen gemeinsam ist (vgl. Schulreformabteilung 1920, 79ff). Für Meister (1922b) ist die Vermittlung dieser Allgemeinbildung in der *Allgemeinen Mittelschule* nicht umsetzbar, da die soziale Koedukation dies nicht leisten könne. Laut Meister könne geistige Einheit nur durch einen einheitlichen nationalen Gedanken von Bildung und durch den gleichartigen Aufbau des Bildungsgutes gelingen. Sein Lösungsvorschlag für diese Forderung ist ein gestuftes Schulsystem mit einem unterschiedlichen Grad an Allgemeinbildung in den unterschiedlichen Schultypen. Im Fortbestehen der Gymnasien sieht er kein Hindernis für die Schaffung einer nationalen Allgemeinbildung bzw. auch nicht für die Überbrückung der Gegensätze einzelner Bildungsschichten (vgl. Meister 1922b, 8). Richard Meister fordert im Anschluss an seine Ausführungen, die bisherigen Mittelschultypen (Gymnasium, Realschule) in das geforderte Einheitsschulsystem zu integrieren, jedoch die Trennung der unterschiedlichen Schultypen beizubehalten. Somit könnten die Forderungen der SchulreformerInnen auch in den Vollaranstalten umgesetzt werden (vgl. Meister 1920, 37). In der aktuellen Gesamtschuldebatte würde dieses Konzept jenem einer additiven Gesamtschule⁶⁷ gleichkommen. Für den Autor ist dies nicht eine Forderung nach dem Gymnasium als einziger Schulart, sondern er plädiert dafür, praktisch orientierte Schularten ebenfalls bestehen zu lassen. Von einer Zweiteilung der einzelnen Schultypen in Wissenschaft/ Kunst auf der einen Seite und praktisch-technisch/ sozial-politisch auf der anderen Seite nimmt Meister Abstand (vgl. Meister 1920, 54).

Im Bereich *Lehrplan (Allgemeinbildung/ humanistisches Bildungsideal)* werden unterschiedliche Argumente (Verlegung des Fremdsprachenunterrichts, Zusammenlegung der Lehrpläne, vierjährige Oberstufe, humanistisches Bildungsideal, Vermittlung von Allgemeinbildung) angeführt, die sich der Kategorie *bildungstheoretische Argumente* zuteilen lassen. Der Aspekt der Verlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Oberstufe ist insofern von bildungstheoretischer Natur, als dass Meister das Erlernen von Fremdsprachen (vor allem Griechisch und Latein) als Teil der deutschen

⁶⁷ In einer additiven Gesamtschule werden die unterschiedlichen Schultypen eines differenzierten Schulsystems (Gymnasium, Hauptschule, etc.) in einem Schulzentrum als organisatorische Einheit zusammengefasst. Die Trennung der Schultypen bleibt jedoch aufrecht (vgl. Gudjons 2008).

Kultur und des deutschen Bildungshabitus sieht. Somit kann hier von einem bildungstheoretischen Argument gesprochen werden, da sich die Schülerin/ der Schüler mit der vorhandenen (und vergangenen) Kultur beschäftigt.

Meisters Auseinandersetzung mit der Gestaltung des Lehrplans und den damit zusammenhängenden Fragen der Gestaltung des Unterrichts umfasst einen genuin bildungstheoretischen Gegenstand, da auf diese Weise die Ziele der zu vermittelnden Bildung festgelegt werden.

Das Hauptargument gegen eine lediglich vierjährige Oberstufe wird insofern bildungstheoretisch gelesen, als dass die Gefahr der Hemmung der Entwicklung kindlicher Fähigkeiten dem Bildungsziel der vernünftigen Selbstbestimmung diametral gegenübersteht.

Da das bildungstheoretische Verständnis dieser Arbeit davon ausgeht, dass Bildung zu Selbstbestimmung und Individualität führen soll, wird die Vermittlung von Allgemeinbildung als bildungstheoretisches Argument gelesen.

9.1.3 Verbesserung der SchülerInnenleistung

Bezüglich der *Verbesserung der SchülerInnenleistung* argumentiert Richard Meister (1921a), dass ein Großteil der Begabungen durch das differenzierte Schulsystem nicht ausreichend gefördert werden könne. Hier könne laut Meister die Gesamtschule als weiterer Schultyp einen Beitrag zur Hebung der Allgemeinbildung in der Bevölkerung leisten, da sie eine Alternative zur „perspektivlosen Bürgerschule“ (Meister 1921a, 16) sein könne. Vor allem Kinder aus sozial benachteiligten Schichten könnten dazu angeleitet werden, nach der Volksschule zumindest eine Mittelschule zu besuchen, insbesondere wenn diese in Dauer und Kosten den Bürgerschulen gleich gestellt wäre. Meister sieht hier die Chance einer breiten Masse zu höherer Bildung zu verhelfen als dies bis dato der Fall gewesen sei (vgl. Meister 1921a, 16).

Der bildungstheoretische Gehalt dieses Arguments liegt im Verhältnis des Menschen zu sich selbst und der Welt. Durch die Zielsetzung, einem größeren Teil der Bevölkerung zu höherer Bildung zu verhelfen, wird Einfluss auf das Selbst- und Weltverhältnis der jeweiligen Menschen genommen.

9.2 Argumentationsführung AHS

Die Argumente bezüglich der Einführung einer Gesamtschule, welche die Autorinnen und Autoren der relevanten Artikel aus der Zeitschrift *AHS* hervorbringen, lassen sich hinsichtlich der Kategorie *bildungstheoretischer Argumente* in die Bereiche *Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)*⁶⁸ und *neue Lehr- und Lernumgebung*⁶⁹ einordnen.

9.2.1 Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)

Gerhard Riegler (2008) kritisiert, dass eine Differenzierung der Bildungswege im frühen Alter von 12 Jahren die Kinder erheblich und nachhaltig in ihrer Entwicklung hemme. Er argumentiert, dass bei begabten Kindern, die auf Grund einer sechsjährigen Volksschule im Alter von 12 Jahren in ein Gymnasium einträten, kein Leistungszuwachs im Alter zwischen 10 und 12 Jahren gemessen werden könne. Da diese Leistungsdefizite auch im Verlauf des weiteren Gymnasialbesuchs kaum aufzuholen seien, schlussfolgert er, dass leistungsstarke SchülerInnen in ihrer Entwicklung gebremst würden (vgl. Riegler 2008, 42).

Eckehard Quin (2010a) argumentiert auf ähnliche Weise. Er zeigt auf, dass in Ländern mit einem differenzierten Schulsystem die Spitzenleistungen der Kinder gemessen an den PISA Ergebnissen höher ausfielen als in Ländern, die ihr Schulsystem auf eine Gesamtschule umgestellt hätten. Somit schlussfolgert er, dass in einem differenzierten Schulsystem Spitzenleistungen besser gefördert werden könnten. Selbst die Durchschnittsleistungen seien laut Quin in differenzierten Schulsystemen besser als in Gesamtschulsystemen. Folglich habe die Gesamtschule die Erwartungen nicht erfüllen können (vgl. Quin 2010a, 77). Bezüglich des österreichischen Bildungswesens weist er auf die hohe Durchlässigkeit der Schulstruktur hin. Laut Quin stünden den SchülerInnen in Österreich nach dem Besuch der Hauptschule oder des Gymnasiums alle Bildungswege offen. Dies begründet er mit der hohen Zahl an SchülerInnen die im Anschluss an die Hauptschule eine maturaführende Schule abschließen (vgl. Quin 2010a, 78). Um den Negativtrend in Gesamtschulländern herauszustreichen, führt er an, dass das schwedische Gesamtschulsystem kurz vor dem Zusammenbruch stehe, da viele Eltern auf Grund der schlechten Bedingungen an öffentlichen Schulen eine Privatschule

⁶⁸ (vgl. Riegler 2008, 42; Quin 2010a, 77-79; Quin 2004, 79)

⁶⁹ (vgl. Quin 2004, 79f; 2010b, 125f; Riegler 2008, 45; Scholik 2007a, 103; Schüpany 2007, 113)

für ihre Kinder vorziehen würden. In England sieht er Parallelen dazu, da in Regionen, in denen noch Gymnasien bestehen, der Leistungsdurchschnitt und die soziale Durchmischung der SchülerInnen im Vergleich zu Regionen mit Gesamtschulen wesentlich besser seien. Auch hier sei laut Quin eine Flucht in Privatschulen zu beobachten (vgl. Quin 2010a, 77ff).

Demnach ist für Quin die Auflösung der Trennung verschiedener Bildungswege keine Option, da dadurch lediglich das Bildungsangebot verwässert und verschlechtert werde. Er spricht sich für ein differenziertes Schulsystem aus, das sich zu Qualität, Vielfalt und Leistung bekennt (vgl. Quin 2004, 79).

Im Bereich *Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)* werden die dargestellten Argumente (Hemmung der kindlichen Entwicklung durch späte Differenzierung, schlecht Schulleistungen durch späte Differenzierung, Verwässerung und Verschlechterung der Qualität durch Gesamtschule) bildungstheoretisch gelesen. Einerseits lässt sich die Thematisierung der Hemmung der kindlichen Entwicklung durch eine späte Differenzierung in einem Gesamtschulsystem der Kategorie bildungstheoretische Argumente zuordnen, da sie mit dem Bildungsziel, den Menschen zu vernünftiger Selbstbestimmung zu befähigen, korreliert und durch eine Hemmung gefährdet wären. Andererseits werden der Abfall der SchülerInnenleistung im Speziellen und die Qualität von Schule im Allgemeinen insofern bildungstheoretisch aufgefasst, als dass der Mensch stets im Verhältnis zu sich selbst und der Welt steht. In Bezug auf seine Leistungen tritt er daher in Konkurrenz zu anderen Menschen.

9.2.2 Neue Lehr- und Lernumgebung

Im Bereich der *neuen Lehr- und Lernumgebung* weist Eckehard Quin (2004) ausdrücklich darauf hin, dass die Forderung der GesamtschulbefürworterInnen nach einer Ganztageschule nicht dem Wunsch des Großteils der Eltern entspreche. Die Schule dürfe laut Quin nicht familienersetzend, sondern müsse vielmehr familienergänzend sein. Das Recht auf die Entscheidung über Nachmittagsbetreuung müsse bei den Eltern verbleiben. Für Quin sind die bestehenden Regelungen für die Nachmittagsbetreuung zwar ausbaufähig, eine Ganztageschulpflicht lehnt er jedoch ab (vgl. Quin 2004, 79f).

Einen anderen Aspekt des Bereichs *neue Lehr- und Lernumgebung* spricht Eva Scholik (2007a) an. Im Hinblick auf eine Änderung der Notengebung durch eine veränderte

Lehrsituation im Zuge einer möglichen Gesamtschulreform argumentiert Scholik gegen eine differenzierte Leistungsbeschreibung. Um eine angemessene Beurteilung geben zu können, fehlten laut Scholik die Mittel, da für eine/n LehrerIn mit durchschnittlich 25-30 SchülerInnen eine zusätzliche Arbeitszeit von rund 100 Stunden anfiel (vgl. Scholik 2007a, 103).

Gerhard Riegler (2008) spricht diesbezüglich von der Gefahr, dass LehrerInnen von der neuen Lehr- und Lernumgebung in den Gesamtschulen überfordert und frustriert werden würden. Er zieht hierfür Studien über das deutsche Schulsystem heran, welche schlechte Erfahrungen der LehrerInnen mit dieser Schulart belegen würden (vgl. Riegler 2008, 45).

Wolfgang Schüpany (2007) kritisiert das Argument der GesamtschulbefürworterInnen, dass die österreichischen Gymnasien unter einem Kippeffekt⁷⁰ in Bezug auf verhaltensauffällige Kinder leiden würden. Vielmehr sieht er diesbezüglich eine Ausgeglichenheit zwischen Hauptschulen und Gymnasien (vgl. Schüpany 2007, 113). Eckehard Quin (2010b) weist diesbezüglich erneut auf das englische Schulsystem hin. Dort hätten Gesamtschulen mit zwei gravierenden Problemen zu kämpfen, da zur enormen Leistungsschwäche der SchülerInnen auch disziplinäre Probleme an der Tagesordnung stünden. Laut Quin sei dort Lernen nicht mehr möglich, da in den Klassenräumen ein Mangel an Disziplin herrsche. Dies führe zu dem Ergebnis, dass viele LehrerInnen ihren angestammten Beruf verließen, um in der Privatwirtschaft zu arbeiten (vgl. Quin 2010b, 125f).

Aus bildungstheoretischer Sicht werden die Argumente Gesamtschulpflicht, Notengebung, Überforderung und Kippeffekt wie folgt gelesen: Die Frage, ob eine Gesamtschule als verpflichtende Ganztageschule geführt werden soll, wird insofern bildungstheoretisch gelesen, als eine Verpflichtung zu einer bestimmten Schulform in den Bereich der Selbstbestimmung hinein reicht und diese empfindlich einschränkt.

Eine neue Art der Leistungsbeurteilung im Zuge der Gesamtschuleinführung und dem damit verbundenen Mehraufwand bzw. der Gefahr der Überforderung der LehrerInnen lässt sich in der praktischen Dimension von Bildung wiederfinden. Die Ausführungen

⁷⁰ Laut niederösterreichischem Landesschulrat (2007) wird unter Kippeffekt jener Umstand in heterogenen Schulklassen verstanden, der Eintritt wenn der Anteil leistungsschwacher Kinder im Vergleich zu leistungsstarken SchülerInnen ein bestimmtes Niveau überschreitet (vgl. Landesschulrat für Niederösterreich 2007, 1).

zum beschriebenen Kippeffekt in Gesamtschulen werden insofern bildungstheoretisch gelesen, als dass sie auf das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen abzielen.

9.3 Argumentationsführung *ahs aktuell*

In Bezug auf bildungstheoretische Argumente haben die AutorInnen der in der Zeitschrift *ahs aktuell* erschienenen relevanten Artikel in den Bereichen *Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)*⁷¹; *neue Lehr- Lernumgebung*⁷²; *Verbesserung der SchülerInnenleistung*⁷³ und *Lehrplan/ Allgemeinbildung*⁷⁴ Stellung genommen.

9.3.1 Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)

Helmut Seel (2005) weist darauf hin, dass die derzeitig praktizierte Integration auch an den Gesamtschule möglich sei und eine Abschaffung der Sonderschulen nicht zwingend notwendig wäre (vgl. Seel 2005, 22). Er plädiert dafür, die Langform der AHS in zwei Schultypen zu teilen. Die gymnasiale Unterstufe würde in diesem System die gemeinsame Mittelstufe darstellen. Diese hätte laut Seel eine eigene Schulleitung und LehrerInnen, die eigens für die Aufgaben einer Gesamtschule geschult wären. Eine regionale Eintrittsberechtigung für alle VolksschulabsolventInnen würde diese Schulart für alle Kinder öffnen (vgl. Seel 2005, 24).

Erwin Niederwieser (2007) geht in seiner Forderung nach einer Gesamtschule einen Schritt weiter. Seiner Auffassung nach würde durch eine Zusammenführung von Hauptschule und AHS-Unterstufe auch eine größtmögliche Integration behinderter Kinder in den Regelunterricht realisiert werden können. Weiters solle eine Differenzierung nicht durch Leistungsgruppen sondern durch Individualisierung des Unterrichts vorgenommen werden (vgl. Niederwieser 2007, 10f).

Laut Karl Heinz Gruber (2011) ist die gegenwärtige schulorganisatorische Differenzierung in Hauptschule und Gymnasium nicht sinnvoll, da beide Schultypen den gleichen Fächerkanon unterrichten und die gleiche Leistungsdifferenzierung sowie

⁷¹ (vgl. Seel 2005, 22; 24; Niederwieser 2007, 10f; Dmytrasz/Hofstetter 2008, 7; Stadtschulrat für Wien 2009, 20; Gruber 2011, 5; Schrodtt 2011, 18)

⁷² (vgl. Seel 2005, 23f; Schrodtt 2006, 9; Niederwieser 2007, 11; Thurn 2007, 18f; Stadtschulrat für Wien 2009, 20)

⁷³ (vgl. Thurn 2007, 19)

⁷⁴ (vgl. Seel 2005, 22f; Niederwieser 2007, 10; Stadtschulrat für Wien 2009, 20)

Individualisierung praktizierten. Weiters würden beide Schultypen an den gleichen Leistungsstandards gemessen. Zudem führt Gruber an, dass es keine Durchlässigkeit zwischen den beiden Schultypen gäbe. Demnach sei der einzige praktizierte Übergang die Abstufung von der AHS in die Hauptschule (vgl. Gruber 2011, 5).

Gruber und auch Seel kritisieren, dass die traditionelle Langform des Gymnasiums von den wenigsten SchülerInnen durchlaufen werde (vgl. Gruber 2011, 5; Seel 2005, 24).

Bezüglich der Auslese von SchülerInnen problematisiert Gruber (2011) weiters, dass die gängige Praxis der Bildungsempfehlung am Ende der Volksschule, im Zuge derer den Eltern eine bestimmte Schulwahl für ihre Kinder nahe gelegt wird, nicht verlässlich sei. Er bemängelt, dass die Lehrerinnen und Lehrer zu stark von den Eltern der Kinder beeinflusst würden (vgl. Gruber 2011, 5).

Claudia Schmied (Dmytrasz/Hofstetter 2008), der Stadtschulrat für Wien (2009) und Heidi Schrodtt (2011) heben hervor, dass Spitzenleistungen im Schulsystem eine breite Basis an Allgemeinbildung benötigten. Aus diesem Grund sei die Trennung der Kinder im zehnten Lebensjahr ein Hindernis für Spitzenleistungen (vgl. Dmytrasz/Hofstetter 2008, 7; Schrodtt 2011, 18; Stadtschulrat für Wien 2009, 20).

Bezüglich des Bereichs *Selektion/ Trennung der Bildungswege (Auslese)* werden die Themengebiete Integration, Durchlässigkeit und Schulleistungen aus einer bildungstheoretischen Perspektive betrachtet. Der Aspekt der Integration aller Kinder in einem Schultyp hat seinen bildungstheoretischen Gehalt in der Zielsetzung von Bildung, nämlich der Entwicklung des Menschen zur Gemeinschaftlichkeit. Die Argumente der mangelnden Durchlässigkeit des differenzierten Schulsystems und der unzureichenden Bildungsempfehlung am Ende der Volksschule werden insofern bildungstheoretisch gelesen, als dass die zugrunde liegende Bildungstheorie die Entwicklung des Menschen zur Individualität und Selbstbestimmtheit zum Ziel hat. Ausführungen zum Thema Schulleistungen/ Spitzenleistungen werden der bildungstheoretischen Kategorie zugeordnet, da sie sich auf das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen beziehen. Demnach können Leistungsvergleiche bildungstheoretisch legitimiert werden.

9.3.2 Neue Lehr- Lernumgebung

Helmut Seel (2005) fordert, dass die Einführung der Gesamtschulstruktur mit einer didaktischen und methodischen Umgestaltung der Mittelstufe einher gehen müsse. So solle der Unterricht schrittweise vom erlebnisorientierten Unterricht der Volksschule zu einem wissenschaftsorientierten Unterricht der Unterstufe umgestellt werden (vgl. Seel 2005, 23). Susanne Thurn (2007) schreibt diesbezüglich, dass die *Neue Mittelschule* als ganztägiger Lebens- und Erfahrungsraum Erwachsene benötige, welche die Schülerinnen und Schüler beim Aufwachsen unterstützen und ihnen als Vorbild dienen. Weiters stellt Thurn die Kinder in den Mittelpunkt der neuen Schule. Sie ist der Auffassung, dass sie ebensoviel voneinander lernen könnten wie von Erwachsenen und vor allem Freude am Lernen haben sollten (vgl. Thurn 2007, 18). Ein Festhalten am traditionellen Benotungssystem ist für Thurn nicht denkbar, da die Ziffernnoten lediglich aussageleere Instrumente für das Erreichen von unwilligen SchülerInnen darstellten (vgl. Thurn 2007, 19). Als spezifische Maßnahmen der neuen Lehr- und Lernumgebung führt der Wiener Stadtschulrat (2009) die folgenden Beispiele exemplarisch an: Lerncoaching, wahlweise ganztägiges Angebot, spezielle Supportmaßnahmen und frühere Öffnung der Schultore (vgl. Stadtschulrat für Wien 2009, 20).

Helmut Seel (2005), Heidi Schrodts (2006) und Erwin Niederwieser (2007) streichen bezüglich der neuen Lehr- und Lernumgebung heraus, dass die Aufgaben und Rollen der LehrerInnen in einer Gesamtschule an die neue Lehr- und Lernumgebung angepasst werden müssten. Daraus resultierten unvermeidlich Sorgen der Betroffenen bezüglich Bezahlung, Arbeitszeit, Dienstrecht, uvm., diese müssten laut den AutorInnen sehr ernst genommen werden (vgl. Seel 2005, 24; Schrodts 2006, 9; Niederwieser 2007, 11).

Der bildungstheoretische Gehalt der Argumente bezüglich Ganztageschule, Notengebung und veränderter Lehr- und Lernsituation kann, wie in Kapitel 9.2.2., in der praktischen Dimension von Bildung und dem Ziel von Bildung, den Menschen zur Selbstbestimmtheit zu verhelfen, gesehen werden.

9.3.3 Verbesserung der SchülerInnenleistungen

Im Bereich der *Verbesserung der SchülerInnenleistungen* schreibt Susanne Thurn (2007), dass auf Grund der Vielfalt an Kindern auch ein vielfältiges Angebot an Lern- und

Leistungsmöglichkeiten geboten werden müsse. In Verbindung mit ausreichend Zeit würden die Kinder so zu höchstmöglichen Leistungen befähigt (vgl. Thurn 2007, 19).

Hier ist der bildungstheoretische Gehalt des Arguments, wie in Kapitel 9.3.1, im Verhältnis des Menschen zu sich selbst und der Welt zu sehen.

9.3.4 Lehrplan (Allgemeinbildung/ humanistisches Bildungsideal)

Bezüglich einer Lehrplanreform im Zuge der Einführung einer Gesamtschule führt Helmut Seel (2005) aus, dass die befürchtete Abschaffung der (begrenzten) Lehrplanautonomie keine zwingende Folge sei. Auch das Argument des Niveauabsinkens sei nicht haltbar. Laut Seel habe die Gesamtschule zum Ziel, die Allgemeinbildung der Kinder als Urteils-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in persönlichen und gesellschaftlichen Problemsituationen zu entwickeln (vgl. Seel 2005, 22f). Erwin Niederwieser weist darauf hin, dass durch eine gemeinsame Schule bis zum 15ten Lebensjahr die Zahl der Jugendlichen ohne ausreichende Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse deutlich reduziert werden könne (vgl. Niederwieser 2007, 10). Der Stadtschulrat für Wien (2009) weist im Bezug auf den Lehrplan darauf hin, dass die *Wiener Mittelschule* nach dem AHS-Lehrplan unterrichtet werde und sich als Leistungsschule verstehe (vgl. Stadtschulrat für Wien 2009, 20).

Der bildungstheoretische Gehalt dieser Ausführungen liegt im Ziel der Gesamtschule, eine Allgemeinbildung als Urteils-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in persönlichen und gesellschaftlichen Problemsituationen zu entwickeln. Dies kann als bildungstheoretisches Verständnis von Allgemeinbildung bezeichnet werden und wird deshalb der Kategorie *bildungstheoretische Argumente* zugeordnet. Das Argument bezüglich der Reduzierung von Leistungsschwächen hat seinen bildungstheoretischen Gehalt im Verhältnis des Menschen zu sich selbst und der Welt.

9.4 Historische Kontinuität

In vier Fällen konnte eine historische Kontinuität zwischen Richard Meisters Argumentationsführung und jener der AutorInnen der relevanten Artikel der Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell* bezüglich bildungstheoretischer Argumente festgestellt werden:

Gerhard Riegler (2008) problematisiert, dass auf Grund der späteren Differenzierung der Kinder durch eine Gesamtschule der Lernzuwachs bei höher begabten Kindern im Alter von 10 bis 12 Jahren stagniere. Laut Riegler könnten diese Defizite im weiteren Verlauf des Bildungsweges auch nicht nachgeholt werden (vgl. Riegler 2008, 42). Parallel dazu erwartet Richard Meister (1920) bei einer lediglich vierjährigen Oberstufe (Sekundarstufe II) gravierende Probleme wie verminderte Allgemeinbildung und eine hohe Belastung der LehrerInnen und SchülerInnen. Weiters weist er auf die Gefahr hin, dass begabte SchülerInnen in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Begabungen verlangsamt würden (vgl. Meister 1920, 55f). Beide Autoren sind der Auffassung, dass eine erstmalige Differenzierung der Kinder am Ende der Sekundarstufe I schwerwiegende negative Folgen für höher begabte Kinder mit sich bringen werde. Hier gibt es eine Kontinuität in der Argumentationsweise zwischen Riegler (2008) und Meister (1920) in Bezug auf das Leistungsniveau der MittelschülerInnen (vgl. Riegler 2008, 42; Meister 1920, 55f).

Eckehard Quin (2010a) weist im Zuge der Diskussion rund um die Präsentation der PISA-Ergebnisse darauf hin, dass die Spitzen- sowie Durchschnittsleistungen der Kinder aus Ländern mit differenzierten Schulsystemen besser ausfielen als jene Leistungen von Kindern aus Ländern mit einem Gesamtschulsystem (vgl. Quin 2010a, 77f). Er vertritt weiters die Ansicht, dass die Auflösung der Trennung von AHS und Hauptschule in Österreich zu einer Verschlechterung des Bildungsangebots führen werde (vgl. Quin 2004, 79). Als Beispiel führt Quin (2010b) aus, dass es in England auf Grund der Gesamtschulen zu enormen Leistungsdefiziten bei den SchülerInnen gekommen sei (vgl. Quin 2010b, 125f). Hier kann ein Bezug zu Richard Meisters Ausführungen bezüglich der Gefahr des Absinkens des Leistungsniveaus von EinheitsschülerInnen hergestellt werden. Meister (1920) kritisiert, dass auf Grund der fehlenden Differenzierung der Kinder am Ende der Volksschule das Leistungsniveau in der Gesamtschule verglichen mit jenem der Gymnasien absinken werde (vgl. Meister 1920, 55f). Weiters geht er davon aus, dass deren Niveau an Allgemeinbildung nicht an jenes der Gymnasien anschließen könne (vgl. Meister 1922b, 6). Somit kommt er zu dem Schluss, dass die Gymnasien die besten Bedingungen für das Erlangen einer universellen Allgemeinbildung zur Verfügung stellen (vgl. Meister 1922b, 3) und die durch die *Leitsätze* angestrebte Vermittlung von Allgemeinbildung nicht in den Gesamtschulen umsetzbar sei (vgl. Meister 1922b, 8). Hierin ist ein zentraler Kritikpunkt der Mittelschulgegner zu sehen, der in seiner Argumentation eine starke historische Kontinuität aufweist. Quin (vgl. Quin 2004, 79;

2010a, 77f; 2010b, 125f) und Meister (vgl. Meister 1920, 55f; 1922b, 3) kritisieren beide, dass ein Leistungsabfall der Kinder zu befürchten sei.

Ein weiterer Bezug zu Richard Meisters Argumentation kann bei Wolfgang Schüpany (2007) hergestellt werden. Er führt aus, dass eine Verlängerung der Volksschule auf sechs Jahre keinen pädagogischen Fortschritt bedeute (vgl. Schüpany 2007, 113). Ähnlich argumentiert Meister (1920), wenn er ein einheitliches Schulsystem über die Volksschule hinaus ablehnt und dies damit begründet, dass ein einheitlicher Bildungsweg für alle Kinder im Kontrast zur Pluralität der Bevölkerung stehe (vgl. Meister 1920, 44).

Bezüglich einer Kontinuität zwischen Richard Meister und AutorInnen der Zeitschrift *ahs aktuell* konnte ein Beleg ausfindig gemacht werden. Helmut Seel (2005) argumentiert, dass die Einführung einer Gesamtschule nicht zwingend die Abschaffung der Sonderschulen mit sich bringe (vgl. Seel 2005, 22). Richard Meister (1921a) sieht bei einer Neugestaltung des Schulwesens ebenso die Notwendigkeit von Hilfsschulen, da ansonsten das Leistungsniveau des zweiten Klassenzuges enorm gesenkt werden müsse (vgl. Meister 1921a, 23). Hier ist die Parallele in der Forderung nach dem Erhalt der Sonderschule/ Hilfsschule zu sehen. Beide Autoren sind der Auffassung, dass ein Einheitsschulsystem nicht mit der vollständigen Integration aller Kinder einhergehen könne.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Bereich der bildungstheoretischen Argumente in vier Fällen historische Kontinuitäten besteht.

Im nächsten Kapitel werden jene Argumente der analysierten AutorInnen (Richard Meister, *AHS* und *ahs aktuell*) angeführt, die der Kategorie *bildungspolitische Argumente* zugeschrieben werden können.

10 Bildungspolitische Argumente

In diesem Kapitel werden die Argumentationsmuster der Kategorie *bildungspolitische Argumente*⁷⁵ wiedergegeben. Hierbei werden zunächst die Argumentationsstränge Richard Meisters und anschließend jene der in den Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell* publizierenden AutorInnen dargestellt. Abschließend wird die Schnittmenge in der

⁷⁵ Eine explizite Darlegung des bildungspolitischen Verständnisses dieser Arbeit wird in Kapitel 6.3 wiedergegeben.

Argumentationsführung herausgearbeitet und aufgezeigt, inwiefern eine historische Kontinuität der Argumentationsführung bezüglich bildungspolitischer Argumente gegeben ist.

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden alle Argumente dargestellt die sich in die Bereiche *Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen, Chancengleichheit gewährleisten, Vermittlung einer gemeinsamen Schulkultur/ Kulturarbeit, fundamentales Recht auf Bildung für alle, soziale Koedukation und Aufhebung der 2/3-Mehrheit* einordnen lassen.

10.1 Argumentationsführung Richard Meisters

Richard Meister (1920; 1921a; 1922b) äußerte sich in der Kategorie der *bildungspolitischen Argumente* in den Bereichen *Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen*⁷⁶; *Vermittlung einer gemeinsamen Schulkultur/ Kulturarbeit* und *soziale Koedukation*.

10.1.1 *Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen*

Laut Meister (1920) darf ein Ausgleich von Benachteiligungen nur von einer Seite erfolgen und zwar durch die Förderung von sozialen Randgruppen. Meister verortet das Problem nicht in den Bildungsgegensätzen, sondern in der Abhängigkeit des Bildungserwerbs vom sozialen Status der Eltern. Es bedarf zur Lösung dieses Problems allerdings nicht einer gemeinsamen Schule, sondern lediglich einer Zuteilung der Kinder zu den unterschiedlichen Schultypen nach deren Befähigungen (vgl. Meister 1920, 39f). Durch diese Neugestaltung des Berechtigungswesens würde auch die Kluft zwischen Arm und Reich geschlossen werden können. Andere soziale Probleme können laut Meister nur auf wirtschaftlichem Weg gelöst werden und nicht durch die Änderung der Schulstruktur (vgl. Meister 1920, 56f).

Der bildungspolitische Gehalt dieser Ausführungen lässt sich auf die zentrale bildungspolitische Forderung der Chancengleichheit zurückführen, da durch die

⁷⁶ (vgl. Meister 1920, 39f)

Förderung des Ausgleichs von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen mehr Menschen ein vergleichbarer Zugang zu Bildung gewährt wird.

10.1.2 Gemeinsame Schulkultur

Die meisten Nennungen in den analysierten Publikationen Richard Meisters (1920) bezüglich bildungspolitischer Argumente konnten im Bereich der *gemeinsamen Schulkultur* identifiziert werden. Hierbei problematisiert er die gegensätzlichen Auffassungen der *Leitsätze* und des traditionellen Schulwesens in Bezug auf die Kulturfunktion von Schule und auf das Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft. Er sieht es als Aufgabe der höheren Schule an, die Kinder zu TrägerInnen einer nationalen und menschlichen Kulturgemeinschaft zu erziehen, und nicht sie zu AnwärterInnen höherer Berufe auszubilden (vgl. Meister 1920, 54f). Der Übertragung dieser Aufgaben auf eine einheitliche Schulform steht Meister kritisch gegenüber, da es für ihn fraglich ist, ob die Gesamtschule dies leisten könne (vgl. Meister 1921a, 8f).

Dem Argument von Seiten der SchulreformerInnen, die humanistische Bildung in den Gymnasien sei unnational und verhindere somit eine gemeinsame Kulturbildung, entgegnet Meister, dass die Arbeit an den antiken Werken im Unterricht zum Ausbau der deutschen Kultur herangezogen werden könne und somit ein Stück weit zu nationalem Besitztum geworden sei. Dadurch leiste das Gymnasium einen wichtigen Beitrag zur Bildung einer nationalen Kultur (vgl. Meister 1920, 25).

Weiters sieht Richard Meister die Gefahr einer drohenden Verschiebung des deutschen Bildungshabitus durch eine Vereinheitlichung der Bildungswege. Als Symptome für diese Entwicklung nennt er die Verengung der Bildungsinteressen, das Absinken des Bildungsniveaus und ein Verblässen der Bildungsgesinnung. Laut Meister könne eine Gesamtschule dieser Gefahr nicht entgegenwirken (vgl. Meister 1920, 51; 56f).

In Anbetracht des bildungspolitischen Verständnisses dieser Arbeit sind diese Ausführungen zur gemeinsamen Schulkultur der Kategorie *bildungspolitische Argumente* zugeteilt worden, da es sich hier um einen Aspekt der zentralen Forderung der Bildungspolitik nach der Befähigung des Menschen zum demokratischen Zusammenleben handelt.

10.1.3 Soziale Koedukation

Im Bereich der *sozialen Koedukation* schreibt Meister (1921a), dass diese nicht als Ziel sondern als Mittel verstanden werden müsse. Demnach könne durch soziale Koedukation das Ziel einer vollwertigen sozialen Erziehung erreicht werden und zwar durch eine Vereinheitlichung der Bildung und nicht durch eine Vereinheitlichung des Schulsystems (vgl. Meister 1921a, 9; 5f). Meister weist zudem darauf hin, dass dies in den bestehenden Schulformen sehr gut umsetzbar sei. Eine Angleichung der Bildung auf eine Durchschnittsleistung lehnt Meister ab, da begabte Kinder dadurch in ihrer Entwicklung gehemmt würden (vgl. Meister 1920, 39). Weiters würden die Kinder durch ein differenziertes Schulsystem lernen, ihre erbrachte Arbeit nach objektiven Maßstäben einzuschätzen. Dies sei laut Meister ein wichtiger Schritt zu sozialer Erziehung (vgl. Meister 1921a, 4f). Meister merkt in diesem Zusammenhang an, dass nicht alle Einheitsschulformen eine soziale Koedukation förderten (vgl. Meister 1921a, 4) und dass eine soziale Koedukation ohnehin in den bestehenden Mittelschultypen bereits praktiziert werde (vgl. Meister 1920, 38f).

Analog zu den Argumenten bezüglich der Vermittlung einer gemeinsamen Schulkultur (Kapitel 10.1.2) ist die Forderung nach sozialer Koedukation ein bildungspolitischer Aspekt, da dadurch das demokratische Zusammenleben in der Gesellschaft erlernt werden soll.

10.2 Argumentationsführung AHS

Die Autorinnen und Autoren der in der Zeitschrift *AHS* erschienen relevanten Artikel äußern sich hinsichtlich bildungspolitischer Argumente in den Bereichen *Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen*⁷⁷ und *Chancengleichheit*⁷⁸.

⁷⁷ (vgl. Quin 2004, 80f; Quin 2010a, 78; Quin 2010b, 126f; Scholik 2005c, 52; Riegler 2008, 44f)

⁷⁸ (vgl. Quin 2004, 79; Quin 2010a, 78f)

10.2.1 Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen

Eckehard Quin (2004) schreibt in seinem Artikel *Bildungssystem, QUO VADIS?*, dass zwar die Tatsache des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die schulischen Leistungen der Kinder richtig sei, jedoch keine Verbindung zu dem differenzierten Schulsystems hergestellt werden könne. Er führt aus, dass sich in Ländern mit einem Gesamtschulsystem dieser Einfluss ebenso stark auf die PISA-Ergebnisse auswirke wie in Österreich (vgl. Quin 2004, 80f). In *Das Scheitern der Gesamtschuldebatte* (2010a) geht er einen Schritt weiter und argumentiert, dass eine Differenzierung der Kinder im Alter von zehn Jahren den Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und dem Schulerfolg der Kinder kompensieren könne (vgl. Quin 2010a, 78). Als Folge der Gesamtschulreformen anderer Länder sieht er die regelrechte Flucht der Eltern in das Privatschulsystem. Dadurch sei beispielsweise England zu einem zweigeteiltem Land geworden, in dem sich der soziale Ausgleich durch die Gesamtschule nicht vollzogen habe (vgl. Quin 2010b, 126f).

Eva Scholik (2005c) argumentiert diesbezüglich, dass soziale und bildungspolitische Gerechtigkeit nicht durch eine Gleichbehandlung aller Kinder erzielt werden könne, denn das würde bedeuten, nicht allen Kindern auf die gleiche Art und Weise gerecht zu werden (vgl. Scholik 2005c, 52).

Laut Gerhard Riegler (2008) hat die Gesamtschule die politischen Erwartungen der 1970er Jahre nicht erfüllen können. Einerseits profitierten sozial benachteiligte Kinder am wenigsten von der gemeinsamen Schule und andererseits könne der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb bei SchülerInnen nicht nachhaltig reduziert werden. Laut Riegler hätten sich diese Zusammenhänge sogar noch verstärkt, wie die PISA-Ergebnisse verdeutlichen würden. Demnach läge es auf der Hand, dass sozial benachteiligte Kinder keine neue Lehr- und Lernumgebung sondern einen traditionellen und geradlinig angelegten Unterricht benötigten (vgl. Riegler 2008, 44f).

Die Ausführungen der AutorInnen zum Bereich *Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen* beinhalten unterschiedliche Argumentationen (sozioökonomischer Einflüsse auf den Schulerfolg, Gleichbehandlung aller SchülerInnen, etc.) welche sich alle, analog zu Kapitel 10.1.1, auf den bildungspolitischen Begriff *Chancengleichheit* zurückführen lassen, da auf einen Ausgleich von Benachteiligungen abzielen.

10.2.2 Chancengleichheit

Im Bereich der *Chancengleichheit* argumentiert Quin (2004), dass nur ein differenziertes Schulsystem, welches sich zu Qualität, Vielfalt und Leistung bekenne, echte Chancengleichheit hervorbringen könne, da die Kinder nach ihren Anlagen, Talenten, Interessen und Neigungen unterrichtet werden könnten. Eine Gesamtschule könne laut Quin dieser Aufgabe nicht nachkommen, da sie der Pluralität der Bevölkerung nicht entsprechen könne. Aus diesem Grund spricht er sich gegen eine Zusammenlegung von Hauptschule und AHS aus (vgl. Quin 2004, 79). In seinem Artikel *Das Scheitern der Gesamtschuldebatte* (2010a) führt er weiters aus, dass die Gesamtschulen in Deutschland und England im Vergleich zu einem gegliederten Schulsystem nicht zu mehr Bildungsgerechtigkeit führten. Laut Quin ließen die erhobenen Daten der SchulforscherInnen keine Schlüsse bezüglich der Chancengleichheit verschiedener Schulsysteme zu. Zwar könne nicht geleugnet werden, dass Eltern von HauptschülerInnen eher dazu neigten, ihre Kinder nicht für den Besuch einer weiterführenden Schule anzumelden, jedoch könne dieses Problem durch eine bessere Bildungslaufbahnberatung behoben werden. Dazu seien keine Änderungen in der Schulorganisation notwendig (vgl. Quin 2010a, 78f).

Das Argument der *Chancengleichheit* im Bildungssystem ist laut Böhm (2005) eine genuin bildungspolitische Forderung. Aus diesem Grund werden die vorgebrachten Argumente dieses Bereichs in die Kategorie *bildungspolitische Argumente* eingeteilt.

10.3 Argumentationsführung *ahs aktuell*

In Bezug auf bildungspolitische Argumente haben sich die AutorInnen der in der Zeitschrift *ahs aktuell* erschienenen relevanten Artikel in folgenden Bereichen zu Wort gemeldet: *Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen*⁷⁹; *Vermittlung einer gemeinsamen Schulkultur/ Kulturarbeit*⁸⁰ und *fundamentales Recht auf Bildung für alle*⁸¹.

⁷⁹ (vgl. Seel 2005, 22ff; Schrodt 2006, 9; 2011, 18f; Niederwieser 2007, 10; Thurn 2007, 18ff; Sozialdemokratische Partei Österreichs 2008, 14; Stadtschulrat für Wien 2009, 20)

⁸⁰ (vgl. Seel 2005, 23; Thurn 2007, 22)

⁸¹ (vgl. Thurn 2007, 19)

10.3.1 Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen

Laut Heidi Schrodts haben mehrere Studien bewiesen, dass die frühe Trennung der Kinder bezüglich des Besuchs einer weiterführenden Schule die soziale Benachteiligung in der Bevölkerung nicht nur verfestige, sondern SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten dadurch auch am Zugang zu höherer Bildung gehindert würden (vgl. Schrodts 2006, 9; 2011, 19).

Susanne Thurn (2007) weist in ihrem Artikel *20 gute Gründe für eine gemeinsame Schule* darauf hin, dass nur durch eine Gesamtschule die bestehenden sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten im Bildungssystem verringert werden könnten. Das traditionelle Schulsystem habe auf Selektion und Segmentierung gesetzt und sei damit bezüglich des Ausgleichs von Benachteiligungen gescheitert, da sich die gesellschaftlichen Ungleichheiten verfestigten und Ausgrenzungen fortgeschrieben würden (vgl. Thurn 2007, 18ff).

In einem Wahlkampfbeitrag der SPÖ (2008) werden deren Standpunkte bezüglich der Einführung einer Gesamtschule dargestellt. Sie fordert ein gerechtes Schulsystem, in dem alle Kinder unabhängig vom sozialen und finanziellen Status der Eltern die gleichen Chancen bekämen. Das Schulmodell der *Neuen Mittelschule* solle diese Forderungen verwirklichen (vgl. Sozialdemokratische Partei Österreichs 2008, 14).

Helmut Seel (2005) sieht die Gesamtschule als demokratiepolitischen Fortschritt, da diese in der Lage sei, die gesellschaftlichen Ungleichheiten zu verringern. Weiters sieht er in der neuen Schulart eine Verbesserung der Bildungschancen für benachteiligte Kinder. Bezüglich Chancengleichheit schreibt Seel weiters, dass die Gefahr bestehe, dass für Schulformen über den Pflichtschulbereich hinaus Schulgeld auf Grund von internationalen Verträgen eingeführt werden könnte. Dies lehnt er entschieden ab, da dies eine weitere soziale Barriere im Bildungswesen darstellen würde. Darüber hinaus vertritt Seel den Standpunkt, dass in einem demokratischen Staat eine Schule als Ganztageschule geführt werden müsse, um die Chancengleichheit für alle Kinder zu wahren (vgl. Seel 2005, 22ff).

Heidi Schrodts (2006) kritisiert diesbezüglich, dass es in Österreich keinen bildungspolitischen Diskurs gäbe, sondern lediglich parteipolitische Lagerkämpfe ausgefochten würden. Laut Schrodts sei das vorherrschende ständische Denken in der Politik im höchsten Maß anti-egalitär und unverantwortlich (vgl. Schrodts 2006, 9).

Weiters schreibt Schrodt, dass es kein international gesehen einheitliches Modell einer Gesamtschule gäbe sondern viele unterschiedliche Systeme mit gewissen Vor- und Nachteilen bestünden. Als Beispiel führt sie das finnische Gesamtschulsystem an, welches die Gemeinschaftsschule explizit zum Kern des Schulsystems mache. Dies sei laut Schrodt ein befürwortenswerter, egalitärer Ansatz (vgl. Schrodt 2011, 18).

Erwin Niederwieser (2007) kritisiert, dass die Schulwahlentscheidung in Österreich zunehmend nach drei Jahren Volksschule getroffen werde. Somit werde ein Kind im Alter von 9 Jahren auf eine bestimmte Schulbahn festgelegt welche dadurch im hohen Ausmaß vom sozialen Status der Eltern abhängig sei. Dies widerspräche laut Niederwieser dem Gebot der Chancengleichheit (vgl. Niederwieser 2007, 10).

In einem Beitrag des Stadtschulrates für Wien (2009) wird darauf hingewiesen, dass je fragmentierter ein Schulsystem sei, desto unausgewogener seien die Bildungschancen. Es wird darauf verwiesen, dass die *Wiener Mittelschule* hier gegensteuere (vgl. Stadtschulrat für Wien 2009, 20).

Die angeführten Argumente zur Benachteiligung durch die frühe Trennung im differenzierten, traditionellen Schulsystem im Bereich des *Ausgleichs von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen* können auf das zentrale Argument der Chancengleichheit zurück geführt werden und stellen somit eine zentrale bildungspolitische Forderung dar.

10.3.2 Gemeinsame Schulkultur

Im Bereich *Vermittlung einer gemeinsamen Schulkultur* hebt Helmut Seel (2005) hervor, dass eine Gesamtschule Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten zusammenführen würde und somit eine sozialintegrative Funktion erfüllen könne (vgl. Seel 2005, 23). Susanne Thurn (2007) führt mehrere Gründe an, weshalb eine Gesamtschule für die Vermittlung einer gemeinsamen Schulkultur wichtig sei. Laut Thurn sei die Verschiedenheit der Kinder ein Reichtum, welcher für die Entwicklung der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung der SchülerInnen von großer Bedeutung sei. Weiters sollten Kinder in einer Gemeinschaft aufwachsen, in der das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen geübt und politische Kultur gelernt werde könne. Laut Thurn sei die Wahrnehmung und das Aushalten von Verschiedenheit die Voraussetzung für Wertschätzung, wodurch es möglich werde, Konflikte gewaltfrei zu

lösen. Sie schlussfolgert, dass eine Gesamtschule, in der eine gemeinsame Schulkultur vermittelt werde und keine Kinder isoliert aufwachsen, einen gesellschaftlichen Wandel nach sich ziehen werde (vgl. Thurn 2007, 22).

Analog zum Kapitel 10.1.2 werden diese Ausführungen zur gemeinsamen Schulkultur der Kategorie *bildungspolitische Argumente* zugeteilt, da es sich hier um die zentrale Forderung der Bildungspolitik nach der Befähigung des Menschen zum demokratischen Zusammenleben handelt.

10.3.3 *Fundamentales Recht auf Bildung für alle*

Im Bereich *fundamentales Recht auf Bildung für alle* problematisiert Thurn (2007), dass die Verweigerung des gleichen Bildungsrechts für alle Kinder, wie es im differenzierten Schulsystem praktiziert werde, schwerwiegende Konsequenzen wie Rückzug, Verweigerung, Kleinkriminalität, Gewalt, usw. nach sich ziehen werde. Ein Gesamtschulsystem würde diesbezüglich wesentliche Verbesserungen bringen (vgl. Thurn 2007, 19).

Auf Grundlage des bildungspolitischen Verständnisses der vorliegenden Arbeit wird diese Argumentationsweise bildungspolitisch gelesen, da die Sicherung der individuellen und nationalen Existenz ein Kernstück der Bildungspolitik darstellt.

10.4 Historische Kontinuität

In Bezug auf *bildungspolitische Argumente* konnten Bezüge der AutorInnen der relevanten Artikel beider Zeitschriften zu Richard Meisters Argumentationsführung festgestellt werden.

Eva Scholik (2005c) kritisiert bezüglich des Bereichs *Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen*, dass bildungspolitische Gerechtigkeit und ein sozialer Ausgleich in der Bevölkerung nicht durch eine Gleichbehandlung aller Kinder erzielt werden könne. Laut Scholik würde man der Individualität der Kinder nicht gerecht werden (vgl. Scholik 2005c, 52). Richard Meister (1920) lehnt eine Angleichung des Bildungsniveaus auf die durchschnittliche SchülerInnenleistung ebenfalls ab. Er begründet dies damit, dass eine Gleichbehandlung aller Kinder zu einer Benachteiligung

begabter Kinder führe. Laut Meister könne ein sozialer Ausgleich in der Bevölkerung nur über die Förderung von leistungsschwachen Kindern erfolgen (vgl. Meister 1920, 39f). Soziale Probleme könne das Schulsystem laut Meister ohnehin nicht lösen, sondern diese könnten nur durch wirtschaftliche Maßnahmen entschärft werden (vgl. Meister 1920, 56f). Hiermit entkräften beide AutorInnen ein zentrales Argument der GesamtschulbefürworterInnen, nämlich die Forderung nach sozialem Ausgleich. Laut Scholik (2005c) und Meister (1920) könne die Gleichbehandlung aller Kinder keinen Beitrag zu einer sozial gerechteren Gesellschaft leisten. In Bezug auf diese Argumentationsweise kann demnach eine starke historische Kontinuität festgestellt werden (vgl. Scholik 2005c, 52; Meister 1920, 39f; 56f).

Ein weiterer Bezug kann zwischen der Argumentationsweise Gerhard Riegler und jener von Richard Meister aufgezeigt werden. Riegler (2008) argumentiert, dass die PISA-Ergebnisse verdeutlichten, dass eine Gesamtschule keinen sozialen Ausgleich bringe und den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der SchülerInnen und deren Kompetenzerwerb nicht aufheben könne (vgl. Riegler 2008, 44f). Richard Meister (1920) sieht zwar ebenfalls einen Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und der SchülerInnen, jedoch könne eine Gesamtschule laut Meister diese Kausalität nicht aufheben. Die Zuteilung der SchülerInnen zu den einzelnen Schultypen solle vielmehr nach deren Begabungen und nicht anhand des sozialen Status der Eltern erfolgen. Diese Aufgabe könne auch das Gymnasium sehr gut leisten (vgl. Meister 1920, 39f). Hier stimmen die beiden Autoren überein, dass durch die gemeinsame Beschulung aller Kinder keine Verbesserung der sozialen Disparitäten erreicht werden könne. Diese Kritik weist somit eine starke historische Kontinuität auf (vgl. Riegler 2008, 44f; Meister 1920, 39f).

Eine weitere Parallele in der Argumentationsführung kann zwischen Eckehard Quin und Richard Meister hergestellt werden. Quin (2010a) argumentiert ähnlich wie Meister (1920), wenn er zwar einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Eltern und der Bildungslaufbahn der Kinder konstatiert, die Lösung dieses Problems jedoch nicht in einer Gesamtschule sucht. Beide weisen darauf hin, dass vor allem die Zuteilung der Kinder nach deren Begabungen entscheidend für die Bildungslaufbahn sein müsse, und nicht die soziale Herkunft der Eltern (Meister 1920, 39f; Quin 2010a, 79). Weiters gehen beide Autoren davon aus, dass durch die Einführung einer Gesamtschule kein Ausgleich von sozialen Benachteiligungen erfolgen könne (vgl. Meister 1920, 39f; Quin 2010a, 126f).

Die Forderung der SPÖ (2008), dass Kindern unabhängig vom Einkommen und sozialen Status der Eltern alle Bildungswege offen stehen sollten weist ebenfalls einen Bezug zur Richard Meisters (1920) Argument nach Zuteilung der Kinder zu den Schultypen auf Grund der Begabungen auf. Die Umsetzung dieser Forderung sieht die SPÖ in der *Neuen Mittelschule* und nicht wie Meister in der Differenzierung der Kinder nach deren Leistungen (Sozialdemokratische Partei Österreichs 2008, 14; Meister 1920, 39f).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine historische Kontinuität in der Argumentationsweise bezüglich der Umsetzung von Maßnahmen zum sozialen Ausgleich in der Bevölkerung aufgezeigt werden konnte.

Abschließend zum Analyseteil dieser Diplomarbeit wird im nächsten Kapitel eine Kategorien übergreifende Metaanalyse vorgenommen, um weitere Überschneidungspunkte herausarbeiten zu können.

II Metaanalyse der Argumente

Eine Kategorien übergreifende Betrachtung der Argumente brachte weitere Bezüge zwischen der historischen Argumentationsweise Richard Meisters und der aktuellen Debatte zum Vorschein. Diese Überschneidungen entstanden, da vereinzelt Argumente unterschiedlicher AutorInnen mehreren Bereichen diverser Kategorien zugeordnet werden konnten.

Gerhard Rieglers (vgl. 2008, 42) Argument, dass eine Konzentration des Unterrichts auf die Reduzierung von Leistungsunterschieden zu Einbußen im Lernfortschritt der begabten SchülerInnen und zu einem Absinken des Leistungsniveaus im Allgemeinen führt, konnte bei Richard Meisters (vgl. 1920, 51; 55ff) Ausführungen zu den Problemen der Mittelschule sowie der vierjährigen Oberstufe wiederentdeckt werden. Riegler und Meister sehen als Folge der Gesamtschule eine Benachteiligung begabter Kinder, da diese entweder direkt in dieser Schulart (vgl. Riegler 2008, 42; Meister 1920, 39) oder in einer weiterführenden Schule (vgl. Meister 1920, 55f) in der Entwicklung ihrer kognitiven Entwicklung gebremst werden. Hier kann eine historische Kontinuität zwischen drei Argumenten unterschiedlicher Kategorien (*pädagogisch-psychologische Argumente*, *bildungstheoretische Argumente* und *bildungspolitische Argumente*) hergestellt werden.

Eine weitere Parallele zwischen Riegler und Meisters Argumentationsmuster kann bezüglich der psychischen Belastung der SchülerInnen in Gesamtschulen aufgezeigt werden. Riegler (vgl. 2008, 43f) kritisiert, dass vor allem leistungsschwache Kinder auf Grund der täglichen Frustration einer hohen psychischen Belastungen ausgesetzt seien (vgl. Riegler 2008, 43f). Ähnlich argumentiert Richard Meister (vgl. 1922b, 7). Er betont, dass durch die Verlegung des Fremdsprachenunterrichts auf die Oberstufe die Gefahr der Überforderung der Kinder drohe (vgl. Meister 1922b, 7). Beide Autoren gehen also von einer Verschlechterung der Lernsituation der SchülerInnen durch die Gesamtschule aus.

Hinsichtlich der pädagogisch-psychologischen Argumente Richard Meisters kann eine weitere Überschneidung zweier Argumente unterschiedlicher Kategorien festgestellt werden. Erwin Niederwieser (vgl. 2007, 10) problematisiert, dass vermehrt das Abschlusszeugnis der dritten Klasse der Volksschule für die Entscheidung für die Zulassung zu einem Gymnasium herangezogen wird (vgl. Niederwieser 2007, 10). Hier kann eine starke historische Kontinuität zu Meisters (vgl. 1920, 42f) Ablehnung der Konkurrenzprüfung an Gymnasien ausfindig gemacht werden (vgl. Meister 1920, 42f). Beide Autoren kritisieren, dass Plätze an Gymnasien nicht auf Grund der Fähigkeiten der SchülerInnen vergeben werden, sondern nach dem Prinzip Angebot und Nachfrage.

In Bezug auf bildungsökonomische Themen konnte ebenfalls eine Kategorien übergreifende Überschneidung festgestellt werden. Gerhard Riegler (vgl. 2008, 44f) argumentiert, dass durch ein Gesamtschulsystem keine Höherqualifizierung der Bevölkerung erreicht werden kann. Zwar sind in absoluten Zahlen mehr MaturantInnen zu erwarten, jedoch verleiht der Abschluss der Sekundarstufe II, laut Riegler, keine Studierfähigkeit, da das Niveau der Allgemeinbildung niedriger sei als in bestehenden Gymnasien (vgl. Riegler 2008, 44f). Hier kann ein Bezug zu Richard Meisters Argumentationsführung bezüglich des Bildungsniveaus der Mittelschulen hergestellt werden. Meister (vgl. 1922b, 6) problematisiert, dass durch die Lehrplanreform im Zuge der Mittelschulreform das Allgemeinbildungsniveau der Mittelschule im Vergleich zum Gymnasium absinken werde (vgl. Meister 1922b, 6). Als Konsequenz sieht Meister (vgl. 1920, 51f) eine fehlende Vorbereitung der SchülerInnen auf ein Berufsstudium (vgl. Meister 1920, 51f). Hier deckt sich die Argumentation beider Autoren in ihrer Kritik an der Gesamtschule. Riegler (vgl. 2008, 44f) und Meister (vgl. 1920, 51f) thematisieren beide das Problem, dass ihrer Auffassung nach die gemeinsame Mittelschule nicht in der Lage sei, die SchülerInnen auf ein Studium vorzubereiten.

Hinsichtlich der bildungstheoretischen Argumente konnten ebenfalls Bezüge zwischen unterschiedlichen Kategorien festgestellt werden. Eckehard Quin verdeutlicht anhand der PISA-Ergebnisse, dass in einem differenzierten Schulsystem die Spitzenleistungen der SchülerInnen höher ausfallen als in Gesamtschulsystemen (vgl. Quin 2010a, 77ff). Im Vergleich dazu schreibt Richard Meister, dass höher begabte Kinder durch ein Gesamtschulsystem in ihren Leistungen gebremst würden (vgl. Meister 1920, 39). Der Kern der Aussage, die höhere Leistungsfähigkeit des differenzierten Schulsystems, liegt beiden Argumentationsweisen zugrunde. Hier ist eine historische Kontinuität in der Kritik an der Leistungsfähigkeit der Gesamtschule zu sehen. Auch bezüglich der höheren Durchschnittsleistungen des differenzierten Schulsystems stimmen die beiden Autoren überein. Quin (vgl. 2010a, 77f) argumentiert, dass die PISA-Ergebnisse eine höhere Durchschnittsleistung der SchülerInnen aus differenzierten Schulsystemen belege (vgl. Quin 2010a, 77f). Meister (vgl. 1920, 56f) argumentiert ähnlich. Er sieht in der Gesamtschule die Gefahr, dass das Bildungsniveau absinken werde (vgl. Meister 1920, 56f). Hier ist eine starke historische Kontinuität festzustellen.

Bezüglich des Bereichs *Erhöhung der Chancengleichheit* konnten ebenfalls Bezüge zwischen der Argumentationsführung Richard Meisters und Eckehard Quins hergestellt werden. Quin argumentiert, dass nur ein differenziertes Schulsystem auf die individuellen Unterschiede der Kinder und somit auf die Pluralität der Kinder eingehen kann (vgl. Quin 2010a, 79). Richard Meister fordert diesbezüglich, dass Schulen nur jene Kinder aufnehmen sollen, die ein ausreichendes Maß an Begabungen aufweisen können. Er formuliert auf diesem Weg ein Argument gegen die gemeinsame Beschulung aller Kinder, da er die Auffassung vertritt, dass eine Gesamtschule im Gegensatz zur tatsächlichen Pluralität der Gesellschaft stehe (vgl. Meister 1920, 44).

Ein weiterer Kategorien übergreifender Bezug konnte zwischen den Argumenten Heidi Schrodts und Richard Meisters festgestellt werden. Schrodts kritisiert, dass der gegenwärtige bildungspolitische Diskurs lediglich aus parteipolitischen Lagerkämpfen bestehe (vgl. Schrodts 2006, 9). Parallel dazu schreibt Meister, dass vor allem die Polemik der Diskussion rund um die Mittelschule viele Probleme verursache (vgl. Meister 1920, 52f). Schrodts und Meister kritisieren, dass es vor allem auf Grund der Diskussionskultur in Österreich immer wieder zu Problemen in der Schulgestaltung kommt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in sieben Fällen eine historische Kontinuität in der Argumentationsführung zwischen Richard Meister und den AutorInnen der relevanten Artikel der Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell* identifiziert werden konnten.

Das folgende Kapitel führt die zentralen Ergebnisse (Kapitel 12.1) dieser Diplomarbeit zusammen um Antworten auf die Forschungsfrage geben zu können. Abschließend wird in Kapitel 12.2 ein Ausblick auf möglich weiterführende Forschungsfelder gegeben.

12 Wissenschaftlicher Ertrag und Ausblick

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Diplomarbeit zusammengeführt (Kapitel 12.1), um anschließend aufzuzeigen, inwiefern Antworten auf die Forschungsfrage gegeben werden können. Abschließend wird aufgezeigt, inwiefern der in Kapitel 3 skizzierte Forschungsstand erweitert werden kann (Kapitel 12.2).

12.1 Wissenschaftlicher Ertrag

Dieser Teil stellt die Zusammenführung der zentralen Ergebnisse dar und beantwortet damit die Forschungsfrage die dieser Diplomarbeit zugrunde liegt. Um diese nochmals in Erinnerung zu rufen wird sie an dieser Stelle wiedergegeben:

Inwiefern weisen Publikationen in wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Zeitschriften, die sich an der aktuellen Diskussion (2000-2010) um die Einführung der ‚Neuen Mittelschule‘ (NMS) in Österreich beteiligen, Bezüge zu Richard Meisters Argumentationsmuster im Rahmen der Wiener Mittelschuldebatte zur Zeit der Ersten Republik (1919-1932) auf?

Als erstes zentrales Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Analyse aktueller bildungswissenschaftlicher Fachzeitschriften keinen Ertrag im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage erbrachte. Es wurden im Laufe der Erhebung acht bildungswissenschaftliche Fachzeitschriften⁸² gesichtet, wobei sieben Artikel dem vorläufigen Textkorpus zugeteilt wurden. Nach einer detaillierten Analyse wurde jedoch deutlich, dass sich keine der sieben Publikationen ausreichend mit dem Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit beschäftigt. Es kann somit geschlussfolgert werden, dass die österreichische Debatte um die Einführung einer gemeinsamen Schule für 10- bis 14-jährige Kinder in bildungswissenschaftlichen Fachzeitschriften im Zeitraum

⁸² Siehe hierfür Kapitel 6.2.2.

2000-2010 nur sehr marginal geführt wird. Rückschlüsse auf die Motive hierfür können auf Grund des Forschungsdesigns der Diplomarbeit nicht erörtert werden⁸³. Auf Grund der hohen medialen Präsenz des Themas Bildungsreform wäre es wünschenswert, diesen Umstand in weiterführenden Untersuchungen zu analysieren.

In einem weiteren Arbeitsschritt wurde der Blick auf zwei gewerkschaftliche Zeitschriften gerichtet. Hier konnten vielfältige Überschneidungen in der Argumentationsführung der AutorInnen festgestellt werden:

Werden die Argumentationsmuster Richard Meisters und der AutorInnen der relevanten Artikel der Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell* verglichen, so kann festgestellt werden, dass in verschiedenen Kategorien und Bereichen Bezüge zueinander bestehen. Vorwiegend konnten Überschneidungspunkte zwischen Richard Meister und den AutorInnen der relevanten Artikel der Zeitschrift *AHS* herausgearbeitet werden. In Bezug auf Meister und die AutorInnen der relevanten Artikel der Zeitschrift *ahs aktuell* konnten lediglich vereinzelt Bezüge hergestellt werden. Im Detail stellt sich dies wie folgt dar:

Die Analyse der Publikationen sowie die Einteilung der Argumente in die vier Kategorien (*pädagogisch-psychologische Argumente*, *bildungsökonomische Argumente*, *bildungstheoretische Argumente* und *bildungspolitische Argumente*)⁸⁴ hat ergeben, dass Bezüge zwischen den Publikationen Richard Meisters und den relevanten Artikeln in den Zeitschriften *AHS* und *ahs aktuell* hergestellt werden können und somit eine historische Kontinuität in der Argumentationsführung besteht.

Schlüsselt man dieses Ergebnis in die einzelnen Kategorien auf, so ergibt sich folgendes Bild der historischen Kontinuität hinsichtlich der Argumentationsführung: In den Kategorien *bildungstheoretische Argumente* (Kapitel 9) und *bildungspolitische Argumente*

⁸³ Thesen für die Ursache der marginalen Behandlung der österreichischen Gesamtschuldebatte in bildungswissenschaftlichen Fachzeitschriften sind:

- Die Debatte wurde bereits im Rahmen früherer Schulversuche geführt.
- Die Thematik wird in Österreich vorwiegend auf politischer Ebene diskutiert und kaum auf wissenschaftlicher Ebene.
- Die österreichische Bildungswissenschaft behandelt kaum landesspezifische Themen, somit auch nicht die Gesamtschuldebatte in Österreich, sondern konzentriert sich vermehrt auf internationale Zusammenhänge.

⁸⁴ Die isolierten Argumente wurden in vier Kategorien eingeteilt, um einen Vergleich der Argumentationsführung möglich zu machen. Diese Kategorien orientieren sich an Herbert Gudjons (2008) Ausführungen zu den vier Argumentationssträngen hinsichtlich der Einführung einer Gesamtschule und der Adaptierung jener Kategorien durch Sonja Bauer (2009). Auf dieser Grundlage wurden die Kategorien *pädagogisch-psychologische Argumente*, *bildungsökonomische Argumente*, *bildungstheoretische Argumente* und *bildungspolitische Argumente* gebildet. Eine detaillierte Beschreibung der vier Kategorien (Kapitel 6.2) und der zugrunde liegenden Begriffsdefinitionen (Kapitel 6.3) findet sich in Kapitel 6.

(Kapitel 10) konnten die meisten Bezüge ausfindig gemacht werden. Hier sind vor allem die Bereiche *Selektion/Trennung der Bildungswege (Auslese)*, *Lehrplan (Allgemeinbildung/humanistisches Bildungsideal)* sowie *Ausgleich von sozial, regional und geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen* zu nennen, in denen Überschneidungspunkte festgestellt werden konnten.

In der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* (Kapitel 7) konnte lediglich jeweils ein Bezug in den Bereichen *Offenhaltung der Bildungswege/Berufswahlentscheidung* und *individuelle und bestmögliche Förderung/Binnendifferenzierung* identifiziert werden.

In der Kategorie *bildungsökonomische Argumente* (Kapitel 8) konnten in keinen Bereichen Übereinstimmungen bezüglich der Argumentationsmuster festgestellt werden.

Die Kategorien übergreifende Metaanalyse (Kapitel 11) brachte weitere Verbindungen zwischen Richard Meister und der aktuellen Debatte zum Vorschein. Durch den Vergleich der Kategorien *pädagogisch-psychologische Argumente*, *bildungstheoretische Argumente* und *bildungspolitische Argumente* konnten Bezüge zwischen den diversen Bereichen⁸⁵ dieser Kategorien aufgezeigt werden.

Als Antwort auf die Forschungsfrage lässt sich somit festhalten, dass in den Kategorien *bildungstheoretische Argumente* und *bildungspolitische Argumente* eine starke historische Kontinuität in der Argumentationsführung zwischen Richard Meister und den AutorInnen relevanter Artikel der Zeitschriften *AHS* sowie *ahs aktuell* aufgezeigt werden konnte. In der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente* ließen sich nur vereinzelt Verbindungen herstellen und in der Kategorie *bildungsökonomische Argumente* konnten keine Bezüge hergestellt werden.

Weiterhin konnte festgestellt werden, dass sich abseits der Überschneidungspunkte der Fokus der Argumentationsführung chronologisch verändert hat. Problematisierte Richard Meister in seinen Hauptwerken vorrangig die Änderungen im Lehrplan und die damit verbundenen Gefahren für die Allgemeinbildung, so rücken bei der aktuellen Diskussion diese Themen in den Hintergrund. Stattdessen konzentrieren sich die AutorInnen der relevanten Artikel vermehrt auf Themen wie PISA, Kosten/Ressourcen, Dienstrecht sowie auf das Thema einer neuen Lehr- Lernumgebung. Diese Aspekte der

⁸⁵ Verglichen wurden der Bereich *individuelle und bestmögliche Förderung* der Kategorie *pädagogisch-psychologische Argumente*, der Bereich *Selektion/Trennung der Bildungswege (Auslese)* der Kategorie *bildungstheoretische Argumente*, der Bereich *Ausgleich von sozial, regional, geschlechtsspezifisch bedingten Benachteiligungen* der Kategorie *bildungspolitische Argumente* sowie der Bereich *soziale Koedukation* der Kategorie *bildungspolitische Argumente* – eine detaillierte Auflistung findet sich im Kapitel 11.

Gesamtschuldebatte tauchen wiederum kaum in Richard Meisters Argumentationsführungen auf. So fanden beispielsweise die Themen Kosten/ Ressourcen sowie Dienstrecht keinen Eingang in Meisters Argumentationsführung. Auffallend ist vor allem, dass bildungsökonomische Argumente keine historische Kontinuität aufweisen obwohl sie aktuell einen zentralen Diskussionspunkt darstellen.

Das abschließende Kapitel gibt einen Überblick über mögliche weiterführende Forschungsfelder im Anschluss an diese Diplomarbeit.

12.2 Ausblick

In Rückbindung an die in Kapitel 3 erarbeiteten Forschungslücken zeigt der folgende Teil auf, inwiefern sich die in Kapitel 12.1 dargestellten Ergebnisse in diesen Forschungslücken verorten lassen und inwiefern sie dazu beitragen können, den aktuellen Wissensbestand bzw. dementsprechende Wissenslücken anzureichern. Weiters werden Anschlussstellen für weiterführende Untersuchungen aufgezeigt und eruiert inwiefern weiterer Forschungsbedarf besteht.

Die erste Forschungslücke bestand in der mangelnden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der historischen Kontinuität der Argumentationsführung zwischen der Mittelschuldebatte der 1920er Jahre und der aktuellen Diskussion in Österreich. Die vorliegende Diplomarbeit stellt eine erste wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik dar und vermag infolgedessen dieses Forschungsdesiderat ein Stück weit zu schließen. Es konnte dargestellt werden, dass eine historische Kontinuität in der Argumentationsführung besteht und in welchen Bereichen es diesbezüglich Überschneidungspunkte gibt. Da es auf Grund des begrenzten Rahmens dieser Diplomarbeit lediglich möglich war, einen kleinen Baustein der historischen sowie aktuellen Mittelschuldebatte abzubilden, wäre es als Ausblick für folgende wissenschaftliche Arbeiten lohnenswert, weitere AutorInnen beider Zeitabschnitte für die Analyse hinzuzuziehen, um das Bild zu vervollständigen und weitere Verbindungen aufzeigen zu können. Lohnenswert wäre eine Auseinandersetzung mit Otto Glöckels Publikationen⁸⁶ bzw. eine Gegenüberstellung der Argumentationsmuster von Otto Glöckel und Richard Meister, da diese als die Hauptakteure der Gesamtschuldebatte bezeichnet werden (Oelkers 2005, 302). Dies könnte erweitert werden durch die

⁸⁶ (vgl. dazu Glöckel 1919; 1923; 1927; 1928; 1929; 1939b; 1939a)

Analyse der Bildungsprogramme der politischen Parteien zur Zeit der Ersten Republik sowie der politischen Parteien, welche sich an der aktuellen Debatte beteiligen. Hierbei könnte untersucht werden, an welche Zielgruppen die Bildungsprogramme adressiert sind, auf welches Verständnis von Bildung zurück gegriffen wird und welche didaktischen Neuerungen, mit welchen Zielsetzungen in der Institution Schule eingeführt werden sollen.

In Anbindung an die zweite Forschungslücke, welche die Frage aufwirft, inwiefern eine Verbindung zwischen Richard Meisters Argumentationsmuster und der Argumentationsführung in der aktuellen Debatte hergestellt werden kann, kann auf Grundlage der Forschungsergebnisse gezeigt werden, dass es Bezüge zwischen der Argumentationsführung der aktuellen Debatte und Richard Meisters Argumentationsführung gibt. In dieser Hinsicht kann die vorliegende Diplomarbeit als Pionierarbeit gesehen werden, da in aktuellen Publikationen zur österreichischen Mittelschuldebatte die Person Richard Meister keine Erwähnung findet. Als Anknüpfungspunkt für weitere Studien, ist es von bildungswissenschaftlichem Interesse, die Rolle Richard Meisters in der Mittelschuldebatte der 1970er und 1980er Jahre zu analysieren und diese ebenfalls in Verbindung zur aktuellen Debatte zu setzen. Daraus ergäbe sich ein vollständigeres Bild und es ließen sich weitere Rückschlüsse auf die Argumentationsführung im historischen Kontext ziehen.

Weiters könnte aufgezeigt werden, auf welchem Weg Argumentationsmuster zustande kommen und weiterentwickelt werden, welchen Einfluss gesellschaftliche und historische Kontexte auf die Diskussion ausüben, wie sie diese beeinflussen und inwiefern sie sich in ihr widerspiegeln. Es ist denkbar, dass sich dadurch bereits eingeschlagene Irrwege in der Bildungspolitik aufzeigen ließen. Somit können aus bildungspolitischen Fehlern der Vergangenheit Erkenntnisse für aktuelle und zukünftige Schulversuche abgeleitet werden.

Ferner konnte im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit der Einführung einer Gesamtschule in Österreich eine starke historische Kontinuität aufweist. Als Beitrag zur aktuellen Debatte kann aufgezeigt werden, dass es sich beim aktuellen Schulversuch der *Neuen Mittelschule* in den Grundzügen der Argumentationsführung um eine Neuauflage älterer und bereits abgeschlossener Mittelschulversuche handelt. Außerdem kann dargelegt werden, dass sich die DiskutantInnen der aktuellen Gesamtschuldebatte im Allgemeinen keiner neuen Argumentationsmuster und im Speziellen kaum neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse bedienen.

Für folgende wissenschaftliche Arbeiten wäre es somit lohnenswert, die Argumentationsführung der österreichischen Mittelschuldebatte unterschiedlicher Zeitabschnitte detaillierter zu vergleichen und zu analysieren, um einen fundierten Einblick in diese Zusammenhänge zu erhalten. Weiters gilt es in nachfolgenden Forschungsdesigns, den Blick zu öffnen und einen europäischen sowie internationalen Vergleich bezüglich der Diskussionen, Reformbestrebungen und Schulversuche in Bezug auf eine gemeinsame Beschulung aller Kinder zu anzustellen.

Literaturverzeichnis

- Achs, Oskar (1968): Das Schulwesen in der ersten österreichischen Republik. Dissertation. Universität Wien: Wien
- Achs, Oskar; Krassnigg, Albert (1974): Drillschule - Lernschule - Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Jugend und Volk: Wien
- Aigner, Lisa (2012): Bildungsdiskussion ist von den Lehrern dominiert. Interview. derstandard.at. (Online unter: - 03.02.2012; 14:17)
- Albatros Media GmbH (2012): director. Corporate Publishing in Österreich. (Online unter: <http://www.director.co.at/media/show/id/289> - 14.02.2012; 14:53)
- Anzengruber, Grete; Renner, Elke; Sertl, Michael (Hrsg.) (2010): LehrerInnengewerkschaft zwischen Standesvertretung und Bildungspolitik. Reihe Schulheft 137. Wien: Studienverlag
- Bauer, Sonja (2009): Die Gesamtschuldebatte im historischen Kontext am Beispiel von Condorcet und Oestreich. Ein Vergleich der derzeitigen Argumente zur Einführung der Gesamtschule mit historischen Schriften. Diplomarbeit. Universität Wien: Wien
- BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2010): BIFIE-Report 3/2010. Peer Review im Rahmen der Evaluation der Neuen Mittelschule. Dokumentation der Prozesse und Ergebnisse 2009. (Online unter: <https://www.bifie.at/buch/1147> - 18.11.2011; 14:57)
- Boberski, Heiner (2000): Es müssen nicht alle in die AHS. Furche-Dossier: Bildung ohne Sackgasse. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 49(2), 56-58
- Bogensberger, Regine (2009): Die Angst vor einem Reförmchen. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 169(1), 34-35
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage. Alfred Kröner Verlag: Stuttgart
- Brandsteidl, Susanne (2002): Faire Chancen für alle - vor allem bei der Bildung. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 134(2), 1
- Brezinka, Wolfgang (1964): In memoriam Richard Meister. In: International Review of Education 10(3), 332-333

- Brezinka, Wolfgang (2000): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band I. Einleitung: Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger-Reich und in der Republik. Pädagogik an der Universität Wien. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften: Wien
- Brockhaus (2006): Brockhaus. Enzyklopädie in 30 Bänden. Band 20 NORDE - PARAK. 21. F. A. Brockhaus: Leipzig
- Broukal, Josef (2007): In ÖVP und Schule tut sich was. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 157(3), 6
- Bucher, Anton A.; Schnider, Andreas (2004): Eine Schule des Miteinander. Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. öbv & hpt: Wien
- Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2005): Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler. (Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf - 18.11.2011; 14:58)
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) (2011a): Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung. (Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19400/bildungsreform.pdf> - 08.11.2011; 15:35)
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) (2011b): Die Neue Mittelschule. (Online unter: http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder.pdf - 18.11.2011; 15:10)
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) (2011c): >Schulnews 08/2011< Informationen zu Bildung und Schule. Zeitschrift des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. (Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20641/schulnews_08.pdf - 08.11.2011; 10:10)
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bm:ukk) (2011d): >Schulnews 09/2011< Informationen zu Bildung und Schule. Zeitschrift des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. (Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21199/schulnews_09.pdf - 08.11.2011; 10:10)
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK) (2009): >Schulnews 01/2009< Informationen zu Bildung und Schule. Zeitschrift des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. (Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18081/schulnews_01.pdf - 08.11.2011; 10:10)
- Busse, Dietrich; Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Busse, Dietrich; Hermanns,

Fritz;Teubert, Wolfgang (Hrsg.): Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Westdeutscher Verlag: Opladen, 10-28

Chikuru-Fürst, Margit; Fahul, Huberta (2007): Heraus mit der Sprache! Von der FHS zur NMS. In: Erziehung und Unterricht 157(3-4), 275-278

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2011): FIS Bildung Literaturdatenbank. (Online unter: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html - 14.02.2012; 11:50)

Dmytrasz, Barbara; Dragaric, Dietmar; Hofstetter, Robert (2007): Claudia Schmied im Gespräch. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 156(2), 4-7

Dmytrasz, Barbara; Hofstetter, Robert (2008): Claudia Schmied im Gespräch. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 164(1), 6-7

Dmytrasz, Barbara; Hötzel, Gerald (2010): Claudia Schmied im Gespräch. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 174(3), 12-15

Dmytrasz, Barbara; Hötzel, Gerald (2011): Claudia Schmied im Gespräch. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 178(4), 4-6

Dragaric, Dietmar (2005): PISA im Vergleich. Hongkong - Finnland - Österreich. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 146(2), 6-7

Dragaric, Dietmar (2008): Was ist zu tun? Bildungskompass für die Zukunft. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 165(2), 12-13

Dragaric, Dietmar (2009): Bildung auf dem richtigen Weg, wenn die Finanzierung stimmt! In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 170(3), 14

Dragaric, Dietmar (2010a): Ein uneinheitliches Bild: Bildungsreform, LehrerInnenbildung NEU. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 172(2), 26-27

Dragaric, Dietmar (2010b): ÖVP-Schulreform: Ein Schritt vor - zwei Schritte zurück. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 173(4), 18

- Eder, Ferdinand (2009): Die Schule der 10- bis 14-jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreichs 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam: Graz, 33-54
- ExpertInnenkommission Zukunft der Schule (2007): Erster Zwischenbericht. (Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf - 18.11.2011; 14:58)
- ExpertInnenkommission Zukunft der Schule (2008): Zweiter Zwischenbericht. (Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf - 18.11.2011; 14:58)
- Feyerer, Ewald (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreichs 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam: Graz, 73-98
- Finsterwald, Monika; Schober, Barbara; Christiane Spiel, Christiane; u.a. (2009): Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreichs 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam: Graz, 126-140
- Fischl, Hans (1950): Schulreform, Demokratie und Österreich. 1918-1950. Verlag Jungbrunnen: Wien
- Friebs, Barbara (2004): Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens. Leykam: Graz
- Glöckel, Otto (1919): Schulreform und Volksbildung in der Republik. Brand: Wien
- Glöckel, Otto (1923): Die österreichische Schulreform. Einige Feststellungen im Kampfe gegen die Schulverderber. Verlag der Wiener Volksbuchhandlung: Wien
- Glöckel, Otto (1927): Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919. Deutscher Verlag für Jugend und Volk: Wien
- Glöckel, Otto (1928): Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule. Verlag der Organisation der Sozialdemokratischen Partei: Wien
- Glöckel, Otto (1929): Zehn Jahre Schulreform in Österreich. Eine Festgabe. Otto Glöckel dem Vorkämpfer der Schulerneuerung gewidmet von seinen Mitarbeitern. Gerin: Wien

- Glöckel, Otto (1939a): Otto Glöckel: Selbstbiographie. Verlag Genossenschaftsdruckerei: Zürich
- Glöckel, Otto (1939b): Otto Glöckel. Selbstbiographie. Verlag Genossenschaftsdruckerein: Zürich
- Grogger, Günther; Specht, Werner; Svecnik, Erich; u.a. (2002): Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte. (Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11672/zse-report_60.pdf - 18.11.2011; 14:59)
- Gruber, Karl Heinz (2011): Ein Konzept von bewegender Ahnungslosigkeit. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 176(3), 4-5
- Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 10., aktualisierte Auflage. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/ OBB.
- Hanisch, Günter (2005): PISA 2003 und was nun? In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 146(2), 4-5
- Helmberger, Doris (2004): Appetit auf Ganztageschule. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 141(3), 29
- Helmberger, Doris (2005): Günter Haider: "Die 'neue Schule' gibt es nicht". In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 150(4), 8-9
- Hinteregger, Robert (2004): Die Schule neu denken? In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 142(1), 10-12
- Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (2011): Leitbild der Abteilung Theorie und Empirie der Bildung und Erziehung. (Online unter: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/sec1/> - 08.08.2011; 18:36)
- Institut für empirische Sozialforschung (IFES) (2007): SCHUL-MONITORING. Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen. Studienbericht 2007. Diese Studie wurde erstellt für das: BM für Unterricht, Kunst und Kultur. (Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15366/sm_2007.pdf - 08.11.2011; 12:01)
- Institut für empirische Sozialforschung (IFES) (2008): SCHUL-MONITORING 2008. Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen. Studienbericht. Diese Studie wurde erstellt für das: BM für Unterricht, Kunst und Kultur. (Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16789/sm2008.pdf> - 08.11.2011; 12:01)

- Institut für empirische Sozialforschung (IFES) (2009): SCHUL-MONITORING 2009. Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen. Studienbericht. Diese Studie wurde erstellt für das: BM für Unterricht, Kunst und Kultur. (Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19455/sm2009.pdf> - 08.11.2011; 12:01)
- Institut für empirische Sozialforschung (IFES) (2010): Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule. Elternbefragung. Diese Studie wurde erstellt für das: BM für Unterricht, Kunst und Kultur. (Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19404/nmselternbefragung.pdf> - 08.11.2011; 15:15)
- Institut für empirische Sozialforschung (IFES) (2011a): Thema: Schulreform. Bevölkerungsbefragung 2011. Studienbericht. Diese Studie wurde erstellt für das: BM für Unterricht, Kunst und Kultur. (Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20732/schulreformenbb2011.pdf> - 08.11.2011; 01:37)
- Institut für empirische Sozialforschung (IFES) (2011b): Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule. Elternbefragung 2011. Studienbericht. Diese Studie wurde erstellt für das: BM für Unterricht, Kunst und Kultur. (Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21047/nmselternbefragung2011.pdf> - 08.11.2011; 14:10)
- Jantschitsch, Helmut (2002): Oberstufe neu: Chance oder Bedrohung? In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 51(2), 28-30
- Jung, Matthias (2001): Diskurshistorische Analyse - eine linguistische Perspektive. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; u. a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Leske + Budrich: Oplanden, 29-51
- Kohlbauer, Friederike (1972): Die sozialpolitischen, pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Neugestaltung des österreichischen Pflichtschulwesens in den Jahren 1919-1929. Dissertation. Universität Wien: Wien
- Lackner-Ibesich, Eva Maria (2003): Das Projekt "Kooperative Mittelschule" in Wien. In: Erziehung und Unterricht 153(9-10), 1047-1060
- Landesschulrat für Niederösterreich (2007): Das niederösterreichische Schulmodell. Modellbeschreibung. (Online unter: <http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=kippeffekt%20niederösterreichischer%20landesschulrat&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.aps-hl.at%2Fnoemodell.doc&ei=IAVBT-e9OsvktQbN8KjKBA&usg=AFQjCNEw4CaqYJjwiQuXJfaPptvm6vBzAQ&cad=rja> - 19.02.2012; 15:23)
- Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse. Campus Verlag: Frankfurt/ New York

- Lassnigg, Lorenz; Felderer, Bernhard; Paterson, Iain; u.a. (2007): Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung. Endbericht. Studie im Auftrag des bm:ukk. (Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15515/ihs_oekbew.pdf - 08.11.2011; 10:12)
- Mayer, Elmar (2009): Bildungsreform in der Krise. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 167(3), 26-27
- Mayer, Elmar (2010): Schulreformen brauchen Mut - für mehr Schulautonomie. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 174(4), 22
- Meister, Richard (1919a): Die Bildungswerte der Antike und ihr Verhältnis zum Kulturganzen der Gegenwart. In: Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums 18(1), 49-62
- Meister, Richard (1919b): Unterrichtsfächer als Dispositionssysteme. In: Meinong, Alexius (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik und Dispositionspsychologie. Haase: Prag, Wien, 55-69
- Meister, Richard (1920): Die Bildungswerte der Antike und der Einheitsschulgedanke. Selbstverlag: Graz
- Meister, Richard (1921a): Zum gegenwärtigen Stand der Schulreform I. In: Volkserziehung, Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes bzw. des Bundesministeriums für Unterricht 71(24), 1-25
- Meister, Richard (1921b): Zum Geleit. In: Wiener Blätter für die Freunde der Antike 1(1), 1-3
- Meister, Richard (1922a): Die Neuordnung der Reifeprüfung. In: Volkserziehung, Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes bzw. des Bundesministeriums für Unterricht 72(23), 377-386
- Meister, Richard (1922b): Zum gegenwärtigen Stand der Schulreform II. In: Volkserziehung, Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes bzw. des Bundesministeriums für Unterricht 72(3), 1-28
- Meister, Richard (1923a): Die Neuordnung der Reifeprüfung. In: Volkserziehung, Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes bzw. des Bundesministeriums für Unterricht 73(11), 149-159
- Meister, Richard (1923b): Vorschläge und Anregungen zu einer Neugestaltung der pädagogischen Vorbildung der Mittelschullehrer. In: Monatshefte für deutsche Erziehung 1(7/8), 1-8

- Meister, Richard (1923c): Zur Neugestaltung der pädagogischen Ausbildung des Mittelschullehrers. In: Der Mittelschullehrer 5(2), 654-656
- Meister, Richard (1923d): Zur Neuordnung der Reifeprüfung. In: Der Mittelschullehrer 5(3), 573f
- Meister, Richard (1923e): Zur pädagogischen Ausbildung der Kandidaten des Mittelschullehramtes. In: Wiener Zeitung 220(194), 4-5
- Meister, Richard (1924a): Die Aufgabe der Bildung im Kultursystem. In: Monatsblätter des wissenschaftlichen Klubs in Wien 41(2/3), 11
- Meister, Richard (1924b): Die Erörterung über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik in der neueren Forschung. In: Pädagogisches Jahrbuch der Wiener Pädagogischen Gesellschaft 43, 102-110
- Meister, Richard (1924c): Schulreform und pädagogische Wissenschaft. In: Der Neue Weg 1, 77-80
- Meister, Richard (1924d): Zeitschrift für die österreichischen Mittelschulen: Geleitwort und Rückblick auf die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. In: Zeitschrift für die österreichischen Mittelschulen 1(1), 1-10
- Meister, Richard (1924e): Zur Berufsberatung des Mittelschullehrers. In: Zeitschrift für Kinderschutz, Familien- und Berufsfürsorge 16(2), 153-159
- Meister, Richard (1925a): Deutsch-Österreich. In: Internationale Jahreberichte für Erziehungswissenschaft 1(1), 98-117
- Meister, Richard (Hrsg.) (1925b): Die Erfahrungen der Mittelschule mit der Volksschulreform. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst
- Meister, Richard (1925c): Neuere Auffassungen von Humanismus. In: Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums 24, 14-27
- Meister, Richard (1926): Die Konstanz des Humanismusproblems. In: Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums 25, 48-58
- Meister, Richard (1927a): Die neuen österreichischen Schulgesetze. In: Südwestdeutsche Schulblätter 26(1-2), 390-396

- Meister, Richard (1927b): Die pädagogische Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen in den Göttinger Beratungen. In: Monatshefte für deutsche Erziehung 5(7/8), 353-359
- Meister, Richard (1928a): Allgemeiner Teil der Lehrpläne der österreichischen Mittelschulen. Lehrplan des österreichischen Gymnasiums. Österreichischer Bundesverlag: Wien
- Meister, Richard (1928b): Die Wandlung des Realschulgedankens. In: Wissenschaft und Schule. Beiheft zu Der Mittelschullehrer 1, 103-106
- Meister, Richard (1928c): Schlußwort. In: Zeitschrift für die österreichischen Mittelschulen 3(2/3), 211
- Meister, Richard (1929): Pädagogik und höhere Schule. In: Wissenschaft und Schule. Beiheft zu Der Mittelschullehrer 2, 49-50
- Meister, Richard (1930a): Der Begriff der Erziehung. In: Österreichische Vierteljahreshefte für Erziehung und Unterricht 1(1), 11-20
- Meister, Richard (1930b): Die gegenwärtige Problemlage der humanistischen Bildungsidee. In: Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums 28, 34-42
- Meister, Richard (1930c): Die pädagogische Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen in Österreich. Almqvist & Wiksell: Stockholm
- Meister, Richard (1930d): Neuere Stimmen zur Hochschulreform. In: Minerva-Zeitschrift 19, 174-182
- Meister, Richard (1931a): Begrüßungsansprache zur Feier des 25jährigen Bestandes des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums. In: Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums 29/30, 85-86
- Meister, Richard (1931b): Humanismus und Kanonproblem. Österreichischer Bundesverlag: Wien und Leipzig
- Meister, Richard (1931c): Probleme der Schulgestaltung in Österreich. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1(1), 103-111
- Meister, Richard (1932): Hegel und das humanistische Gymnasium. In: Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums 31, 19-31
- Musharbash, Jutta (1975): Die Gesamtschulentwicklung in Österreich von 1918 bis zur Gegenwart. Zur Vorgeschichte der Gesamtschule. Dissertation. Universität Wien: Wien

- Niederwieser, Erwin (2007): Heikle Fragen - offene Antworten. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 158(3), 10-11
- Nimmervoll, Lisa (2007): "Kommen um Gesamtschule nicht herum". In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 159(1), 18-19
- noesis - Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (2010): Arbeitsbericht Nr. 1, September 2010. (Online unter: <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-1.pdf> - 24.11.2011; 18:15)
- noesis - Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (2011): noesis - Evaluation. (Online unter: <http://www.noesis-projekt.at/evaluation-2/> - 09.08.2011; 11:54)
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Projektteam "Zukunft der Bildung - Schule 2020" (2006): Zukunft der Bildung. Schule 2020. Lernen - Wachstum - Wohlstand. (Online unter: http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/37/bilder2011/20110407_Ringvorlesung/iv_Schule_2020_Langfassung.pdf - 18.11.2011; 15:00)
- Projektteam "Zukunft der Bildung - Schule 2020" (2010): Schule 2020. Lernen - Wachstum - Wohlstand. Zwischenbilanz. (Online unter: http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_503.pdf - 18.11.2011; 14:58)
- Quin, Eckehard (2004): Bildungssystem, QUO VADIS? In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 53(4), 76-81
- Quin, Eckehard (2005): Ein politischer Salsa mit harmonischem Ende. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 54(4), 74-77
- Quin, Eckehard (2007): Sparpaket Gesamtschule. Von der getarnten Finanzdebatte. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 56(4), 76-79
- Quin, Eckehard (2010a): Das Scheitern der Gesamtschuldebatte. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 59(4), 76-79
- Quin, Eckehard (2010b): Land of hope and glory? Das englische Gesamtschulsystem. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 59(6), 124-127

- Quin, Eckehard (2011): Mittlere Reife. Ein politischer Kuhhandel mit BSE-Rindern? In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 60(2), 47
- Rask, Maija (2003): Aktuelle Entwicklungen im finnischen Bildungswesen und Gründe für dessen Erfolg. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 136(2), 16-20
- Riegler, Gerhard (2006): Vielfalt im Wandel. Fakten zu Österreichs Bildungslandschaft. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 55(6), 135-138
- Riegler, Gerhard (2008): BIFIE. Das österreichische Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 57(2), 41
- Riegler, Gerhard (2009): Mit 10 ist die sozial bedingte Schere weiter offen als mit 15. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 58(5), 112-115
- Riegler, Gerhard (2010): Der mühsame Weg zu den Fakten. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 59(2), 42-45
- Rückert, Klaus (2011a): Bildung ja - aber welche. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 178(2), 16
- Rückert, Klaus (2011b): Schluss mit dem politischen Streit um die Hoheit der PädagogInnen! Geben wir den Schulen Gedankenfreiheit. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 176(4), 6
- Salomon, Martina (2009): Reform statt jonglieren mit Puzzlesteinen. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 169(2), 18
- Schmid, Kurt; Pirolt, Richard (2004): Österreichs Schulgovernance im internationalen Vergleich. Stand und Reformpotentiale. (Online unter: <http://www.ibw.at/html/buw/BW32.pdf> - 18.11.2011; 15:02)
- Schnell, Hermann (1980): Die Neue Mittelschule als Gesamtschule. Unter Mitarbeit von Franz Gratzenberger und Walter Weidinger. Jugend und Volk: Wien, München
- Scholik, Eva (2003a): Die Vorschläge der Zukunftsmission: Alles neu oder doch nur "alte Hüte"? In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS –

Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 52(9), 196-199

Scholik, Eva (2003b): Schulreform aus der Sicht der Wirtschaft. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 52(9), 215

Scholik, Eva (2004a): Replik auf bildungspolitische Vorschläge. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 53(3), 71

Scholik, Eva (2004b): Was brauchen unsere Schulen wirklich? In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 53(2), 28-31

Scholik, Eva (2005a): Die "Neue Schule". Cool allein reicht sicher nicht! In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 54(5), 98-100

Scholik, Eva (2005b): Die PISA-Studie. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 54(1), 21

Scholik, Eva (2005c): Schule im Blickpunkt - bloß mediale Aufregung oder mehr? In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 54(3), 50-52

Scholik, Eva (2006): Erwartungen an die zukünftige Bildungspolitik. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 55(6), 124-126

Scholik, Eva (2007a): Blitzlichter! Leuchttürme! Konzepte? In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 56(7), 100-103

Scholik, Eva (2007b): Einsame Entscheidungen von "Expertenkommissionen"? In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 56(6), 124-127

Scholik, Eva (2007c): Gesamtschuloffensive sorgt für Aufregung und Verwirrung bei Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 56(4), 95

- Scholik, Eva (2007d): Schulpartnereinigung endlich umgesetzt. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 56(6), 143
- Scholik, Eva (2008a): Bildungsreform ohne Lehrerinnen und Lehrer. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 57(3), 52-55
- Scholik, Eva (2008b): Ein Jahr Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 57(1), 23
- Scholik, Eva (2008c): Zweiter Zwischenbericht der von BM Schmied eingesetzten Expertenkommission. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 57(3), 71
- Scholik, Eva (2009a): Eine andere Schulpolitik ist gefragt! In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 58(6), 124-127
- Scholik, Eva (2009b): Und wieder einmal eine Expertengruppe! In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 58(2), 28-30
- Scholik, Eva (2009c): Zwei weitere Aufreger in den allerletzten Tagen. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 58(3), 71
- Scholik, Eva (2010a): Scheindebatte um die Bildungsreform. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 59(2), 28-31
- Scholik, Eva (2010b): Wann kommt die Bildungsreform. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 59(5), 100-103
- Schrodt, Heidi (2006): Jedem das Seine - aber für Alle! In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 151(5), 9
- Schrodt, Heidi (2011): Schluss mit der Debatte um die "Gesamtschule"! In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 178(2), 18-19
- Schrodt, Heidi; Chorgherr, Christoph; Rathmayr, Bernhard (2003): Bildungsmanifest für die grundlegende Veränderung der Schule. (Online unter:

<http://static.twoday.net/bildungsmanifest/files/Bildungsmanifest.pdf> - 04.10.2011, 21:37)

Schulreformabteilung (1920): Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule. In: Fischl, Hans (Hrsg.): Wesen und Werden der Schulreform in Österreich. Deutscher Verlag für Jugend und Volk: Wien, 79-89

Schüpany, Wolfgang (2007): Das niederösterreichische Schulmodell oder Wie zerstöre ich das Gymnasium endlich vollständig? In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 56(5), 112-115

Seel, Helmut (2005): Nicht mit der Brechstange, sondern durch Überzeugung! In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 149(2), 22-24

Sertl, Michael; Anzengruber, Grete; Seiter, Josef (Hrsg.) (2001): 25 Jahre Schulheft. Eine österreichische Gesamtschulgeschichte. Reihe Schulheft 102. Wien: Studienverlag

Severinski, Nikolaus (1979): Die Geschichte der "Glöckelschen Einheitsschulidee". Dissertation. Universität Wien: Wien

Severinski, Nikolaus (1985): Die Gesamtschulidee. Historischer Aufriß mit besonderer Berücksichtigung der "Glöckelschen Schulreform" in Österreich. Mit einem Geleitwort von Richard Olechowski. Geyer-Edition: Wien - Salzburg

Sozialdemokratische Partei Österreichs (2008): Positionspapier Bildung für den Nationalratswahlkampf 2008. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 164(3), 14-16

Specht, Werner (Hrsg.) (2009a): Nationaler Bildungsbericht Österreichs 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam

Specht, Werner (2009b): Zwischenbilanz des Modellversuchs "Neue Mittelschule". Erste Ergebnisse einer Befragung der Schulleiter/innen nach einem Jahr NMS. (Online unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/NMS_Zwischenbilanz_2009-10-05.pdf - 12.10.2011; 17:12)

Specht, Werner (Hrsg.) (2009c): Nationaler Bildungsbericht Österreichs 2009, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. (Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf - 08.11.2011; 17:15)

Stadtschulrat für Wien (2009): WienerMittelSchule. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 166(3), 20

- Thurn, Susanne (2007): 20 gute Gründe für eine gemeinsame Schule. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 160(4), 18-21
- Tobman, Radim (2006): Die Mittelstufe oder Was erwartet SchülerInnen in der Globalen Mittelschule. In: Erziehung und Unterricht 156(3-4), 387-392
- Vierlinger, Rupert (2009): Steckbrief Gesamtschule. Böhlau: Wien/ Köln/ Weimar
- Wagner, Manfred (2000): Schule neu. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 124(4), 1
- Weidinger, Walter; Zach, Franz; Wurm, Wolfgang; u.a. (2001): Länderberichte zur Schulentwicklung in Ö: Das Modell der "Kooperativen MS" und Reformpädagogik in der Grundschule. In: Erziehung und Unterricht 151(9-10), 1047-1054
- Weinzierl, Erika (1981): Sozialdemokratische Schulpolitik und "Einheitsschule" in der Ersten Republik. In: Olechowski, Richard; Weinzierl, Erika (Hrsg.): Neue Mittelstufe. Skizze eines Modells für die Sekundarstufe I (Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen). Bericht über die Tätigkeit des vom Präsidium des Katholischen Akademikerverbandes Österreichs und vom Präsidium der Wiener Katholischen Akademie beauftragten Arbeitskreises "Schulreform". Herder & Co: Wien, 57-72
- Weiss, Herbert (2011): Baustelle Schule. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 60(4), 76-79
- Wenedikter, Caroline; Anzböck, Friedrich; Löffler-Anzböck, Ulrike (2009): Einblicke in das schwedische Schulsystem der Mittelschule. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 167(1), 34-37
- Wimmer, Manfred (2000): Neue Lehrpläne - Neue Schule? In: Erziehung und Unterricht 150(7-8), 859-871
- Winkler, Siegfried (2000): Ein Tabu zur Schulentwicklung brechen. In: Erziehung und Unterricht 150(1-2), 305-314
- Wolf, Patrik (2004): Gesamt- und Ganztageschule aus pädagogischer Sicht. In: Erziehung und Unterricht 154(7-8), 778-780
- Zahradnik, Michael (2007): Gut oder gar nicht. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 158(1), 8-9
- Zahradnik, Michael (2008a): Alles Standard. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 163(4), 4-8

Zahradnik, Michael (2008b): Die Reform - das janusköpfige Wesen. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 161(2), 4-7

Zahradnik, Michael (2008c): Einfach, einfacher - falsch. In: ahs aktuell - Sozialdemokratische LehrerInnen, Sozialdemokratische GewerkschafterInnen 162(3), 4-7

Zahradnik, Michael (2008d): Viel Streit, eine Reform, viel Freude? In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 57(1), 4-7

Zahradnik, Michael (2010): Wenig Geld und viel Trara. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 59(1), 4-7

Zahradnik, Michael (2011): Ziemlich daneben. Themenverfehlung der österreichischen Schulpolitik. In: AHS - Die Allgemeinbildende Höhere Schule: Zeitschrift der AHS – Gewerkschaft Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 60(1), 4-7

Anhang

Kurzbeschreibung

Diese Diplomarbeit hat die historische Kontinuität in der österreichischen Mittelschuldebatte zum Thema. Es werden Texte des Autors Richard Meister, welcher zur Zeit der Ersten Republik ein führender Gegner des damaligen Gesamtschulversuchs war, analysiert und untersucht inwiefern Bezüge zu wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Zeitschriften, welche sich an der aktuellen Debatte rund um die Einführung einer Gesamtschule beteiligen, hergestellt werden können. Als Methode wird die diskurshistorische Analyse in Anlehnung an Matthias Jung (2001) und Achim Landwehr (2008) angewendet. Diese Forschungsmethode macht es möglich umfangreiche Textmengen zu bearbeiten und argumentative Zusammenhänge über große Zeiträume hinweg zu identifizieren. Um die isolierten Argumente der unterschiedlichen AutorInnen vergleichbar zu machen und mögliche historische Kontinuitäten aufzeigen zu können, wurden in Anlehnung an Herbert Gudjons (2008) vier Kategorien gebildet. Diese sind: *pädagogisch-psychologische Argumente*, *bildungsökonomische Argumente*, *bildungstheoretische Argumente* sowie *bildungspolitische Argumente*. Anhand dieser Kategorien ist es möglich mögliche Bezüge zwischen Richard Meister und den AutorInnen der relevanten wissenschaftlichen/ gewerkschaftlichen Artikel innerhalb der Kategorien zu identifizieren und andererseits ist es durch eine Metaanalyse möglich, Kategorien übergreifende Bezüge herauszuarbeiten. Auf dieser Grundlage wird es möglich, aufzuzeigen inwiefern Bezüge hinsichtlich der Argumentationsführung zwischen Richard Meister und den AutorInnen der relevanten Artikel herausgearbeitet werden können.

12.3 Abstract

This thesis has the historic continuity of the Austrian comprehensive school debate to topic. It analyzes texts of the author Richard Meister, who was at the time of the First Republic, a leading opponent of school reform, and examines how references to scientific and trade union journals, who participate in the current debate surrounding the introduction of a comprehensive school, can be made. As the discourse-historical method of analysis based on Matthias Jung (2001) and Achim Landwehr (2008) is used. This method makes it possible to research large amounts of text editing and argumentative contexts over long periods of time to identify. Four categories have been formed according to Herbert Gudjons (2008) to make the arguments of different authors isolated and compared to identify possible historical continuity. These categories are: educational and psychological arguments, economic arguments, educational theory arguments and political arguments. Based on these categories, it is possible to identify potential relationships between Richard Meister and the authors of the relevant scientific / trade union journals to identify items within each category and it is possible through a meta-analysis to work out relationships between the categories. On this basis this master thesis is able to identify the extent of acquisition in terms of argument between Richard Meister and the authors of relevant articles.

12.4 Mailverkehr mit dem Pressereferat der AHS Gewerkschaft

Von: Verena Nägele <verena.naegele@gmail.com>
Betreff: **Auflagenzahl AHS**
Datum: 14. Februar 2012 13:31:58 GMT+01:00
An: schwabegger@web.de

Sehr geehrter Herr Schwabegger!

Wir haben derzeit eine Auflage von 12.000 Stück, die Zeitung erscheint 6 Mal im Jahr. Wenn ich Ihnen sonst noch mit Informationen behilflich sein kann, dann melden Sie sich einfach.

Mit freundlichen Grüßen

Verena Nägele
Pressereferat AHS Gewerkschaft

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbst angefertigt, keine anderen als die erlaubten Hilfsmittel benutzt und alle ausgedruckten Quellen, ausgedruckte Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet beziehungsweise mit der genauen Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Martin Schwabegger

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Martin Schwabegger
Geburtsdatum: 21. Februar 1985
Wohnort: Wien
Email: schwabegger@web.de
Staatsbürgerschaft: Österreich

Aus- und Weiterbildung

seit 2005 Universität Wien, Diplomstudium Pädagogik mit
Schwerpunktsetzung auf Schulpädagogik & Aus- und
Weiterbildungsforschung

1999-2003 BORG Honauerstraße Linz, Fachrichtung:
Naturwissenschaften, Matura

Berufliche Tätigkeiten und Praktika

SS 2011 Tutor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität
Wien, Abteilung: Forschung und Entwicklung in der
LehrerInnenbildung und Professionalisierung (FELP)

2010 Mitarbeit im Rahmen von *Matura und Abitur in Zeiten von
Bologna*, Erstes Internationales bildungswissenschaftliches
Symposion Österreich, Deutschland, Schweiz; Universität
Wien

WS 2009/2010 Wissenschaftliches Praktikum: Literaturrecherche und -
auswertung im Blick auf den aktuellen intra- und
interdisziplinären Diskurs der Bildungswissenschaft;
Universität Wien

2009 Wissenschaftliches Praktikum im Rahmen von ECER –
European Conference on Educational Research 2009;
Universität Wien

SS 2009 Wissenschaftliches Praktikum im Rahmen des Projekts:
Erhebung des Stands der Aufarbeitung der Geschichte
der Fakultäten, Departments, Institute der Universität
Wien im 20. Jahrhundert – Symposien, Denkmäler,
Publikationen u.a.; Universität Wien

2008 Mitarbeit am Heilpädagogischen Kongress 2008;
Universität Wien