



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit:

„Die Gesamtschuldebatte im historischen Kontext am
Beispiel von Condorcet und Oestreich“

Ein Vergleich der derzeitigen Argumente zur Einführung
der Gesamtschule mit historischen Schriften

Verfasserin

Sonja Bauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A297
Pädagogik
Univ. Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann

KURZFASSUNG DER DIPLOMARBEIT

Fokus vorliegender Diplomarbeit ist es, die aktuelle Gesamtschuldebatte in Österreich unter dem Namen „Neue Mittelschule“ in einen historischen Kontext zu stellen. Die Literatur weist eine sehr lange geschichtliche Tradition dieses Themas vor, welche ihren Ausgangspunkt bereits im 17. Jahrhundert bei Comenius nimmt. Die Diplomarbeit konzentriert sich aber nicht auf die gesamte Debatte sondern setzt die Argumente der Gesamtschulbefürworter ins Zentrum. Verglichen werden nun diese Argumente der aktuellen Debatte um die „Neue Mittelschule“ mit denen zweier historischer Quellen. Es handelt sich hierbei um die Argumente von Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743 – 1794) und um jene von Paul Oestreich (1878 – 1959). Mittels hermeneutischer Methode im Sinne einer Textanalyse und mit Hilfe der Arbeitsschritte einer Kontingenzanalyse werden ausgewählte Texte der angegebenen Quelle untersucht und miteinander verglichen. Der Vergleich der Argumente basiert hauptsächlich auf folgenden 4 Kategorien: pädagogisch – psychologisch, bildungsökonomisch, bildungstheoretisch und bildungspolitisch, welche jede für sich eine voneinander abgegrenzte Argumentationsführung beinhaltet. Es kann in vorliegender Diplomarbeit gezeigt werden, dass die Argumente, die von den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ für eine Rechtfertigung ihrer Einführung herangezogen werden, im Vergleich mit den angegebenen historischen Quellen eine starke historische Kontinuität auf der Wirkungsebene der Argumente aufweisen. Unterschiede bilden die Motivationen, aus denen heraus die Argumente hervorgebracht worden sind. Diese sind stark zeit- und personengebunden. Um die historische Kontinuität des Gesamtschulgedankens auf ein breiteres Fundament zu stellen, wird in vorliegender Diplomarbeit zusätzlich zu den Hauptvergleichsquellen ein Bogen um das Thema Gesamtschule gespannt, welcher die Entwicklungslinie dieser Idee beginnend bei Comenius im 17. Jahrhundert über Humboldt und Süvern im 18. und 19. Jahrhundert, hin zu den „Forderungen der Gründungsversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins“ darstellt. Weiters wird der Gesamtschulgedanke im 20. Jahrhundert bei Schulz sowie beim Bund „Entschiedener Schulreformer“ aufgegriffen und nach dem 2. Weltkrieg vor allem am Beispiel der „Re-Education“ weiterverfolgt. Mittels Darstellung der Gesamtschulexperimente in Österreich von 1922 – 1926 und 1971 – 1983 schließt der Bogen unmittelbar am Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit - der Argumentationsführung der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ – an.

ABSTRACT

The main focus of this diploma theses is putting the current Austrian comprehensive school debate, which runs under the name “Neue Mittelschule”, into an historical context. The literature has a longstanding tradition on this topic, dating back to Comenius in the 17th century. This diploma theses does not concentrate on the whole debate on this topic, but rather points out the arguments brought up by the comprehensive school supporters. The arguments of the current discussion about the “Neue Mittelschule” will be compared to two historical sources, namely the arguments of Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743 – 1794) on one hand and Paul Oestreich (1878 – 1959) on the other. Chosen text of the stated sources will be investigated and compared, by the means of hermeneutic methods in the sense of textanalyses and with the help of the individual operations of an contingency-analyses. The comparison of the arguments is mainly based on the following four categories: pedagogic – psychological, educational-economical, educational-theoretical and educational-political, which are implying different argumentational strategies. This diploma theses shows, that the arguments brought up by the initiators of the “Neue Mittelschule” in support of its introduction display a strong historical continuity on the impact level of the arguments when compared with the stated historical sources. Differences are formed by the motivations, by which these arguments are brought up. They are strongly time- and person bound. To place the historical continuity of the comprehensive school thought on a broad fundament, this diploma work makes a combination beside the main comparison sources, which presents the developmental line of this idea starting with Comenius in the 17th century proceeding to Humboldt and Süvern in the 18th and 19th century and finally leading to the “Forderungen der Gründungsversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins”. Furthermore the comprehensive school thought in the 20th century of Schulz and of the league “Entschiedner Schulreformer” is picked up and is further progressed after the 2nd world war to the example of the “re-education”. By means of presenting the comprehensive school experiments in Austria between 1922 – 1926 and 1971 – 1983 this work leads to its starting point – the main arguments of the initiators of the “Neue Mittelschule”.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
bm:ukk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
GGG	Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
GSV	Grundschulverband
HAK	Handelsakademie
HS	Hauptschule
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
LAU	Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
ÖVP	Österreichische Volkspartei
PISA	Programme for International Student Assessment
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs
TIMMS	Third International Mathematics and Science Study

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	11
1. Einleitung	13
2. Methodik.....	15
2.1 AUSWEISUNG DER FORSCHUNGSFRAGE	15
2.2 BEGRÜNDUNG DER METHODENWAHL.....	15
2.3 BESCHREIBUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS	16
2.4 ZUSAMMENFASSUNG	24
3. Die Gesamtschule – Allgemeines	25
3.1 ERLÄUTERUNG DES BEGRIFFS.....	25
3.2 ADDITIVE ODER KOOPERATIVE GESAMTSCHULE.....	30
3.3 INTEGRIERTE GESAMTSCHULE.....	31
3.4 DIE „NEUE MITTELSCHULE“	31
3.5 PRINZIPIEN DER GESAMTSCHULE	34
3.6 DAS ERNEUTE „AUFFLAMMEN“ DER GESAMTSCHULDEBATTE.....	35
3.7 AKTUELLER STAND DER GESAMTSCHULDEBATTE.....	38
3.8 ZUSAMMENFASSUNG UND WEITERE VERWENDUNG DES BEGRIFFS	40
4. Die Gesamtschule im aktuellen Kontext.....	43
4.1 DIE GESELLSCHAFTLICHE AUSGANGSLAGE.....	43
4.2 KATEGORISIERUNG DER ARGUMENTATIONSFÜHRUNG	46
4.3 ZUSAMMENFASSUNG	62
5. Die Gesamtschule im historischen Kontext	65
5.1 COMENIUS (1592 – 1670)	65
5.2 MARIE JEAN ANTOINE NICOLAS CARITAT, MARQUIS DE CONDORCET (1743 – 1794).....	68
5.2.1 <i>Vita.....</i>	68
5.2.2 <i>Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine</i>	
<i>Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens.....</i>	68
5.2.3 <i>Kategorisierung der Argumentationsführung</i>	73
5.3 HUMBOLDT (1767-1835) UND SÜVERN (1775-1829)	84
5.4 DIE EINHEITSSCHULE DER SOZIALDEMOKRATIE	93
5.5 PAUL OESTREICH (1878 – 1959)	96
5.5.1 <i>Vita.....</i>	96
5.5.2 <i>Der Bund „Entschiedener Schulreformer“</i>	97
5.5.3 <i>Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule</i>	100
5.5.4 <i>Kategorisierung der Argumentationsführung.....</i>	106
5.6 DER GESAMTSCHULGEDANKE NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG	120
5.7 GESAMTSCHULEXPERIMENTE IN ÖSTERREICH	123
5.8 ZUSAMMENFASSUNG	127
6. Darstellung der Ergebnisse	131
7. Resümee und Abschlussbetrachtungen.....	139
8. Literaturverzeichnis.....	143
Anhang	151

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe. Ebenfalls versichere ich, dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland einer BeurteilerIn zur Begutachtung in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, im April 2009

Sonja Bauer

VORWORT

Aus den zahlreichen bildungspolitischen Diskussionen und Debatten über die Einführung einer Gesamtschule in Österreich und zweier Vorlesungen, die ich im Wintersemester 2006/07 und im Sommersemester 2007 besucht habe, ist das Forschungsinteresse zu dem aus dem Titel der vorliegenden Diplomarbeit hervorgehenden Themas geweckt worden. In den Vorlesungen ist unter anderem die lange geschichtliche Tradition des Gesamtschulgedankens offenbart worden. Aufgrund weiterer Literaturrecherchen die Gesamtschulfrage betreffend und dem Interesse die derzeitigen bildungspolitischen Diskussionen und Debatten zu verfolgen, ist das Thema vorliegender Diplomarbeit entstanden. Das Hauptinteresse der Arbeit besteht nun darin, diese lange Tradition der Gesamtschuldebatte aufgrund ausgewählter historischer Schriften mit den heutigen Debatten zu vergleichen. Es wird in der vorliegenden Diplomarbeit rein auf die Argumente eingegangen, die für eine Einführung der Gesamtschule sprechen. De facto wird also nicht die gesamte Debatte dargestellt, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

1. EINLEITUNG

Ein Blick auf die momentan in Österreich vorherrschenden bildungspolitischen Diskussionen lässt erkennen, dass die Einführung einer Gesamtschule in der Sekundarstufe I unter dem Namen „Neue Mittelschule“ (Schule der 10 – 14jährigen) den Fokus der politischen Diskussionen bildet. Vor allem in den Medien ist dieses Thema im vergangenen Jahr sehr präsent gewesen. Die Gesamtschulbefürworter stehen in ihren Forderungen nach Ersetzung des derzeitig vorherrschenden Schulsystems ihren Gegnern, welche daran vehement festhalten, gegenüber. Einigung der Regierungsparteien auf einen Modellversuch gibt es seit Ende September 2007. Demnach sollen 30 – 40 Schulen an dem Modellversuch teilnehmen und eine gemeinsame Schule der 10 – 14jährigen ab dem Schuljahr 2008/09 testen.

Aufgrund zahlreicher Recherchen rund um das Thema Gesamtschule zeigt sich, dass dieses in einer sehr langen geschichtlichen Tradition eingebettet ist, welche sich bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgen lässt.

In meiner Diplomarbeit möchte ich mich nun mit der Frage nach der historischen Kontinuität der Gesamtschuldebatte beschäftigen. Es wird insbesondere untersucht, inwiefern die Gesamtschulbefürwortungsargumente einer historischen Kontinuität unterliegen. Aufgrund der Aktualität des Gesamtschulthemas in Österreich stehen die Argumente der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit. Um die historische Kontinuität untersuchen zu können, habe ich mich für folgende zwei Vergleichsautoren aus der geschichtlichen Tradition dieses Themas entschieden. Es sind dies Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743 – 1794) als ein Beispiel aus der Zeit der Französischen Revolution und Paul Oestreich (1878 – 1959) als ein Beispiel aus der Zeit nach dem ersten Weltkrieg.

Zu Beginn der Arbeit wird das methodische Vorgehen in dieser Arbeit erläutert. Aufgrund der zahlreichen Literatur habe ich die hermeneutische Methode und zwar im Sinne einer Textanalyse für die Bearbeitung des vorliegenden Themas entschieden. Zusätzlich wird mittels der Arbeitsschritte einer Kontingenzanalyse gearbeitet, um die Argumente der Gesamtschulbefürworter in Kategorien einzugliedern und um diese anschließend systematisch vergleichen zu können.

Im darauffolgenden Kapitel wird vorerst der, der vorliegenden Diplomarbeit zugrunde liegende Begriff Gesamtschule erörtert. Anschließend werden die Begriffe additive oder kooperative Gesamtschule, integrierte Gesamtschule und der Begriff „Neue Mittelschule“ dargestellt. Des weitem befasst sich dieses Kapitel mit dem erneuten „Aufflammen“ der Gesamtschuldebatte in Österreich sowie in Deutschland und spricht anschließend den aktuellen Stand der Gesamtschuldebatte an. Einen wichtigen Teil dieses Kapitels bildet die Ausweisung wie der Begriff Gesamtschule im weiteren Verlauf der vorliegenden Diplomarbeit zu verstehen ist.

Kapitel 4 bildet das erste Hauptkapitel der vorliegenden Diplomarbeit. Es stellt die Gesamtschuldebatte im aktuellen Kontext dar. Unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen werden in diesem Kapitel jene Argumente der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“, welche für sie für eine Einführung dieser sprechen und welche sich den für den Vergleich vorgesehenen Kategorien fügen, dargestellt. Ergänzend wird in diesem Kapitel auch mit deutschen Publikationen gearbeitet, um aufzuzeigen, dass die Gesamtschuldebatte in Deutschland ebenfalls präsent ist.

Den zweiten Hauptteil der Arbeit bildet das Kapitel „Gesamtschule im historischen Kontext“ (Kapitel 5). Fokus in diesem Kapitel ist es, aus ausgewählten Texten die Argumente von Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743 – 1794) und von Paul Oestreich (1878 – 1959) in die für den Vergleich vorgesehenen Kategorien – sofern sich diese ihnen fügen – einzugliedern, um so den historischen Vergleich zu ermöglichen. Um nochmals explizit zu verdeutlichen, dass der Gesamtschulgedanke eine lange geschichtliche Tradition aufweist, wird in vorliegender Diplomarbeit zusätzlich zu den Hauptvergleichsquellen die Entwicklungslinie dieser Idee beginnend bei Comenius im 17. Jahrhundert über das 18. 19. und 20. Jahrhundert bis hin zum Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit im 21. Jahrhundert verfolgt.

In den Abschlusskapiteln 6 und 7 werden die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit zusammenfassend dargestellt.

2. METHODIK

2.1 Ausweisung der Forschungsfrage

Mit der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden: Gibt es historische Kontinuität in der Gesamtschuldebatte? Diese Frage soll ihren Fokus nur in den Argumenten der Gesamtschulbefürworter anlegen. Im Rahmen der Aufarbeitung genannter Forschungsfrage entwickelt sich eine weitere Unterfrage, die zweckmäßig ist, um zu einer Beantwortung der Hauptforschungsfrage zu gelangen: Woraus bestehen die Differenzen und der Konsens der unterschiedlichen Argumentationsführungen in der aktuellen Debatte und in der geschichtlichen Tradition des Themas? Dies schließt ebenfalls die Frage mit ein unter welchen verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen die Argumente entstanden sind.

2.2 Begründung der Methodenwahl

Arbeiten, internationale Studien sowie Meinungen diverser Pädagogen und Politiker über die positiven und negativen Seiten einer Gesamtschuleinführung sind in der Literatur vielfach vorhanden. Aufgrund der Aktualität der Gesamtschuleinführungsdebatte - speziell in Österreich und in Deutschland - wird über dieses Thema sehr viel publiziert und geforscht.

Vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit Literatur beginnend mit dem 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, die in das zu bearbeitende Themengebiet reicht. Die verwendete Literatur wird herangezogen, um die Forschungsfrage ausgiebig zu bearbeiten. Zu Beginn der Arbeit stand also eine ausführliche Literaturrecherche. Diese Recherche brachte ausreichend Informationen über den Themenkomplex Gesamtschule, sowohl über die aktuelle Situation als auch über die lange geschichtliche Tradition, welche dieses Thema umgibt. Sie brachte eine ergiebige Auswahl an zu bearbeiteten Texten hervor und bei Vollendung der ersten Literaturrecherche bildeten sich Quellen heraus, welche den Fokus der Arbeit darstellen sollen. Diese Quellen werden im Zuge des Methodenteils noch genauer ausgewiesen. Bei der Literaturrecherche trifft man um den Worten Klafkis zu folgen auf „(...) eine Wirklichkeit, die durchgehend von Meinungen, Auffassungen, Forderungen, Aussagezusammenhängen, Theorien bestimmt ist.“ (Klafki 1971, S. 125) Er schreibt weiter: „Man trifft auf pädagogische Sachverhalte nicht wie auf ein neutrales Material, pädagogische Sachverhalte

sind vielmehr immer von der Art, daß Menschen sie aus irgendeinem Interesse, mit irgendeiner Zielsetzung hervorbringen oder hervorgebracht haben oder daß Menschen zu ihnen aus bestimmten Interesse heraus, mit bestimmten Zielsetzungen und Vorstellungen Stellung nehmen.“ (Klafki 1971, S. 126) Solche Auffassungen, Meinungen, Wertungen und Theorien liegen meist in Texten vor, welche aus der Gegenwart oder auch der Vergangenheit stammen können (vgl. ebd., S. 126). Die Auseinandersetzung mit diesen Texten in wissenschaftlicher Weise erfolgt durch das hermeneutische Verfahren (vgl. ebd., S. 126). Das Verbum „hermeneuein“ bedeutet den Sinn einer Aussage erklären, auseinanderlegen, verständlich machen. Das Substantiv „hermeneia“ heißt Sprache, Rede oder auch Auslegung, Erklärung (vgl. ebd., S. 126 - 127). Nach der Literaturrecherche zu dem zu bearbeitendem Forschungsthema steht man nun solchen Texten gegenüber. Deshalb bietet sich die hermeneutische Methode im Sinne einer Textanalyse für die ausgiebige Behandlung und Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage an. Die hermeneutische Vorgangsweise wird in der vorliegenden Diplomarbeit in Anlehnung an Klafki ausgeübt.

2.3 Beschreibung des methodischen Vorgehens

In den folgenden Absätzen soll nun kurz erläutert werden, in welcher methodischen Weise Auslegungen, Interpretation - *„dabei ist mit ‚Interpretieren‘ oder ‚Auslegen‘ nicht gemeint, daß der Forscher eine bereits gewonnene Erkenntnis anderen in belehrender Absicht verständlich macht, sondern mit Interpretation oder Auslegung wird das methodische Verfahren bezeichnet, in dem der Forschende selbst erst zu Erkenntnis dessen, was der Text meint, kommt“* (ebd., S. 127) - und Bemühung um wissenschaftliches Verstehen von Texten erfolgt. Die methodische Vorgangsweise in der Diplomarbeit orientiert sich an Klafkis elf methodologischen Grunderkenntnissen, die nach ihm die wichtigsten Prinzipien und Regeln der hermeneutischen Methode beinhalten (vgl. ebd., S. 147). Diese lauten wie folgt (vgl. ebd., S. 132 – 147):

1. Textinterpretation erfolgt immer unter einer bestimmten Fragestellung, in welcher sich ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhangs ausdrückt. Dies hat zur Folge, dass bestimmte Aspekte des Textes in den Vordergrund geraten und andere in den Hintergrund.

2. Die Fragestellung und das Vorverständnis müssen am Text selbst immer wieder überprüft – z.B. der Frage nach dem Adressaten - und gegebenenfalls geändert werden.
3. Eine Quellen- beziehungsweise Textkritik ist notwendig, was bedeutet, sich die Frage zu stellen, ob es gesichert ist, dass der Text, den man bearbeiten will wirklich so wie er vorliegt, der ursprünglichen Fassung des Autors entspricht.
4. Es muss sich die Frage gestellt werden, welchen Zweck die vorliegenden Texte verfolgen, beispielsweise ob es sich bei den Texten um ein Gutachten, oder den Entwurf eines Gutachtens handelt und die Frage nach der Bedeutung einzelner Wörter. Die Bedeutung die ein Autor einem Wort gibt, kann von der Bedeutung, die der Leser damit in seiner eigenen Sprache verbindet, abweichen. Dazu ist die Heranziehung von Sekundärliteratur bedeutend.
5. Bei pädagogischen Texten handelt es sich häufig um Stellungnahmen im Zusammenhang mit Kontroversen, deshalb ist die Heranziehung von Gegenspielern sinnvoll.
6. Wirft der behandelnde Text Fragen auf, so ist es sehr oft notwendig, weitere Quellen heranzuziehen.
7. Syntaktische Mittel, die Sätze oder Satzteile miteinander verbinden, haben für die Ermittlung des Argumentationszusammenhanges eines Textes eine große Bedeutung.
8. Systematisierung des Textes, d.h. die gedankliche Gliederung, muss übersichtlich herausgearbeitet werden.
9. Der Texte muss hinsichtlich logischer Stringenz untersucht werden.
10. Die Interpretation muss sich im hermeneutischen Zirkel bewegen, d.h. einzelne Aussagen werden immer wieder im Zusammenhang größerer Aussagezusammenhänge ausgelegt und später in einem Text auftretende Aussagen wirken ergänzend und verändernd auf das Verständnis des früher Gesagten zurück.
11. Die Textinterpretation muss sich immer eine ideologiekritische Frage stellen, d.h. die Frage nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Lage und Bewusstsein.

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es nun – wie sich aus den voranstehenden Kapiteln entnehmen lässt – die aktuelle Gesamtschuldebatte in Österreich unter dem Namen „Neue Mittelschule“ mit dem Fokus auf der Befürworterseite in einen historischen Kontext zu stellen. Wie der dieser Diplomarbeit zu Grunde liegende Begriff Gesamtschule in der vorliegenden Diplomarbeit verwendet wird, ist in der Zusammenfassung des Kapitels „Die Gesamtschule - Allgemeines“ ausgewiesen. Die Einbettung der aktuellen Gesamtschuldebatte

in einen historischen Kontext erfolgt über den Vergleich hervorgebrachter Argumente der aktuellen Debatten sowie jener aus zurückliegenden Zeiten.

„Ein Argument besteht logisch aus Daten, Prämissen, Stützungen, Schlußregelungen und Konklusionen und kann unterschiedlich dargestellt werden.“ (Paschen 1988, S. 50) Jeder in einem pädagogischen Text inhaltlich von anderen unterscheidbarer Grund, den ein Autor als Argument für seine Behauptung anführt kann als pädagogisches Argument gelten (vgl. ebd., S. 50).

Strukturdarstellung eines Arguments – nach Toulmin (vgl. ebd., S. 50):

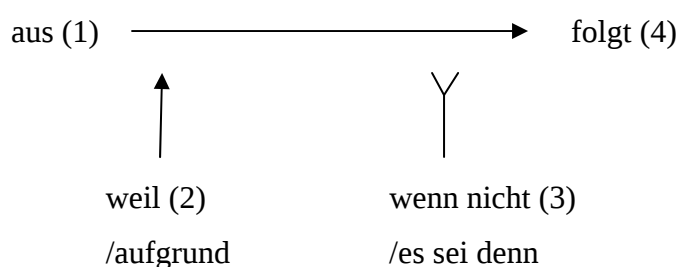


Abbildung 2.1.: Strukturdarstellung eines Arguments (Paschen 1988, S. 50)

Verglichen werden die Argumente der aktuellen Debatte mit jenen historischer Schriften hinsichtlich der Wirkungsebene der Argumente (d.h. z.B.: x soll im Schulsystem berücksichtigt werden weil dies y bringt) und hinsichtlich der Motivationen aus denen die Argumente der verschiedenen Quellen hervorgebracht werden.

Die Ausgangslage des Vergleichs wird von den Argumenten gebildet, welche die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ heranziehen, um diese Schulform gegenüber dem traditionell bestehenden Schulsystem hervorzuheben. Zusätzlich werden auch deutsche Publikationen die Gesamtschulfrage betreffend herangezogen, um die aktuelle Debatte breiter ausleuchten zu können und um aufzuzeigen, dass die Argumentationsführung der heutigen Zeit in Österreich sowie in Deutschland von ähnlichen Grundpositionen ausgeht. Im geschichtlichen Teil wird der Fokus auf Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743 – 1794) und Paul Oestreich (1878 – 1959) gelegt.

Um die Argumente der Gesamtschulbefürworter der aktuellen Debatten mit den geschichtlichen Sichtweisen und Argumenten zu vergleichen, wird in vorliegender

Diplomarbeit auch mit Hilfe der Arbeitsschritte einer Kontingenzanalyse gearbeitet. Diese hat zum Ziel, festzustellen, ob bestimmte Textelemente besonders häufig im gleichen Zusammenhang auftauchen, im Text auf irgendeine Art miteinander verbunden sind, kontingent sind (vgl. Mayring ⁶1997, S. 15). Die Arbeitsschritte der Kontingenzanalyse sind den Darstellungen Mayrings entnommen. Sie gliedern sich folgendermaßen (vgl. ebd., S. 15):

Formulierung der Fragestellung
Bestimmung der Materialstichprobe
Feststellung und Definition der Textbestandteile, deren Kontingenz untersucht werden sollen (= Aufstellen eines Kategoriensystems)
Bestimmung der Analyseeinheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit)
Definition von Kontingenz, d.h. Aufstellen von Regeln dafür, was als Kontingenz gilt
Kodierung, d.h. Durcharbeiten des Materials mit Hilfe des Kategoriensystems
Untersuchung des gemeinsamen Auftreten der Kategorien, Bestimmung der Kontingenzen
Zusammenstellung und Interpretation der Kontingenzen

Da die Forschungsfrage und ihre Unterfrage bereits formuliert sind, kann nun die Vorgangsweise der Arbeit genauer beschrieben werden. Zunächst wird die Materialstichprobe - sprich die Quellen bzw. die herangezogenen Texte - bestimmt.

Folgende Materialstichproben für die aktuelle Argumentationsführung der Einführung einer Gesamtschule werden verwendet:

- Die Internetseite des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – kurz bm:ukk - mit den darin enthaltenen Publikationen bezüglich der „Neuen Mittelschule“ bildet die Ausgangslage des historischen Vergleichs. Darin eingeschlossen sind die beiden Zwischenberichte (erster Zwischenbericht vorgelegt am 14.11.2007, zweiter Zwischenbericht vorgelegt am 31.03.2008) der von Bildungsministerin Schmied eingerichteten Expertenkommission¹. Bei diesen Zwischenberichten handelt es sich um eine Reihe von Empfehlungen für eine Gesamtreform der österreichischen Schulen (vgl. Expertenkommission 2008, S. 8).

19

¹ Bei der Expertenkommission handelt es sich um eine Kommission, die unparteilich zusammengesetzt ist. Zu ihren Aufgaben zählen die Beratung der Bundesministerin in strategischen und schulpolitischen Fragen, die Verstärkung des öffentlichen Diskurses zum Thema Bildung, die Aufgabe, das Bildungsthemen ins Zentrum der gesellschaftspolitischen Diskussion zu rücken, sowie Strategieentwicklung (vgl. Neue Mittelschule (h) Stand 30. März 2009).

Aus ihnen werden nur die Stellungnahmen zur „Neuen Mittelschule“ herausgenommen.

- Weiters wird die allgemeine Darstellung der Argumente der Gesamtschulbefürworter nach Friehs, welche sie in dem Text „Einführung in die Theorie der Schule – Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens“ angeführt hat, herangezogen.
- Die dritte Quelle bildet die deutsche Publikation „Länger gemeinsam lernen“, welche in Zusammenarbeit der GGG und des GSV entstanden ist. Herangezogen wird das erste Kapitel des Buches mit dem Titel „Argumente“. Es werden im Kapitel 1 aus unterschiedlichen Perspektiven Argumente für ein längeres gemeinsames Lernen dargestellt. Die Vorsitzenden der GGG (Wenzler) und des GSV (Bartnitzky) stellen die Positionen der beiden Verbände dar. Zusätzlich sind in Kapitel 1 die Argumente aus Elternsicht (Beer), aus Sicht der GEW (Demmer), aus Sicht eines ehemaligen zuständigen Landesminister für Schulen (Harms) und aus Sicht von Erziehungswissenschaftlern (Klafki/Klemm) enthalten.

Auf der anderen Seite werden – um den geschichtlichen Kontext herzustellen –

- Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet und sein „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ von 1792 und
- Paul Oestreich und seine „elastische Einheitsschule, Lebens- und Produktionsschule“ von 1921

als Materialstichproben herangezogen.

Diesen angeführten Texten werden die Argumente entnommen, welche ihre Autoren heranziehen, um die Gesamtschule zu rechtfertigen.

Warum gerade diese Texte verwendet werden, und um welche Art von Texten es sich hierbei handelt, wird in den einzelnen Kapiteln, die sich mit der Bearbeitung der Texte beschäftigen, erläutert. Festgehalten werden muss aber, dass es sich hierbei also um eine Stichprobenabhängigkeit der Ergebnisse handelt.

Um einen systematischen Vergleich der Argumente der heutigen Tage mit denen der Geschichte anstreben zu können, werden vier Kategorien gebildet, welche unterschiedliche Argumentationsführungen beinhalten. Diese vier Kategorien sprechen jeweils unterschiedliche Themen an, welche aber alle auf die Conclusio „Ersetzung eines gegliederten Schulsystems gegen ein Gesamtschulsystem“ zurückführen. Diese vier Kategorien bilden den Ausgangspunkt des Vergleichs. Sie stellen die Basis dar, um aufzuzeigen, ob die Argumentationsführung in der langen geschichtlichen Tradition von gemeinsamen Grundüberzeugungen der verschiedenen Vertreter ausgeht.

Gudjons stellt in einer seiner Publikationen vier Argumentationsstränge der Gesamtschulbefürworter dar, welche für ihn die gegenwärtige Diskussion um das Thema Gesamtschule charakterisieren (vgl. Gudjons ⁸2003, S. 292). Im Zuge der Auseinandersetzung mit meinem Diplomarbeitsthema fiel auf, dass sich die von ihm dargestellten Argumentationsstränge in den von mir als aktuelle Materialstichproben herangezogenen Publikationen stark widerspiegeln. Es bot sich daher an, diese vier Argumentationsstränge als Basis zur Aufstellung des Kategoriensystems heranzuziehen. Da sie von Gudjons nur sehr knapp beschrieben sind, werden sie für die Aufstellung des Kategoriensystems noch etwas erweitert und konkretisiert.

Benennung der Kategorien – Aufstellung eines Kategoriensystems, in Anlehnung an Gudjons Argumentationsstränge:

Nr.	Kategorien
1	pädagogisch – psychologische Argumente
2	bildungsökonomische Argumente
3	bildungstheoretische Argumente
4	bildungspolitisches Argumente

Weiters muss nun die Bestimmung der Analyseeinheiten erfolgen. Die Auswertungseinheit soll bestimmen, welche Textteile des Materials ausgewertet werden (vgl. Mayring ⁶1997, S. 14). Um untersuchen zu können, ob es eine historische Kontinuität in der Gesamtschuldebatte gibt – mit dem Fokus auf den Argumenten der Gesamtschulbefürworter - ist jedes Argument der Autoren von Bedeutung, welche sich für die Gesamtschule ausspricht. De facto also Argumente, die das Warum und das Wieso (warum und wieso brauchen wir eine

Gesamtschule) beinhalten. Dies schließt stark Argumente mit ein, welche eine Kritik am jeweiligen vorherrschenden Schulsystem beinhalten. Wenn also Autoren Gegenüberstellungen der Gesamtschule und des bestehenden Schulsystems für die Untermauerung ihrer Argumente aufzeigen, wird dies ebenfalls herangezogen. Als wesentlicher Teil der Analyse werden auch die jeweiligen vorherrschenden Gesellschaftssysteme berücksichtigt, um ausgiebig aufzeigen zu können, unter welchen Aspekt die Argumente entstanden sind und was für den historischen Vergleich von Interesse ist. Diese eben genannten Faktoren gelten als Auswertungseinheit. Was als minimaler Textbestandteil unter eine Kategorie fallen kann, wird unter der Bezeichnung Kodiereinheit festgelegt (vgl. Mayring ⁶1997, S. 14) und ergibt sich aus den Definitionen der einzelnen Kategorien. Die Kontexteinheit legt den maximalen Textbestandteil der unter eine Kategorie fallen kann fest (vgl. ebd., S. 14). Das gesamte Material, welches zur Analyse herangezogen wird, kann als Kontexteinheit aufgefasst werden.

Nun wird bestimmt, was unter den einzelnen Kategorien genau verstanden wird bzw. welche Argumente der Autoren welchen Kategorien zugeordnet werden können. Die Kategorien sind – wie bereits erwähnt – in Anlehnung an Gudjons entstanden. Jede Kategorie beschreibt vorerst Gudjons Ausführungen dazu und anschließend wird an jede Kategorie eine genauere Erklärung abgegeben, um klare Grenzen zwischen den Kategorien zu ziehen.

- Die frühe Übergangsauslese soll unter dem pädagogisch – psychologischem Aspekt durch das Offenhalten der Bildungswege – mindestens bis zu Ende der Sekundarstufe I - durch individuelle Profilbildung nach Leistung und Neigung sowie durch gezielte Hilfen bei Leistungsschwächen ersetzt werden (vgl. Gudjons ⁸2003, S. 292). In diese erste Kategorie werden alle Argumente der Autoren eingebunden, welche einerseits mit den von Gudjons dargestellten Themen argumentieren und andererseits mittels der individuellen und bestmöglichen Förderung der SchülerInnen, der Bildungswegs-Entscheidung der SchülerInnen aus eigenen Interessen, Neigungen und Begabungen heraus argumentierten, sowie Argumente, welche das Recht den ganzen Umfang eigenen Talente entfalten zu können, ansprechen.
- Die im traditionell dreigliedrigen Schulsystem nicht befriedigende Ausschöpfung von Begabungs- und Qualifikationsreserven soll unter dem bildungsökonomischen Gesichtspunkt verbessert werden (vgl. ebd., S. 292). Darüber hinaus fasst Kategorie 2 jene Argumente zusammen, welche sich damit beschäftigen, mehr Personen für die Übernahme einer immer größeren Zahl von notwendigen Funktionen für das

Funktionieren der Gesellschaft zu befähigen. Im weitesten Sinne werden hierbei auch Argumente angeführt, welche die Erhöhung des Wohlstandes in der Gesellschaft anstreben. Dies schließt auch die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse mit ein. Ebenfalls fallen unter diese Kategorie Argumentationsführungen, welche die Effizienz im Hinblick auf entstehende Kosten des Schulsystems ansprechen.

- Das Ziel einer wissenschaftsorientierten Schule für alle ohne Selektion soll unter bildungstheoretischer Perspektive verwirklicht werden. Die Gesamtschule soll zwar differenziert, aber ohne Selektion eine gemeinsame Grundbildung ohne Trennung der Bildungswege bieten (vgl. Gudjons ⁸2003, S. 292). Diese Kategorie umfasst jene Argumente, die eine wissenschaftsorientierte Grundbildung für alle Heranwachsenden durch die Gesamtschule fordern, um sie für ein Leben in einer von der Wissenschaft bestimmten Welt vorzubereiten und die Wissenschaft selbst auch zu einem Fortschritt führen zu können. Vor allem werden in dieser Kategorie auch Aussagen eingegliedert, welche mittels der Verbesserung schulischer Leistungen der SchülerInnen argumentieren.
- Als bildungspolitisches Ziel stehen der Ausgleich von sozial, regional oder geschlechtsspezifisch bedingten Bildungsbenachteiligungen und die Gewährleistung von Chancengleichheit durch die Einführung einer Gesamtschule im Vordergrund. Eingeschlossen ist hierbei auch die Forderung in einer Demokratie, der nachwachsenden Generation die Erfahrung einer gemeinsamen Schulkultur zu vermitteln, was den Anspruch auf Ersetzung des gegliederten Schulsystems mit sich bringt (vgl. ebd., S. 292). In dieser Kategorie kommt vor allem die Argumentationsführung mittels des fundamentalen Rechts auf Bildung für alle Menschen zum Ausdruck.

Die Erklärung der Kategorien soll helfen, die Argumente der aktuellen Gesamtschuldebatte und die Argumente der geschichtlichen Tradition in jene vier Kategorien einzugliedern, welche für den Vergleich bestimmt sind.

Um die Darstellung der Vorgangsweise der vorliegenden Diplomarbeit abzuschließen, soll erwähnt werden, dass in der Arbeit wichtige Eckpunkte der Gesamtschulgeschichte exemplarisch dargestellt werden und die beiden herangezogenen geschichtlichen Quellen hier bereits eingeordnet werden. In Anlehnung an Klafkis elf methodologische Prinzipien geht hervor, dass er die Heranziehung von Gegenspielern als sinnvoll erachtet. Da es sich bei der

vorliegenden Diplomarbeit ausschließlich um eine Analyse der Argumente für die Einführung einer Gesamtschule handelt, geraten die Gegenspieler in den Hintergrund.

2.4 Zusammenfassung

Für die Bearbeitung der angegebenen Forschungsfrage wird in vorliegender Diplomarbeit mittels hermeneutischer Methode im Sinne einer Textanalyse gearbeitet. Die Argumente der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ sollen in der langen geschichtlichen Tradition des Themas gesucht werden. Um das Thema eingrenzen zu können, stehen zwei geschichtliche Quellen – nämlich Condorcet und Oestreich - im Zentrum des Vergleichs. Mittels hermeneutischer Methode werden die ausgewiesenen Texte durchgearbeitet. Um einen systematischen Vergleich der Argumente durchführen zu können, wird in vorliegender Diplomarbeit auch mit Hilfe der Arbeitsschritte einer Kontingenzanalyse gearbeitet. In diesem Sinne beschränkt sich der historische Vergleich der Argumente, die für die Befürworter einer Gesamtschuleinführung in ihren Argumentationsführungen hervorgebracht werden, auf vier Kategorien, welche sich aus pädagogisch-psychologischen, bildungsökonomischen, bildungstheoretischen und bildungspolitischen Argumenten – jeweils in einer Kategorie – zusammensetzt.

3. DIE GESAMTSCHULE – ALLGEMEINES

Der Begriff Gesamtschule ist ein sehr komplexer Begriff. Das nachstehende Kapitel soll eingangs eine allgemeine Erläuterung zum Begriff Gesamtschule geben. Anschließend wird der Begriff in kooperative bzw. additive und integrierte Gesamtschule differenziert, es wird der in Österreich verwendete Begriff „Neue Mittelschule“ dargestellt und erläutert. In weiterer Folge befasst sich dieses Kapitel mit dem Grund des erneuten „Aufflammens“ der Gesamtschuldebatte und ihrem aktuellen Stand. Der Fokus des nachstehenden Teils besteht aus einer reinen Beschreibung des Begriffs Gesamtschule. Es soll hierbei einerseits ausgedrückt werden wie dieser Begriff in der deutschsprachigen Literatur verwendet wird und andererseits wie der Begriff in der vorliegenden Arbeit zu verstehen ist.

3.1 Erläuterung des Begriffs

„Gesamtschulen sind eine grundsätzliche Alternative zum nach Schularten gegliederten Schulsystem.“ (Bönsch 2006, S. 15) Pongratz hat den gemeinsamen Begriffskern der verschiedenen Definitionen von Gesamtschule wie sie in der Gesamtschulliteratur vorkommen, herausgearbeitet und in folgendem Zitat zusammengefasst: *„(...) Gesamtschule meint im weitesten Sinne eine Zusammenfassung der bisher getrennten Schulformen zu einer irgendwie gearteten organisatorischen Einheit, welche allen Schülern, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft oder ihrer schulischen Leistungsfähigkeit, bei mehr oder weniger starker intraschulischer Differenzierung, möglichst lange innerhalb einer Schule die jeweils entsprechende Bildung bzw. Förderung angedeihen läßt.“* (Pongratz 1978, S. 98)

Bezogen auf das derzeitige in Österreich vorherrschende Schulsystem ist dieses Zitat wie folgt zu verstehen: Österreich hat im Gegensatz zu den meisten anderen Ländern ein vertikal gegliedertes Schulsystem. Die verschiedenen Schultypen laufen parallel nebeneinander und führen zu unterschiedlichen Berechtigungen.

Für alle österreichischen Kinder besteht die allgemeine Schulpflicht, welche mit dem auf die Vollendung des 6. Lebensjahres folgenden 1. September beginnt und neun Schuljahre dauert. Erfüllt wird die allgemeine Schulpflicht durch den Besuch der Grundschule (Volksschule) oder der Sonderschule in den ersten vier Schuljahren. Ab dem 5. Schuljahr unterliegen die

SchülerInnen einer Gliederung in unterschiedliche Schultypen. Den SchülerInnen stehen hierbei folgende Möglichkeiten offen: der Besuch der 4jährigen HS, der Besuch der AHS, der Besuch der Oberstufe der Volksschule oder der Besuch einer Sonderschulstufe. Darüber hinaus gibt es diverse Schulversuche auf der Sekundarstufe I.

Das 9. Schuljahr kann durch den Besuch einer Polytechnischen Schule, den Weiterbesuch einer Volksschule, Hauptschule oder Sonderschule, oder durch den Besuch oder Weiterbesuch einer mittleren bzw. höheren Schule absolviert werden (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17295/bildungswege_08.pdf - Stand 4. Juli 2008).

Die nachstehende Grafik stellt das derzeitige Schulsystem konkret dar:

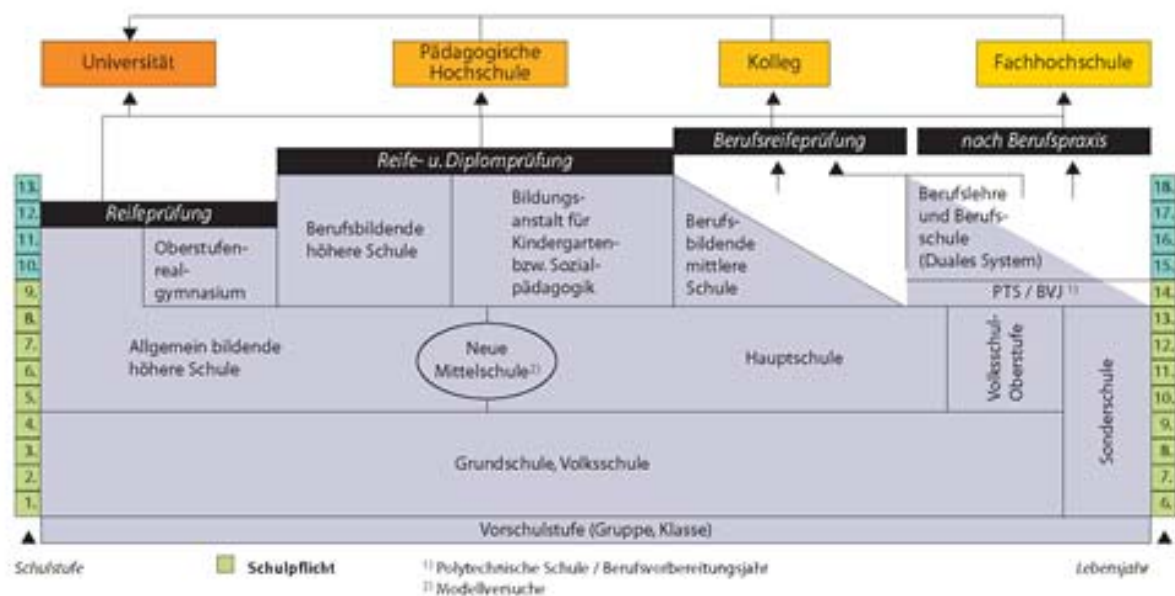


Abbildung 3.1.: Bildungswege in Österreich
(vgl. ebd.)

Die Selektion der SchülerInnen auf die verschiedenen Schularten setzt - wie sich erkennen lässt - nach Vollendung der 4. Klasse Volksschule ein. Im Schuljahr 2007/08 waren an Österreichs Schulen insgesamt 1.202.033 SchülerInnen eingeschrieben (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html - Stand 10. Jänner 2008).

Die Aufteilung der SchülerInnen auf die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I (in der 5. Schulstufe) in Österreich gliederte sich für das Schuljahr 2007/08 folgendermaßen: Es

befinden sich in diesem Schuljahr insgesamt 92.314 SchülerInnen in der Sekundarstufe I. Davon besuchen 58.784 SchülerInnen eine Hauptschule (inkl. Oberstufe der Volksschule), 30.990 SchülerInnen eine AHS Unterstufe, 1.545 eine Sonderschule und 995 eine allgemein bildenden (Status) Schule 2007/08 inkl. Schulen mit ausländischem Lehrplan (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029659.html - Stand 10. Jänner 2008).

Es ist von verschiedenen Faktoren abhängig, wie die Aufteilung der SchülerInnen auf die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I vollzogen wird, wie etwa der Schulnoten der SchülerInnen und der Lehrerbeurteilung der SchülerInnen. Die Lehrerprognose über den Bildungserfolg der SchülerInnen legt diese auf einen Bildungsgang fest (vgl. Beer 2003, S. 29). In diese Empfehlungen fließen die kognitiven Leistungen der SchülerInnen sowie eine pädagogischen Einschätzung ein.

Abhängig ist die Selektion der SchülerInnen nach Vollendung der Volksschule aber auch teilweise vom Faktum der sozioökonomischen Herkunft der SchülerInnen, wie sich aus folgender Studie herauslesen lässt.

Es handelt sich hierbei um eine österreichische Studie von Schlögl und Lachmayr. Sie haben in einer Querschnittserhebung im Herbst 2003 die Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich untersucht. In dieser Studie sind Daten zu folgenden Sozialindikatoren erhoben worden: Familien- und Haushaltssituation, Berufs- und Einkommenssituation, Bildungsstatus und Herkunft der Eltern, regionale Erreichbarkeit sowie Bildungsaspiration und Leistungsfähigkeit des Kindes (vgl. http://www.oeibf.at/_TCgi/Images/oeibf/20061206120248_oeibf_03-02_Bildungswegentscheidungen.pdf - Stand 14. April 2008).

Die Indikatoren werden in dieser Studie vor allem an den Nahtstellen des österreichischen Bildungssystems untersucht, also bei den großen Schnittstellen zwischen der 4. und 5. Schulstufe und der 8., 9. und 10. Schulstufe. Relevant für das vorliegende Thema ist dann natürlich die erste Schnittstelle, also der Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Aus der Studie lassen sich folgende Ergebnisse herauslesen:

Bei 30% der Kinder, die nach der Volksschule eine Hauptschule besuchen, haben deren Eltern als höchsten Bildungsabschluss eine Matura oder eine höhere Ausbildung. In der AHS

sind das jedoch 63%. Der Anteil der Haushalte, die höchstens einen Pflichtschulabschluss angegeben haben, ist mit 8% in der ersten Hauptschule beinahe 3-mal so hoch wie in der AHS, wo der Prozentanteil bei 3% liegt. Die Höhe der Bildungsabschlüsse korreliert direkt mit der Höhe des Einkommens. Deshalb ergibt sich hier auch ein ähnliches Bild bei den Schnittstellenentscheidungen. Verfügen in der 4. Klasse Volksschule 33% der Haushalte über maximal 1.500€, 39% über 1.501€ bis maximal 2.400€ und 28% über 2.400€, so verschieben sich diese Verhältnisse nach dem Schulwechsel erheblich. Der Anteil des untersten Einkommenssegments in der Hauptschule steigt auf 45%. In der ersten Klasse AHS geht er auf 27% zurück. Das oberste Einkommenssegment steigt in der AHS auf einen 40% Anteil und in der Hauptschule fällt er auf 18% zurück. Hinsichtlich der Bildungsaspiration der Eltern für ihre Kinder lässt sich erkennen, dass diese hoch signifikant mit der Schicht des Elternhaushaltes korreliert. Mit steigender Schicht kommt es auch zu einer steigenden Aspiration hin zu höherer Bildung. Je niedriger die soziale Schicht des Elternhauses ist, umso stärker wird die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse in Frage gestellt. Dies gilt umgekehrt für die höheren sozialen Schichten des Elternhauses. Was natürlich Auswirkung auf die Bildungswegentscheidung für ihre Kinder hat (vgl. http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20061206120248_oeibf_03-02_Bildungswegentscheidungen.pdf - Stand 14. April 2008).

Genau auf diese Gliederung bezieht sich vorheriges Zitat von Pongratz. Die getrennten Sekundarschulen sollen eine organisatorische Einheit bilden, wenn von einer Gesamtschule die Rede ist d.h. alle SchülerInnen besuchen nach Vollendung der Volksschule eine gemeinsame Schule. Diese kann in ihrer Ausformung - wie sich aus dem oben verwendeten Zitat entnehmen lässt - im Hinblick auf die jeweilige innerschulische Differenzierung und im Hinblick auf die gemeinsame Schuldauer sehr unterschiedlich gestaltet sein. Der Kern des Gesamtschulkonzeptes ist die Sekundarstufe I, die Schule der 10 - 14jährigen. Bei einer etymologischen Auseinandersetzung mit dem Wort Gesamtschule stellt sich die Frage, was denn das „Gesamte“ einer Gesamtschule darstellt. Diese Frage kann nicht einheitlich beantwortet werden, da die verschiedenen Gesamtschulmodelle in den unterschiedlichen Ländern, die Gesamtschulen führen, vom Aufbau, der Schuldauer und der Struktur her sehr mannigfaltig sein können². In der Regel kann die Zusammenfassung der bisher getrennten Schulformen auf zwei verschiedene Arten vorgenommen werden. In der additiven bzw.

28_____

² vgl. dazu Bönsch 2006, S. 38 – 72. Hier werden unterschiedliche Gesamtschulmodelle im internationalen Vergleich vorgestellt, auf die im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit nicht näher eingegangen wird, da sie für diese keine Relevanz haben.

kooperativen Gesamtschule oder der integrierten Gesamtschule. Die nachstehenden Kapitel erläutern beide Modelle noch genauer.

Verwendet wird der Terminus Gesamtschule in der Schulreformdiskussion nach dem 2. Weltkrieg (vgl. Severinski 1985, S. 33). Den Gedanken einer stufenweisen, horizontal organisierten Schule nennt man in der 1. Jahrhunderthälfte (erste Hälfte des 20. Jahrhunderts) Einheitsschule. Dieser Begriff Einheitsschule wird aber gerade damals mit unterschiedlichen Begriffsinhalten verbunden, was im geschichtlichen Kapitel noch genauer erläutert wird. Einerseits ist damit nach Severinski die Integration der Unterstufe verschiedener Langformen höherer Schulen zu einer einzigen weiterführenden Schule gemeint und andererseits bezeichnet er *„(...)eine einzige, nach Beseitigung der ‚Vorschulen‘ für alle Kinder durch einige Schuljahre verpflichtende, gemeinsame Grund- oder Elementarschule.“* (ebd., S. 33)

Schnell gliedert die verschiedenen Schulsysteme in drei Gruppen, in die vertikal gegliederten Systeme, die Einheitsschulsysteme und die Gesamtschulsysteme. Als klassisches Einheitsschulsystem führt er die „High School“ der Vereinigten Staaten an, welche sich in der Wende zum 20. Jahrhundert durchgesetzt hat. Hierbei besuchen alle Kinder aus einem Einzugsgebiet von Beginn bis zum Ende ihrer Schulpflicht oder darüber hinaus eine gemeinsame Schule. Eine Aufteilung der SchülerInnen in verschiedene Schularten unterbleibt. Im Unterschied dazu ist für Schnell ein Charakteristikum für die Gesamtschule die innerschulischen Organisationsformen zur Differenzierungen der SchülerInnen, die vorwiegend auf den Leistungen der SchülerInnen basieren und in der Art der Differenzierung sehr unterschiedlich sein können. Er beschreibt daher die Gesamtschule als eine Kompromisslösung zwischen Einheitsschule und der traditionellen vertikal gegliederten Schulsysteme. Weiters bezeichnet er auch die österreichische Volksschule als Einheitsschule, in der alle 6 - 10jährigen Kinder gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Schnell 1980, S. 11-13). Diese Darstellung von Schnell versteht sich als kleiner Vorgriff auf das historische Kapitel, um die Weitläufigkeit der Begriffe Gesamtschule und Einheitsschule aufzuzeigen.

Die Gesamtschulidee ist vor allem aus der Kritik am vielgliedrigen Schulsystem zur Entfaltung gekommen (vgl. Kiper 2001, S. 101). Die Gesamtschule soll allen SchülerInnen eine zeitgemäße Grundbildung bis zum Ende der Sekundarstufe I vermitteln. Sie soll Begabungsreserven sicherstellen, bildungsferne Schichten für weiterführende Bildungsgänge erschließen und damit einen Beitrag zur Vermeidung sozialer Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und beim Schulerfolg leisten. Durch das Offenhalten der Bildungswege

bis zum Ende der Sekundarstufe I soll eine individuelle Profilbildung nach Leistung und Neigung ermöglicht werden (vgl. Kiper 2001, S. 101).

3.2 Additive oder kooperative Gesamtschule

In diesem Modell werden herkömmlich getrennte Schularten in einem Schulzentrum zusammengeführt. Dieses Schulzentrum untersteht dann in der Regel einem gemeinsamen Schulleiter bzw. einer gemeinsamen Schulleiterin. Es besteht curriculare und organisatorische Abstimmung (vgl. ebd., S. 102). Die bestehenden Schularten sind in diesem Modell organisatorisch und didaktisch selbstständige Bildungswege mit je eigenen Zielen und Inhalten (vgl. Steindorf 1972, S. 152). Es wird bei diesem Modell faktisch an der Unterscheidung zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern festgehalten. In Deutschland kommen die Realschüler hinzu. In der Regel hat diese Form - so Bönsch - eine im 5./6. Schuljahr integrierte Orientierungsstufe (vgl. Bönsch 2006, S. 17) und erst dann tritt die Differenzierung in die herkömmlichen Schulformen ein. Die räumliche Integration soll zu ökonomischen Vorteilen wie etwa die Auslastung teurer Spezialunterrichtsräume und die optimale Nutzung kostspieliger Unterrichtsmaterialien führen. Unter anderem soll der Übertritt von einer Schulart zur anderen in einer kooperativen beziehungsweise additiven Gesamtschule leichter gestaltet werden und in etlichen Fächern können die SchülerInnen der verschiedenen Schularten gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Bucher/Schnider 2004, S. 9-10). Die Spanne der Realisierung von kooperativen Gesamtschulen ist sehr breit und kann vom unverbundenen Nebeneinander der verschiedenen Schulformen in einem Gebäudekomplex bis zu einer Annäherung an das Konzept der integrierten Gesamtschule reichen, wie Bönsch in seinen weiteren Ausführungen zur kooperativen Gesamtschule schreibt (vgl. Bönsch 2006, S. 18).

3.3 Integrierte Gesamtschule

Bei dem Modell der integrierten Gesamtschule wird nicht zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern bzw. Realschülern unterschieden. Die traditionellen Schulformen sind völlig aufgehoben und werden durch die integrierte Gesamtschule ersetzt. In Österreich beispielsweise ab der 5. Schulstufe (vgl. Bucher/Schnider 2004, S. 10). Die herkömmlichen Schulformen werden in den Jahrgangsstufen 5 - 10 bzw. in den Pflichtschuljahren der SchülerInnen (manchmal auch eigene gymnasiale Oberstufen) durch ein Kern-Kurssystem, das eine flexible Gestaltung der Schullaufbahnen ermöglicht, ersetzt. Dieses System setzt sich zusammen aus einem Kern Unterricht in der Jahrgangsklasse, leistungsdifferenzierten Kursen in einzelnen Fächern und einen Wahlpflichtbereich, der die Neigungen der SchülerInnen berücksichtigt (vgl. Gudjons ⁸2003, S. 293). Als zentrales Merkmal einer integrierten Gesamtschule führt Gudjons das „Soziale Lernen“ *„(...)sowohl als Lernen demokratischer Lebensformen im Umgang verschiedener sozialer Schichten miteinander als auch durch Betonung kommunikativer und kooperativer Arbeits-, Lern- und Lebensweisen“* (ebd., S. 293) an. Laut dem Wörterbuch der Schulpädagogik von Keck und Sandfuchs ist mit dem Begriff Gesamtschule, wenn es nicht ausdrücklich anders vermerkt worden ist, analog zum öffentlichen Sprachgebrauch immer die integrierte Form gemeint (vgl. Keck/Sandfuchs 1994, S. 127).

3.4 Die „Neue Mittelschule“

Als Synonym für den Begriff „Gesamtschule“ wird in Österreich der Terminus „Mittelschule“ verwendet. Bereits Glöckel fordert eine „Allgemeine Mittelschule“ mit zwei begabungsmäßigen Zügen und lehrplanmäßigen Differenzierungen (vgl. Bucher/Schnider 2004, S. 10). Bildungsministerin Schmied spricht sich für die Verwendung des Begriffs „Neue Mittelschule“ als Synonym für den Begriff Gesamtschule mit folgenden Worten aus: *„Der parteipolitische Streit um die ‚Gesamtschule‘ von 10 bis 14 existiert seit der Zwischenkriegszeit, bisher ohne praktische Fortschritte. ‚Gesamtschule‘ ist daher in manchen politischen Parteien durch die Auseinandersetzung massiv emotional besetzt. In dieser verfahrenen Situation ist es günstig, in der Diskussion den Begriff zu meiden, zumal in den letzten Jahren auch innovative Konzepte für die Neue Mittelschule entwickelt wurden, die*

auch die Verwendung neuer Begriffe nahe legen.“ (Neue Mittelschule (g) Stand 17. Oktober 2007)

Die folgenden Darstellungen zum Begriff „Neue Mittelschule“ in Österreich sind dem bm:ukk entnommen und beziehen sich auf die Modellversuche der „Neuen Mittelschule“, die mit dem Schuljahr 2008/09 eingeführt werden sollen.

Hier wird die „Neue Mittelschule“ wie folgt beschrieben.

Der Begriff „Neue Mittelschule“ bezeichnet eine gemeinsame Schule aller 10 - 14jährigen SchülerInnen in Österreich. Die „Neue Mittelschule“ soll also im Prinzip eine Verlängerung des Systems der Volksschule bis zur 8. Schulstufe sein. Aus den bisherigen HS und AHS – Unterstufen sollen „Neue Mittelschulen“ entstehen, in die alle SchülerInnen einer Region gemeinsam nach Vollendung der Volksschule gehen. Der Übertritt von der Volksschule in die „Neue Mittelschule“ soll ohne Notenkriterium und ohne Aufnahmeprüfung vor sich gehen. Nach erfolgreichem Abschluss der „Neuen Mittelschule“ stehen den SchülerInnen alle bisher im österreichischen Bildungswesen übliche Karrierewege der allgemeinen und der beruflichen Bildung offen wie etwa eine AHS, HTL oder HAK sowie die Berufsschule etc. Die Schullaufbahnentscheidung vollzieht sich somit erst nach Vollendung des achten Schuljahres. Für den anschließenden Besuch einer höheren Schule sind bestimmte Leistungskriterien vorgesehen (vgl. Neue Mittelschule (g) Stand 17. Oktober 2007).

Der Unterricht setzt sich zusammen aus Individualisierung, d.h. das Eingehen auf die Einzigartigkeit der SchülerInnen und Differenzierung, d.h. unterschiedliche Förderung für unterschiedliche Fähigkeiten. Der Unterricht erfolgt in flexiblen Kleingruppen, die Lerninhalte sollen themenzentriert selbst von den SchülerInnen erarbeitet werden. Weiters sollen die Themen fächerübergreifend, projektorientiert und in offenen Lernformen erarbeitet werden. Eine wichtige Rolle in der Unterrichtsarbeit der „Neuen Mittelschule“ sollen auch Sport als Ausgleich zum Lernalltag, Kunst und Kulturprojekte spielen (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008). In der Darstellung der Argumentationsführung der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ wird genauer Bezug auf die hier vorgesehene Ausgestaltung des Unterrichts genommen.

Es wird in den Modellplänen festgelegt, dass grundsätzlich der Lehrplan der AHS -Unterstufe für die Modellversuche der „Neuen Mittelschule“ gelten soll. Der Unterricht soll sich an den

Bildungsstandards - eine Maßnahme, die zur Qualitätssicherung und verstärkter Feedbackkultur an den Standorten beitragen soll - orientieren (vgl. Neue Mittelschule (a) Stand 20. Oktober 2008). HauptschullehrerInnen und AHS - LehrerInnen sollen mit Beginn der Entwicklungsarbeit in den Modellschulen gemeinsam unterrichten und durch gezielte, schulexterne sowie schulinterne Fortbildung auf die besonderen Anforderungen des neuartigen Unterrichts und die erforderliche Teamarbeit vorbereitet werden (vgl. Neue Mittelschule (f) Stand 20. Oktober 2008).

Weiters ist ein – für die Initiatoren - als wichtig ausgewiesenes Kriterium der „Neuen Mittelschule“ das Ganztagesangebot dieser Modellversuche zu erwähnen. Sie bieten an vielen Modellschulen einen ganztägigen Unterricht an. So schreiben sie, dass die „Neue Mittelschule“ einen Tagesablauf mit Phasen intensiven Lernens sowie entsprechenden Entspannungspausen beinhalten und Raum für „gesellige Rituale“ wie etwa ein gemeinsames Mittagessen geben soll. Neben den zusätzlichen individuellen Lerneinheiten soll aber auch Raum und Zeit für Spiel, Spaß und persönlichen Freiraum sein (vgl. Neue Mittelschule (c) Stand 20. Oktober 2008).

Auf die architektonische Gestaltung der „Neuen Mittelschule“ wird immer wieder Bezug genommen. So sollen die „Neuen Mittelschulen“ so gestaltet werden, dass in der Architektur den Anforderungen des beschriebenen Konzepts auch Rechnung getragen wird. Die baulichen Gegebenheiten sollen etwa das Arbeiten in kleineren Gruppen, in Klassen- und Jahrgangsverbänden und in Großgruppen, eine Begegnung und Kooperation mit der Umwelt der Schule etc. ermöglichen (vgl. Expertenkommission 2007, S. 29).

Abschließend ist anzuführen, dass die „Neue Mittelschule“ bei ihren Befürwortern als ein wichtiger Schritt gilt, um den Anforderungen der heutigen Gesellschaft gerecht zu werden und an europäische Standards anschließen zu können (vgl. Neue Mittelschule (b) Stand 20. Oktober 2008). In diesem Zusammenhang schreibt die Expertenkommission in ihren zweiten Zwischenbericht, dass die „Neue Mittelschule“ die Funktion eines äußerst wirksamen Vehikels für eine Gesamtreform des österreichischen Bildungswesens erfüllt. So schreiben sie: *„Sie verspricht die Entdeckung aller Talente und Begabungen an einer Schule und deren individuelle Förderung (dabei wird kein Kind zurückgelassen); weiters die Ablöse der bloßen Wissensvermittlung durch die gemeinsame Problemlösung als Bildungsziel; dazu die Entwicklung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten, die heute im Leben und Beruf wichtig sind, wie das Aufeinander-Zugehen und Miteinander-leben-Können, das Organisieren und*

gemeinsame Arbeiten, das Verantwortung-Übernehmen und das Lernen aus Fehlern.“
(Expertenkommission 2008, S. 7)

Der Begriff „Neue Mittelschule“ ist aber kein neuer. Kriterien einer „Neuen Mittelschule“ lassen sich ähnlich bei Schnell in seinem Werk: „Die Neue Mittelschule als Gesamtschule“ nachlesen, welches bereits 1980 herausgegeben worden ist (vgl. Schnell 1980, S. 12). So führt auch er die „Neue Mittelschule“ als gemeinsame Schule in Österreich für alle 10 – 14jährigen SchülerInnen an, die nach Besuch der Volksschule ohne Notenkriterien besucht werden kann. So entsteht die „Neue Mittelschule“ durch die Zusammenlegung der Unterstufe der AHS und der HS. Er schreibt, dass in der „Neuen Mittelschule“ Leistungsgruppen eingerichtet werden sollen, um den Begabungen und Neigungen der SchülerInnen entsprechen zu können (vgl. ebd., S. 12). Dieser Vergleich soll nur einen kleinen Vorgriff auf die nachstehenden Kapiteln darstellen.

3.5 Prinzipien der Gesamtschule

Folgt man nun den begrifflichen Bestimmungen der Gesamtschule so lässt sich erkennen, dass sie im Wesentlichen aus zwei grundlegenden Prinzipien besteht, nämlich dem Prinzip der Einheitlichkeit bzw. Gleichheit und dem Prinzip der Individualität bzw. Differenzierung (vgl. dazu Choi 2004, S. 219 - 220).

Maßnahmen, die eine Einheit der Schulorganisation zum Ziel haben, gehen in erster Linie davon aus, dass alle Menschen in bestimmter Hinsicht gleich sind. Dies kann beispielsweise eine Gleichheit vor Gott oder eine Gleichheit vor dem Gesetz sein. Die Schulorganisation scheint aufgrund dieser Maßnahmen dazu beizutragen zu haben, allen die gleiche Bildung zu Teil werden zu lassen (vgl. ebd., S. 220).

Die Individualität bzw. Differenzierung drückt sich in der Berücksichtigung der Mannigfaltigkeit und somit in der Forderung die Persönlichkeit des einzelnen Schülers nie zu vernachlässigen aus (vgl. ebd., S. 224).

Beide Prinzipien spielen in den Darstellungen und anschließenden Vergleichen der Argumente eine große Rolle. In der nachfolgenden Kategorisierung der Argumentationsstränge der Gesamtschulbefürworter geht stark hervor, wie die Prinzipien sich bei den unterschiedlichen

Autoren aufgrund der jeweiligen Zeitstrukturen durchschlagen. Besonders Kategorie 1 und Kategorie 4 verinnerlichen diese Prinzipien.

3.6 Das erneute „Aufflammen“ der Gesamtschuldebatte

Bereits die Überschrift setzt voraus, dass es eine längere Tradition der Gesamtschuldebatte gibt, welche den Fokus des historischen Teils bildet. Sie soll aber hier kurz erwähnt sein, um die Ausgangslage rechtfertigen zu können.

In Österreich sowie in Deutschland gibt es das differenzierte - oder anders genannt - das gegliederte Bildungssystem, welches in der Begriffsdefinition bereits dargestellt ist. Im Gegensatz dazu haben in den vergangenen 50 Jahren die große Mehrheit der OECD-Mitgliedsländer wie zum Beispiel Frankreich, Italien, Schweden, Norwegen und Finnland eine Gesamtschule eingeführt (vgl. Gruber 2002, S. 18). Österreich und Deutschland weisen sich nach Bönsch als Schlusslichter bei der Dauer der gemeinsamen Bildung der SchülerInnen aus. In der Regel haben sie eine 4jährige gemeinsame Volksschule (in Deutschland Grundschule genannt). Belgien, Großbritannien, Nordirland, Moldawien, und Weißrussland hingegen weisen eine 11jährige gemeinsame grundlegende Bildung aller SchülerInnen auf. Darauf folgen Frankreich, Island, Norwegen, Litauen, Polen und Spanien mit einer 10jährigen, die Slowakei, Tschechien, Ungarn, Luxemburg, die Niederlande, Dänemark, Finnland, Bulgarien, Estland, Lettland, Rumänien, die Ukraine, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Griechenland, Italien, Jugoslawien, Kroatien, Makedonien, Portugal, Slowenien, die Türkei und Zypern mit einer 8 bzw. 9jährigen gemeinsamen Bildung für alle. Lichtenstein liegt knapp hinter Österreich und Deutschland mit einer 5 oder 6jährigen Primarschule (vgl. Bönsch 2006, S. 38 – 39).

Die vertikale Gliederung in der Sekundarstufe I in Österreich und in Deutschland ist der Hauptunterschied zu den Schulsystemen anderer Länder. Die Sekundarstufe I besitzt - wenn man den Darstellungen von Schnell folgt - wichtige Funktionen im Gesamtaufbau des Bildungswesens. Nach Schnell sollen in dieser Stufe der Leistungsfähigkeit aller SchülerInnen entsprochen und diese optimal gefördert werden. Sie hat nach ihm die Funktion einer gerechten Auslese der SchülerInnen für ein weiteres Studium oder für den Übertritt in das Berufsleben und soll weiters die Grundvoraussetzung für das demokratische Zusammenleben in einer Gemeinschaft bieten (vgl. Schnell 1980, S. 10). In den heutigen

Tagen steht bei den Regierungsparteien in Österreich die Reform der Sekundarstufe I im Zentrum der bildungspolitischen Zielsetzungen.

Die Politik stellt ein wesentliches Faktum der Schulstrukturveränderungen dar. Bucher/Schnider beschreiben die Aussage: „*Wer die Schule hat, hat die Zukunft*“ (Bucher/Schnider 2004, S. 6) als Erkenntnis der mühsam durchgesetzten allgemeinen Schulpflicht und diese erklärt nach ihnen das intensive und bis heute anhaltende Interesse der Politik am Schulwesen (vgl. ebd., S. 6). Kaiserin Maria Theresia deklariert bereits 1770, dass das Schulwesen ein Politikum sei (vgl. ebd., S. 6). Bis heute ist es ein Politikum geblieben. Die Schulreformen sind stets von parteipolitischen Auseinandersetzungen begleitet (vgl. ebd., S. 6). Im politischen Diskurs in Österreich ist die Gesamtschule noch immer ein - so schreiben Bucher/Schnider - „Zankapfel“ zwischen der ÖVP – die diese entschieden ablehnt und der SPÖ (vgl. ebd. S. 9). Letztere ist schon seit Glöckel immer wieder für sie eingetreten (vgl. ebd., S. 9). So auch in den heutigen Tagen. Der Grund für die nicht lösbar scheinende Debatte könnte darin gesehen werden, dass die Vorschläge zur Vereinheitlichung des Schulaufbaus an zentralen Normen und Werten einer demokratischen Gesellschaft rühren (vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 111). Veränderungen die Schule betreffend sind schmerzhaft und zäh. Die damit verbundenen bildungspolitischen Diskussionen wecken starke Emotionen und verfestigen mitunter noch immer ideologische Gräben (vgl. Bucher/Schnider 2004, S. 4).

Die Gesamtschuldiskussion ist eng verhaftet am Thema „sozialer Ungleichheiten“. Dieses hat – so Sertl – dank der für Österreich ausgesprochen unfreundlichen PISA-Befunde wieder Konjunktur (vgl. Sertl 2006, S. 50). Aufgrund der Literaturrecherchen lässt sich erkennen, dass die PISA-Studie in Österreich sowie in Deutschland zum Großteil der Auslöser des erneuten „Aufflammens“ der hiesigen Gesamtschuldiskussion ist. So schreibt Wunder beispielsweise, dass PISA der Auslöser der erneuten Gesamtschuldebatte ist (vgl. Wunder 2007, S. 24). Besonders Gesamtschulanhänger deuten PISA als Unterstützung der Gesamtschulkonzeption (vgl. ebd., S. 24). Dies lässt sich auch nach der Literaturrecherche bestätigen. Etwa schreibt Gruber, dass seit dem Inkrafttreten von PISA die nationale Schulverwaltung und die Bildungspolitiker unter erheblichen Legitimationszwang geraten, wenn die Leistungen ihres nationalen Bildungssystems unter dem OECD-Durchschnitt liegen und die meisten anderen Länder der PISA-Spitzengruppen ein Gesamtschulsystem führen (vgl. Gruber 2002, S. 18 - 20). Die Ergebnisse der PISA-Studie werden von den Verfechtern der Gesamtschule vielfach herangezogen, um die Vorteile einer Gesamtschule gegenüber einem in der Sekundarstufe gegliederten Schulsystem aufzuzeigen. Folgendermaßen werden

die PISA-Ergebnisse als Beleg des Vorteils der Gesamtschule gegenüber gegliederten Schulsystemen herangezogen: Wie auch Gruber weist Bönsch darauf hin, dass die bei den Ergebnissen der PISA-Studie vorn liegenden Ländern, integrierte Schulsysteme haben. Die Leistungsverteilungen bleiben trotz Leistungshomogenisierung in den einzelnen Schulformen sehr groß. Die Zuverlässigkeit der Übergangsdagnostik nach der Grundschule ist eingeschränkt. Nach Bönsch zeigt sich ein besonders straffer Zusammenhang zwischen Sozialschicht und den untersuchten Kompetenzen, welcher im Wesentlichen durch die Schulformzugehörigkeit vermittelt wird. Die frühe Verteilung auf - wie Bönsch schreibt - institutionell getrennte Bildungsgänge bringt den unerwünschten Nebeneffekt der sozialen Segregation von SchülerInnen mit sich. Auf Grundlage der PISA-Daten führt Bösch an, „(...) dass es beim Übergang zu den weiterführenden Schulformen zu gravierenden sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung kommt.“ (Bönsch 2006, S. 12) Weiters führt er an, dass sich die zu Beginn der Sekundarschulzeit bestehenden sozialschichtspezifischen Leistungsdifferenzen bis zum Ende der Pflichtschulzeit vergrößern, allein aufgrund des schulformspezifischen Anregungs- und Entwicklungspotentials (vgl. ebd., S. 13). Für Bönsch muss aufgrund der PISA-Daten eine Entkoppelung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb nicht mit einem Niveauverlust verbunden sein. Es deutet bei der Vermeidung von sozialen Disparitäten eher darauf hin, dass auch das Gesamtniveau steigt, ohne dass in den Leistungsspitzen Einbußen zu verzeichnen wären (vgl. ebd., S. 13). Dies ist nur ein kleiner Auszug. In der Literatur lassen sich eine Reihe ähnlicher Überlegungen finden. Es darf hierbei jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die PISA-Studie kein Systemvergleich, sondern nur ein Leistungstest ist, der in bestimmten Fächern oder Lerndomänen Kompetenzen von SchülerInnen misst. Obwohl die Ergebnisse dazu geführt haben, die Systemfrage erneut zu stellen liegt das jedoch außerhalb der Resultate (vgl. Oelkers 2006, S. 97). „PISA vergleicht Bildungssysteme nicht auf die Frage hin, ob die Unterschiede in den Ergebnissen mit dem Merkmal der Stufung oder der Gliederung in Verbindung gebracht werden können. Eine solche Kausalität ist politisch konstruiert worden, um empirisch gesicherten Aufschluss zu finden an die älteren Forderungen der ‚Einheits-‘ oder der ‚Gesamtschule‘, die für alle Schüler gleich angeboten wird. Aber beide PISA-Studien haben keinen direkten Vergleich zwischen selektiven und nicht-selektiven Bildungssystemen durchgeführt.“ (ebd., S. 97)

3.7 Aktueller Stand der Gesamtschuldebatte

Gesamtschulähnliche Schulsysteme bestehen in Österreich nur in Form von Schulversuchen. Nach § 7, Abs. (1) im aktuellen SchOG kann, „(...) soweit dem Bund die Vollziehung auf dem Gebiet des Schulversuchs zukommt, (...) der zuständige Bundesminister oder mit dessen Zustimmung der Landesschulrat (Kollegium) zur Erprobung besonderer pädagogischer oder schulorganisatorischer Maßnahmen (...) Schulversuche an öffentlichen Schulen durchführen. Hierzu zählen auch Schulversuche zur Entwicklung neuer Lehrplaninhalte sowie zur Verbesserung didaktischer und methodischer Arbeitsformen (insbesondere sozialer Arbeitsformen) an einzelnen Schularten.“ (SchOG § 7 Abs. 1) „Als Grundlage für Schulversuche sind Schulversuchspläne aufzustellen, die das Ziel der einzelnen Schulversuche, die Einzelheiten ihrer Durchführung und ihrer Dauer festlegen.“ (ebd. §7 Abs. 2)

Einigung der Regierungsparteien bezüglich der Einführung einer „Neuen Mittelschule“ – im Sinne von Modellversuchen in Österreich - gibt es seit Ende 2007. Der Modellversuch „Neue Mittelschule“ startet in Österreich mit dem Schuljahr 2008/09. Die Standorte der Modellversuche verteilen sich für das Schuljahr 2008/09 auf die Bundesländer Burgenland, Kärnten, Steiermark, Vorarlberg und Oberösterreich.

Auf Vorschlag des Landesschulrats erfolgt die Einrichtung von den Modellversuchen der „Neuen Mittelschule“. Dieser hat gemeinsam mit den Betroffenen und den Experten des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur einen Modellplan erarbeitet (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008). Für die Erarbeitung der Kriterien für die Modelle zur „Neuen Mittelschule“ ist eine operative Gruppe im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eingerichtet worden. Eine zentrale Aufgabe dieser ist die Kommunikation und Abstimmung der Entwicklungsarbeit mit und zwischen den Modellregionen und allen anderen Projekt-Partnern.

Die Modellversuche werden vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens unter Berücksichtigung der Berichte der Expertenkommission wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. ebd.). Jedes Kind kann die einmal begonnene Schullaufbahn im Modellversuch „Neue Mittelschule“ auch beenden und

hat mit dem Zeugnis der 8. Schulstufe die Berechtigung für die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II. Die Möglichkeit zur Teilnahme an den Modellversuchen besteht bis zum Schuljahr 2011/12. Die Phase der Arbeit in den Pilotschulen und Modellregionen sollen den Durchlauf eines Schuljahrgangs (von der 5. bis zur 8. Schulstufe) also vier Jahre umfassen (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008). Die Eltern können de facto zwischen der Hauptschule, der AHS und der „Neuen Mittelschule“ für ihre Kinder wählen, sofern dies regional bedingt möglich ist.

Die Schulversuche der „Neuen Mittelschule“ sollen die neuen Strukturen erproben. Die Politik erhofft sich bei der Evaluation dieser, auf klare Antworten zu stoßen. Es stellt sich hier jedoch notwendigerweise die Frage, ob die Evaluationen der „Neuen Mittelschule“ überhaupt die erwartete Grundlage liefern kann. Da, wie das historische Kapitel aufzeigt, die Debatte über dieses Thema sehr weit in die Geschichte zurückgeht.

Darüber hinaus ist die Gesamtschule inzwischen wohl zur besterforschten Schule überhaupt geworden (vgl. Gudjons ⁸2003, S. 295).

In Deutschland bestehen Gesamtschulen, im Gegensatz zu Österreich, nicht als Schulversuche sondern sie sind eingebettet in das gegliederte Schulsystem. Die SchülerInnen wählen nach der vierjährigen gemeinsamen Grundschule zwischen Gymnasium, Realschule, Hauptschule, kooperativer Gesamtschule und integrierter Gesamtschule.

In beiden Länder - in Österreich sowie in Deutschland - sind die Gesamtschulen, beziehungsweise Gesamtschulversuche in eine problematische Ausgangslage eingebettet.

In beiden Ländern sind sie Teil des gegliederten Schulsystems. Wenn Gesamtschulen einen Teil des gegliederten Schulsystems darstellen, sodass also die Wahl zwischen HS, Realschule in Deutschland, und AHS gegeben ist „(...) befindet sich die Gesamtschule in einem scharfen Wettbewerb mit den traditionellen Schulen.“ (vgl. Kiper 2001, S. 107) Dadurch kann es zum so genannten „Creaming Effekt“ kommen, was folgendes zu bedeuten hat: Die Gesamtschule wird von Eltern und LehrerInnen als besonders geeignet für SchülerInnen gesehen, welche ein unausgeglichenes Leistungsprofil haben, deren Schullaufbahn schwer zu prognostizieren ist oder für SchülerInnen, die bislang mäßige Schulleistungen erreicht haben (vgl. ebd., S. 107). Sie ist auf der einen Seite von besonders leistungsschwachen ProblemschülerInnen entlastet, da diese die HS aufnimmt, auf der anderen Seite fehlt aber die Leistungsspitze, die in die

AHS wechselt. Mit der Breite des Gesamtschulangebots scheint die Abwanderung der leistungsfähigsten SchülerInnen zuzunehmen (vgl. ebd., S. 107). Der „Creaming Effekt“ ist also ein Scheineffekt, durch den Schulversuchsergebnisse häufig verfälscht werden. Um zu wissenschaftlich exakten Schulversuchsergebnissen zu gelangen, muss der „Creaming Effekt“ ausgeschaltet werden (vgl. Severinski 1985, S. 112).

3.8 Zusammenfassung und weitere Verwendung des Begriffs

Der Terminus Gesamtschule unterliegt keiner klaren Definition. Gesamtschulen können im Hinblick auf die Schuldauer der gemeinsamen Schulzeit aller Kinder und im Hinblick auf die Differenzierung der SchülerInnen innerhalb der gemeinsamen Schulzeit sehr unterschiedlich konzipiert sein, was sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen Einheitlichkeit bzw. Gleichheit und Individualität bzw. Differenzierung (als wesentliche 2 Prinzipien der Gesamtschule) ergibt. Gesamtschulen (horizontal gegliederte Schulsysteme) stellen grundsätzlich einen Gegensatz zu den vertikal nach Schulformen gegliederten Schulsystemen dar. Im Allgemeinen besteht der Unterschied darin, dass in der Gesamtschule die Differenzierung der SchülerInnen in die Schule verlagert wird und nicht zwischen verschiedenen Schulformen besteht. In den Begriffsdefinitionen wird zwischen kooperativer bzw. additiver Gesamtschule und integrierter Gesamtschule unterschieden. Das Modell „Neue Mittelschule“ kann unter den Terminus integrierte Gesamtschule eingeordnet werden.

Besonders PISA – dies lässt sich aus den aktuellen Publikationen herauslesen - scheint ein erneuter Anlass des „Aufflammens“ der Gesamtschuldebatte in Österreich sowie in Deutschland zu sein.

Den Fokus der Arbeit bildet der Vergleich der aktuellen Gesamtschuldebatte mit geschichtlichen Quellen. Die Diplomarbeit nimmt Bezug auf die Geschichte, indem sie auf die Schriften von Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet und Paul Oestreich, welche im Zeitraum vom 1743 - 1959 gelebt haben, eingeht. Betrachtet man nun den Zeitabschnitt, so fällt auf, dass die begriffliche Verwendung des Begriffs Gesamtschule teilweise erst später vollzogen wird. Wenn also in vorliegender Diplomarbeit die Rede von einem Vergleich der derzeitigen Gesamtschuldebatte mit jenen aus zurückliegenden Zeiten ist, so wird darunter ein Vergleich verstanden, der sich auf die Idee einer für alle Kinder gemeinsamen Schule ohne Gliederung nach verschiedenen Schulformen bezieht.

Vergleichsgegenstand ist die gemeinsame Beschulung aller Kinder und die Idee eines horizontal gegliederten Schulsystems, welches eine zu frühe Selektion der Kinder vermeiden will. Diese gemeinsame Beschulung ist hinsichtlich der Ausgestaltung und der Dauer in den herangezogenen Quellen unterschiedlich und wird jeweils in den sie behandelnden Kapiteln dargestellt.

4. DIE GESAMTSCHULE IM AKTUELLEN KONTEXT

Folgendes Kapitel widmet sich nun einem der beiden großen Hauptteile der Arbeit, nämlich der Darstellung der aktuellen Argumente der Gesamtschulbefürworter in den vorgesehenen Kategorien.

Die Rahmenbedingungen, d.h. die Voraussetzungen und die begriffliche Klärung unter welchen die Argumente der aktuellen Gesamtschuldebatte hervorgebracht werden, sind zum Großteil im voranstehenden Kapitel geklärt. Für die nachfolgende Bearbeitung der Texte ist es nun noch notwendig, die gesellschaftliche Ausgangslage in Bezug auf Bildung darzustellen.

4.1 Die gesellschaftliche Ausgangslage

In der heutigen Zeit ist Bildung eine Angelegenheit des Rechts. Das Verhältnis von Staat, Bürger und Schule ist rechtlich geregelt. Schon seit der frühen Neuzeit beanspruchen die Staaten die Aufsicht und maßgebliche Organisation der Bildung ihrer Bürger. Sie richten ein Schulwesen ein, das zunehmend wirkungsvoll und zeitlich expandierend die Kinder und Jugendlichen integriert (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 20).

Beide Länder - Österreich sowie Deutschland - sind geprägt von einer Gesellschaft, in der Bildung von fundamentaler Bedeutung ist. Verdeutlicht wird dies durch die vielen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, die wir vom Kindheitsalter bis hin ins hohe Alter besuchen. De facto verbringen Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit in der Schule. Immer stärker tritt die Bildung bzw. Ausbildung im Hinblick auf die Berufschancen und den damit verbundenen Lebensstandart in den Vordergrund. *„(...)Bildung ist eine substantielle Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Karriere und für die Wahrnehmung von verschiedenen Lebenschancen wie z.B.: soziale Teilhabe und Partizipation, gute Lebens- und Arbeitsbedingungen.“* (Jungbauer-Gans 2006, S. 175) Bönsch sieht in diesem Zusammenhang die Bildungsbeteiligung in einer demokratischen Gesellschaft im Hinblick auf die Verteilung von Lebenschancen von allergrößter Bedeutung (vgl. Bönsch 2006, S. 12). Die Expertenkommission sieht in der Bildung die Voraussetzung für die uneingeschränkte Teilnahme an Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. Expertenkommission 2008, S. 22).

Bildung sowie Qualifikationen und Kompetenzen entscheiden über die beruflichen und gesellschaftlichen Chancen der Menschen.

Das „meritokratische“ Modell dominiert in der Öffentlichkeit und in der Politik. *„Es verspricht allen, sich im freien Leistungswettbewerb einen angemessenen Platz in der Bildungs- und Berufshierarchie erarbeiten zu können. An Stelle der ‚geerbten‘ Reichtümer und Machtstellungen sei eine Struktur von durch Leistung ‚verdienten‘ Ungleichheiten getreten, die Meritokratie.“* (Vester 2006, S. 9) Umgelegt auf das vorliegende Forschungsthema hat dies nun zu bedeuten, dass jedem Kind die Möglichkeit eines Bildungsweges zu eröffnen ist, der unabhängig vom Bildungsstand und dem Vermögen der Eltern ist. Ein Bildungsweg, der praktisch der Bildungsfähigkeit der Kinder entspricht.

Bildung - so schreibt Schnider - ist für einen Staat wie Österreich die wertvollste Ressource (vgl. Bucher/Schnider 2004, S.4). Vor allem wird sie in der Schule angeeignet. Die Schule legt neben der Familie Fundamente und prägt Einstellungen (vgl. ebd., S. 4).

In der heutigen Gesellschaft ist der Stellenwert der Schule in einer demokratischen Gesellschaft von besonderer Bedeutung. Es stellt sich die Frage, welche gesellschaftlichen und politischen Funktionen die Institution Schule in der Gesellschaft hat und wie der Bau des Schulwesens sich nach welchen Gesichtspunkten möglichst optimal gestalten kann (vgl. Bönsch 2006, S. 5).

„Ein Land wie Österreich, das in Wirtschaft, Wachstum, Wohlstand, als offene Gesellschaft und Demokratie, hinsichtlich Beschäftigung und sozialer Standards sowie als Stätte der Kunst und Kultur eine internationale Spitzenposition einnimmt und diese weiterentwickeln will, braucht eines der besten Bildungswesen der Welt.“ (vgl. Expertenkommission 2008, S. 46)

Ähnliches lässt sich auch aus dem Bildungsbericht für Deutschland herauslesen. Dieser geht nämlich von folgenden drei Grundannahmen aus: *„Damit Menschen ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen und in ihr mitwirken können, bedürfen sie der Bildung. Und: Gesellschaften, die in der Welt bestehen und die die Welt mitgestalten wollen, sind auf die bestmögliche Bildung all ihrer Menschen angewiesen. Schließlich gilt: Gesellschaften, die in ihrer Zusammensetzung von kultureller und sozialer Heterogenität geprägt sind, müssen das Zusammenleben ihrer Mitglieder bereits in deren Bildungsprozessen vorbereiten.“*

Nachstehend wird nun die Internetseite des bm:ukk mit den darin enthaltenen Publikationen zur „Neuen Mittelschule“ genauer auf die Argumente, die für eine Einführung dieser sprechen, untersucht. Es handelt sich hierbei um politisch administrative Texte, welche aufgrund der Aktualität des Themas in Österreich herangezogen werden.

Ergänzt werden diese Argumente – wie bereits erwähnt - mit einigen Publikationen des Buches „Länger gemeinsam lernen“, welches in Zusammenarbeit des GGG und des GSV entstanden ist. Besonders wird auf die Argumente der GGG eingegangen. Das politische Ziel der GGG ist laut Vorsitzender die Integration des gesamten Schulsystems in einer Schule, in die alle Kinder ohne Aussonderung gemeinsam bis zum Ende der Pflichtschulzeit lernen können (vgl. Wenzler 2003, S. 27). Im Jahre 2001 haben beide Verbände die gemeinsame Grundsatzerklärung „Länger miteinander und voneinander lernen“ beschlossen. *„Grundschulverband und Gesamtschulverband halten nicht erst seit PISA die deutschen Schulstrukturen mit seiner auf ständischen Traditionen basierenden selektiven Gliederung für überholt. Das Dreiklassenschulsystem gehört ebenso wenig in die Demokratie wie das längst abgeschaffte Dreiklassenwahlrecht.“* (Heyer/Sack/Preuss-Lausitz 2003, S. 10) So schreiben die Herausgeber im Vorwort, dass sie die Umwandlung der bestehenden selektiven Schulstrukturen für unerlässlich halten (vgl. ebd. S. 10). *„Länger miteinander und voneinander lernen meint dabei nicht nur eine Schule, die über die vierte Klasse hinaus bis zum Ende der Pflichtschulzeit allen Kindern und Jugendlichen die Chance zur alltäglichen Kommunikation miteinander eröffnet. Länger gemeinsam lernen schließt den Vorschulbereich mit ein und bezieht sich auch auf das voneinander Lernen und miteinander Leben in Ganztagschulen.“* (vgl. ebd., S. 15) Es handelt sich hierbei um die Schriften eines Interessensvereins, also um keine politischen Schriftstücke.

Zusätzlich wird immer wieder Friehs herangezogen. Friehs stellt die Argumente der Einführung der Gesamtschule als Organisationsform der Sekundarstufe I bzw. die Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen der heutigen Tage zusammenfassend dar.

Bevor mit der Kategorisierung der Argumente begonnen wird, sei vorausgeschickt, dass bei den Gesamtschulbefürwortern primär eine Tendenz auffällt, ihre Argumentationsführungen auf internationale und nationale Vergleichsstudien zu stützen. Besonders PISA rückt

durchwegs in den Vordergrund der Anschauungen, was den in Kapitel 3.6 dargestellten Ansatz PISA als Ursache eines erneuten „Aufflammens“ der Gesamtschuldebatte bekräftigt. So schreiben etwa die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“, dass alle wichtigen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte – hierfür ziehen sie Studien der OECD und PISA heran – negative Effekte der frühen Selektion für alle Begabungsspektren aufzeigen (vgl. Neue Mittelschule (f) Stand 20. Oktober 2008). In der deutschen Literatur ist dies ebenfalls unverkennbar. So schreiben Heyer/Sack/Preuss-Lausitz, dass es nach PISA nicht mehr zu übersehen ist, dass das in der Regel ab der Klasse 5 gegliederte deutsche Schulwesen überholt ist (vgl. Heyer/Sack/Preuss-Lausitz 2003, S. 14). Die von ihnen als negative Effekte herangezogenen Darstellungen schlagen sich in den vier Kategorien nieder.

4.2 Kategorisierung der Argumentationsführung

Kategorie 1: pädagogisch – psychologische Argumente

Die für Kategorie 1 herausgefilterten Argumente beschäftigen sich mit dem von der Expertenkommission als Missstand bezeichneten Aspekt des österreichischen Bildungswesens, dass es nicht im erforderlichen und möglichen Ausmaß auf alle unterschiedlichen Begabungs-, Talent- und Interessenspektren eingeht (vgl. Expertenkommission 2007, S. 16). *„In den vergangenen Jahren war die Gesellschaft in zunehmenden Maß einem technologischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel unterworfen der nicht ohne einschneidende Auswirkungen auf das Bildungssystem bleiben kann. Eine Schule, die alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich und individuell fördert, hat sich international als beste Antwort auf diese Anforderung an unsere Lebens- und Arbeitswelt erwiesen.“* (Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008) Dies sind die Eingangsworte von Bildungsministerin Schmied, welche sie in der Publikation „Die Modellversuche Neue Mittelschule“ heranzieht, um die Vorteile dieser darzustellen. Aus diesem Zitat lässt sich bereits das Streben nach individueller und bestmöglicher Förderung der SchülerInnen als Anliegen der „Neuen Mittelschule“ herauslesen, worauf sich die erste Kategorie aufbaut. So soll sich die „Neue Mittelschule“ – folgt man den Darstellungen ihrer Initiatoren - auf den Säulen der individuellen Forderung und der individuellen Förderung aufbauen. Forderung in dem Sinne, die Begabungen und Talente des Kindes bestmöglich und individuell zu fördern und Förderung im Sinne der zugesicherten Möglichkeit, dass die Kinder in ihrem eigenen Lerntempo vorankommen können (vgl. ebd.). Dabei soll innere Individualisierung und

Differenzierung im Zentrum der „Neuen Mittelschule“ stehen, um jedes Kind und dessen individuelle Fähigkeiten und Talente auch fördern zu können (vgl. Neue Mittelschule (a) Stand 20. Oktober 2008).

Unter Individualisierung wird im Bezug auf die „Neue Mittelschule“ das Eingehen auf die Einzigartigkeit der SchülerInnen zusammengefasst. Die „Neue Mittelschule“ soll deshalb einen spezifischen Unterricht für eine Vielfalt von Begabungen und Interessen bieten. Die Übungen sollen sich am individuellen Leistungsniveau der SchülerInnen orientieren (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008). Unter Differenzierung verstehen sie die unterschiedliche Förderung der unterschiedlichen Fähigkeiten (vgl. ebd.).

Ihren Ausdruck finden diese genannten Forderungen in der Ausgestaltung des Unterrichts. Der Unterricht soll ein innovativer Unterricht für eine Vielfalt von Begabungen und Interessen sein. Deshalb ist es die Absicht der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ Lerngruppen einzurichten, die flexibel sind und immer wieder neu – je nach Anforderungen der SchülerInnen - zusammengestellt werden (vgl. Neue Mittelschule (c) Stand 20. Oktober 2008).

Ein Argument welches aus den verschiedenen Publikationen herausgelesen werden kann, ist jenes, dass nicht alle SchülerInnen in jedem Fach gleich gut sind und sich deshalb die „Neue Mittelschule“ anbietet, durch eine Vielfalt an abwechslungsreichen Lernangeboten, eine Vielfalt an Wahlmöglichkeiten, Kleingruppenunterricht, Teamteaching, praxisorientierten – forschenden – themenzentrierten Unterrichts, fächerübergreifendes – projektorientiertes – selbsttätiges Lernen sowie Förderkurse und individuelle Förderprogramme unterschiedlichen Begabungen, Interessen sowie Stärken und Schwächen der SchülerInnen besser gerecht zu werden, als das gegliederte Schulsystem (vgl. ebd.). Eine Senkung der KlassenschülerInnenhöchstzahl auf 25 spielt hierbei eine zentrale Rolle, da sie die LehrerInnen im Hinblick auf die Individualisierung des Unterrichts unterstützen soll (vgl. ebd.). Die gezielte Förderung der einzelnen SchülerInnen als ein wichtiges Anliegen der „Neuen Mittelschule“ soll weiters dadurch ermöglicht werden, dass die „Neue Mittelschule“ Raum zu individuellen Lehrplanerstellung für alle SchülerInnen bietet, so dass diese genügend Zeit und Möglichkeit erhalten, um Lerninhalte im eigenen Lerntempo zu erfassen (vgl. Neue Mittelschule (a) Stand 20. Oktober 2008).

Die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ ziehen in ihrer Argumentationsführung Beispiele anderer Länder, welche Gesamtschulmodelle führen, heran und beziehen sich darauf, dass erfolgreiche Gesamtschulmodelle anderer Länder nachweisen, dass sowohl die schwächeren als auch die begabteren SchülerInnen durch das neue differenzierte pädagogische Modell profitieren können (vgl. Neue Mittelschule (g) Stand 17. Oktober 2007). So auch Demmer. Sie stützt sich in ihrer Argumentationsführung auf PISA und zieht daraus den Schluss, dass integrierte Schulsysteme, wenn sie auf individuelle Förderung der SchülerInnen setzen, alle SchülerInnen besser fördern, seien sie schwach oder hoch leistungsfähig (vgl. Demmer 2003, S. 34).

Die Argumentationsführung der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ beinhaltet auch das „Repetentenproblem“ sowie den derzeit immer steigenden Bedarf an teuren Nachhilfekosten. Sie wollen basierend auf den Säulen der individuellen Förderung und Forderung der Schülerinnen in der „Neuen Mittelschule“ diesen Problemen entgegenwirken (vgl. Neue Mittelschule (f) Stand 20. Oktober 2008). Das „Sitzenbleiben“ – so die Expertenkommission – hat keine positive Wirkung auf Leistung und Lernverhalten von SchülerInnen und führt vielmehr zu Beschämung und Langeweile der Betroffenen (vgl. Expertenkommission 2007, S. 24). Friehs sieht eines der Hauptargumente der Gesamtschulbefürworter eben diese Schule zu fordern in den Formen der flexiblen Differenzierung, da in ihnen eine Möglichkeit gesehen wird, den individuellen Befähigungen und Interessen der SchülerInnen besser gerecht zu werden und somit die Zahl der Schulversager besser reduzieren zu können, als in einem gegliedertem Schultypensystem mit starren Jahrgangsklassen (vgl. Friehs 2004, S. 58).

Beschäftigt man sich näher mit den Argumenten die von ihren Befürwortern herangezogen werden, um die Gesamtschule als unumgänglich darzustellen, so lässt sich die Schulwahlentscheidung nach dem 4. Schuljahr als Hauptfaktor der Kritik am derzeit gegliederten Schulsystem sowohl in den österreichischen als auch in den deutschen Quellen herausfiltern. Dies steht im Zusammenhang mit dem von der Expertenkommission herausgefilterten Missstand, dass das derzeitige österreichische Bildungswesen nach nicht vergleichbaren, nicht validen und nicht standardisierten Verfahren selektiert (vgl. Expertenkommission 2007, S. 16).

Von den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ wird die im derzeitigen österreichischen Schulsystem vorherrschende Schulwahlentscheidung dahingehend problematisiert, da sie von ihnen als zu früh angesetzt identifiziert wird. In ihren Publikationen lässt sich die Forderung

nach Ersetzung der frühen Übergangsauslese durch ein längeres Offenhalten der Bildungswege erkennen, was sich in der vorliegenden Kategorie niederschlägt. Sie sehen das Alter von 9 – 10 Jahren als zu früh an, um sich für einen weiteren Bildungsweg entscheiden zu können. In diesem Alter – so argumentieren sie – sind die Begabungen und Potentiale der Kinder noch nicht vollständig erkennbar und ausdifferenziert (vgl. Neue Mittelschule (f) Stand 20. Oktober 2008). Die Schulwahl, so lässt es sich aus dem ersten Zwischenbericht herauslesen, ist mit dem 14. Lebensjahr rationaler und tiefgehender begründet, da je breiter das Angebot der Schule ist, desto eher lassen sich bis zum 14. Lebensjahr die wirklichen Begabungen und Interessen der SchülerInnen herausfinden (vgl. Expertenkommission 2007, S. 6). Ähnlich formuliert dies Friehs in ihren Darstellungen. Sie schreibt: *„Durch die Gesamtschule wird eine auf problematischen und unsicheren Begabungsdiagnosen gegründete Schullaufbahnentscheidung am Ende der Grundschule überflüssig. Die Selektion der besonders Lernbefähigten erfolgt in einem kontinuierlichen Prozess und nicht punktuell. Zuordnungen zu Leistungsniveaus sind über einen längeren Zeitraum leichter revidier- und korrigierbar, und auch die Möglichkeit der Mit- bzw. Selbstbestimmung der Heranwachsenden bei der Entscheidung über ihre Berufs- und Studienlaufbahnen nach Abschluss der Schulpflicht wird größer.“* (Friehs 2004, S. 58 - 59) So soll die „Neue Mittelschule“ diesen Problemfaktor ausschalten, da ja alle Kinder bis zum 14. Lebensjahr diese besuchen sollen. Durch die spätere Schullaufbahnentscheidung soll die „Neue Mittelschule“ den SchülerInnen genügend Zeit geben, um ihre Begabungen und Interessen entdecken zu können und soll ihnen so eine wohl überlegte weiterführende schulische und berufliche Orientierung ermöglichen (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008). Die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ sehen in diesem Schultyp die Möglichkeit der Vielfalt der Begabungen und Interessen pädagogisch besser gerecht zu werden, als dies das bisherige Schulsystem kann (vgl. Neue Mittelschule (f) Stand 20. Oktober 2008). *„Am Ende der Sekundarstufe I, also im Alter von 14 Jahren, werden klare Berechtigungen für den Übertritt in weiterführende Schularten erteilt.“* (Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008) Eine zu frühe Festlegung auf den Bildungsweg soll vermieden werden. Von den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ wird eine Bildungswegentscheidung aus den eigenen Interessen der SchülerInnen heraus gefordert, was durch eben diese ermöglicht werden soll. Bei Bartnitzky findet sich eine ähnliche Argumentationsführung. So schreibt er, dass vier Grundschuljahre nicht gewährleisten, dass am Ende die Begabung der Kinder erkennbar wird und somit eine Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf getroffen werden kann (vgl. Bartnitzky 2003, S. 17).

Das Argument der zu frühen Übergangsauslese, welches die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ heranziehen, steht hier sehr stark in Verbindung mit der Entdeckung der individuellen Begabung und der Entdeckung der individuellen Interessen der SchülerInnen. Um Begabungen und Interessen zu verschiedenen Bereichen hervorbringen zu können, soll dazu in der „Neuen Mittelschule“ auch mittels schulexterner Personen gearbeitet werden. So schreiben die Initiatoren dieser, dass die Schultore der „Neuen Mittelschule“ weit offen sind für Gäste aus unterschiedlichen Bereichen wie etwa der Wirtschaft, der Forschung, der Medien, der Kunst und der Kultur. Diese sollen den SchülerInnen außerschulische Erfahrungen nahe bringen und praxisorientierte Projekte an der „Neuen Mittelschule“ begleiten (vgl. Neue Mittelschule (c) Stand 20. Oktober 2008).

Weiters wird für die Ersetzung der frühen Übergangsauslese nach 4 Jahren durch das Offenhalten der Bildungswege dahingehend argumentiert, dass durch die frühe Übergangsauslese ein ‚unglaublicher‘ Erfolgsdruck schon auf 9 – 10jährige und ihre LehrerInnen unmittelbar vor dem Halbjahrszeugnis der 4. Klasse Volksschule erzeugt wird, welcher – folgt man den Darstellungen der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ – pädagogisch nicht mehr tolerierbare Zustände erzeugt und SchülerInnen, das Lehrpersonal und Eltern enorm belastet. Sie argumentieren dahingehend, dass dieser Erfolgsdruck die Notengebung, je nach Standhaftigkeit der VolksschullehrerInnen verzerrt und zu nicht mehr vergleichbaren und ungerechten Aufnahmekriterien in die weiterführenden Schulen führt (vgl. Neue Mittelschule (f) Stand 30. April 2008). Durch die „Neue Mittelschule“ soll der Druck entfallen und den Kindern soll in den folgenden vier Jahren genügend Zeit gegeben werden, deren Talente zu entdecken, bevor eine Entscheidung über den weiteren Bildungsweg getroffen werden muss (vgl. Neue Mittelschule (b) Stand 20. Oktober 2008).

Im Entfallen des Auslesedrucks sieht die Expertenkommission einen wichtigen Faktor, um für „Lebenslanges Lernen“ vorzubereiten. Aufgrund der technischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in der heutigen Gesellschaft wird die Bereitschaft „Lebenslanges Lernen“ zu fördern und zu etablieren für die Expertenkommission zu einer zentralen Aufgabe des Bildungssystems (vgl. Expertenkommission 2008, S. 22). Sie sehen in der gemeinsamen Volksschule für alle Kinder einen Wegbereiter zur Bereitstellung mehrerer für das „Lebenslange Lernen“ benötigter Kompetenzen wie etwa logisches und kritisches Denken, kooperatives Verhalten, Kulturtechniken, interkulturelle Kompetenz, Kreativität und rhythmisch-musikalische Erziehung, Bewegung, etc. Diese könne – so schreiben sie – in spielerischer, erarbeitender, forschender, erfindender bzw. experimenteller Form in einer

50

positiven Lernumgebung eingeübt werden. Damit ist eine förderliche Lernmotivation verbunden, welche aber – folgt man der Expertenkommission – mit der Selektion nach der 4. Klasse Volksschule beeinträchtigt wird. Sie argumentieren dahingehend, dass der Druck auf das Kalkül einer sehr guten Zeugnisnote die Lernbemühungen stark auf klassische Leistungserbringung (Beherrschung bzw. Reproduktion stofflicher Inhalte) verengt. Dieser Perspektivenwandel im Lern- und Lehrverhalten unterbricht – folgt man den Aussagen der Expertenkommission – die grundlegenden Schulungen der genannten Kompetenzen für „Lebenslanges Lernen“. Das Ziel des „Lebenslangen Lernens“ kann laut Expertenkommission nur erreicht werden, wenn etwa der Entdeckungsgeist, die Lust am Lernen und das Leistungsstreben über die Jahre der Schulpflicht erhalten bleibt, ohne dass sie in der entwicklungspsychologisch bedeutsamen Phase vom Kind zum Jugendlichen durch einen Schulwechsel gestört werden. Durch die „Neue Mittelschule“ sollen die unterschiedlich begabten, zum Teil auch aus verschiedenen Kulturen kommenden SchülerInnen an ihre individuelle Leistungshöchstgrenze geführt werden und somit den sozialen Umgang miteinander erlernen und die Fähigkeit erwerben, „lebenslang zu lernen“, sich zu bilden, sich neuen Herausforderungen zu stellen und Veränderungen in der Gesellschaft angstfrei und mit Neugierde zu begegnen (vgl. Expertenkommission 2008, S. 97 - 98).

Individuelle Förderung der SchülerInnen – dies lässt sich aus den Darstellungen der Gesamtschulbefürworter erkennen – wird als ein wichtiger Faktor gehandelt. So steht dieser bei ihnen aber im Gegensatz zum gegliederten Schulsystem. Es existiert – begünstigt durch das gegliederte Schulsystem – ein Sortier-, Auslese- und Abgrenzungsblick und kein Förderblick in Eltern- und Lehrerköpfen. Dadurch wird die Schule in ihren möglichen Funktionen eingeschränkt und gewinnt – so Beer – viel zu selten Kontur als Lern- und Lebensort, der den Kindern Entwicklungschancen bietet (vgl. Beer 2003, S. 30).

Kategorie 2: bildungsökonomische Argumente

Im Zusammenhang mit der zu frühen schulischen Laufbahnentscheidung, welche als störend von den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ gesehen wird, steht weiters ein Argument dieser, welches der vorliegenden Kategorie zugeordnet werden kann. Sie argumentieren dahingehend, dass aufgrund der frühen schulischen Laufbahnentscheidung im österreichischen Schulsystem Österreich sein Bildungspotential nicht vollständig ausschöpfen kann. Begründet wird dies folgendermaßen: Die frühe schulische Laufbahnentscheidung basiert – so die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ – auf einer nicht validen Entscheidung.

Sie wird von mehreren Faktoren negativ beeinflusst. Die zu früh abgebrochene schulische Kompensation unterschiedlicher familiärer Voraussetzungen und die früh erzwungene, fehlerhafte Schulwegentscheidung verstärken laut den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ den sozioökonomischen Einfluss auf Bildungserfolg und wirken daher stark diskriminierend. Die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg im Alter von 10 Jahren hat nur eine geringe prognostische Zuverlässigkeit. LehrerInnen – so schreiben sie – irren sich in ihrer Einschätzung bei einem erheblichen Prozentsatz der Fälle. So werden vor allem Kinder aus bildungsfernen und ärmeren Familien benachteiligt. Dies führt dazu, dass Österreich sein Bildungspotential bei weitem nicht ausschöpfen kann (vgl. Neue Mittelschule (f) Stand 20. Oktober 2008). Bildungsreserven im Land sollen nicht vergeudet werden. Die Expertenkommission hinterfragt die frühe Trennung in HS und AHS bildungsökonomisch und sieht darin eine nicht ausreichend erfolgreiche Förderung von Talentreserven (vgl. Expertenkommission 2008, S. 52). *„Die Gesamtschule ermöglicht die Erfassung und Förderung aller Befähigungen und Begabungen. Sie mobilisiert Bildungsreserven der Gesellschaft als Volkswirtschaftlicher Produktionsfaktor.“* (Friehs 2004, S. 58) Die Gesamtschule verhilft mehr SchülerInnen zu qualifizierten Abschlüssen, insbesondere aus Bevölkerungsgruppen, die bisher aus regionalen und sozialen Gründen benachteiligt waren (vgl. ebd., S. 58). Beer sieht im gegliedertem deutschen Schulsystem ähnlich der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ ein System, welches leistungsschwach, sozial ungerecht und – das spiegelt die vorliegende Kategorie wieder – teuer ist. Es schadet nach ihr volkswirtschaftlich, da Bildungspotentiale sträflich vernachlässigt werden (vgl. Beer 2003, S. 32).

Als ein weiteres Problem des derzeitigen österreichischen Bildungswesens wird der Schul- und Lehrabbruch, welcher im Zusammenhang mit dem Potentialverlust steht, aufgezeigt. Im zweiten Expertenbericht wird darauf hingewiesen, dass 17% der 20- bis 24jährigen in Österreich keinen formalen – über die Pflichtschule hinausgehenden – Abschluss vorweisen können. Ein Drittel der Jugendlichen, welche mit einer nach der 9. Schulstufe weiterführenden Schullaufbahn in der Sekundarstufe begonnen haben, bricht die Schule vor dem Abschluss ab (vgl. Expertenkommission 2008, S. 31). In diesen Daten wird aber nicht nur der Potentialverlust für Österreich gesehen sondern die Expertenkommission weist ebenfalls auch auf die Faktoren des Verlusts an intensiver Zeit, was mit dem Verlust an Lebenszeit und Einkommen verbunden ist und das Manko eines fehlenden Bildungsabschlusses hin (vgl. ebd., S. 31). Hierbei sieht die Expertenkommission eine negative Gegenüberstellung auf der einen Seite von Verlust an Einkommen, Pensionsbemessungen, Verlust an Arbeitszeit, Beschäftigung, Wertschöpfung und

52

Wirtschaftskraft und auf der anderen Seite erhöhter Ressourceneinsatz im Bildungs- und im Sozialsystem (vgl. Expertenkommission 2008, S. 34). Schulabbruch wirkt sich weiters negativ auf die Bildungsmotivation aus. Als Gründe für einen Schulabbruch zieht die Expertenkommission den Schulfrust, den Wunsch nach eigenem Einkommen und die mangelnde Vorstellung über Ausbildungswünsche und Ausbildungsmöglichkeiten heran (vgl. ebd., S.35). Schulabbruch steht also in Verbindung mit kostenintensiven Nebenwirkungen. Hier sieht die Expertenkommission in der Einführung der „Neuen Mittelschule“ die Möglichkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit der Schnittstelle zu weiterführenden Schulen bzw. Berufsbildungen zu pflegen (vgl. Expertenkommission 2008, S. 99). Diese Argumentationsführung für die „Neue Mittelschule“ steht im Gegensatz dazu, dass die Expertenkommission dem derzeit gegliedertem österreichischen Schulsystem vorwirft, dass es dem Anspruch nicht gerecht wird, Jugendliche auf nachhaltig gelingende künftige Bildungs- und Berufszweige vorzubereiten (vgl. Expertenkommission 2007, S. 16).

Wie schon eingangs gezeigt, argumentieren die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ des Öfteren mittels eines Ländervergleichs. Besonders wird mit dem Faktum argumentiert, dass Österreich neben Deutschland und der Schweiz eines der wenigen Länder ist, welches in differenzierte Schultypen gegliedert ist. Eine Argumentationsführung mittels Ländervergleich, welche sich in diese Kategorie einordnen lässt, ist folgende: Die für sie als wichtig geltende internationale und nationale Untersuchungen der letzten Jahrzehnte wie etwa PISA zeigen negative Effekte der frühen Selektion für alle Begabungsspektren auf. Die Expertenkommission weist darauf hin, dass die österreichische Schulbildung bei relativ hohen Bildungsausgaben in internationalen Vergleichen nur mittelmäßig abschneidet (vgl. Expertenkommission 2008, S. 44). Sie argumentierten damit, dass Österreich zu viel Geld für die doppelte Schulverwaltung ausgibt, für ein doppeltes Dienst- und Besoldungsrecht und eine doppelte Lehrerausbildung (vgl. ebd., S. 7). Dazu wird ebenfalls ein Missstand im ersten Zwischenbericht der Expertenkommission aufgezeigt. Nämlich jener, dass das österreichische Bildungswesen ein unzureichendes Verhältnis aufgewendeter Ressourcen und erzielter Ergebnisse – sowohl quantitativ als auch qualitativ – aufweist, verschärft dadurch, dass relativ (im internationalen Vergleich) steigenden Aufwendungen nach Bildungshöhe relativ schwächere Ergebnisse gegenüberstehen (vgl. Expertenkommission 2007, S. 16).

Kategorie 3: bildungstheoretische Argumente

Das Argument der gemeinsamen wissenschaftsorientierten Grundbildung aller Heranwachsenden wird von Friehs in ihren Darstellungen herangezogen. Sie schreibt, dass ein weiteres Argument der Gesamtschulbefürworter eben jenes ist, dass die Gesamtschule als Akt gesehen wird, die eine wissenschaftstheoretische Grundbildung für alle Heranwachsenden sichern soll und diese daher für das Leben in einer von der Wissenschaft bestimmten Welt ausstattet. Die Gesamtschule - so schreibt sie in diesem Zusammenhang weiter - orientiert alle SchülerInnen hinsichtlich der Anforderungen der Arbeitswelt und fördert das eigenverantwortliche Lernen der SchülerInnen (vgl. Friehs 2004, S. 59).

Die Argumentationsführung der Gesamtschulbefürworter der herangezogenen Quellen arbeitet sehr stark mit dem von ihnen als aus der Gesamtschule resultierendem Faktum, dass diese die Leistungen der Schüler erhöht. So schreiben beispielsweise die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“, dass durch die geforderte Individualisierung, der individuellen Forderung, welche bereits in der 1. Kategorie ihren Niederschlag gefunden hat, eine Möglichkeit besteht, Hochbegabungen zu erkennen und dadurch Spitzenleistungen der SchülerInnen zu ermöglichen (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008). An einer anderen Stelle findet sich dieses Argument, welches sich in dieser Kategorie niederschlägt, andererseits aber auch im Zusammenhang mit leistungsschwächeren SchülerInnen. So schreiben sie, dass durch die binnendifferenzierte „Neue Mittelschule“ leistungsschwächere SchülerInnen intellektuell besser gefördert werden und so sie ein höheres Leistungsniveau erreichen sollen. Die Konfrontation mit anspruchsvollen Anforderungen und Modelleffekten des häufigen Kontakts mit leistungsfähigeren VorbildschülerInnen ziehen sie hierbei als wichtigen Faktor heran (vgl. Neue Mittelschule (c) Stand 20. Oktober 2008). Die Hebung der schulischen Leistungen sehen die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ als unumgänglich an und argumentieren in diesem Zusammenhang, dass internationale Vergleichsstudien zeigen, dass bisher ein eher bescheidenes Kompetenzniveau der österreichischen 15jährigen vorherrscht, das es dringend zu heben gilt. Die Expertenkommission bezieht sich hierbei auf PISA II und schreibt, dass es seit PISA II eine unabwiesbare Evidenz ist, *„(...) dass wir einen zu hohen Anteil unserer Jugendlichen mit zu geringen Kompetenzen in grundlegenden Bildungsgütern aus der Schule entlassen.“* (Expertenkommission 2008, S. 56) So steht auch im ersten Zwischenbericht, dass das österreichische Bildungswesen nicht ausreichend Basisqualifikationen und Grundkompetenzen sichert (vgl. Expertenkommission 2007, S. 16).

Wenzler schreibt ebenfalls, dass gemeinsam mit mehr Zeit und ohne Aussonderungsdruck alle Kinder mehr lernen können (vgl. Wenzler 2003, S. 24). Aus der Geschichte der Gesamtschuldebatte zieht sie den Schluss, dass Gesamtschulen und andere Schulen mit integrativen Ansätzen nachprüfbar Leistungen erbracht haben, die deutlich über das Erwartete hinausgehen (vgl. Wenzler 2003, S. 27). So bezieht sich Wenzler in ihrer Argumentationsführung ebenfalls auf die PISA-Ergebnisse und versucht damit zu untermauern, dass das gegliederte System die in es gesetzten Erwartungen im Unterschied zu integrierten Schulsystemen nicht erfüllt (vgl. ebd., S. 27 - 28).

Bartnitzky argumentiert ähnlich. Er schreibt, dass wenn man die deutschen Schulstrukturen mit denen anderer Länder vergleicht, sich zeigen lässt, dass Schulen in Ländern ohne Auslesedruck mehr SchülerInnen sowohl in der Breite als auch in der Spitze zu Leistungen geführt werden und weniger Schulversager verzeichnet werden (vgl. Bartnitzky 2003, S. 19).

Beer sieht vor allem in dem in der Gesamtschule geforderten Faktor der längeren gemeinsamen Schulzeit in Verbindung mit intensiver und konsequenter individueller Förderung einen entscheidenden Faktor, welcher Bildungserfolge steigern kann (vgl. Beer 2003, S. 31).

Klemm sieht den Auslöser für bessere Leistungen in Gesamtschulsystemen im Lernen in heterogenen Lerngruppen. Er sieht darin eine Möglichkeit, das Kompetenzniveau aller SchülerInnen zu steigern. Seine Argumente basieren hauptsächlich auf der Auseinandersetzung mit Leistungsstudien wie etwa TIMMS, PISA, LAU, etc. So argumentiert er, dass die überwältigende Mehrheit der Schulsysteme anderer Länder, in welchen die SchülerInnen länger gemeinsam lernen als im deutschen Schulsystem, es mit integrativen Strukturen schaffen, die SchülerInnen auf ein im Vergleich zum deutschen Schulsystem höheres Kompetenzniveau insgesamt und gleichermaßen bei Lernschwächeren und Lernstärkeren zu bringen (vgl. Klemm 2003, S. 49).

Kategorie 4: bildungspolitische Argumente

Unter dem Statement der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ – „Schulen sind für alle Kinder da“ (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008) – lassen sich einige Argumente aus den verschiedenen Publikationen dieser herausfiltern, die sich in vorliegende Kategorie

eingliedern lassen. So schreiben sie weiter, dass das Statement „Schulen sind für alle Kinder da“ sich in dem gemeinsamen spielerischen Lernen im Kindergarten vorbereitet und sich durch die österreichischen Volksschulen - unter Akzeptanz – zieht. Diese Akzeptanz sollte sich nach ihnen auch im Bereich der 10 - 14jährigen niederschlagen und zu einer alltäglichen Selbstverständlichkeit einer aufgeschlossenen Gesellschaft gehören (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008). Die Modellversuche „Neue Mittelschule“ sollen – laut Initiatoren - diesem Anspruch folgen. So sollen in der „Neuen Mittelschule“ die SchülerInnen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und unterschiedlicher sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Neue Mittelschule (c) Stand 20. Oktober 2008). Die hier eingegliederten Argumente stehen vor allem im Gegensatz zu dem von der Expertenkommission aufgezeigten Missstand des österreichischen Bildungswesens, dass es nicht die gleiche Qualität und die gleichen Optionen für alle bietet und – so schreiben sie weiter - bei gleicher Begabung, gleicher Leistung und gleichem Einsatz keine gleichen Chancen für Bildung-, Berufs- und Lebenswege bietet (vgl. Expertenkommission 2007, S. 16).

Bildung wird in der heutigen Zeit von den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ als der Schlüssel zu Integration und zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten gesehen (vgl. Neue Mittelschule (c) Stand 20. Oktober 2008). Die Expertenkommission schreibt in ihrem zweiten Bericht, dass unterschiedliche Herkunft über Bildung zu Chancengleichheit führen muss (vgl. Expertenkommission 2008, S. 29). Die Defizite einiger SchülerInnen aufgrund der Mannigfaltigkeit der Gesellschaftszusammensetzung sollen also über Bildung ausgeglichen werden.

Das Thema Chancengleichheit – dies ergibt sich im Zuge der Literaturrecherchen - nimmt in der Diskussion rund um das Thema Gesamtschule bei ihren Befürwortern einen besonders hohen Stellenwert ein. Es taucht besonders im Kontext des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung auf. Allgemein betrachtet lässt sich unter Chancengleichheit folgendes verstehen: Chancengleichheit per definitionem „(...) gehört zu den Grundannahmen einer demokratischen Gesellschaft und enthält die mögliche Aussicht auf begehrte Positionen, die mit speziellen Gütern und Privilegien verbunden sind. Soziale Positionen sollen grundsätzlich allen Bürgern offen stehen, und jeder Bürger oder jede Bürgerin sollte gleiche Chancen haben, eine solche Position zu gelangen – sofern er oder sie über die erforderlichen Fähigkeiten verfügt und die geforderten Leistungen erbringen kann.“ (Ecarius/Wigger 2006, S. 8)

Das Zitat bietet sich an, um nachvollziehbarer zu machen, wo ein weiterer Kritikpunkt am gegliederten Schulsystem bei den Gesamtschulbefürwortern liegt. Es zeigt sich, dass die Gesamtschulbefürworter gerade diese Möglichkeit der gleichen Chancen - seien sie beruflich oder sozial - nicht für alle ausreichend gewährleistet sehen. Den Grund dafür sehen sie im gegliederten Schulsystem. Insbesondere lässt sich diese Art von Argumentationsführung bei den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ sowie bei Wenzler und Klemm wiederfinden. Das gegliederte Schulsystem wird bei den Gesamtschulbefürwortern als Ursache für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung gesehen. Hier werden nun einige Argumente der Gesamtschulbefürworter aufgezeigt, welche den Ergebnissen der eingangs herangezogenen Studie von Lachmayr/Schlögl ähneln. Die Schullaufbahnentscheidung zwischen AHS und HS im Alter von 10 Jahren wird von den Initiatoren - wie bereits erwähnt - als oft fehlerhaft eingeschätzt und hat nach ihnen nur eine geringe prognostische Zuverlässigkeit. Da die Begabungen und Interessen in diesem Alter noch nicht ausreifend festgestellt werden können, sind diese nicht Ausgangspunkt der Selektion - wie gefordert wird - sondern die SchülerInnen werden vielmehr nach den Vorstellungen und Gefühlen der Eltern in den Schulen angemeldet. Daraus resultieren für sie Effekte des Zusammenhangs zwischen unterschiedlicher Herkunft und Bildungsbeteiligung (siehe dazu Studie Lachmayr/Schlögl). Diese von den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ als zu früh erzwungene und fehlerhaft bezeichnete Schulwegentscheidung verstärkt nach ihnen den sozioökonomischen Einfluss auf Bildungserfolg und wirkt daher stark diskriminierend. Sie sehen darin eine Benachteiligung tausender Kinder hinsichtlich der Ausschöpfung ihres Potentials vor allem aus bildungsferneren und ärmeren Familien (vgl. Neue Mittelschule (f) Stand 20. Oktober 2008). Die Expertenkommission bekräftigt in ihren Berichten das Argument, dass die nicht vergleichbaren, nicht validen und nicht standardisierten Verfahren zur Aufteilung der SchülerInnen in AHS und HS ein ausschlaggebender Faktor sind, der dafür sorgt, dass der Zugang zu den verschiedenen Bildungsoptionen nicht für alle im gleichen Maße gewährleistet ist (vgl. Expertenkommission 2008, S. 48). Nicht nur der soziale Hintergrund des Elternhauses sondern auch der regionale Wohnort (damit ist die Tatsache gemeint, dass es viele Bezirke ohne AHS oder andern weiterführenden Schulen gibt) – darauf weist die Expertenkommission in ihrem zweiten Zwischenbericht hin – bestimmen entscheidend die Bildungswege und Bildungschancen der Kinder unabhängig von ihren Begabungen und Leistungen (vgl. ebd., S. 48).

Dagegen soll die „Neue Mittelschule“ *„(...) für alle österreichischen Kinder die gleiche Qualität, die gleichen Optionen und vergleichbare Bildungschancen bieten und bei gleicher Begabung, gleicher Leistung und gleichem Einsatz vergleichbare Zugänge zu Bildungs-, Berufs-, und Lebenswege eröffnen.“* (Expertenkommission 2008, S. 100)

In der „Neuen Mittelschule“ sollen alle Kinder das Recht haben, erfolgreich zu lernen (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008). Bildungschancen – so ein immer wieder herangezogenes Argument der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ – die durch soziale Herkunft und die frühe Bildungswegentscheidung bisher ungleich verteilt sind, können durch diesen gemeinsamen Schultyp besser ausgeglichen werden. Dadurch sehen sie eine Möglichkeit, mehr jungen Menschen als bisher die Chance auf einen erfolgreichen Abschluss, eine weiterführende Schulkarriere oder eine Berufsausbildung zu ermöglichen (vgl. Neue Mittelschule (g) Stand 17. Oktober 2007).

In diesem Zusammenhang argumentieren die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ damit, dass die Modellversuche „Neue Mittelschule“ Integration fördern und dem Ausgleich von sozialen Ungleichheiten dienen (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008). Bartnitzky bekräftigt diese Aussage, indem er in seinen Ausführungen schreibt, dass Schulen mit längerer gemeinsamer Schulzeit die Nachteile von SchülerInnen aufgrund der sozialen Herkunft besser ausgleichen können (vgl. Bartnitzky 2003, S. 18).

Im Kontext der Chancengleichheit steht bei den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ nicht nur der soziale Aspekt, sondern sie sprechen im Zuge dessen ebenfalls die Geschlechtergerechtigkeit an. Schulen sind – so die Initiatoren der Neuen Mittelschule – zu Chancengleichheit sowie zu Geschlechtergerechtigkeit verpflichtet. Die Entwicklung der Mädchen und Burschen soll ohne geschlechtsspezifische Einschränkungen und Barrieren in der „Neuen Mittelschule“ gefördert werden (vgl. Neue Mittelschule (c) Stand 20. Oktober 2008).

Diese Argumentationsführung für die Einführung einer Gesamtschule findet sich bei Wenzler sehr stark wieder. Sie stützt ihre Argumente auf Untersuchungen, die zeigen, dass sich Kinder nicht nach ihren kognitiven Fähigkeiten in verschiedenen Schulformen befinden, sondern nach der sozialen Lage ihres Elternhauses. So zieht sie ebenfalls den Faktor heran, dass die Chance eines Kindes, das Gymnasium zu besuchen, weit mehr von den Bildungsabschlüssen seiner Eltern abhängt, als von den eigenen Fähigkeiten. Dasselbe gilt für den Besuch von

Haupt- und Sonderschulen (vgl. Wenzler 2003, S. 24). Wenzler sieht in diesem Zusammenhang die fehlende Chancengleichheit der Kinder. Sie spricht vom gegliederten Schulsystem als Blockade der Chancengleichheit der heutigen Gesellschaft. Chancengleichheit beschreibt Wenzler als das Ziel der GGG, was es durch die Gesamtschule zu erreichen gilt. *„Soziale Chancengleichheit für alle Kinder im Bildungswesen, unabhängig von ihrem Elternhaus, unabhängig von ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, ist das Ziel der GGG.“* (Wenzler 2003, S. 24) In ihren Augen geht sozial gerecht trennen nicht. Der Selektionsvorgang am Ende der Grundschule – so die Vorsitzende der GGG – wird sich immer sozial ungerecht auswirken. So argumentiert sie, dass, wer das Ziel höherer Chancengleichheit ernst nimmt, die Trennung während der gesamten Pflichtschulzeit aufhebt (vgl. ebd., S. 24).

Harms geht in seiner Argumentationsführung für eine längere gemeinsame Schulzeit ebenfalls darauf ein, dass je länger der Bildungsweg offen ist, desto größer die Chance für Kinder aus bildungsfernen Familien ist (vgl. Harms 2003, S. 39). Im bestehenden gegliederten Schulsystem in Deutschland wird eine hohe Konstanz der Bildungsabschlüsse in den Familien produziert, was somit soziale Ungleichheit reproduziert (vgl. ebd., S. 39). Ähnlich argumentiert Klemm, welcher seine Argumente auf – wie bereits erwähnt – Leistungsstudien stützt. Er kommt zum Schluss, dass das gegliederte Schulsystem die SchülerInnen nicht leistungsgerecht sortiert. Die in Deutschland praktizierten Verfahren beim Übergang aus den Grundschulen in die weiterführenden Schulen – so schreibt er – erzeugen keine Leistungshomogenität. Nach ihm belegen diese Studien, dass die SchülerInnen keineswegs nach ihrer individuellen Leistungsfähigkeit in die verschiedenen Schultypen aufgegliedert werden (vgl. Klemm 2003, S. 49 - 50).

Friebs sieht ein Hauptargument, welches für die Gesamtschule spricht, ebenfalls in diesem Faktor. So fasst sie als bildungspolitisches Argument der Gesamtschule zusammen: *„Die Gesamtschule sichert das demokratische Grundrecht der Bildungschancengleichheit. Sie bietet allen Schülern und Schülerinnen gleiche Schullaufbahnen an allen Standorten an (...)“* (Friebs 2004, S. 58).

Eine Argumentationsführung mittels der die Forderung, in einer Demokratie der nachwachsenden Generation die Erfahrung einer gemeinsamen Schulkultur zu vermitteln, lässt sich in den weiteren Ausführungen der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ wiederfinden. So schreiben sie, dass zum Verständnis der “Neuen Mittelschule” eine

heterogene SchülerInnenlandschaft, welche unterschiedlich und reich an vielfältigen Begabungen und Talenten ist, gehört (vgl. Neue Mittelschule (e) Stand 30. April 2008). Ihren Fokus soll die „Neue Mittelschule“ in der Arbeit mit der ganzen Vielfalt der Begabungen, der sozialen Herkunft, Kulturen und eventuellen Handicaps haben, so wie im späteren Leben der SchulabgängerInnen. Schilcher – Vorsitzender der Expertenkommission - geht im ersten Zwischenbericht im Zuge dessen darauf ein, dass die Vielfalt reicher macht, weil sie die gegenseitige Hilfe unter Mitschülern stärkt, die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht nach Begabung und Leistung herausfordert. Dadurch erhebt die „Neue Mittelschule“ den Anspruch kein Kind zurückzulassen (vgl. Expertenkommission 2007, S. 6). Die „Neue Mittelschule“ soll ein Ort des Lebens und Lernens in einer Gemeinschaft sein, in der die Kinder und Jugendlichen in ihrer heterogenen Zusammensetzung miteinander und voneinander lernen. Schule ist der einzige Ort – so die Expertenkommission - an dem alle BürgerInnen ein Stück Lebenszeit gemeinsam verbringen. In den ersten 8 Schuljahren sieht die Expertenkommission die Zeit, welche die jungen Menschen am stärksten prägt. Deshalb soll sie gemeinsam für Bildungs- und Erziehungsprozesse aller genutzt werden. (vgl. Expertenkommission 2008, S. 102). Die Schülerpopulation bringt so ihre gesellschaftliche Realität in die schulische Welt ein. Der Bildungsansatz der „Neuen Mittelschule“ soll – laut Expertenkommission – für alle zu einem Kennenlernen des gesamten individuellen kulturellen und sozialen Spektrums führen, wie es auch im Lebensumfeld gegeben ist (vgl. ebd., S. 102). Die „Neue Mittelschule“ soll nicht nur – wie bereits in Kategorie 1 dargestellt – die individuelle Förderung der Kinder, sondern auch das „soziale Lernen“ – darunter wird das Lernen miteinander und voneinander beschrieben – begünstigen. Darin geht hervor, dass in die „Neue Mittelschule“ ebenfalls die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert werden sollen. Das tägliche gemeinsame Leben und Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung soll den Abbau emotionaler Barrieren und den Aufbau von Beziehungen ermöglichen, die die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen stärken sollen (vgl. Neue Mittelschule (c) Stand 20. Oktober 2008). So soll auch in der Klassengemeinschaft der „Neuen Mittelschule“ das demokratische Verhalten geübt und das Miteinander-Auskommen entwickelt und gestärkt werden. Um aktiv und selbstbestimmend am demokratischen Leben teilhaben zu können, ist es – so wird in den Publikationen über die „Neue Mittelschule“ argumentiert – wichtig, zu lernen, Konflikte miteinander zu verarbeiten und gemeinsam Lösungswege zu suchen (vgl. Neue Mittelschule (d) Stand 20. Oktober 2008).

Friebs filtert dies in ihren Darstellungen ebenfalls als ein wichtiges Anliegen der Gesamtschulbefürworter heraus und schreibt: „*Die Gesamtschule ermöglicht gemeinsame soziale Erfahrungen für Kinder aus allen Gesellschaftsschichten. Soziale Unterschiede und Konflikte werden bewusst gemacht und bearbeitet. Durch soziale Koedukation bereitet sie eine sozial integrierte, demokratische Gesellschaft vor. Toleranz, Kooperation und Solidarität zwischen Schülern und Schülerinnen aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen werden gefördert.*“ (Friebs 2004, S. 58)

Diese Art von Argumentationsführung lässt sich ebenfalls bei Wenzler wiederfinden, da auch sie mit dem Vorteil einer heterogenen SchülerInnenlandschaft argumentiert und dabei die Positivität der Vielfalt heranzieht. So geht sie ebenfalls davon aus, dass Unterschiedlichkeit - damit meint sie die Grundtatsache, dass es unterschiedliche Menschen in unserer Gesellschaft gibt - bereichernd ist, da sie neue Sichtweisen eröffnet, relativiert und vor Einseitigkeiten schützt. Sie ermöglicht Toleranz, wird der Lebensrealität gerecht und wirkt integrativ statt ausgrenzend. Die öffentliche Schule sollte so gestaltet sein, dass sie sich diesem gesellschaftlichen Anspruch in ihrer realen Praxis stellt. Daher ist es für den GGG logisch und erstrebenswert, dass die Schülerschaft und die Lehrerschaft einer jeden Schule möglichst vielfältig zusammengesetzt sind. Sie sollte ein möglichst echtes Abbild der Gesellschaft mit all den genannten Lernmöglichkeiten sein (vgl. Wenzler 2003, S. 24 – 25).

Im Gegensatz dazu sieht Demmer das gegliederte Schulsystem in Deutschland als eine Vertiefung der sozialen, ökonomischen und kulturellen Spaltung der Gesellschaft an. Das gegliederte Schulsystem gibt nach Demmer eine höchst unvollständige und dadurch falsche Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit wieder. So sieht sie auf der einen Seite in Gymnasien meist Akademikerkinder, Kinder von Eltern mit gutem Einkommen, der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist sehr gering und auf der anderen Seite werden in Hauptschulen Kinder von Eltern mit geringeren Einkünften oder arbeitslosem Elternteil zusammengefasst (vgl. Demmer 2003, S. 36 - 37).

Bereits in den Eingangsworten ihrer Argumentationsführung zieht Wenzler das demokratische Prinzip der Gleichheit der unterschiedlichen Menschen heran. Als Ausgangspunkt stellt sie die Grundschule als gemeinsamen Schultyp für fast alle Kinder dar, da diese nach Wenzler keine weitere Klassifizierung hat. Die Problematik tritt für Wenzler mit dem 10. Lebensjahr der Kinder ein. Eltern und Kinder sind zu diesem Zeitpunkt gezwungen, sich für einen Schultyp - im Regelfall der AHS oder der Hauptschule - zu

entscheiden. Diese Entscheidung drückt für Wenzler schon „(...) *Hierarchie, unterschiedliche Wertigkeit, Erfolg oder Versagen* (Wenzler 2003, S. 22) mit aus. Sie beschreibt diese Situation als Zumutung, welche bei 10jährigen zu Überlegenheitsgefühlen oder zu Unterlegenheitsgefühlen führen kann (vgl. Wenzler 2003, S. 22). Das hierarchisch gegliederte Schulsystem geht nach Wenzel von einer ungleichen Wertigkeit der Ungleichheit der Menschen aus und reproduziert sie absichtsvoll. Dagegen geht ein einheitliches Schulsystem von der demokratischen Gleichheit aller Menschen aus „(...) *und trägt dazu bei, trotz individueller Unterschiede die staatsbürgerliche Gleichheit der Menschen durch gemeinsame Bildung zu erreichen.*“ (vgl. ebd., S. 23) Diese Aspekte kennzeichnen für Wenzler den Widerspruch der beiden Schulkonzepte (vgl. ebd., S. 23). Die GGG ist nach Wenzler von der demokratischen Gleichheit aller Menschen überzeugt und setzt sich deshalb für ein einheitliches Schulsystem für alle ein (vgl. ebd., S. 23). Wenzler bezeichnet die Gesamtschulen als den Schritt, über die undemokratische Gliederung der Schulstruktur hinauszugehen (vgl. ebd., S. 27).

4.3 Zusammenfassung

Kapitel 4 zeigt sehr deutlich auf, das in der heutigen Gesellschaft Bildung von fundamentaler Bedeutung für die einzelnen Menschen ist. Sie ist nicht nur Wegbereiter für eine erfolgreiche berufliche Karriere sondern auch Voraussetzung zur Wahrnehmung verschiedener Lebenschancen. Das in der Öffentlichkeit und in der Politik vorherrschende „meritokratische“ Modell verspricht allen, sich im freien Leistungswettbewerb einen angemessenen Platz in der Bildungs- und Berufshierarchie erarbeiten zu können. Der Stellenwert der Schule ist in einer demokratischen Gesellschaft von besonderer Bedeutung. Die Frage, welche gesellschaftlichen und politischen Funktionen die Institution Schule hat und wie auf Grund dessen ihr Bau aussehen muss steht im Zentrum. Die Argumentationsführung der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ basiert so auf einer Reihe von Kritikpunkten am derzeitig vorherrschenden gegliederten Schulsystem. Nicht nur die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ auch die Gesamtschulbefürworter der herangezogenen deutschen Publikationen ziehen oftmals die PISA-Studie heran, um mit ihr belegen zu wollen, dass gegliederte Schulsysteme erhebliche Missstände aufweisen. So spielen in den heutigen Tagen vor allem internationale sowie nationale Vergleichsstudien eine wichtige Rolle für die Ausgestaltung des eigenen Schulsystems. Die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ sehen die Einführung dieser als unumgänglich an, will Österreich dem technologischen, wirtschaftlichen und sozialen

Wandel, welchem die Gesellschaft in den vergangenen Jahren unterworfen ist, standhalten. Wie im Methodenteil kurz angesprochen, bestätigt sich in der Darstellung der Argumente der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ sehr deutlich, dass diese sich den vorgegebenen Kategorien, welche in der Anlehnung an Gudjons entstanden sind, fügen.

Fokus der Veränderung des schulischen Aufbaus ist – wie sich bereits aus der Begriffsdefinition entnehmen lässt – die für die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ zu früh angesetzte Übergangsauslese der SchülerInnen nach der 4. Klasse VS auf unterschiedliche Bildungswege, welche von ihnen als nicht vergleichbare, nicht valide und nicht standardisierte Selektion bezeichnet wird. Dies kann als Ausgangspunkt ihrer Argumentationsführung identifiziert werden, da die meisten Argumente auf dieses Kriterium zurückführen. So sollen durch die Vermeidung bzw. der Verschiebung der Auslese nach der 4. Klasse VS bis zur Vollendung der 8. Schulstufe den von ihnen identifizierten Missständen des derzeit vorherrschenden gegliederten Schulsystems entgegen gewirkt werden.

Die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ sehen im längeren Offenhalten der Bildungswege und in der ihr zugrundeliegenden Idee der individuellen Förderung und Forderung aller SchülerInnen, welche in der Ausgestaltung des Unterricht beispielsweise in flexiblen Lerngruppen, Vielfalt an abwechslungsreichen Lernangeboten, Vielfalt an Wahlmöglichkeiten sowie gezielte Förderkurse etc. zu tragen kommt, eine Möglichkeit, allen die Chance zuzusichern, ihre weitere schulische oder berufliche Laufbahn aufgrund eigener Interessen, Begabungen und Neigungen anzutreten, dem „Repetentenproblem“ entgegenzuwirken, auf „Lebenslanges Lernen“ vorzubereiten, Bildungspotentiale des Landes auszuschöpfen, wissenschaftsorientierte Grundbildung für alle Heranwachsenden zu sichern, das Kompetenzniveau der SchülerInnen zu steigern, das gesamte individuelle, kulturelle und soziale Spektrum kennenzulernen sowie die Chancengleichheit zu steigern. Besonders fällt in der Betrachtung der Argumentationsführungen auf, dass das Thema „Chancengleichheit“ in den Diskussionen einen besonderen Stellenwert einnimmt. So ist ein immer wiederkehrendes Argument der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ jenes, dass die „Neue Mittelschule“ allen österreichischen Kindern die gleiche Qualität, die gleichen Optionen und vergleichbare Bildungschancen bietet und bei gleicher Begabung, gleicher Leistung und gleichem Einsatz vergleichbare Bildungs-, Berufs- und Lebenswege eröffnet.

Diese hier nun angesprochenen Punkte fordern - wie sich zeigt - nicht nur die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“. In den herangezogenen deutschen Publikationen spiegeln sich diese Argumente ebenfalls sehr deutlich wieder.

5. DIE GESAMTSCHULE IM HISTORISCHEN KONTEXT

Gesamtschule ist kein neues Thema. Eher im Gegenteil. Ihm liegt eine lange Tradition zugrunde (vgl. Haft 1989, S. 9). Die Idee der Gesamtschule definiert als eine Schule, die von allen Kindern und Jugendlichen gemeinsam besucht wird, ist um mehr als ein Jahrhundert älter als die Bemühungen, die allgemeine Schulpflicht einzuführen (vgl. Bucher/Schnider 2004, S. 11). Oft wird dieses Thema jedoch als neu gehandelt. Haft schreibt dazu, dass wenn es heute als neues Thema aufgefasst wird, die Aktualität politisch und nicht pädagogisch oder unter dem Aspekt erziehungswissenschaftlicher Forschung begründet ist (vgl. Haft 1989, S. 9).

In den nachstehenden Kapiteln werden nun einige Entwicklungsschritte der der Gesamtschule zugrunde liegenden Idee einer Schule für alle Kinder, ohne vertikale Differenzierung in verschiedene Schularten, aufgezeigt. Beginnend bei Comenius wird die Entwicklungslinie dieser Idee bis in die Gegenwart aufgezeigt, um so Bezug auf die in den Eingangskapiteln der vorliegenden Diplomarbeit dargestellten Argumente zu nehmen und weiters einen historischen Vergleich zu ermöglichen. Es würde den Rahmen der Arbeit sprengen, explizit auf alle Modelle, die sich in der langen Geschichte dieses Themas finden lassen, einzugehen. So werden neben Condorcet und Oestreich – auf welche die vorliegende Arbeit ihren Fokus gesetzt hat – chronologisch einige wichtige Entwicklungsschritte des vorliegenden Forschungsthemas aufgezeigt, ohne dass damit der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Die exemplarische Abfolge ist vor allem in Anlehnung an Bönsch, Sienknecht, Herrlitz und Oelkers entstanden.

Condorcet und Oestreich sind unter anderem – um den Worten Hafts zu folgen – herausragende Beispiele dafür, sich die lange pädagogische Tradition, die derzeit in der Gesamtschule Ausdruck findet, bewusst zu machen (vgl. ebd., S. 10).

5.1 Comenius (1592 – 1670)

Schon in den noch theologisch untermauerten Anfängen der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin ist die Idee gleichen Bildungsrechts verbreitet (vgl. Haft 1989, S. 11). Begonnen wird die exemplarische Darstellung bei Comenius. Sienknecht wie auch eine Vielzahl anderer

Autoren bezeichnen Comenius als den ersten großen Pädagogen der Neuzeit, der im Rahmen seines Gesamtwerkes einen Plan für eine einheitliche Organisation der Schule vorlegt (vgl. Sienknecht 1968, S. 17). Dass Comenius Plan eine einheitliche Organisation der Schule anstrebt, lässt sich bereits aus dem Titel seiner „Großen Didaktik“ erkennen. So lautet dieser: *„Grosse Didaktik – Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren oder sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann (...)“* (Comenius ⁴1970, S. 9) Die Begründung für ein einheitliches Schulsystem ist bei Comenius sehr stark theologisch fundiert. So schreibt er *„Offensichtlich ist jeder Mensch von Geburt aus fähig, das Wissen von den Dingen zu erwerben. Das geht erstens daraus hervor, daß er Abbild (imago) Gottes ist.“* (ebd., S. 37) In Comenius „Großer Didaktik“ geht hervor, dass alle Kinder – unabhängig davon ob sie Kinder der Armen, der Reichen, der Adelligen, der Nichtadeligen, Knaben oder Mädchen, aus Städten oder Dörfern sind – zum Schulbesuch angehalten werden sollen (vgl. ebd., S. 55). Dies begründet er folgendermaßen: *„Zunächst sind alle als Menschen Geborene zu dem Hauptzwecke geboren, Mensch zu sein, d.h. vernünftiges Geschöpf, Herr der (anderen) Geschöpfe und genaues Abbild seines Schöpfers. Darum sind alle so zu fördern und in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion recht einzuführen, daß sie das gegenwärtige Leben nützlich zubringen und sich auf das künftige angemessen vorbereiten können.“* (ebd., S. 56) Hierbei schließt Comenius auch die – wie er schreibt – Trägen und Schwachen ein, da diese umso mehr der Hilfe bedürfen, um von ihrer „schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit“ so weit wie möglich befreit zu werden (vgl. ebd., S. 56). Comenius stuft seine Schule vierfach nach Alter und Fortschritt ab. Zur Vervollkommnung des ganzen Menschen ist für Comenius die ganze Jugendzeit von 24 Jahren nötig (vgl. ebd., S. 185). Die vierfache Abstufung erfolgt in der Aufteilung in Mutterschule, Muttersprachenschule, Lateinschule und Universität (vgl. ebd., S. 188 – 208).

Die unteren Schulen - die Mutterschule und die Muttersprachenschule - sollen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ausbilden. Die Lateinschule soll hauptsächlich Jünglinge ausbilden, die nach Höherem als einem Handwerk trachten. Die Universitäten sollen schließlich die künftigen Lehrer und Leiter der anderen ausbilden, damit es den Kirchen, Schulen und Staaten nie an geeigneten Lenkern fehlt (vgl. ebd. S. 187 – 188).

Er geht davon aus, dass Bildung die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse einleitet. Unbeschadet der Zufälligkeit ihres gesellschaftlichen Standortes sind allen Menschen die gleichen Bildungsmöglichkeiten zuzuerkennen (vgl. Breinbauer ³2000, S. 50).

Folgendes Zitat verdeutlicht, dass Comenius zwar auf der einen Seite mit seiner Legitimation des Gleichheitspostulats in den Denktraditionen christlicher Bewegungen des ausgehenden Mittelalters verbleibt, jedoch seine daraus gezogenen Schlussfolgerungen von weitgehender politischer und sozialer Einsicht sind (vgl. Haft 1989, S. 11). So schreibt er: *„Erstens beabsichtigen wir ja, daß alle, die als Menschen geboren sind, gemeinsam zu allem Menschlichen hin unterrichtet werden. Sie müssen also soweit wie immer möglich miteinander geführt werden, damit sie sich gegenseitig beleben, anregen und anspornen. Zweitens sollen alle zu allen Tugenden, auch zu Bescheidenheit, Eintracht und gegenseitiger Dienstbereitschaft erzogen werden. Deshalb darf man sie nicht zu früh voneinander trennen und einigen wenigen Gelegenheiten bieten, sich mehr zu dünken als die anderen und diese neben sich zu verachten. Drittens scheint es mit sehr voreilig, schon im sechsten Lebensjahr bestimmen zu wollen, zu welchem Beruf sich ein Kind eigenen wird, ob für die Wissenschaft oder für ein Handwerk. Weder die Kräfte des Geistes noch seine Neigungen sind in diesem Alter genügend zu erkennen; später tritt beides besser zu Tage. Ebenso wie man in einem Garten nicht erkennen kann, welche Pflanzen man ausjäten und welche man stehen lassen soll, solange sie noch klein und zart sind, sondern es erst erkennt, wenn sie größer geworden sind. Und es werden nicht nur die Kinder der Reichen, Adligen und Beamten zu solchen Würden geboren dass ihnen allein die Lateinschule offenstünde, während die anderen hoffnungslos ausgeschlossen wären, Der Geist weht, wo er will und lässt sich die Zeit nicht setzen.“* (Comenius ⁴1970, S. 194)

Die Gleichheit aller Menschen vor Gott veranlasst Comenius also dazu, nur eine Schule für alle zuzulassen. Er differenziert nach der individuellen Verschiedenheit der Menschen in seiner Schule - wie sich vorangehend erkennen lässt - nach der Dauer des Schulbesuchs.

Comenius hat das Konzept zu einer Zeit entwickelt, als die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen überhaupt noch keine Schule besuchen und die feudale gesellschaftliche Ordnung Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Stände so gut wie nicht zulässt (vgl. <http://www.gesamtschulverband.de/keim.pdf> - Stand 8. Juli 2008).

5.2 Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743 – 1794)

Rationalistisch-naturrechtliche Gedanken treten im 18. Jahrhundert immer stärker hervor. Damit ist das Motiv, das Recht auf freien Bildungserwerb so auszulegen, „(...) dass Bildungsmöglichkeiten für alle und damit die Einrichtung eines öffentlichen Schulwesens notwendig seien“ (vgl. Bönsch 2006, 73), stärker geworden. Bönsch sieht in Condorcet den bekanntesten Vertreter einer Einheitsschulidee. Politik- und sozialgeschichtliche Gesichtspunkte sprechen nach Herrlitz dafür, die Sattelzeit gesamtschulähnlicher Reforminitiativen in der Epoche der Französischen Revolution anzusetzen (vgl. Herrlitz 2003, S. 10). Im nachstehenden Kapitel wird nun Condorcets „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ auf Argumente hin untersucht, welche diesen nach Condorcet rechtfertigen sollen. Condorcets Bericht enthält einerseits bildungstheoretische Grundsätze und andererseits auch eine bis in Einzelheiten ausgearbeitete Schulorganisation.

5.2.1 Vita

Condorcet wird am 17. September 1743 in Ribemont geboren. Zunächst erhält Condorcet eine Schulbildung bei den Jesuiten in Reims. 1758 tritt er in das Collège de Navarre in Paris ein und beginnt mit seinen wissenschaftlichen Studien. 1770 wird er in die Akademie der Wissenschaften aufgenommen und übernimmt dort die Stelle als Hilfssekretär. 1774 ernennt ihn Turgot zum Generalinspektor der Staatsmünze. 1782 wird Condorcet in der Académie française aufgenommen. 10 Jahre später - am 20. und 21. April 1792 - ist er Sprecher der Unterrichtskommission vor der Legislative über den Plan einer Neuorganisation des öffentlichen Unterrichtswesens und ist später Vizepräsident des Konvents. 1793 wird er vor dem Konvent von Chabot denunziert. Er erhält einen Haftbefehl und flieht nach Paris. 1794 wird er erkannt und den Behörden übergeben, die ihn in das Gefängnis von Bourg-la-Reine bringen. Dort stirbt er am 28. März 1794 (vgl. Furck/Geißler/Klafki/Siegel 1966, S. 84 - 85).

5.2.2 Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens

Der hier herangezogene „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ wird der Nationalversammlung im Namen des Komitees für öffentlichen Unterricht am 20. Und 21. April 1792 von Condorcet

vorgetragen. Eingangs stellt sich die Frage, ob der Bericht ausschließlich aus der Feder Condorcets entstammt, da auf der einen Seite oft das Wort „wir“ im Bericht verwendet wird. Bei Heranziehung von Sekundärliteratur aber meist die Rede von Condorcets Plan ist. Nach Schepp ist es nicht einwandfrei erwiesen, ob der Text ausschließlich von Condorcet verfasst worden ist (vgl. Schepp 1966, S. 19). Im Gegensatz dazu sieht Lüchinger den Bericht Condorcets aber als einen an, der „(...) ohne Abstriche als alleiniges Werk Condorcets betrachtet werden“ darf (Lüchinger 2002, S. 310). Er begründet dies mit folgenden Worten: „Wie bereits der Entwurf der dritten Sektion, war auch dieser Bericht, welcher Condorcet der Legislative vortrug, inhaltlich identisch mit den *Mémoires* von 1791. (...) Ein Vergleich der publizierten Rede mit einem handschriftlichen Entwurf Condorcets, der sich in der Institutsbibliothek befindet, untermauert diese Aussage.“ (ebd., S. 309 – 310). In den Darstellungen des Berichts ist in vorliegender Diplomarbeit im Anschluss an Lüchinger und anderer Autoren immer die Rede von Condorcets Bericht.

Condorcet entwickelt aus dem Glauben an eine unbegrenzte Vervollkommnung des Menschengeschlechts und mit der Forderung, die Gesellschaft habe eine Pflicht für den öffentlichen Unterricht aller zu sorgen, ein (vgl. Bönsch 2006, S. 73) einheitliches, durchgängig organisiertes Unterrichtswesen, welches institutionell das gleiche Recht auf Bildung garantieren soll (vgl. Schepp 1966, S. 17). Im Unterschied zu Comenius ist Condorcet in seiner Legitimation für ein einheitliches Schulsystem nicht Vorstellungen verpflichtet, die sich aus der Gleichheit aller Menschen vor Gott herleiten, da seine Argumentation vielmehr auf egalitären, randständigen und sozialen Elementen des Gedankenguts der Aufklärung gründen (vgl. Haft 1989, S. 12), was in den nachfolgenden Darstellungen seinen Niederschlag findet. Er hat in seinem „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“, den er im Namen des Komitees für öffentlichen Unterricht der Nationalversammlung 1792 vorträgt, (vgl. Condorcet 1792, S. 20) unter den Grundlagen der durchlässigen Stufung des einheitlichen Schulsystems, der Koedukation, der Unentgeltlichkeit der Bildung auf allen Stufen, der Weltlichkeit der Schulen, der Bildungsgerechtigkeit und der Idee einer „*éducation permanente*“, welche sich in Vorschlägen für Erwachsenenbildung niederschlägt (vgl. Haft 1989, S. 12 - 13), fünf Stadien des Unterrichts unter dem Namen Primärschulen, Sekundärschulen, Institute, Lyzeen und Nationale Gesellschaft der Wissenschaft und Künste unterschieden, welche aufeinander folgen und aufbauend sind. Diese werden in den folgenden Absätzen in Kürze dargestellt.

Primärschulen: Diese Schulen sollen auf vier Jahre (9. – 12. Lebensjahr) begrenzt sein (vgl. Haft 1989, S. 13). Sie sollen die Aufgabe haben, neben dem Lehren des Lesens, Schreibens, grammatikalischer Kenntnisse und Rechenregeln den Menschen auch das zu lehren, was sie brauchen, um ihren Weg zu finden, sich ihrer Rechte zu bedienen und diese auch nutzen zu können. Weiters sollen hier einfache Methoden gelehrt werden, um ein Terrain oder ein Haus genau vermessen zu können, einige elementare Beschreibungen der Produkte des Landes, der Verfahren im Ackerbau und im Handwerk sowie die Ausbildung von ersten moralischen Ideen und von Verhaltensregeln sowie die Prinzipien der gesellschaftlichen Ordnung (vgl. Condorcet 1792, S. 23 – 24). Sie sollen für alle Bürger leicht zugänglich sein, was sich in folgenden Worten Condorcets ausdrückt: *„Weil es ungerecht wäre, wenn in jenen Departements, in denen die Wohnstätten zerstreut liegen oder in zu kleinen Ansiedelungen bestehen, das Volk nicht die gleichen Vorteile erhielte, wird man auch in alle Gebiete eine Primärschule legen, in denen die Dörfer mehr als 1000 Klafter von einem Ort mit 400 Einwohnern entfernt sind.“* (ebd., S. 23 - 24)

Sekundärschulen: In den Sekundärschulen für das 13. – 16. Lebensjahr (vgl. Haft 1989, S. 13) soll der Unterricht in allen derselbe sein und für alle Bürger offen sein (vgl. Condorcet 1792, S. 28 - 29). Jeder Distrikt und jede Stadt mit 4000 Einwohnern soll eine Sekundärschule haben (vgl. ebd., S. 28). In diesen Schulen sollen einige Kenntnisse aus der Mathematik, der Naturgeschichte, der Chemie sowie eine ausgedehnte Darlegung der Prinzipien der Moral und des gesellschaftlichen Zusammenlebens gelehrt werden (vgl. ebd., S. 28 – 29). Condorcet sieht die Sekundärschulen für jene Kinder bestimmt, deren Familien für längere Zeit auf ihre Mitarbeit verzichten können oder sogar einige Aufwendungen dafür machen können (vgl. ebd., S. 28). Dazu schreibt Sienknecht, dass diese Aufwendungen sich jedoch lediglich darauf beziehen, dass der Schulbesuch älterer Kinder einen Verdienstaussfall für die Familien bedeutet (vgl. Sienknecht 1968, S. 33). Condorcet fordert ja auf allen Stufen des Unterrichts Schulgeldfreiheit.

Institute: Die dritte Stufe des Unterrichts, die Institute, welche das 17.- 20. Lebensjahr umfassen (vgl. Haft 1989, S. 13), soll - wenn man dem Bericht folgt - alles was notwendig ist, um öffentliche Funktionen zu erfüllen, umfassen. Sie soll die Menschen weiters vorbereiten, um sich einem vertiefenden Studium zu widmen und umfasst die Elemente allen menschlichen Wissens (vgl. Condorcet 1792, S. 33). In

dieser Stufe des Unterrichts wird der Mathematik und den Naturwissenschaften eine bevorzugte Stellung geben (vgl. Condorcet 1792, S. 35). In jedem Departement soll ein Institut eingerichtet werden (vgl. ebd., S. 33). Der Unterricht soll auf dieser Stufe in Kurse aufgeteilt sein. Der Schüler kann wählen, ob er an einem Kurs oder zugleich an vier Kursen teilnehmen will. Die Schüler haben die Möglichkeit, in den verschiedenen Fächern verschieden lang zu verweilen (vgl. ebd., S. 43 - 44). Der Unterricht dieser Schulen soll so gestaltet sein, dass er sich für alle Begabungsarten und alle persönlichen Verhältnisse eignet (vgl. ebd., S. 44). Lüchinger setzt diese Stufe des Unterrichts gleich mit den heutigen Gymnasien (vgl. Lüchinger 2002, S. 318).

Lyzeen: In der vierten Stufe des Unterrichts - den Lyzeen - ab dem 21. Lebensjahr (vgl. Haft 1989, S. 13) sollen im Unterschied zu den ersten drei Stufen alle Wissenschaften in ihrem Umfang gelehrt werden (vgl. Condorcet 1792, S. 48). Dort werden nur mehr oder weniger umfangreiche Anfangsgründe gelehrt (vgl. ebd., S. 57). Condorcet schlägt neun Lyzeen für Frankreich vor. Im heutigen Sprachgebrauch würde man diese Stufe des Unterrichts nach Lüchinger Universitäten nennen (vgl. Lüchinger 2002, S. 318).

Haft setzt diese strukturelle Stufung des Schulsystems mit einer „Gesamtschule“ unter verschiedenen Dächern gleich, welche durchgehend horizontal durchlässig und ohne vertikale Gliederung ist (vgl. Haft 1989, S. 13).

Die Nationale Gesellschaft der Wissenschaften und Künste: Dies ist die letzte Stufe des Unterrichts bei Condorcet. Ihr wird die Aufgabe zugeschrieben, die Unterrichtsanstalten zu überprüfen und zu leiten. In dieser Stufe, welche in vier Klassen aufgeteilt ist, soll man sich mit der Vervollkommnung der Wissenschaften und Künste beschäftigen (vgl. Condorcet 1792, S. 58).

Aus dem Bericht geht hervor, dass allen Menschen in gleicher Weise der Unterricht zu Teil werden müsse, dass keinem Teil der Bürger der höhere Unterricht verweigert werden dürfe (vgl. Condorcet 1792, S. 21). Nach diesem Gesichtspunkt muss für Condorcet der Unterricht universell sein und jedem so gleichmäßig zugute kommen, wie - so schreibt er - „(...) *es die notwendige Begrenzung der Kosten, die Verteilung der Menschen auf dem Territorium und die mehr oder weniger lange Zeit, die die Kinder ihm widmen können, erlauben.*“ (ebd., S. 23) Es gibt nach Condorcet keine Menschen, die sie zu lehren er nicht für nützlich und

möglich hält (vgl. Condorcet 1792, S. 22). Der Unterricht soll nach Condorcet „(...) auf seinen verschiedenen Stufen das ganze System menschlicher Kenntnisse umfassen und den Menschen in allen Lebensaltern die Möglichkeit sichern, ihre Kenntnisse zu bewahren oder neue zu erwerben.“ (ebd., S. 23) Der Unterricht nach Condorcet hat zum Ziel, aufgeklärte Menschen zu bilden (vgl. ebd., S. 37). Um keine Ungleichheit in der Gesellschaft zugunsten der reichsten Klassen herzustellen, soll der Unterricht auf den ersten vier Stufen des Schulwesens völlig kostenlos sein (vgl. ebd., S. 52).

Die erste Bedingung jeden Unterrichts ist es - so Condorcet - nur Wahrheiten zu lehren (vgl. ebd., S. 22). Dazu schreibt Lüchinger, dass dies zu bedeuten habe, dass sich die Bildung auf die Vermittlung wissenschaftlich abgesicherter Fakten beschränken muss, die rational überprüfbar sind. Somit sieht er als Basis der neuen Schule Condorcets die Vernunft und die Wissenschaft (vgl. Lüchinger 2002, S. 310). Das öffentliche Unterrichtswesen soll den Einfluss partikularer Interessen auf das Unterrichtswesen verhindern (vgl. dazu Schepp 1966, S. 18). Die Unterrichtsanstalten sollen nach Condorcet möglichst unabhängig von politischen Autoritäten sein. Sie sollen abhängig sein von der Versammlung der Repräsentanten des Volks, da diese am weitesten davon entfernt sind, sich von Sonderinteressen leiten zu lassen (vgl. Condorcet 1792, S. 22). Sie ist um den Worten Condorcets zu folgen der „*geringste Feind des Fortschritts der Erkenntnisse*“ (Condorcet 1792, S. 22). Davon geht alle Veränderung nach Condorcet aus, welche eine Verbesserung der menschlichen Verhältnisse herbeiführen soll (vgl. ebd., S. 22).

Grundlegend ist zu erwähnen, dass Condorcets Plan im Rahmen der Französischen Revolution (1789 – 1799) gesehen werden muss (vgl. Schepp 1966, S. 8). Die Artikel der Menschenrechteklärung werden von der Nationalversammlung in den Tagen vom 20. – 26. August 1789 verabschiedet (vgl. Lüchinger 2002, S. 65). Dazu schreibt Lüchinger: „*Damit vollendete sie eines der herausragendsten Ereignisse der französischen Revolutionsgeschichte, weil mit der Erklärung die Um- und Neubildung des Gesellschaftsraumes auf seinen wahren Rechtsgrundlagen vollzogen war und der Weg frei wurde zur Gründung einer vollkommenen neuen Gesellschaft. Das Fundament der Gesellschaft wurde neu bestimmt wobei der Vorrang des Individuums in einer gewissen Bandbreite unantastbar gewährt wurde.*“ (Lüchinger 2002, S. 65 - 66) Die Nationalversammlung am 27. August 1789 verkündet die für Condorcets schulpädagogische Vorstellungen richtungsweisenden philosophisch-politischen Prinzipien in der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (vgl. Schepp 1966, S. 9). In der Erklärung werden - wie er selbst

72

sagt - die unveränderlichen Prinzipien der natürlichen Gerechtigkeit und die wesentlichen Rechte des Menschen ausgesprochen, die das Leben des Einzelnen und sein Leben in der Gesellschaft bestimmen (vgl. Schepp 1966, S. 9). Diese stellen für Condorcet die natürliche und unverfälschte Wahrheit dar (vgl. ebd., S. 9). Wie in der Französischen Revolution selbst beruht Condorcets Plan auf gedanklichen Abstraktionen und auf einfachen von der Natur und Vernunft diktierten Prinzipien (vgl. ebd., S. 8). Natur und Gesellschaft folgen allgemeinen und notwendigen Gesetzen, die der vernünftig denkende Mensch erkennen und sich verfügbar machen kann (vgl. ebd. S. 9). Anders ausgedrückt findet sich dies in den Darstellungen über Condorcets bei Sienknecht wieder. Was den Gang der Natur folgt, ist dem Verstand zugänglich und kann vor der Vernunft bestehen. So müssen sich Verfassungen und Gesetze aufs Genaueste nach dem Willen der Vernunft und der Natur richten. Deshalb werden sie so einleuchtend, dass sie von jedem Individuum begriffen werden können (vgl. Sienknecht 1968, S. 29).

Die Kategorisierung der Argumente Condorcets, die dieses Schulsystem rechtfertigen sollen, muss auch in dem Zusammenhang gesehen werden, dass es in der Zeit vor der Revolution kein einheitliches Volksschulwesen gibt, sondern nur sehr kostspielige Privaterziehung. Bis 1762 haben die Jesuiten den ganzen Bildungsbereich fest im Griff. Condorcet stellt sich schon in jungen Jahren gegen dieses Bildungsmonopol. Den Kindern soll auf ihren Lebensweg nach Condorcet der Mut und die Fähigkeit mitgegeben werden, Gewohnheiten und Bräuche kritisch zu hinterfragen, was aber nach ihm die Mönche schlecht können, da sie ihre Freiheit und Selbstständigkeit in allen Lebenslagen aufgegeben haben (vgl. Lüchinger 2002, S. 306).

Sein Bericht hat die fundamentale Umgestaltung der Gesamtverfassung der öffentlichen Ordnung zum Ziel und richtet sich gegen die bestehende Herrschaftsordnung, in die das Schulsystem eingebettet war (vgl. Schepp 1966, S. 8).

5.2.3 Kategorisierung der Argumentationsführung

Grob betrachtet lassen sich Condorcets Argumente, mit welchen er das von ihm vorgeschlagene Unterrichtswesen begründet, in alle vier ausgewählten Kategorien eingliedern.

Kategorie 1: pädagogisch – psychologische Argumente

Condorcet unterscheidet in dem „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ zwischen zwei Zielen des nationalen Unterrichtswesens. Das erste Ziel teilt sich aufgrund seines Inhalts in die erste und die vierte Kategorie auf. Den zweiten Teil des ersten Ziels bilden die Worte Condorcets: *„(...) jedem die Möglichkeit zu sichern, seine berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommen, sich für die gesellschaftlichen Funktionen vorzubereiten, zu denen berufen zu werden er berechtigt ist, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, zu entfalten (...) das muß das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein; und unter diesem Gesichtspunkt ist es für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit.“* (Condorcet 1792, S. 20) In der Forderung Condorcets den Menschen die Möglichkeit offenzuhalten, den Umfang ihrer von der Natur empfangen Talente entfalten zu können, drückt sich sehr stark die Forderung nach Individualität aus, welche den Fokus dieser ersten Kategorie bildet. Es lässt sich aus dem Zitat herauslesen, dass jedem Menschen durch das öffentliche Unterrichtswesen die Möglichkeit geboten werden soll, die seinen Fähigkeiten entsprechende Bildungschance und Bildungsmöglichkeit zu erhalten. Dieses Ziel Condorcets setzt Keim mit dem Ziel gleich, dass in den späteren Gesamtschuldiskussionen unter dem Thema „individueller Förderung“ diskutiert worden ist (vgl. <http://www.gesamtschulverband.de/keim.pdf> - Stand 8. Juli 2008). Das Streben nach individueller Förderung, wie es Keim schreibt und wie sie auch in der Definition dieser Kategorie zu Ausdruck kommt, lässt sich noch anderen Stellen Condorcets expliziter herauslesen. Sie spiegelt sich in der Möglichkeit der unterschiedlichen Verweildauer in den Fächern der dritten Stufe des Unterrichts wieder. Condorcet wählt hier diese Möglichkeit, da sich – wie er schreibt - der Unterricht so für alle Begabungsarten und alle persönlichen Verhältnisse eignet (vgl. Condorcet 1792, S. 44).

Auch in der Unentgeltlichkeit des Unterrichts, welche Condorcet fordert, lässt sich der Gedanke der individuellen Förderung wiederfinden. So ist es nach Condorcet dem Schüler des Instituts oder des Lyzees durch die Unentgeltlichkeit des Unterrichts möglich, gleichzeitig an mehreren Kursen teilzunehmen, die seinen Neigungen und Kräften entsprechen, ohne die Ausgaben seiner Eltern zu erhöhen (vgl. ebd., S. 53).

In diesen beiden Absätzen lässt sich der Gedanke sehr stark herauslesen, dass - wie auch Lüchinger schreibt - jeder Mensch bei Condorcet Wissen gewissermaßen verhältnismäßig zu seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten vermittelt bekommen soll (vgl. Lüchinger 2002, S. 313).

Darauf wird auch an einer anderen Stelle des Berichts Bezug genommen. Für Condorcet soll der Unterricht nicht mehr an Reichtum gebunden sein. Die Kinder deren Befähigung auf einer Unterrichtsstufe am meisten hervorgetreten sind, sollen aufgefordert werden, die nächste Stufe zu durchlaufen und auf Kosten des nationalen Unterrichtswesens unterhalten werden (vgl. Condorcet 1792, S. 54). Er spricht sich also dafür aus, dass Leistung und Begabung der alleinige Maßstab für die Auslese der Schüler sein soll.

Kategorie 2: bildungsökonomische Argumente

Condorcets zweites Ziel des nationalen Unterrichtswesens lautet wie folgt: *„Den Unterricht so zu lenken, daß die Vervollkommnung der Kunstfertigkeiten den Lebensgenuß der Allgemeinheit der Bürger erhöht und den Wohlstand derer, die sie betreiben, steigert; daß eine immer größere Zahl von Menschen fähig wird, die für die Gesellschaft notwendigen Funktionen gut zu erfüllen; und daß die ständig wachsenden Fortschritte der Erkenntnis eine unerschöpfliche Quelle erschließen, die unseren Bedürfnissen hilft, die unsere Schmerzen heilt, die uns Mittel gibt für das individuelle Glück und den allgemeinen Wohlstand; schließlich in jeder Generation die physischen, intellektuellen und moralischen Fähigkeiten auszubilden und dadurch zu jener allgemeinen und stufenweise fortschreitenden Vervollkommnung des Menschengeschlechts beizutragen, von der jede gesellschaftliche Institution als ihrem letzten Ziel geleitet sein soll: das muß außerdem der Zweck des Unterrichts sein; und der öffentlichen Gewalt ist diese Pflicht durch das allgemeine Interesse der Gesellschaft, ja durch das Interesse der ganzen Menschheit auferlegt.“* (Condorcet 1792, S. 20 - 21) Diese Worte Condorcets lassen sich in vorliegende Kategorie einfügen, da sich in ihnen der Gedanke - Ausschöpfung der Begabungs- und Qualifikationsreserven - in gewisser Weise erkennen lässt, indem er dem Unterrichtswesen die Möglichkeit zuschreibt, mehr Menschen in Stand zu setzen, für die Gesellschaft notwendige Funktionen zu übernehmen, was er auch durch die Worte ausdrückt, dass die von der Natur geschenkten Talente für das Vaterland nicht verloren gehen sollen (vgl. Condorcet 1792, S. 23). Weiters drückt sich in seinen Worten aus, dass das Unterrichtswesen den Wohlstand und die stufenweise Vervollkommnung des Menschengeschlechts herbeiführen soll, was sich ebenfalls in dieser Kategorie im Sinne der Verbesserung der menschlichen Verhältnisse niederschlägt. Den

Gedanken der stufenweisen und unbegrenzten Vervollkommnung des Menschengeschlechts stellt Condorcet in seinem „Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes“ dar (vgl. Sienknecht 1986, S. 29). Es ist für ihn – so Sienknecht - die Entwicklung der Vernunft in der Geschichte der Menschen so überschaubar, dass ein Gesetz erkennbar wird, nach dem die Gesellschaft sich mit naturgesetzlicher Folgerichtigkeit fortentwickelt. Er sieht das ständige Wachsen der Vernunft vor seiner Zeit unterstützt durch die Verbreitung von Büchern, die allen zugänglich gemacht werden. So soll für Condorcet die Grenze zwischen dem ungebildeten und gebildeten Teil des Menschengeschlechts zu verschwinden beginnen und so der Raum zwischen den Extremen des Genies und des Stumpfsinns ausgefüllt werden (vgl. ebd., S. 29). Hier setzt der öffentliche Unterricht ein.

Expliziter drückt sich die Forderung der Begabungs- und Qualifikationsausschöpfung darin aus, dass durch die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der daraus resultierenden Tatsache, dass mehr Menschen dem Unterricht folgen können, dem Vaterland dadurch mehr Bürger, die ihm dienen, zur Verfügung stehen (vgl. Condorcet 1792, S. 52 - 53).

Das bildungsökonomische Argument lässt sich weiters in folgender Darstellung Condorcets herauslesen. So schreibt er den Sekundärschulen die Aufgabe zu, einen Teil des Unterrichts kontinuierlich zu erneuern, in dem Sinne, neue Verfahren der Landwirtschaft oder der mechanischen Künste, Beobachtungen und neue Erfindungen, die Auslegung der allgemeinen Gesetze sowie die Erläuterung der Regierungsmaßnahmen zu lehren (vgl. ebd., S. 31). Dies soll nach Condorcet zum Ziel haben, die Wissbegierde der Menschen zu fördern, das Interesse an diesen Lektionen zu steigern sowie das Bewusstsein für die öffentlichen Dinge und die Freude an der Arbeit wach zu halten (vgl. ebd., S. 31 - 32).

Dies steht im engen Zusammenhang mit dem nächsten herausgefilterten Argument dieser Kategorie. Condorcet sieht nämlich den Unterricht weiters als sichersten Schutz für die Sitten des Volkes an (vgl. ebd. S. 32). Dies ist folgendermaßen zu verstehen: Condorcet schreibt dem armen Teil der Gesellschaft grobe Gewohnheiten, welche aus den Bedürfnis entstehen, in den Zeiten der Ruhe der Langeweile entfliehen zu wollen. Sie können der Langeweile - so Condorcet - nur durch Sinnesreize wie etwa durch den Verbrauch von Getränken und berauschenden Drogen oder durch das Spiel entfliehen und nicht durch Gedanken. Ein hinreichender Unterricht hingegen setzt nach Condorcet der Langeweile die Wissbegierde entgegen und so müssen nach ihm diese Gewohnheiten sowie die daraus resultierende Sittenverwilderung und die Rohheit verschwinden (vgl. ebd. S. 32).

Auch um direktdemokratische Strukturen einzuführen, müssen die Menschen ein Mindestmaß an Bildung besitzen (vgl. Lüchinger 2002, S. 307 - 308). *„Solange jedoch noch kein öffentliches, weltliches, praktischen Stoff vermittelndes Bildungssystem seine Wirkung tun konnte, dürfe die direkte Beteiligung des Volkes nur sehr beschränkt sein.“* (Lüchinger 2002, S. 308)

Kategorie 3: bildungstheoretische Argumente

Das bildungstheoretische Argument, welches sich unter anderem in der Forderung einer wissenschaftsorientierten Schule für alle ohne Selektion ausdrückt, lässt sich in ähnlicher Weise in Condorcets Bericht herauslesen.

Beispielsweise im Zusammenhang mit der Unentgeltlichkeit des Unterrichts. Diese hat nach Condorcet zur Folge, dass mehr Menschen dazu befähigt werden, auch in Wissenschaften zu ihrem Fortschritt beizutragen. Daher soll nach Condorcet kein Talent unbeachtet sein. Wissenschaftlicher Fortschritt ist für Condorcet eng mit der rationalen Ordnung der Gesellschaft verbunden. Für ihn eigne sich der wissenschaftliche Fortschritt dazu, die moralischen und politischen Wissenschaften auszubilden, welche die Basis eines gesunden, rationalen und sozialen politischen Systems nach Condorcet darstellen sollen (vgl. Lüchinger 2002, S. 313).

Er stellt sich in seinem Bericht gegen die Ausbildung in den Manufakturen, die den Individuen nur eine rein mechanische und auf wenige einfache Bewegungen beschränkte Arbeit zuweisen. Dadurch hört nach ihm der Geist fast völlig auf, tätig zu sein und es würde daraus – folgt man seinen Darstellungen - eine Menschenklasse entstehen, die nicht imstande wäre, sich über die größten Interessen zu erheben und es würde notwendigerweise eine erniedrigende Ungleichheit in der Nation eingeführt werden, welche Condorcet als Quelle gefährlicher Unruhen sieht (vgl. Condorcet 1792, S. 30 - 31). Ein umfassender Unterricht soll den Individuen ein Hilfsmittel gegen die sich daraus ergebende Folge der Monotonie anbieten (vgl. ebd., S. 31).

Bei weiteren Auseinandersetzungen mit seinem Bericht lässt sich ebenfalls die Forderung einer gemeinsamen Grundbildung der Schüler erkennen. Hier aber im Zusammenhang mit der dritten Stufe des Unterrichtswesens und der Begründung Condorcets warum er in dieser Stufe

des Unterrichts der Mathematik und den Naturwissenschaften eine bevorzugte Stellung gibt. Condorcet beschreibt die Wichtigkeit eines elementaren Studiums dieser Wissenschaften mit den folgenden Worten: *„Zunächst ist für die Menschen, die sich niemals mit langen Überlegungen abgeben und die sich in kein Wissensgebiet gründlicher vertiefen, ein selbst elementares Studium dieser Wissenschaften das sicherste Mittel, ihre geistigen Fähigkeiten zu entwickeln, sie zu lehren, richtig zu urteilen und ihre Gedanken gut zu ordnen.“* (Condorcet 1792, S. 35) Er sieht diese Wissenschaften als zwar nicht sicheres aber doch umfassendes Heilmittel gegen die Vorurteile und gegen die Beschränktheit des Geistes an (vgl. ebd., S. 35). Diese Wissenschaften stellen für ihn eine Nützlichkeit in allen Berufen dar. Darum ist es nach ihm vorteilhaft, wenn sie gleichmäßiger verbreitet wären. Wie er das begründet, lässt sich aus folgendem Zitat entnehmen: *„Menschen, die den Entwicklungsgang dieser Wissenschaften verfolgen, sehen eine Epoche nahen, in der der praktische Nutzen ihrer Anwendung ein Ausmaß annehmen wird, auf das man seine Hoffnungen niemals zu setzen gewagt hätte, eine Epoche, in der der Fortschritt der Naturwissenschaften eine glückverheißende Revolution in den Gewerben hervorrufen wird; und das sicherste Mittel, diese Revolution zu beschleunigen ist es, diese Kenntnisse in allen Klassen der Gesellschaft zu verbreiten, ihnen die Möglichkeit zu erleichtern, sie zu erwerben.“* (Condorcet 1792, S. 35 - 36) Diese Worte Condorcets lassen sich ebenfalls in die zweite Kategorie einordnen.

Condorcet kritisiert in diesem Zusammenhang den alten Teil des Schulwesens, der seiner dritten Stufe des Unterrichts entspricht. Hier hat man sich nach ihm nur auf eine kleine Zahl von Gegenständen beschränkt. Er sieht darin eine starke Tendenz zur Ausbildung von Theologen oder Predigern und nicht wie er es wünscht, eine Bildung von aufgeklärten Menschen (vgl. ebd., S. 36 - 37). Es lässt sich also in gewisser Weise aus Condorcets Bericht eine Tendenz hinlänglich einer allgemeinen Bildung erkennen, um - beachtet man die in Kategorie 1 dargestellten Argumente – allen Talenten die Möglichkeit zu geben, sich zu entfalten.

Kategorie 4: bildungspolitische Argumente

Aus den Darstellungen der Argumentationsführung Condorcets lässt sich ein sehr starker Fokus, der sich in diese Kategorie einordnen lässt, erkennen. In dieser Kategorie stehen unter anderem - wie im Methodenteil beschrieben - der Ausgleich der Bildungsbenachteiligung und die Gewährleistung eines chancengleichen Bildungszugangs im Zentrum. Im ersten Teil Condorcets ersten Zieles des nationalen Unterrichtswesens lässt sich bereits aus seinen

78

Worten eine Notwendigkeit dessen, was die Kategorie vier bildet, erkennen. So schreibt er zu Beginn des ersten Zieles: *„(...) allen Angehörigen des Menschengeschlechts die Mittel zugänglich zu machen, daß sie für ihre Bedürfnisse sorgen, ihr Wohlergehen sichern, ihre Rechte erkennen und ausüben, ihre Pflicht begreifen und erfüllen können (...) das muß das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein; und unter diesem Gesichtspunkt ist es für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit.“* (Condorcet 1792, S. 20) Dieses Zitat verdeutlicht, dass Condorcet durch ein Einheitsschulsystem die mittelalterlich bedingte schulische Ungleichheit bekämpfen will. Im Mittelalter ist die schulisch vermittelte Bildung in erster Linie auf den geistlichen Stand, den Adel und reichen ständischen Bürgern beschränkt. So sind die Schularten dieser Zeit unterschiedlich privilegierten Ständen zugeordnet (vgl. Choi 2004, S. 221). Bereits in den Darstellungen der Primärschule lässt sich herauslesen, dass diese zur Erfüllung des ersten Ziel beitragen soll, da in ihr den Individuen gelehrt werden soll, was sie brauchen, um selbst ihren Weg zu finden und sich in der Fülle ihrer Rechte zu erfreuen (vgl. Condorcet 1792, S. 23). Somit sollen nach Condorcet in diesen Schulen die Grundwahrheiten des menschlichen Zusammenlebens ihrer Anwendung vorangehen (vgl. ebd., S. 24). Der Begriff Grundwahrheiten ist besonders im Zusammenhang mit der Französischen Revolution zu sehen. Diese Grundwahrheiten werden in den ersten beiden Artikeln der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte ausgesprochen und sie bestimmen Condorcets systematische Gedankenfolge. Artikel I besagt folgendes: *„Die Menschen werden frei und mit gleichen Rechten geboren und bleiben es.“* (Schepp 1966, S. 9) Dieser erste Satz der Erklärung ist kein Befehl, keine Anordnung, enthält kein Sollen sondern er stellt nur eine Wahrheit fest (vgl. ebd., S. 10). Die universelle vernunftgerechte Wahrheit des Artikels I ist für Condorcet die Grundlage seines politischen und pädagogischen Denkens (vgl. ebd., S. 10). *„Daß alle Menschen von Natur aus frei und in ihren Freiheitsrechten gleich sind, daß die Bestimmung des Lebens beim je einzelnen liegt, ist für ihn eine unbezweifelbare Gewißheit.“* (ebd., S. 10) Auf Grundlage der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte kann – so Schepp – weder die Pluralität politischer Gemeinwesen noch die gegliederte Vielfalt selbstständiger Schulen gedacht werden und so kann sich Condorcets Plan auf die ganze Menschheit beziehen (vgl. ebd., S. 10).

Die Erklärung der Rechte soll den Individuen zugleich lehren was sie der Gesellschaft schulden und was sie von ihr zu fordern das Recht haben. Diese Verfassung der Rechte sieht Condorcet als die Fortentwicklung von der Natur und der Vernunft diktierten Prinzipien (vgl. Condorcet 1792, S. 25). Die Menschen sollen allein ihrer Vernunft gehorchen und nicht ihre Ansichten von einer fremden Meinung ableiten (vgl. ebd., S. 25). Die Vermittlung der

Grundwahrheiten soll nach Condorcet dazu beitragen, dass die Gesellschaft nicht in zwei Klassen – die eine Klasse der Menschen, die vernünftig denken und die andere Klasse der Menschen, die ihre Ansichten von einer fremden Meinung ableiten – geleitet wird. Er setzt dies gleich mit Herren und Sklaven (vgl. Condorcet 1792, S. 25).

Durch das erste Ziel soll nach Condorcet eine tatsächliche Gleichheit unter den Bürgern hergestellt werden und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, verwirklicht werden (vgl. Condorcet 1792, S. 20). Condorcet geht von der Gleichheit aus, die dadurch gegeben ist, dass die Gesetze allen Bürgern gleiche Rechte einräumen (vgl. Sienknecht 1968, S. 32). Verdeutlicht wird dieses Streben nach Gleichheit durch folgende Worte Condorcets: *„Wir wollen nicht, daß in Zukunft auch nur ein einziger Mensch im Reich sagen könnte: das Gesetz sichert mir vollständige Gleichheit der Rechte zu, aber man verweigert mir die Mittel, sie zu kennen. Ich soll nur vom Gesetz abhängig sein, aber meine Unwissenheit macht mich von allem abhängig, was mich umgibt.“* (Condorcet 1792, S. 22)

Folgt man den Darstellungen Lüchingers, so scheinen Condorcet die kognitiven Fähigkeiten des Individuums zu genügen, um dessen natürliche Rechte zu begründen (vgl. Lüchinger 2002, S. 67) und da nach Condorcet jeder Mensch kognitive Fähigkeiten habe, müsse in der Gesellschaft auch jeder gleiche Rechte haben (vgl. ebd., S. 68). Die genetische und psychologische Gleichheit aller Individuen sind für Condorcet das was die Menschen von Natur aus verbindet und sie untereinander gleich werden lässt (vgl. ebd., S. 68). Mit der zunehmenden Verweltlichung gründet sich die Naturrechtslehre vornehmlich auf die menschliche Vernunft (vgl. ebd., S. 68). Von Natur aus sei jeder Mensch nach Condorcet vernünftig und damit gleichwertig und dies unabhängig von Bräuchen oder Sitten einzelner Nationen (vgl. ebd., S. 68 - 70). Nach Condorcet seien durch die natürliche Gleichheit alle Ungleichheiten ausgeschlossen, welche nicht eine Konsequenz aus den natürlichen Ungleichheiten des Menschen seien (vgl. ebd., S. 69). Dies lässt sich folgendermaßen verstehen. Für Condorcet sind also Reichtumsunterschiede als Folge von unterschiedlichen Fähigkeiten legitim. So ist für ihn auch die Besetzung von höheren Staatsfunktionen von Anforderungen an die intellektuellen Fähigkeiten abhängig (vgl. ebd., S. 69). Hier drückt sich die Forderung der Zuweisung von sozialen Funktionen über individuelle Fähigkeiten aus, was sich in dieser Kategorie im Sinne der Bildungschancengleichheit für die Entfaltung der Fähigkeiten niederschlägt aber auch in Kategorie 1 im Sinne von individueller Profilierung durch Leistung, aus welcher sich diese Kategorie unter anderem zusammensetzt, Ausdruck

gibt. Aus diesem Gesichtspunkt sieht Lüchinger Condorcet nicht als Verfechter einer absoluten Gleichheit (vgl. Lüchinger 2002, S. 69).

Wichtige Faktoren, die im Zusammenhang mit der Bildungsbenachteiligung und der Gewährleistung von chancengleichem Bildungszugang stehen und die es nach Condorcet zu vermeiden gilt, sind die Überlegenheit und die Abhängigkeit. Dies wird vor allem in der dritten Stufe des Unterrichtswesens angesprochen. Die dritte Stufe des Unterrichts umfasst in Condorcets Bericht alles was notwendig ist, um die Menschen in die Lage zu versetzen, sich auf die Erfüllung jener öffentlichen Funktionen vorzubereiten, welche ein hohes Maß an Einsicht erfordern oder sich mit Erfolg einem vertiefenden Studium widmen zu können (vgl. Condorcet 1792, S. 33). Condorcet schreibt den Menschen, die sie durchlaufen eine wirkliche Überlegenheit zu, die die Verteilung der gesellschaftlichen Funktionen unvermeidlich macht. Diese Überlegenheit beschreibt er als „Unzuträglichkeit“ welche umso geringer wird, auf je mehr Menschen sie sich verteilt (vgl. ebd., S. 43). Die Überlegenheit an Bildung – so schreibt Condorcet in seinen weiteren Ausführungen – kann die anderen Menschen, deren dies nicht zuteil geworden ist, in eine teilweise oder allgemeine Abhängigkeit bringen (vgl. ebd., S. 43). Dazu schreibt er folgendes: *„Wer bei einem anderen seine Zuflucht nehmen muß, um einen Brief zu schreiben oder selbst um einen zu lesen, um seine Ausgaben oder seine Steuern zu berechnen, um die Größe seines Feldes festzustellen oder es zu teilen, um zu wissen, was das Gesetz ihm erlaubt oder verbietet; wer die Sprache nicht einmal so beherrscht, daß er seine Gedanken zum Ausdruck bringen kann, wer nicht so schreibt, daß man es ohne Verdruß lesen kann; der muß sich in einer persönlichen Abhängigkeit befinden, die die Ausübung der Bürgerrechte für ihn nichtig oder gefährlich macht und die die von der Natur verheißene und vom Gesetz bestätigte Gleichheit auf ein demütigendes Trugbild reduzieren. Aber eben diese Kenntnisse genügen, um ihn aus dieser Knechtschaft zu befreien; ein Mensch zum Beispiel, der die vier Grundrechnungsarten kennt, kann nicht von Newton abhängig sein bei irgendeiner Handlung im täglichen Leben.“* (ebd., S. 44) Bildung trägt also bei Condorcet dazu bei, den Menschen aus ihrer Abhängigkeit zu leiten und um so der vom Gesetz gegebene Gleichheit auch Folge leisten zu können. Dazu schreibt er, dass die Abhängigkeit nicht mehr bestehen wird, *„(...) wenn ein weiter verbreiteter Unterricht die wahrhaft aufgeklärten Menschen unter den Bürgern vermehrt hat (...).“* (Condorcet 1792, S. 45) Auf Grundlage des Artikels I der Menschen- und Bürgerrechte, welcher - wie bereits erwähnt - Condorcets systematische Gedankenfolge bestimmt haben, kann die Abhängigkeit eines Menschen von anderen nicht standhalten und ihr muss somit entgegengesetzt werden, was Condorcet – folgt man seinen Darstellungen – durch die Neugestaltung des öffentlichen Unterrichtswesens

erzielen will. Somit setzt sich hier auch in gewisser Weise der Chancengleichheitsgedanke durch, wie er sich auch in der Beschreibung der vorliegenden Kategorie zeigt.

Bestimmter zeigt sich der Chancengleichheitsgedanke in den weiteren Ausführungen Condorcets, die im Zusammenhang mit der von ihm erforderlichen Unentgeltlichkeit des Unterrichts stehen. Die Notwendigkeit der Unentgeltlichkeit des Unterrichts muss nach Condorcet vor allem in ihrem Verhältnis zur gesellschaftlichen Gleichheit betrachtet werden (vgl. Condorcet 1792, S. 55). Wäre der Unterricht nicht kostenlos, so würde eine Ungleichheit zugunsten der reichsten Klassen entstehen (vgl. ebd., S. 52). Durch die Unentgeltlichkeit des Unterrichts soll der Unterricht nicht mehr an Reichtum gebunden sein und somit soll nach Condorcet den Kindern der armen Klassen ebenfalls die Möglichkeit gegeben werden, ihre Talente zu entwickeln, was für ihn in zweierlei Hinsicht von Vorteil ist. Einerseits stehen dem - wie Condorcet schreibt - „Vaterland“ dadurch mehr Bürger, die ihm dienen und auch in Wissenschaften zu dessen Fortschritt beitragen, zur Verfügung (was auch bereits in ähnlicher Weise in Kategorie 2 und 3 seinen Niederschlag gefunden hat) und andererseits wird dadurch die Ungleichheit in der Gesellschaft basierend auf dem Vermögen vermindert und somit sollen die Klassen, die dieser Unterschied trennt, vermischt werden (vgl. ebd., S. 52 - 53). Condorcet geht von folgender Überlegung aus: *„Die Ordnung der Natur errichtete in der Gesellschaft keine andere Ungleichheit als die des Wissens und die des Reichtums; und indem Ihr den Unterricht ausbreitet, werdet Ihr zugleich die Folgen dieser beiden trennenden Ursachen mildern.“* (ebd., S. 53) Die gleichmäßige Verteilung der Bildung sieht Condorcet als Möglichkeit an, den Vorteil reich geboren zu sein, auszugleichen (vgl. ebd., S. 53). Er sieht die Gleichheit der Bildung als Möglichkeit, um die natürliche Ungleichheiten zu vermindern (vgl. ebd., S. 58). So schreibt er: *„(...) ohne ein nationales, in allen Stufen unentgeltliches Unterrichtswesen werden – welches System Ihr auch wähltet – allgemeine Unwissenheit oder Ungleichheit herrschen. Ihr werdet Gelehrte, Philosophen, aufgeklärte Politiker haben; aber die Masse des Volkes wird im Irrtum verharren, und inmitten des Glanzes der Aufklärung werdet Ihr von Vorurteilen beherrscht werden.“* (ebd., S. 65) Somit sollen nach Condorcet die Menschen durch Bildung gleich werden, da jeder das Recht hat, das für das alltägliche Leben nötige Wissen vermittelt zu bekommen (vgl. Lüchinger 2002, S. 312 – 313).

Kategorie 4 umfasst weiters auch das Argument, welches die Forderung beinhaltet, den nachwachsenden Generationen die Erfahrung einer gemeinsamen Schulkultur zu vermitteln. Dies findet sich auch bei Condorcet in folgender Ausführung wieder. Die Unentgeltlichkeit

82

des Unterrichts bietet die Möglichkeit - wie bereits erwähnt - dass auch die armen Kinder ihm folgen können und die Reichen sollen dadurch sehen, wie wichtig es für ihre Kinder ist, „(...) daß eine gemeinsame Erziehung frühzeitig vorteilhafte Bindungen zu den arbeitenden und armen Klassen vorbereitet.“ (Condorcet 1792, S. 63)

Abschließend soll noch einmal der Gedankengang Condorcets in seiner Bedeutung der Bildung im Zusammenhang mit Freiheit und Gleichheit grob skizziert werden, um auch die anderen Darstellungen besser verdeutlichen zu können.

Condorcet schreibt in seinem Bericht, dass Frankreich zum Ziel habe, „(...) der Welt endlich eine Nation zu zeigen, in der Freiheit und Gleichheit für alle ein tatsächliches Gut sind, dessen sie sich zu freuen wissen und dessen Wert sie kennen.“ (Condorcet 1792, S. 58) Frei können nach Condorcet nur jene Menschen sein, die die Fähigkeit haben, in allen täglichen Lebenslagen ihrem eigenen Willen zu gehorchen. So gesehen sieht Lüchinger darin eine Korrelation des Wissens mit dem Maß an Freiheit (vgl. Lüchinger 2002, S. 305). Die Freiheit kann nach Condorcet ohne Bildung und Aufgeklärtheit nicht von Dauer sein, (vgl. ebd., S. 308). Lüchinger sieht in Condorcets Plan, das Bestreben nach Schaffung freier und gleichberechtigter Menschen und dass die Bildung zu einer der wichtigsten Aufgabe eines demokratischen Staats geworden ist und weiters Wissen eine Bedingung für Freiheit und Gleichheit ist (vgl. ebd., S. 312). Der Fanatismus und das von Glaubenslehren abhängige Denken soll mit dem neuen Bildungswesen nach Condorcet verschwinden und dadurch sollten die Menschen frei werden und sie würden nach Condorcet auch frei werden, weil sie durch die Bildung Demagogen widerstehen könnten (vgl. ebd., S. 312). Gleichheit ist für Condorcet ebenso wichtig wie die Freiheit (vgl. ebd., S. 312).

Außerhalb dieser Argumente sei interessanterweise noch erwähnt, dass sich Condorcet in seinem Plan auch Gedanken ähnlich der des „Lebenslangen Lernens“ und der „Erwachsenenbildung“ macht. Es genügt nach Condorcet nicht, dass sich die Erziehung und der Unterricht nur auf die Kinder- und Jugendjahre beschränken. So schreibt er in Bezug auf die Primärschule: „Wenn man den Unterricht so während des ganzen Lebens fortführt, wird man verhindern, daß die in den Schulen erworbenen Kenntnisse zu schnell aus dem Gedächtnis gelöscht werden (...).“ (Condorcet 1792, S. 25) Bildung soll nach Condorcet jeden Menschen ein Leben lang begleiten. Erwachsenenbildung hatte für Condorcet eine kompensatorische Funktion für jene, bei denen Bildung kein Teil ihrer Jugend war (vgl.

Lüchinger 2002, S. 316). Hierzu lässt sich folgendes Zitat anführen, welches sich in Bezug auf die Primärschule in dieser Thematik herausgefiltert hat: *„Jeden Sonntag wird der Lehrer eine öffentliche Konferenz einberufen, an der die Bürger aller Altersstufen teilnehmen können: in dieser Einrichtung haben wir ein Mittel, den jungen Menschen alle notwendigen Kenntnisse zu geben, die kein Bestandteil ihrer ersten Erziehung sein konnten. Man wird dort ausführlicher die Prinzipien und Regeln der Moral entwickeln sowie den Teil der nationalen Gesetze erörtern können, deren Unkenntnis einen Bürger daran hindern würde, seine Rechte zu begreifen und sie auszuüben.“* (Condorcet 1792, S. 24)

Am gleichen Tag an dem Condorcet seinen Entwurf der Legislative vorträgt, beantragt der König bei den Repräsentanten, die Kriegserklärung an Böhmen und Ungarn zu unterstützen, wodurch der Entwurf schnell in Vergessenheit gerät. Erst im Oktober kommt das Interesse an ihm im Konvent wieder auf. Der Entwurf geht zwar in Druck, jedoch hat der Konvent gegenüber der Einführung eines so ausgedehnten Projekts Bedenken und spricht sich nur für eine nationale Einbindung der untersten Bildungsstufe aus (vgl. Lüchinger 2002, S 319).

Nach Condorcet ist im selben Zeitraum Lapeletier (1760 – 1793) zu nennen. Er fordert eine Erziehung, die die Regeneration des Volkes und zwar im Sinne realer Gleichheit aller leisten soll. Daher muss sie für alle national, republikanisch und gemeinschaftlich sein. In seinem Entwurf sollen alle Jungen im Alter von 5 – 12 Jahren und alle Mädchen im Alter von 5 – 11 Jahren unterschiedslos dem „heiligen Gesetz der Gleichheit“ unterliegen (vgl. Bönsch 2003, S. 74).

5.3 Humboldt (1767-1835) und Sövern (1775-1829)

Gekennzeichnet ist die Schulorganisation im 19. Jahrhundert durch die Wandlung der Gesellschaftsstrukturen, welche durch die steigende Arbeitsteilung in Handwerk, Industrie und Verwaltung zustande kommt. Das weitgehend konfliktlose Hineinwachsen in die Gesellschaft der Erwachsenen und ihre Positionen und Berufe, wie es für die ständisch-hierarchische Gesellschafts- und die patriarchische Familienordnung typisch ist, ist aufgrund des Allgemeinwerdens der Rationalität im Gesellschaftsbau nun nicht mehr möglich (vgl. Sienknecht 1968, S. 43).

Nach Sienknecht lassen sich zu dieser Zeit im Bildungswesen zwei Haupttendenzen erkennen. Erstens soll die Grundbildung, die für alle gefordert wird, nicht mehr lediglich Kenntnisse für bestimmte Bereiche vermitteln. Zu ihrer Aufgabe werden das Lernen des Lernens, die Vermittlung der Techniken des Wissenserwerbs und das Wecken der Fähigkeit, auch größere Bereiche kritisch zu überschauen, gezählt. Zweitens führt die steigende Arbeitsteilung im Bereich des Sekundarschulwesens zu einer stärkeren Differenzierung der Bildungswege, weil die Differenzierung und Spezialisierung der Berufe auf die Bildungsgänge zurückwirkt (vgl. Sienknecht 1968, S. 43).

Bereits 1763 ist in Preußen mit dem Erlass des Generallandschulreglements - welches eine Schulpflicht vom 5. – 13. Lebensjahr festgesetzt – die Voraussetzung für den Massenunterricht geschaffen (vgl. ebd., S. 44).

In der Epoche des Neuhumanismus sind schulreformerische Überlegungen und Pläne vor allem im Zusammenhang mit Humboldt und Süvern zu sehen. (vgl. Bönsch 2006, S. 75). Zusammen mit seinen Mitarbeitern Süvern und Nicolovius entwirft Humboldt als Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium das Programm eines neuen Bildungswesens (vgl. ebd., S. 75).

Die Zeit um 1800 kann als eine Zeit des Umbruchs gesehen werden. Der Zusammenbruch Preußens macht eine Neuordnung notwendig. Eine Veränderung der ständischen Gesellschaft zu einer bürgerlichen und die Veränderung vom ehemaligen Feudalstaat zum Verwaltungsstaat tritt ein (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 68). Eingebettet ist die von Humboldt intendierte Reform des Unterrichtswesens zwischen 1808 und 1819 in das Gesamtkonzept preußischer Reformen (vgl. Bönsch 2006, S. 75). Humboldt beschäftigt sich nicht nur theoretisch mit Fragen der Bildung, seine Arbeit zielt auf eine bildungstheoretisch fundierte Organisation des Unterrichtssystems ab (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 67). Er konkretisiert seine Vorstellungen im Königsberger und im Litauischen Schulplan. Diesbezüglich schreibt Bönsch: „*Mitunter ist Humboldt mit ihnen als einer der Urväter der Gesamtschule bezeichnet worden.*“ (Bönsch 2006, S. 76)

Die von Humboldt geplante horizontale Gliederung eines einheitlichen Schulsystems legitimiert er aus dem zentralen neuhumanistischen Motiv des Strebens nach unbegrenzter Entfaltung der Humanität und der Individualität des Menschen (vgl. Haft 1989, S. 13).

Humboldts Bildungskonzeption richtet sich auf eine Bildung des Menschen, die nicht auf eine besondere Tätigkeit oder ein spezifisches Ziel für den Menschen ausgerichtet ist. So schreiben Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger dass Bildung bei Humboldt nach Maßgabe eines anthropologischen Entwurfs menschlicher Bestimmung, in dessen Zentrum die menschlichen Kräfte und Vermögen mit der Aufgabe sie zu fördern stehen, zu sehen ist (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 68).

Den wahren Zweck des Menschen sieht Humboldt in der höchsten und proportionierlichsten Bildung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen (vgl. ebd., S. 68). Jedem Menschen kommt nach Humboldt Bildsamkeit zu. Alle Menschen unterliegen Bildungsprozessen. So gilt es nach Humboldt diese zu fördern, damit eine höchste und proportionierlichste Bildung für den Einzelnen möglich werden kann (vgl. ebd., S. 69). Das was den Menschen in seinen Möglichkeiten die er realisieren kann ausmacht, die Kräfte, sollen zu einem Ganzen gebildet werden. Nur wenn der Mensch seine Aufmerksamkeit und Sorge auf die Bildung richtet kann die höchste und proportionierlichste Bildung erreicht werden (vgl. ebd., S. 69).

Der Bildungsprozess des Menschen vollzieht sich bei Humboldt in einer Wechselwirkung zwischen Ich und Welt mit ihrer Verknüpfung als Ziel. Dies lässt sich aus nachstehendem Zitat herauslesen:

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich. (...) Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allen durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regsten und freisten Wechselwirkung.“ (Humboldt o. J., S. 234 - 241)

Die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt findet in einer Weise einer Begegnung zwischen der menschlich-leiblichen Empfänglichkeit von und für die Welt einerseits und der denkenden Selbsttätigkeit andererseits statt (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 71).

Bildung bei Humboldt ist kein fertiges und vorgegebenes Ideal, welches nur noch zu verwirklichen wäre sondern vielmehr eine fortwährende Tätigkeit, die auf die auf Aktualisierung drängenden Möglichkeiten des Menschen zu verwirklichen abzielt (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 69).

Humboldts Bildungskonzeption zielt auf eine allgemeine Bildung ab, die er von einer beruflichen Bildung abgrenzt. Nach ihm ist die berufliche Bildung erst dann für sinnvoll, wenn sie auf eine allgemeine Bildung anschließt. Nachfolgende Darstellungen verdeutlichen dies. *„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung / unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen.“* (Humboldt 1809, S. 188) Beide Bildungen, die allgemeine sowie die spezielle Bildung gehen nach Humboldt von verschiedenen Grundsätzen aus. Durch die allgemeine Bildung sollen die Kräfte d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden und durch die spezielle Bildung soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten (vgl. ebd., S. 188).

Humboldt entwickelt ein dreistufiges aufeinander aufbauendes Bildungswesen. Er hat in seinem Königsberger und Litauischen Schulplan die Ansicht vertreten, dass es philosophisch gesehen nur drei Stadien des Unterricht – nämlich den Elementarunterricht, den Schulunterricht und den Universitätsunterricht – geben kann (vgl. ebd., S. 169).

Elementarunterricht: Der Elementarunterricht hat die Aufgabe, auf den Schulunterricht vorzubereiten. Er soll in Stand zu setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixieren und fixiert zu entziffern. Dieser Unterricht soll vor allem Kenntnisse in Sprach- Zahl-, und Maß-Verhältnissen vermitteln und in der Muttersprache bleiben (vgl. ebd., S. 169). In jeder größeren Stadt soll es nach Humboldt wenigstens eine – wie er schreibt – so vorzügliche Elementarschule geben, *„(...) dass es für keinen Nachtheil angesehen werden kann, wenn auch viele Bürger allein sie und nie eine andere Schule besuchen.“* (ebd., S. 173)

Schulunterricht: Der Schulunterricht soll an den Elementarunterricht anschließen. Er verfolgt den Zweck, der Übung der Fähigkeiten und die Erwerbung von Kenntnissen,

ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeiten nicht möglich sind. Der Schulunterricht beschäftigt sich mit dem Lernen selbst und dem Lernen des Lernens. Die Lernbereiche dieser Schulstufe setzten sich aus dem linguistischen, dem historischen und dem mathematischen Unterricht zusammen. In dieser Stufe des Unterrichts hat der Lehrer die Aufgabe, dass der Schüler in allen drei Lernbereichen zugleich gebildet wird. Der Schulunterricht bereitet auf den Universitätsunterricht vor (vgl. Humboldt 1809, S. 169 - 170).

Universitätsunterricht: Der Universitätsunterricht schließt an den Schulunterricht an. Im Universitätsunterricht ist der Schüler nicht mehr Lernender, sondern er forscht selber. Der Universitätsunterricht soll in Stand setzten, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen und hervorzubringen. Dieser Unterricht nimmt die schaffenden Kräfte in Anspruch (vgl. ebd., S. 170).

Humboldt spricht im Königsberger Schulplan die Individualität des Schülers an. So ist es dem Lehrer möglich, die Schüler je nach ihrer Individualität dazu befähigen, sich einem Gebiet hauptsächlich, des anderen weniger zu widmen. Es darf jedoch keines ganz vernachlässigt werden (vgl. ebd., S. 174 - 175).

Aus Humboldts Darstellungen lässt sich erkennen, dass jede Stufe der Bildung darauf ausgerichtet ist, entweder den allgemeinen Bildungsweg weiterzugehen, nach einer noch so rudimentären allgemeinen Bildung in den Beruf zu wechseln, oder eine Berufsschule zu besuchen (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch/Wigger 2006, S. 75 - 76).

Der gesamte Unterricht soll dasselbe Fundament haben. So schreibt Humboldt in seinen Ausführungen zum Litauischen Schulplan: *„Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll.“* (Humboldt 1809, S. 189)

Ein Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es zu Beginn ihrer Entstehung Humboldt ein Hauptkapitel zu widmen. Die Arbeit hätte so den Titel getragen: „Die Gesamtschule im historischen Kontext am Beispiel von Condorcet, Humboldt und Oestreich“. Wie aber aus der Arbeit nun bereits hervorgegangen ist, widmet sie sich im geschichtlichen Teil nunmehr ausführlicher Condorcet und Oestreich bezüglich der in den Kategorien zu vergleichenden Argumenten. Ich habe mich aus folgenden Gründen gegen die Kategorisierung der

88

Argumente in Humboldts Königsberger und Litauischem Schulplan entschieden: Im Zuge der – vor Beginn der Entstehung der vorliegenden Diplomarbeit – getätigten Literaturrecherchen zeigte sich, dass Humboldt in den geschichtlichen Darstellungen der Gesamtschulentwicklung von mehreren Autoren als ein wichtiger Vertreter dieser Schulform herangezogen wird. Dem gegenüber standen jedoch Autoren die Humboldt als Vater des Gymnasiums herangezogen haben. In Auseinandersetzung mit Benner stieß ich auf folgende Anschauung: *„Während der Bildungsreformen der zurückliegenden Jahrzehnte ist immer wieder versucht worden, einzelne Reformmaßnahmen und –konzepte unter Berufung auf oder in Abgrenzung gegenüber Humboldt zu legitimieren. Man hat in ihm den Vater des humanistischen Gymnasiums und, vermittelt über dessen Geschichte, den für das dreigliedrige Bildungswesen verantwortlichen Denker gesehen. Man hat ihn als Begründer eines Einheitsschulwesens reaktualisiert und sich auf ihn als Ahnherr der Gesamtschule berufen. (...) Man hat schließlich geglaubt, seine Konzeption für ein einheitliches Erziehungs- und Bildungswesen lasse sich erst durch die Integration von Gesamtschule und Berufsschule vollenden.“* (Benner ³2003, S. 206) Benner sieht eine Vereinnahmung Humboldts als „Ahnherr, Zeugen oder Verantwortlichen“ für historisch überholte oder künftig erwünschte Entwicklungen in problemgeschichtlicher Hinsicht nicht als sinnvoll an (vgl. ebd., S. 206).

Benner verweist in diesem Zusammenhang auf Menze und dessen Beitrag - „Ist die Bildungsreform Humboldts gescheitert?“ - in dem Menze seinen Vorbehalt gegenüber ideologischen Okkupationen und Vereinnahmungen Humboldts ausdrückt. So schreibt er: *„Humboldt lässt sich weder zum Ahnherr des Gymnasiums noch einer Einheits- oder Gesamtschule machen. Die Differenz solchen aktualisierenden Bezügen gegenüber liegt darin, dass er die Bildungsorganisation nicht nach politischen Vorgaben konzipiert, sondern aus der teleologisch strukturierten Bildungsbewegung gewinnt.“* (Menze zitiert nach Benner ³2003, S. 206) Benner sieht in Humboldt also ebenso wenig einen Theoretiker und Initiator eines gegliederten allgemeinbildenden Schulwesens, wie er als Vater der Gesamtschule reklamiert werden darf (vgl. ebd., S. 206).

Im Anschluss dessen wird Humboldt, um die Frage der historischen Kontinuität der Gesamtschule zu klären, nicht herangezogen.

Seine Grundidee ist – Bönsch zufolge - dass in den aufeinanderfolgenden Schulstufen eine einheitliche Idee der Menschenbildung Inhalte und Methoden bestimmen müsse (vgl. Bönsch 2003, S. 76).

Humboldts Reformbemühungen sind durch die restaurativen Maßnahmen des Staates zum Scheitern verurteilt (vgl. Schaffer 1974, S. 102). Seine Pläne können nicht gesetzlich umgesetzt werden. Der „Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate“ welcher 1819 vorgelegt wird ist vor allem Süverns Werk (vgl. Bönsch 2006, S. 76).

Süvern betrachtet Erziehung als Aufgabe und Recht des Staates. Er setzt die Hoffnung darauf, dass eine einheitliche Nationalerziehung und ihre vorbildliche gesetzliche Regelung die politische Einigung vorantreibt (vgl. Sienknecht 1968, S. 53). Die strukturellen Grundgedanken der preußischen Bildungsreform lassen sich in den ersten Paragraphen Süverns „Entwurfs eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate“ zusammenfassen (vgl. Herrlitz 2003, S. 10).

So schreibt Süvern in seinem Entwurf, dass diejenigen Schulen und Erziehungsanstalten als öffentlich und allgemein anerkannt werden, welche die allgemeine Bildung des Menschen an sich und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten bezwecken (vgl. Herrlitz 2003, S. 20). Weiters sollen die öffentlichen, allgemeinen Schulen mit dem Staate und seinem Endzwecke in dem Verhältnis stehen, dass sie als Stamm und Mittelpunkt für die Jugenderziehung des Volkes, die Grundlage der gesamten Nationalerziehung bilden (vgl. ebd., S. 20). *„Die Erziehung der Jugend für ihre bürgerliche Bestimmung auf ihre möglichste allgemein-menschliche Ausbildung zu gründen, sie dadurch zum Eintritt in die Staatsgemeinschaft zweckmäßig vorzubereiten und ihr treue Liebe für König und Staat einzuflößen, muss ihr durchgängiges eifriges Bestreben sein.“* (ebd., S. 20) Süvern sieht vor, dass die öffentlichen allgemeinen Schulen die allgemeine Jugendbildung vom Anfang des Schulwesens bis zu der Grenze, wo die Universität sie aufnimmt, durch drei wesentliche Stufen hindurchführen sollen (vgl. ebd., S. 20), welche sich wie folgt zusammenfassen lassen:

Allgemeine Elementarschule: Auf dieser ersten Stufe soll sich die Schule mit der ersten methodischen Entwicklung der menschlichen Anlagen und Hervorbringung der mittels derselben zu gewinnenden Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschäftigen. Sie soll den Bildungsbedürfnissen der unteren Volksklassen in den Städten und auf dem Lande genügen (vgl. ebd. S. 20 - 21).

Allgemeine Stadtschule: In diesen Schulen soll die Bildung des Knabenalters bis zu der Grenze andauern, wo sich die Fähigkeit und Bestimmung entweder zu weiterer wissenschaftlicher Ausbildung oder zu besonderer Vorbereitung für ein bürgerliches Gewerbe entscheidet (vgl. Herrlitz 2003, S. 21).

Gymnasium: Hier soll jenes Geschäft so weit fortsetzen, bis der Grund allgemeiner wissenschaftlicher und sittlicher Bildung - sei es für die höheren Studien und besonderen Studien der Universität oder unmittelbar fürs praktische Leben - gelegt ist (vgl. Herrlitz 2003, S. 20).

Weiters lässt sich aus Süverns Gesetzesentwurf in §4 herauslesen, dass alle diese Stufen auf ihren Endzweck so fest gerichtet sein müssen, dass sie zusammen wie eine einzige große Anstalt für die National-Jugendbildung betrachtet werden können. *„Es muss daher ihre ganze Anlage auf einem in sich übereinstimmenden System der Letzteren beruhen, welches sie in innerem Zusammenhange untereinander erhält, und keiner Stufe eine Abweichung von dem allgemeinen wesentlichen Charakter des Ganzen gestattet. Vermöge desselben muss jede Stufe ihren Zweck verfolgen, weil aber dieser in dem allgemeinen Endzwecke enthalten ist, zugleich auf die nächste Stufe vorbereiten können.“* (ebd., S. 21)

Süverns Entwurf wird nie Gesetz. Seine hartnäckigen Bemühungen – so Herrlitz – die Idee einer nationalen Einheitsschule noch im Jahr der Karlsbader Beschlüsse gesetzlich zu sanktionieren, stoßen bald auf Widerstand (vgl. ebd., S. 11).

Zu dieser Zeit wird bis in die Zeit nach dem ersten Weltkrieg das Gleichheitsprinzip, die Forderung nach gleichem Unterricht für alle bzw. nach einer Gleichheit der Bildungschancen als ein soziales Motiv charakterisiert, das den wichtigsten Aspekt des Einheitsprinzips in der Schulorganisation bildet. Sienknecht sieht in diesem Bereich eine Übereinstimmung mit dem was später mit den Begriffen Chancengleichheit und Startgerechtigkeit umschrieben wird, d.h. um das eigentliche Motiv der Einheitsschulbewegung (vgl. Sienknecht 1968, S. 82).

Süverns Nachfolger verteidigt die ständische Gliederung des Schulwesens (vgl. ebd., S. 86). Sienknecht schreibt über diesen Zeitabschnitt: *„Es gilt zur Ungleichheit der Gesellschaftsklassen, die als unabänderlich hingestellt wird, von vornherein zu erziehen; ein Zweifel an der Angemessenheit dieser Ungleichheit und der scharfen Abgrenzung der Stände kommt überhaupt nicht auf.“* (ebd., S. 87)

Eine öffentliche Diskussion um die Weiterentwicklung jener Idee lässt sich aber nur vorübergehend unterdrücken. Bereits 30 Jahre später im Revolutionsjahr 1848/49 taucht sie wieder auf. Dies zeigen die zahlreichen Programmschriften unter anderem von Diesterweg, Kapp, Thaulow und Wander sowie die „Forderungen der Gründungsversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins“ zur Organisation der deutschen Volksschule (vgl. Herrlitz 2003, S. 11). Diese Forderungen zeichnen sich – nach Herrlitz - durch eine dreifache Stoßrichtung aus. Sie schließen im Hinblick auf das Postulat der Einheitlichkeit des künftigen nationalen Schulwesens unmittelbar an die Schulpläne der Humboldt-Süvernschen Reformära an. Sie verstärken darüber hinaus mit dem Ziel der Schulgeldbefreiung ein soziales Reformmotiv, das in Süverns Gesetzentwurf sehr viel vorsichtiger formuliert ist und das selbst für den Bereich der Volksschule noch jahrzehntelang umstritten bleibt. Schließlich liegt der Hauptakzent der Forderungen auf dem Gebiet der eigenen berufsständischen Interessen, die von der gesetzlichen Anerkennung der Lehrervereinsarbeit über die Professionalisierung der Schulaufsicht bis hin zu geregelten Laufbahnbestimmungen und Versorgungsgarantien reichen (vgl. ebd., S. 12).

Verwendet wird der Begriff Einheitsschule erstmals von der SPD in einem Wahlkampf 1903 (vgl. ebd., S. 13). Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts unterliegt der Begriff „Einheitsschule“ keiner klaren Definition. Beispielsweise versteht der „Deutsche Einheitsschulverein“ (1886) darunter eine einheitliche Höhere Schule für Jungen und lehnt dabei die Einbeziehung der niederen Schulen kategorisch ab. Anders verwendet wird der Begriff im 1919 beschlossenen Schulprogramm des Deutschen Lehrervereins, welches in der für alle Kinder gemeinsamen Grundschule den Kern seines Einheitsschulkonzepts sieht, sich kaum für eine Reform der Sekundarschule interessiert und sich vor allem für eine Aufwertung der eigenständigen Volksschule stark macht (vgl. ebd., S. 12).

In ganz Deutschland zeigt sich im Zuge der Anpassung an Preußen (seit 1870) bis zur Jahrhundertwende eine mehr oder weniger einheitliche Schulorganisation. Diese gliedert sich in die Volksschule – welche 8 Schulstufen umfasst – und in die daneben bestehenden 9jährigen höheren Schulen - diese bauen auf den ersten Klassen der Volks- oder Elementarschule auf. Diese höheren Schulen teilen sich in drei unterschiedlichen Schultypen, das humanistische Gymnasium – mit Latein und Griechisch –, das Realgymnasium – mit Latein ohne Griechisch – und die Oberrealschule – ohne alte Sprachen. Daneben bestehen 6jährige Realschulen, Mittel- Fach- und Bürgerschulen unterschiedlicher Dauer (vgl. Severinski 1985, S. 27). Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts werden in Deutschland den

höheren Schulen Vorschulen eingegliedert. Vorschulen im Sinne einer Vorbereitung der Schüler in einem 3jährigen Lehrgang auf den Eintritt in eine weiterführende Schule mit der sie meist direkt verbunden sind. Der Elementarunterricht wird hier von Gymnasiallehrern oder Realschullehrern erteilt. Im Gegensatz zu den Volksschulen sind diese Schulen – ebenso wie die Gymnasien - schulgeldpflichtig (vgl. Severinski, S. 28). Der Vorteil dieser Schulen liegt in den kleineren Klassen, den besseren Schulräumen und den Entfall der beim Übertritt aus der Volksschule geforderten Aufnahmeprüfung (vgl. ebd., S. 28).

Darin erkennt man schon sehr stark einen Vorteil der reicheren Klassen gegenüber den ärmeren.

Das Reichsgrundschulgesetz („Gesetz betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen“ vom 28. April 1920) schafft die Vorschulen ab (vgl. ebd., S. 29). Somit wird nach der Revolution von 1918 auch in Deutschland eine für alle Kinder gemeinsame Grundschule geschaffen, wie sie schon vorher in Österreich verwirklicht ist (vgl. Severinski 1985, S. 35). In der Grundschule wird die Idee einer gemeinsamen Schule für alle Kinder in ihrer Minimalform verwirklicht (vgl. ebd., S. 35).

Lange Zeit bedeutet der Begriff „Einheitsschule“ also auch Abschaffung der Vorschulen (vgl. Oestreich 1921, S. 13).

5.4 Die Einheitsschule der Sozialdemokratie

Im wilhelminischen Kaiserreich haben die Sozialdemokraten zwar in ihren verschiedenen Parteiprogrammen die Forderung nach Einheitlichkeit, Weltlichkeit und Unentgeltlichkeit des Schulunterrichts festgeschrieben, jedoch sind sie sich aber über den Weg dorthin keineswegs einig und behandeln ansonsten die Bildungspolitik eher als ein Problemfeld von sekundärer Bedeutung (vgl. Herrlitz 2003, S. 12 - 13). Mit Zetkin und Schulz wird für den Mannheimer Parteitag von 1906 eine erste gründliche Debatte zu Thema „Volkserziehung und Sozialdemokratie“ geplant. Schulz veröffentlicht 1907 sein Mannheimer Referat unter dem Buchtitel „Sozialdemokratie und Schule“. Diese Schrift baut er 1911 zu einer umfassenden, detaillierten Darstellung über „Die Schulreform der Sozialdemokratie“ aus, worin das Konzept einer sozialdemokratischen „Einheitsschule“ beschrieben ist, welches Herrlitz als einen wichtigen Vorläufer der gegenwärtigen Gesamtschulmodelle darstellt (vgl. ebd., S. 13).

Schulz (1911) steht dafür ein, die Kindergärten zu Kleinkinderschulen für alle Kinder zwischen 4 - 7 Jahren auszubauen. Darauf soll eine „einzige einheitliche Elementarschule“, welche 6 Jahre dauert und alle Kinder vom 8. - 14. Lebensjahr zusammenfasst, folgen. Danach sollen alle Kinder bis zu 18. Lebensjahr eine gemeinsame Mittelschule, welche sich in zwei Abteilungen - in die Abteilung der Vorbereitung auf ein späteres Studium und in die Abteilung, in welcher die Praxis im Mittelpunkt steht, im Sinne einer Berufsvorbereitung gliedert - besuchen, ergo soll die Schulzeit im Sinne Schulz für alle mit dem 18. Lebensjahr enden (vgl. Bönsch 2006, S. 77). Der Begriff der Einheitsschule zeichnet sich bei Schulz durch ein hohes Maß an organisatorischer, didaktischer und methodischer Differenzierung aus. Er warnt davor, die gemeinsame Grundschulzeit aller Kinder auf 3-4 Jahre zu begrenzen und sie dann einer Trennung zu unterwerfen. So soll die allgemeine Elementarschule der Sozialdemokraten vielmehr als integrierte Schulstufe vom 8.-14. Lebensjahr alle Schülerinnen und Schüler soweit führen, dass sie in der Lage sind, sich selbstständig für ihren weiteren Lernweg und späteren Lebensberuf zu entscheiden. (vgl. Herrlitz 2003, S. 13). 1919, nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs veröffentlicht Schulz eine unveränderte Zweitaufgabe seines Werkes. Er will damit die Verhandlungen der Schulartikel in der Nationalversammlung, die Verabschiedung des Reichgrundschulgesetzes und die Beratung in der Reichsschulkonferenz vom 11.-19.06.1920 im Sinne eines Einheitsschulideals beeinflussen, was ihm aber nicht gelingt (vgl. ebd., S. 14). Das am Ende des vorigen Kapitels angesprochene Reichgrundschulgesetz mit der Einführung der obligatorischen Grundschule und der Abschaffung der separierten Vorschule kann als ein Teilerfolg sozialdemokratischer und liberaler Reformpolitik bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 14).

In der Zwischenkriegszeit wird eine Reihe von Entwürfen zur Diskussion gestellt, welche sich von denen vor der Jahrhundertwende unterscheiden. Sie beschränken sich – so Sienknecht - nicht mehr auf das höhere Bildungswesen. Sie gehen von einer Theorie der funktionellen Einheit der Teile des Bildungswesens d. h. von dem Begriff der Einheitsschule im weiteren Sinne aus. So umfassen sie alle Schulstufen und Schularten. Der Schwerpunkt wird an verschiedenen Stellen gesehen. Etwa bei der allgemeinen Volksschule oder bei den Typen des höheren Bildungswesens, was Verschiedenheiten der inhaltlichen Begründung, die für die organisatorische Gestalt der entworfenen Systeme relevant sind, ergibt (vgl. Sienknecht 1968, S. 148-149).

Kerschensteiner (1914), Lietz (1911), Rein (1913), Peterson (1919), Binder (1920) und Tews (1920) stellen alle Modelle einer Einheitsschule vor (vgl. Schaffer 1974, S. 105 - 106). Im folgenden Kapiteln wird nun der Einheitsschulgedanke bei Oestreich dargestellt und analysiert.

5.5 Paul Oestreich (1878 – 1959)

Oestreich formuliert ca. ein Jahrhundert nach Humboldt in seinen Vorträgen über „Die elastische Einheitsschule – Lebens- und Produktionsschule“ seine Ideen eines Einheitsschulsystems (vgl. Haft 1989, S. 14). Er spricht sowohl von einer „elastischen Einheitsschule“ als auch von einer Gesamtschule. Darunter versteht er ein horizontal gegliedertes Schulsystem, in dem nicht mehr nach einzelnen Schultypen unterschieden wird (vgl. Schaffer 1974, S. 165).

Oestreich findet im liberalen Denken Rousseaus, Keys, Montessoris, in den (reform-) pädagogischen Traditionen Pestalozzis, Fröbels bis hin zu Kerschensteiner und schließlich auch bei marxistischen Theoretikern und Vorbildern der Französischen Revolution Legitimation für seine Vorstellungen. Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit sind die Chiffren, die seine Konzeption begleitend unterstützen (vgl. Haft 1989, S. 14).

Oestreichs Idealvorstellung ist eine „Totalitätserziehung“, die bei grundsätzlicher Gleichberechtigung dem Individuum zu voller Entfaltung aller seiner Anlagen verhelfen soll (vgl. ebd., S. 15).

5.5.1 Vita

Als Sohn eines Tischlers wird Paul Oestreich am 30. März 1878 in Kohlberg geboren. Nach seinem Abitur 1896 studiert er in Berlin Mathematik, Physik, Chemie, Philosophie und Pädagogik, legt dann das Examen für das höhere Lehramt ab und unterrichtet schließlich in Köln, Ostfriesland, Harz und anschließend in Berlin als Gymnasiallehrer. Während der Kriegszeit ist Oestreich publizistisch in der Korrespondenz des Kriegsausschusses tätig. Schon früh hat er sich politisch engagiert. 1916 hat er die Vorschläge zur wahlfreien-produktiven Schule veröffentlicht und ist ab 1919 an der Spitze der sozialistischen Lehrerbewegung tätig. 1919 gehört er zu den Gründern des „Bundes Entschiedener Schulreformer“, welchem er auch vorsteht. 1920 stellt Oestreich auf der Reichsschulkonferenz das Modell der „elastischen Einheitsschule“ vor, welches im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit noch näher dargestellt und beleuchtet wird. Weiters wird in der Diplomarbeit auch sein weiterer überarbeiteter Entwurf einer Einheitsschule von 1921 dargestellt. Von 1923 bis 1932 widmet er sich vor allem seiner Arbeit als entschiedener

Schulreformer. 1920 – 1933 gehört er der Schriftleitung der „Neuen Erziehung“ – der Monatsschrift des Bundes „Entschiedener Schulreformer“ an. In der Zeit von 1932 erklärt er sich mit Mann und Kollwitz öffentlich solidarisch, die zum vereinten Kampf für die Rettung Deutschlands gegen die Barbarei aufgerufen haben. 1933 wird Oestreich für zwei Monate verhaftet und anschließend aus dem Schuldienst entlassen. Er ist von 1945 bis 1950 in der Ostberliner Schulverwaltung tätig und verstirbt schließlich am 28. Februar 1959 in Berlin (vgl. Schaffer 1974, S. 113 – 127)

5.5.2 Der Bund „Entschiedener Schulreformer“

Literaturrecherchen über Oestreich ergeben einen engen Zusammenhang zwischen seinem Leben, dem Bund „Entschiedener Schulreformer“ und seinen Plänen zur „elastischen Einheitsschule“. Sie sollen deshalb in vorliegender Diplomarbeit nicht getrennt von einander gesehen werden. Nach dem kurzen Abriss Oestreichs wichtigsten Lebensdaten wird nun der Bund „Entschiedener Schulreformer“ kurz in seinen Grundzügen skizziert.

Oestreich investiert viel Zeit und Energie in den Bund „Entschiedener Schulreformer“ und identifiziert sich selbst über ihn, was veranlasst, den Bund als Oestreichs Lebenswerk zu bezeichnen (vgl. Choi 2004, S. 18).

Der Bund „Entschiedener Schulreformer“ konstituiert sich ein Jahr nach Ende des Ersten Weltkrieges. *„Der Volksstaat fordert nun jedoch eine Bewegung heraus, die durch die Veränderung des Schulwesens einer neuen Gesellschaft zum Durchbruch verhelfen will, die dort ansetzten will, wo sich bis dahin nichts oder nur für wenige etwas geändert hatte.“* (Schaffer 1974, S. 127 – 128)

Der Bund „Entschiedener Schulreformer“, welcher sich von Anfang an mit Entschiedenheit für die „elastische Einheitsschule“ einsetzt, wird am 18.09.1919 unter anderem von Oestreich, Karsen, Kawerau und Hilker gegründet und erreicht 1923 in seiner Blütezeit 3500 Mitglieder (vgl. Choi 2004, S. 5 - 6). Die Pläne des Bundes entsprechen einer Überwindung der institutionellen Differenzierung (vgl. Bönsch 2003, S. 83). Der Bund gibt in seiner Satzung seine pädagogischen Grundsätze sowie seine Organisation wieder. Darin wird das Grundsatzprogramm aufgezeigt, aus dem sich auch die Entwicklung der Einheitsschule ableiten lässt (vgl. Schaffer 1974, S. 129), weshalb die Satzung nun an dieser Stelle abgedruckt wird. Entnommen wird sie dem Text „Die Produktionsschule als Nothaus und

Neubau: Elastische-, Lebens-, Berufs- und Volkskultur-Schule“ – herausgegeben 1924 von Oestreich.

Zweck des Bundes:

§1: *„Der Bund Entschiedener Schulreformer erstrebt den Zusammenschluß aller derer, die gewillt sind, im Geiste der Jugendbewegung und der nach sozialer Lebensauffassung und neuen Lebensformen strebenden kulturellen Entwicklungen an der Erneuerung des Erziehungs-, und Bildungswesens mitzuarbeiten.“*

§2: *„Allgemeine Voraussetzung für die Mitgliedschaft ist ein entschiedenes Bekenntnis zur Idee des freien Volkstaates und zum Geiste sozialer, menscheitsumfassender Gemeinschaft.“*

§3: *Der Bund vertritt keinerlei Standes- und Berufsinteressen und ist keiner kirchlichen oder politischen Partei dienstbar, sondern arbeitet ausschließlich und in voller Freiheit an der Verwirklichung seiner pädagogischen Forderungen.“*

Die Grundsätze des Bundes:

§4: *„Die Aufgabe der neuen „Schule“ als der gesamten Volksbildungs- und Volkserziehungsgemeinschaft ist die Erziehung des jugendlichen Menschen zum körperlichen durchgebildeten, geistig freien, willensstarken, seelisch empfänglichen und sozial gesinnten Mitglieder der Volks- und Menschengemeinschaft“*

§5: *„Durch die Lebensformen der neuen Schule wird der Entfaltung der Jugend in ihrem Eigenwert und der Auswirkung echten Führertums Raum gegeben. Die Grundlage der neuen Schule ist die Erziehungsgemeinschaft von Schülern, Eltern und Lehrern, die ihre leitende Zusammenfassung im Schulausschuß findet. Elternvertretung, Schulgemeinde und Schüler selbstverwaltung sind Organe der Erziehungsgemeinschaft.“*

§6: *„Beim Aufbau der neuen Schule fordert der Bund*

- 1. freie, von wirtschaftlichen Rücksichten unbeeinflusste Bildungsmöglichkeiten durch die Einführung einer innerlichen, d. h. nur nach Richtung und Grad der Veranlagung, differenzierten elastischen Einheits- und Lebensschule, die durch eine allgemeine, sozial gestaffelte Schulsteuer erhalten wird.*

2. *Umwandlung der bisherigen Lernschule mit ihrer einseitigen Wissensvermittlung in eine alle jugendlichen Kräfte weckende Produktionsschule, die intellektuelle, technisch-werktätige und künstlerische Veranlagungen gleichmäßig bewertet und fördert, Körper und Triebleben bildet und das soziale Bewußtsein entwickelt.*
3. *Ausbildung und Gliederung der Lehrerschaft nach der besonderen pädagogischen Eignung des Einzelnen, ohne Aufrichtung von Standes- und Wertunterschieden; außerdem Heranziehung aller Erziehtalente aus dem Volke.*
4. *Ersetzung des Untergebenen- und Vorgesetztenverhältnisses innerhalb der Lehrkörper durch kollegiale Arbeitsgemeinschaften*
5. *Ausreichenden Einfluß der Lehrer und der Erziehungsberechtigten auf die Leitung des Unterrichts- und Erziehungswesens.“*

(vgl. Oestreich 1924, S. 243)

Die Grundsätze des Bundes spiegeln das Ziel dieser neuen Schule wieder. Diese Grundsätze kommen in Oestreichs Entwürfen stark zum Ausdruck.

Der Bund fordert eine Ersetzung des alten Schulsystems durch die „elastische Einheitsschule“, die für alle Kinder im Reich zugänglich sein soll und schulstufenmäßig alle Schularten umfassen soll. Diese Forderung entsteht auf der Basis ihrer entschlossenen Kritik an dem traditionellen Schulsystem, das nach sozialen Ständen, Geschlecht und Konfessionen hierarchisch gegliedert ist (vgl. Choi 2004, S. 5).

Das Ziel der Mitglieder des Bundes drückt sich in dem Versuch, die Erziehungswirklichkeit und das Schulsystem in ihrer konkreten Form bzw. institutionalisierten Form zu reformieren, die Welt zu verbessern und sie menschlicher zu gestalten, aus. Im Zentrum steht hierbei ein Spannungsverhältnis der Polarität von Freiheit und Gleichheit, welches sich in der Bildungsorganisation als Gegensatz von Differenzierung und Einheitlichkeit konkretisiert (vgl. ebd., S. 15). Die Vereinigung strebt die „Totalitätserziehung“ für jeden einzelnen, für das Volk für die Menschheit an (vgl. Schaffer 1974, S. 131). Durch die volle Entwicklung seiner Kräfte soll jeder einzelne zu seiner höchsten Selbstverwirklichung im „Menschheitsdienst“ finden (vgl. ebd., S. 131).

Im Jahre 1933 - zur Zeit der Inhaftierung Oestreichs - wird der Bund von den Nationalsozialisten aufgelöst (vgl. Reintges 1975, S. 156). Der Bund „Entschiedener Schulreformer“ kann sich nach 1945 nicht wieder etablieren. Jedoch haben einige seiner

Mitglieder nach dem 2. Weltkrieg einen großen Einfluss auf den Wiederaufbau des deutschen Bildungssystems (vgl. Choi 2004, S. 6).

Choi und auch andere Autoren sehen die bedeutendste Arbeit des Bundes „Entschiedener Schulreformer“ im Zusammenhang mit der Gesamtschule. So dient das Modell ihrer „elastischen Einheitsschule“ der heutigen organisatorischen Struktur der integrierten Gesamtschule (vgl. ebd., S. 7).

Das Scheitern des Bundes „Entschiedener Schulreformer“ scheint im Zusammenhang mit den durchaus epochenbedingten Merkmalen der damaligen Gesellschaft zu stehen und mit der Tatsache, dass das Konzept des Bundes der „elastischen Einheitsschule“ nie in die Realität umgesetzt wird (vgl. ebd., S. 16 - 17).

5.5.3 Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule

Die voranstehenden Kapitel zeigen unter anderem die nicht einheitliche Verwendung des Begriffs „Einheitsschule“ auf, was nun eine kurze Klärung der Verwendung des Begriffs bei Oestreich veranlasst.

Oestreich lebt zu einer Zeit, in der eine rege Vermehrung der Schultypen - wie etwa Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule hinaus zum Reformgymnasium, Reformrealgymnasium der verschiedenen Systeme, Deutsches Gymnasium, Deutsche Oberschule und Aufbauschule verschiedener Gestalt - stattfindet.

Oestreich bezeichnet diese Vermehrung als „starre Vielgliedrigkeit“ des Schulsystems (vgl. Oestreich 1921, S. 14). Nach ihm trägt diese nicht dazu bei, dass jedes Kind zu „seiner Schule“ gelangt (vgl. ebd., S. 13).

Dazu schreibt er in seinen Ausführungen: *„Die Fülle der Begabungen und Neigungen der Schüler lässt sich nicht in einigen Typen einfangen (...)“*. (ebd., S. 13) Die „starre Vielgliedrigkeit“ soll nach Oestreich durch die „elastische Einheitsschule“ ersetzt werden. Unter „elastische Einheitsschule“ versteht er ein Schulsystem, dass unabhängig vom Einkommen, dem Stand, der Konfession, dem Vorurteil, dem Ehrgeiz der Opferkraft der Eltern, dem Geschlecht der Kinder und der Art der erreichbaren Schulen ist. Sie setzt nach ihm auf die Eigenart des Kindes. Es soll statt vieler Schulen, die nicht überall bestehen

können und die nach Oestreich die Kinder nicht gemäß ihrer Begabung aufnehmen, nur eine Schule geben, die die gleiche Freiheit zu allem nach der menschlichen Möglichkeit bietet (vgl. Oestreich 1923, S. 162 - 163). Dazu noch folgendes Zitat: *„Die ‚elastische Einheitsschule‘ vereinigt alle Kinder, sie läßt sie alle im Kernunterricht zu einem Volks- und Heimatsbewußtsein erwachsen, sie läßt sie sich in Begabungs- und Interessenskomplexen sondern, stets umstellbar, also schmiegt sie sich wirklich, soweit jeweilig durchführbar, der Fülle des Lebens an. Die ‚Gabelung‘, die unsere bisherigen Schulen vornehmen und in deren weiterer Durchführung so viele Denker im Alten die Lösung unserer zivilisatorischen Schwierigkeiten suchen, tut das nicht, sie verbindet immer unter irgendeinem Gesichtspunkt eine Anzahl von ‚Fächern‘ starr. Die menschlichen Begabungen kommen aber nicht in der gleichen scharenweise vor. So ist ‚Gabelung‘ sehr oft nur altes Unglück in neuer Form, nur Verlegung der Härten.“* (ebd., S. 184 – 185)

Gliedert man die „elastische Einheitsschule“ in beide Begriffe, so lässt sich folgendes erkennen: Als „elastisch“ bezeichnet Oestreich diese Schule, da sie für Begabungen und Interessen des Schülers flexibel sein soll, Möglichkeiten zur freien Entfaltung bieten soll und keine starre Gabelung haben soll. Den Begriff „Einheitsschule“ verwendet er, weil diese Schule sich an das Leben anpassen – eine Einheit von Schule und Leben darstellen soll – und sich als umfassende Volkserziehungsgemeinschaft vom Kindergarten bis zur Hochschule verstehen soll (vgl. Schaffer 1974, S. 142).

In folgendem Teil wird nun kurz der Aufbau der „elastischen Einheitsschule“ nach Oestreich dargestellt, um seine Verwendung des Begriffs weitgehend zu verdeutlichen.

Wie aus Oestreichts Vita ersichtlich, gibt es zwei verschiedene Entwürfe seiner „elastischen Einheitsschule“. Wobei der erste Entwurf als „elastische Einheitsschule mit äußerer Differenzierung“ und der zweite Entwurf als „elastische Schule mit innerer Differenzierung“ bezeichnet wird.

Die grundlegenden Prinzipien seiner Einheitsschulidee sind bereits in seinem ersten Entwurf enthalten. So wird dieser ebenfalls zur Darstellung der Argumentationsführung Oestreichts herangezogen.

Aufbau der „elastischen Einheitsschule mit äußerer Differenzierung“:

Zusammenfassend umfasst das Modell der „elastischen Einheitsschule mit äußerer Differenzierung“ die Grundschule und nach anschließender Differenzierung nach Begabungshöhe eine Dreiteilung der Bildungsgänge in Begabtschule, Allgemeinschule und Schwachbefähigtenschule sowie eine anschließende Oberschule.

Grundschule: Charakteristika der Grundschule bei Oestreichs Modell sind die koedukative Führung, die Teilnahme aller gesunden Kinder, die Dauer von 4 Jahren, die Bereitstellung dieser in jedem Ort und die Bemessung der Schülerzahl so, dass - wie Oestreich schreibt - „(...) die *Eigenart des einzelnen wirklich berücksichtigt werden kann*.“ (Oestreich 1921, S. 21) Jene Kinder, die eine - wie Oestreich es bezeichnet - „*besondere geistige Lebendigkeit zeigen*“ (vgl. ebd., S. 21) können bereits nach 3 Jahren an das Ziel der Grundschule gefördert werden.

Schwachbefähigtenschule: In dieser Schule werden die – wie Oestreich schreibt – „*Schwachbefähigten*“ langsam ihren Mängeln entsprechend geschult und gefördert. Vor allem aber in Handfertigkeiten (vgl. ebd., S. 23).

Allgemeinschule: Diese umfasst nach Oestreichs Modell 5 Jahresklassen und dauert also bis zur Vollendung des 15. Lebensjahrs. In den letzten beiden Jahren soll der Pflichtunterricht zugunsten eines Wahlunterrichts reduziert werden. An dieses Schulen schließen je nach Beruf- und Begabungshöhe gegliedert Kaufmanns-, Handwerks-, Landwirtschafts-, Beamten-, Fach-, Fortbildungs- und für höhere Altersstufen Volkshochschulen an (vgl. ebd., S. 23).

Begabtschule: Diese wird von den „Begabten“ ebenfalls 5 Jahre lang besucht. Dieser Unterricht gliedert sich in den obligatorischen Minimalunterricht und in den Neigungsunterricht. Im Minimalunterricht soll derselbe Unterricht vollzogen werden, wie in den entsprechenden Jahrgängen der Allgemeinschulen nur an 4 Wochentagen und nicht wie in den Allgemeinschulen an 6 Wochentagen. Die restlichen zwei Tage bleiben für den Neigungsunterricht offen. Wenn ein Schüler im Minimalunterricht „hängen“ bleibt - um es mit Oestreichs Worten auszudrücken - tritt er in die Allgemeinschule über. Wer jedoch in einem Kurs zurückbleibt kann einen andern Kurs besuchen. Wie bereits in der Grundschule so besteht auch hier die Möglichkeit, einige Male das Jahrespensum in Halbjahren zu bewältigen und diese Schule früher abzuschließen. Ein Wechsel zwischen der Begabtschule und der Allgemeinschule

kann jederzeit erfolgen, „wenn sich die Begabung enthüllt“, da der Unterricht ja überall derselbe ist. Nach Absolvierung besuchen die Schüler, die dem gelehrten Studium zustreben, die dreijährige Oberschule. Die anderen verlassen die Begabenschule und wenden sich einer Fachausbildung zu (vgl. Oestreich 1921, S. 23 - 24).

Oberschule: Die Oberschule ist durch ihre Dauer von 3 Jahren sowie durch eine gewisse Freiheit der Schüler ähnlich wie bei Hochschulen gekennzeichnet, da der Schüler in der Oberschule zwischen verschiedenen Kursen wählen darf (vgl. ebd., S. 24).

Wie sich anhand der Gliederung der verschiedenen Stufen bereits erkennen lässt, steht in der „elastischen Einheitsschule mit äußerer Differenzierung“ die Differenzierung nach Begabung der Kinder im Vordergrund. Besonders ausgeprägt wird in Oestreichs erstem Entwurf die Situation der Begabten behandelt. So schreibt er selbst – bei der Revision dieses Entwurf - *„Ich habe vor zwei Jahren, noch stark im ‚Aufstieg‘gedanken befangen, eine grundsätzlich nach der hauptsächlich noch intellektualistisch begriffenen ‚Begabungshöhe‘ aufbauende Schulgliederung entworfen, die in Oberlehrerkreisen viel Anklang gefunden hat. Waren darin, wie in anderen vielen Jahren zurückliegenden Vorschlägen, auch bereits alle Entwicklungskeime enthalten, so wurden doch noch besondere Liebe den ‚Begabten‘, den ‚Tüchtigen‘ zugewendet.“* (ebd., S. 20) Er revidiert diesen ersten Entwurf zugunsten des Modells der „elastischen Einheitsschule mit innerer Differenzierung“ mit folgenden Worten: *„Aber verteidigen kann ich diese Bevorzugung des Intellektualismus, die Schichtung nach einseitiger Begabung, den Glauben an ‚Führer‘züchtung durch intellektualistische Graduierung, wie ich ihn noch auf der Oktobertagung 1919 vertrat und wie ihn das Buch jener Tagung, die ‚Entschiedene Schulreform‘, noch widerspiegelt nicht mehr. Die Einsicht, daß die ehrliche Einheitsschule nur durch die Schule als soziale Anstalt, als Lebensschule, in enger Verbindung mit dem produktiven Geschehen der Wirklichkeit erstehen und ihre volkspädagogische und volksschaffende Aufgabe lösen kann, zwang ebenso sehr zur Revision wie die Vertiefung der Begabungs- und Bildungsauffassung und die Stellungnahme zur Schule als Stätte Jugendkultur.“* (ebd., S. 27)

Aufbau der „elastischen Einheitsschule mit innerer Differenzierung“:

Oestreich legt seinen zweiten Entwurf 1921 vor und verzichtet hierbei - wie sich aus den nachstehenden Absätzen erkennen lässt - ganz auf die äußere Differenzierung.

Dieser Entwurf eines Schulsystems ist durch eine horizontale Gliederung gekennzeichnet und umfasst alles vom Kindergarten bis zur Hochschule. Oestreich verwendet in diesem Entwurf bereits den Ausdruck Gesamtschule. So schreibt er: „*Die Gesamtschule ist horizontal gegliedert. Sie geht von dem in jedem Dorf zu errichtendem Kindergarten aus.*“ (Oestreich 1921, S. 29)

Der Aufbau dieser „Einheitsschule“ lässt sich wie folgt skizzieren:

Kindergarten: Dieser ist obligatorisch und soll von allen Kindern vom 4. - 7. Lebensjahr als Schulvorbereitung besucht werden (vgl. ebd., S. 33).

Grundschule: Hier soll der Unterricht ohne festen Stundenplan erfolgen. Wie bereits in seinem ersten Modell sollen alle Kinder eines Schulbezirks die Grundschule besuchen, ohne Trennung nach dem Geschlecht oder der Konfession der Eltern. Die Grundschule dauert 4 Jahre. Nach Abschluss der Grundschule findet eine Beurteilung der Schüler durch Lehrer und Eltern statt. Diese Beurteilung soll nach den bisherigen Offenbarungen über die Art und Grad der Interessen und Leistungsfähigkeit der Schüler Auskunft geben, damit in gewisser Weise eine probeweise und stets revidierbare Sonderung stattfinden kann (vgl. ebd., S. 40 – 41).

Mittelstufe: Die - wie Oestreich sie nennt - „geistigen Fresser“ werden für eine gewisse Stundenanzahl in einem Kurs vereinigt, der in 3 Wochentagen dasselbe leistet wie die anderen Schüler in 5 Tagen. Somit ist für ihn ein ständiger Übertritt möglich. Der Unterricht setzt sich hier zusammen aus 9 Stunden Kernunterricht für die schnelleren Schüler. Bei den andern setzt sich der Unterricht aus 15 Stunden Kernunterricht zusammen. Alle Kinder nehmen ab dem 5. Schuljahr zusätzlich in zwei Wochenstunden an zwei wahlfreien Fächern in einer Fremdsprache und in einer Anschauungslehre teil. So soll nach Oestreich mit der Feststellung der Begabungsrichtung und der Begabungsart begonnen werden. Nach einem halbjährigen, höchstens einjährigen Versuch geben alle Schüler, die Schwierigkeiten darin haben, diesen Unterricht zugunsten anderer Interessenskursen auf. Ab dem 6. Schuljahr kommen jedes Schuljahr Fächer im Minimalunterricht hinzu. Eine besondere Vertiefung der Fächer geschieht im Kursunterricht, der hier auch als Kannunterricht bezeichnet wird. Nach dem 16. Lebensjahr erfolgt dann die Entscheidung, ob der junge Mensch sich der wissenschaftlichen Ausbildung hingibt oder sich einem bestimmten praktischen Beruf zuwendet (vgl. ebd., S. 41-44).

Berufsschule: Nach Verlassen der Schulmittelstufe treten die Schüler in die Oberstufe ein, die als Berufsschule bezeichnet wird. Ab dem 16. Lebensjahr stellt also die Berufsschule die Berufsbildung theoretisch und praktisch in den Mittelpunkt. Die Berufsschule spaltet sich in wissenschaftliche Oberstufe, technische Schulen und Lehre auf. An die wissenschaftliche Oberstufe und der technischen Schule kann ein Hochschulstudium anschließen (vgl. Oestreich 1921, S. 29 – 30).

Hoch- und Fachschule: Diese bildet das letzte Glied der elastischen Einheitsschule.

Dieser Entwurf ähnelt sehr stark der heutigen integrierten Gesamtschule.

Er ist gekennzeichnet durch die Wahlfreiheit, Individualisierung und Anpassung an das Leben (vgl. Schaffer 1974, S. 156).

Bezeichnet wird dieses Modell oftmals als Lebens- und Produktionsschule. Eine Schule, die intellektuelle, technisch werktätige und künstlerische Veranlagungen gleichmäßig bewertet und fördert, Körper und Triebleben bildet und das soziale Bewusstsein entwickelt (vgl. Oestreich 1923, S. 134). Produktion ist hier im Sinne von pädagogisch intendierter Produktion zu verstehen. Produktion, die zur Selbstverwirklichung des Menschen durch schöpferisches Tun führt (vgl. Schaffer 1974, S. 139). „Wir ‚Entschiedenen Schulreformer‘ wollen die ‚Produktionsschule‘ nicht als eine Schule zur Kinderausbeutung, zur ‚Einspannung‘ der Kinder in die Produktionssklaverei, zur Vergreisung, Veraltklugung, Utilitarisierung der Kindheit, sondern als die Schule zum produzierend sich findenden schöpferischen, am Leben stets beteiligten, beseelten Menschen.“ (Oestreich 1923, S. 145) Durch diese Ausprägung soll Schule ihrer Aufgabe als Lebensschule noch stärker gerecht werden, weil sie ein Hauptstrukturmerkmal des Lebens, nämlich die Produktion in sich vereinigt (vgl. Schaffer 1974, S. 139). Jeder einzelne soll durch produktives Tun, also wertschaffendes Tun - welche Begabung er auch immer hat - zur Totalität seiner Persönlichkeit gelangen (vgl. ebd., S. 149).

Oestreich kritisiert in seinen Darstellungen die alten prächtig ausgemauerten und bestockten – wie er sie bezeichnet – Schulkasernen (vgl. Oestreich 1921, S. 28). „Wir müssen streben zur Schule als Wirtschaftskomplex, als Lebensstätte, die von Garten und Feld umgeben mit Viehbestand und Werkstätten versehen ist, in der die Jugend wirkliche, verantwortungsvolle Aufgaben übernimmt (...).“ (ebd., S. 28)

In seinen Entwürfen geht hervor, dass Oestreich eine Art Ganztagschule anstrebt. So soll der Unterricht in seinen Entwürfen vom Morgen bis 5 Uhr Nachmittag dauern und Speise-, Spiel-, Ruhegelegenheiten und Ruhezeiten beinhalten (vgl. Oestreich 1921, S. 36).

5.5.4 Kategorisierung der Argumentationsführung

Kategorie 1: pädagogisch – psychologische Argumente

Oestreichs Argumentationsführung, welche sich für die „elastische Einheitsschule“ ausspricht, ist eng an sein Bildungs- und Begabungsverständnis gekoppelt, was besonders in dieser Kategorie zum Ausdruck kommt. Um zu verdeutlichen, warum Oestreichs nachfolgende Worte dieser Kategorie zugeordnet sind, ist es notwendig, sein Bildungs- und Begabungsverständnis darzustellen. Für Oestreich ist Bildung – in Anlehnung an Kerschensteiner – um es mit seinen Worten zu verdeutlichen – *„(...) immer eine persönliche eigenartige Formung zu dem, was der einzelne im Keime von Geburt aus ist.“* (Oestreich 1921, S. 7) Daraus ist eine Ableitung bezüglich der Ausformung des Schulsystems zu erkennen. So schreibt er: *„Jedes Individuum muß wegen dieser seiner Eigenart seinen besonderen Weg zu seiner Bildung einschlagen, der nicht abseits von den Aufgaben liegen kann, zu denen es kraft seiner Individualität unweigerlich im Leben der Gemeinschaft berufen ist, und abseits von den Aufgaben, welche die rein physischen Lebensnotwendigkeiten ihm stellen.“* (ebd., S. 7) Folgt man den Worten, so ist die individuelle Profilierung nach Leistung und Neigung des Einzelnen ausschlaggebend für dessen Bildung bzw. dessen Bildungsweg, was auch die vorliegende Kategorie fordert. „Der Kampf des Lebens“ hat nach Oestreich – ebenfalls in Anlehnung an Kerschensteiner – das Ziel den brauchbaren Menschen hervorzubringen. Er – der Kampf – verlangt die ‚Berufsbildung‘ im doppelten Sinn (vgl. ebd., S. 7). Dieser doppelte Sinn wird in Kategorie 2 dargestellt. Die „Berufsbildung“ als Bildungsakt kann nach Oestreich nur Sinn haben, wenn sie eine Bildung zu dem ist, wozu der Mensch innerlich berufen ist – Bildung als Selbstbildung aus den eigenen Interessen heraus – (vgl. ebd., S. 7). So hat Erziehung für Oestreich die Aufgabe der Aufdeckung und Entfaltung der Persönlichkeit des Einzelnen, *„(...) wie sie in ihm auf Grund seiner Veranlagungen schlummert und wie sie aus ihm unter den günstigen Umständen durch den Gemeinschaftseinfluß entwickelt werden kann.“* (ebd., S. 8) Der Einzelne soll durch die Schule *„(...) zu seinem höchsten Sein, zur höchsten Leistungsfähigkeit seiner seelischen Funktionen im Dienste dieses höchsten Seins, zur Fach- und Staatsbürger- (besser Gemeinschaftsbürger-) Bildung gelangen.“* (ebd., S. 8) In der „Schule zur Volkskultur“

verdeutlicht Oestreich die Aufgabe der Erziehung. Erziehung hat für ihn die Aufgaben, den Menschen zu sich selbst zu führen. In jedem Individuum schlummert eine große Klangfülle, daher ist Erziehung als Weckung, damit zugleich Auslese und Pflege wesensfördernd oft wesensbestimmend (vgl. Oestreich 1923, S. 81). In diesem Zusammenhang bedeutet „gebildet“ sein für Oestreich nicht bestimmtes Wissen oder eine bestimmte soziale Stellung zu haben, sondern es bedeutet seine Form und seinen Inhalt ausgeprägt zu haben (vgl. ebd., S. 96). Bildung ist für Oestreich immer etwas Persönliches. Ein Mensch besitzt sie, wenn er durch die seiner Wesenslage gemäßen Bildungsmittel zu einer möglichst reichen und starken Wesenheit gelangt (vgl. ebd., S. 100). Die Schule muss nach Oestreich also so gestalten sein, dass alle Begabungsarten und Begabungsgeschwindigkeiten zu ihrem Recht kommen können (vgl. Schaffer 1974, S. 142).

Diesem klar umrissenen Ziel der Bildung und Erziehung stellt Oestreich in seinen Abhandlungen die Wirklichkeit gegenüber. Er stellt sich also die Frage, ob die zu seiner Zeit vorherrschenden Bildungs- und Erziehungsmethoden seinen definierten Zielen entsprechen. So kommt er zu folgenden Anschauungen. Die Schule trennt – um den Worten Oestreichs zu folgen – *„(...) den Schulkreis, innerhalb dessen sie Abweichungen von der Norm und Widerständen gegen die Regel übel vermerkt, ohne nach den tieferen Gründen zu forschen, scharf vom Lebenskreis, innerhalb dessen das Leben als eine geheimnisvolle Kraft die Charaktere schafft.“* (Oestreich 1921, S. 8) So schreibt er weiter: *„Die Beziehung zwischen Schulkreis und Lebenskreis bewegt sich nur durch enge Pforten, sind Konventionen unterworfen (...)“* (ebd., S. 8). Die Schule will nicht alle sozialen Intimitäten kennen. Sie müsste nach ihren jetzigen Aufgabestellungen und Machtsphären nur strafen oder entfernen können ohne helfen zu können (vgl. ebd., S. 8 - 9). Sie setzt - so Oestreich - *„(...) gewisse soziale Umstände, eine bestimmte Einstellung – sei es auch nur als Ablehnung ‚irriger‘ Meinungen – zu Schule, Kirche, Staat voraus und nimmt ‚wohlwollend‘ von ‚Abweichungen‘ keine Kenntnis, wenn ihr gegenüber nur das Gesicht gewahrt wird.“* (ebd., S. 9)

Individualisieren passt nach Oestreich nicht mit starren Schulen, festgelegten Stoffen, offiziellen Methoden zusammen (vgl. ebd., S. 9). Dazu schreibt er: *„Der Individualismus hätte wenigstens in dem, was die intellektualistische Schule bot, sieghaft sich durchsetzen, zur Wahlfreiheit der Fächer gemäß den Veranlagungen führen müssen.“* (vgl. ebd., S. 10)

Oestreich spricht sich in seiner Abhandlung sehr stark gegen eine frühzeitige Schultypengliederung aus. Er strebt ein Offenhalten der Bildungswege an, was er vor allem

mit seinem Begabungsgedanken argumentiert. Das Wissen um die Begabung und der Begabungsgrad der Jugendlichen - und das entspricht schon sehr stark vorliegender Kategorie - tritt nach Oestreich zu ganz verschiedenen Zeiten hervor (vgl. Oestreich 1921., S. 14). Ist also individuell, abhängig vom Einzelnen. Das starre Schulsystem gliedert die Schüler zu früh auf unterschiedliche Schultypen und gibt ihnen dadurch aber nicht die Sicherheit, dass sie auch zu ihrer Schule gelangen (vgl. ebd., S. 13). Einer Schule, die ihren Begabungen und Neigungen entspricht. Daher ist für ihn die Auflösung der „starren Vielgliedrigkeit“ der Schulsysteme zugunsten der „Fülle der elastischen Einheit“ notwendig, um die meist entscheidende frühe „Einklassierung“ des Einzelnen zu vermeiden (vgl. ebd., S. 14). Er schreibt dazu: *„Die Fülle der Begabungen und Neigungen lässt sich nicht in einigen Typen einfangen (...)“* (ebd., S. 13) Er spricht hierbei in zweierlei Hinsicht negativ die Vermehrung der Schultypen an. Erstens kritisiert er, dass diese die Kinder zu früh aufteilen und zweitens können diverse Typen den unterschiedlichen Begabungen und Neigungen der Kinder nicht gerecht werden.

Aus beiden Entwürfen geht hervor, dass Oestreich das Alter von 10 Jahren als zu niedrig ansieht, um die Begabungsart des Kindes festzustellen. Dazu schreibt er: *„Aber mit Sicherheit lässt sich die Begabungsart und in ihr dann wieder die Begabungshöhe erst viel später erkennen, nachdem der Unterricht in zahlreichen Fächern, die selbstständige, auch Hindernisse mit Erfolg überwindende Arbeit in ihnen, aus der Gesamtanlage den beherrschenden Grundton herausgeprobt hat.“* (ebd., S. 21) Deshalb darf nach Oestreich die Schule nicht starr sein. Sie muss elastisch sein, sodass jeder die Möglichkeit hat, seine Sonderbegabungen zu erkennen, um bei dem für ihn Passenden verweilen zu können (vgl. ebd., S. 21).

Auf das Faktum der Begabungsart und die zeitliche Offenbarung dieser geht Oestreich ausführlicher in seinem zweiten Entwurf ein. Für Oestreich stehen die vollendete Pubertät und die Dauer der gemeinsamen Schulzeit in engen Zusammenhang. So schreibt er in seinem zweiten Entwurf, dass in der seinen Vorstellungen entsprechenden Schule alle dem Kinde eigenen Kräfte, Neigungen, Fähigkeiten und Willen „emporgebildet“ werden und dass sich dann in den meisten Fällen nach der erreichten Pubertät etwa im 16. Lebensjahr gewisse Lebens- und Berufsrichtungen sicher bei diesem andeuten lassen (vgl. ebd., S. 29). Es muss die Schulzeit für Oestreich in der Mittelstufe bis zum Ende des 16. Lebensjahres reichen und in der wissenschaftlichen oder praktischen Oberstufe bis zum Ende des 18. Lebensjahrs (vgl. ebd., S. 36). Dazu schreibt er: *„Soll sie lebensrüstige Menschen entlassen, so kann sie nicht*

zu einer Zeit ‚abschließen‘, wo – wie jetzt mit 14 Jahren – alle wesentliche Problematik menschlicher Körper-, Geistes- und Seelenentwicklung erst anpocht, wo das Kind wohl starre Gebote, die finster drohen und beängstigen, aber nicht den Schlüssel zu Begreifen, zum Zurechtfinden und zum auf klarer Einsicht begründeten Entschluß mit hinaus nimmt. Die Pubertätszeit durchrüttelt den jugendlichen Organismus, öffnet dem Geiste neue Welten, läßt die alte Kinderwelt erbeben und versinken und nun erst die entscheidende Entdeckungsfahrt ins Leben, ins eigene, durch die Mitwelt bestimmte antreten.“ (Oestreich 1921, S. 36)

Oestreich spricht sich in seinen beiden Entwürfen sehr stark für die Individualisierung des Lernens als besondere Stärke seiner Schule aus. Das flexible Kurssystem erlaubt dem Schüler die individuelle Zusammenstellung von Kursen, welcher seiner Eignung, seiner Entwicklung und seinem Interesse entsprechen (vgl. Schaffer 1974, S. 174 - 175).

Bereits in der vorangehenden dargestellten Ausgestaltung seiner Schulmodelle, lässt sich ein starker Fokus dahingehend erkennen, was Kategorie 1 ausmacht. So zeigt sich, dass Oestreich der individuellen Profilierung nach Leistung bereits in seinem ersten Entwurf einen großen Stellenwert einräumt. Durch die gering bemessene Schülerzahl will Oestreich ermöglichen, dass die Eigenart des Einzelnen wirklich berücksichtigt und so das Ziel der Grundschule gemäß den Leistungen des Kindes bereits nach 3 Jahren erreicht werden kann (vgl. Oestreich 1921, S. 21). Oestreich betont in seinen Abhandlungen die Notwendigkeit der Förderung und setzt sie für eine sinnvolle Differenzierung voraus (vgl. Schaffer 1974, S. 175). Nach der Grundschule kann nach Oestreich nur eine Trennung der Schüler einsetzen wenn – wie er schreibt – Einrichtungen geschaffen werden, die den „Entwicklungsspätlingen“ ermöglichen, auch weiterhin ohne Verlust von einer Abteilung in die nächste zu wechseln (vgl. Oestreich 1921, S. 21). Die äußere Differenzierung schlägt sich in einer Differenzierung der Kinder nach Leistung durch, in der die Schüler in Schwachbefähigtenschule, Allgemeinschule und Begabtschule in seinem bereits nach 3 Jahren revidierten ersten Entwurf gegliedert werden sollen. Wie auch in der Grundschule so ist in der Begabtschule ein verfrühtes Erreichen des Ziels möglich. Durch die von Oestreich gewünschten Gleichheit der stofflichen Inhalte der Begabten- und Allgemeinschule – die Inhalte sollen nur in der Begabtschule an weniger Wochentagen als in der Allgemeinschule bearbeitet werden – soll den Kindern dieser Schulstufe ein Wechsel je nach Leistung und ohne Risiko dem Klassenpensum nicht Folge leisten zu können, ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 23).

In Oestreichs zweiten Entwurf lässt sich diese in Kategorie 1 dargestellte Forderung noch explizierter aufdecken. So baut die teilweise, probeweise und stets revidierbare Sondierung der Schüler in Kurse, die schneller oder langsamer vorangehen, nach etwa vier Grundschuljahren - je nach Entwicklung des Kindes - auf einer Beurteilung der Schüler durch die Lehrer und Eltern nach ihren bisherigen Offenbarungen über deren Art und Grad der Interessensrichtung und Leistungsfähigkeit auf (vgl. Oestreich 1921, S. 41). Die „geistigen Fresser“ – wie Oestreich die begabteren Schüler bezeichnet – sollen in 3 Tagen das leisten, was die anderen Kinder in 5 Tagen leisten (vgl. ebd., S. 41). Es soll hier – so sieht es Oestreich in seinen zweiten Entwurf vor – auf die individuelle Leistungsfähigkeit der Schüler eingegangen werden und ihnen hierbei zwei verschiedene Tempi angeboten werden. Er untermauert in diesem Zusammenhang immer wieder, dass die Elastizität der Entscheidungen gewahrt bleiben muss und nie nach Lebensaltern mechanisiert werden darf. (vgl. ebd., S. 40). Ab dem 5. Schuljahr nehmen die Schüler zusätzlich in zwei Wochenstunden an zwei wahlfreien Fächern in einer Fremdsprache und in Anschauungslehre teil. So soll nach Oestreich mit der Feststellung der Begabungsrichtung und Begabungsart begonnen werden. Nach einer ½jährigen höchstens 1jährigen Erprobung dieser ist eine Vertiefung bzw. ein Wechsel zugunsten anderer Interessenskuren möglich (vgl. ebd., S. 42). Alle Kinder sollen also neben dem Minimalunterricht in den Interessenskuren, in denen sie sich leistungsfähig erweisen, festgehalten und ausgebildet werden (vgl. ebd., S. 43). Erst so kommt, wenn diese Schule bis zum 10. Schuljahr durchgeführt wird, nach Vollendung der Pubertät ein deutliches Veranlagungsbild heraus, welches eine Berufsberatung nach Oestreich erst möglich macht und auch zweckvoll ist (vgl. ebd., S. 43). In der Aufteilung der Unterrichtspensen in Kern- und Wahlunterricht sieht Oestreich die Einstellung nach Begabungsrichtung und Begabungskraft jederzeit als gewährleistet an. Oestreich untermauert diesen Gedanken der individuellen Förderung mit seinem Produktionsschulgedanken. Der Produktionsschulgedanke besagt bei Oestreich „Fähig machen zu aktiver Lebensgestaltung“ (vgl. Oestreich 1923, S. 151). *„Nicht pfuscherisches Herumwimmeln auf tausend Gebieten, sondern besinnlich vertiefendes Verweilen dort, wo menschliche Gemeinsamkeiten und Erfordernisse dazu nötigen und wo Begabung und Interesse dazu einladen. Nicht Vielerlei, sondern einiges gründlich, aber Lebens-, Gemeinschafts- und Individualitätsgemäß!“* (ebd., S. 151) König/Radtke sehen in der Ergänzung des obligatorischen Unterrichts durch die wahlfreien Fächer den Wunsch Oestreichs die individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Schüler besser berücksichtigen zu können (König/Radtke 1978, S. 35). Sie schreiben hierzu: *„Im Grundsatz vertrat Oestreich hier durchaus richtige Positionen hinsichtlich des*

Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenzierung, da es ihm um die Förderung aller Begabungen und Talente ging.“ (König/Radtke 1978, S. 35)

Der Schulaufbau muss nach Oestreich stärker dem Einzelnen und seinen Fähigkeiten angepasst werden (vgl. Schaffer 1974, S. 142). Durch Aufbau und Inhalt soll diese von Oestreich vorgeschlagene neue Schule, dem Schüler einen Erfahrungsraum bieten, in dem er sich erproben und seine Anlagen entdecken kann (vgl. ebd., S. 141).

Noch explizierter lässt sich die Forderung nach Profilierung nach Leistung und Neigung an einer anderen Stelle in Oestreichs Entwurf herauslesen. So sieht er in diesem Entwurf der „elastischen Einheitsschule“ eine Berufserprobung der Schüler vor. Die Schüler sollen an einzelnen Nachmittagen in Betrieben mit den Elementen des Berufs ausgebildet werden und probeweise beschäftigt werden. Nur so sind nach Oestreich Irrtümer der falschen Berufswahl ohne Schäden reparabel. Die anstehende Berufswahl kann so aus der – wie er schreibt – Kenntnis der Umstände und der eigenen Anlagen erfolgen. Eine Berufswahl nach „Nachahmungssucht“ und „Phantastik“ lässt sich somit nach Oestreich ausschließen (vgl. Oestreich 1921, S. 44). So ist der Beruf nach Oestreich *„(...) das, je nach der Elastizität und Weite der Begabung näher oder ferner liegende Ergebnis der Schulung, nicht ihre Voraussetzung.“* (ebd., S. 44). In der Schule sollen also erst die Neigungen des Kindes gefunden und entwickelt werden und das Kind nicht bereits in diverse berufliche Bahnen gelenkt werden.

Erst mit dem 16. Lebensjahr muss sich der Schüler entscheiden, ob er sich einem bestimmten praktischen Beruf, technischen Beruf oder einer wissenschaftlichen Ausbildung zuwendet (vgl. ebd., S. 44).

Durch die Berufsschule, in der der Jugendliche nach dem 16. Lebensjahr eintritt, wird ihm ein Bildungsgang eröffnet, *„(...)der ihm je nach Art seiner bis dahin aufgedeckten Anlagen, jene, immer noch tastende und vielseitige, wissenschaftliche, technische oder künstlerische Ausbildung vermittelt, die dem Ausgebildeten nun die wirkliche Berufswahl ermöglicht.“* (ebd., S. 44) Die Oberstufen sind dann für jene gedacht, *„(...) denen das geistige Erarbeiten und Aneignen in den Minimalschulen und den Wahlkursen eine Freude war.“* (ebd., S. 45)

Einen weiteren Vorteil der „elastischen Einheitsschule“ gegenüber dem gegliederten Schulsystem sieht Oestreich im „Repetentenproblem“, welches unter der gezielten Hilfe bei

Leistungsschwächen unter vorliegender Kategorie eingeordnet wird. Das „Sitzenbleiben“ wird bei ihm als Unglück bezeichnet. So schreibt er: *„(...) wir wissen, wie oft das Sitzenbleiben fehlschlägt, vielleicht bestenfalls eine Körpererholung, ein Geistesausruhen, eine Interessensverankerung außerhalb der Schule bedeutet.“* (Oestreich 1921, S. 18) Die Aufrechterhaltung der Klassen durch eine Fächerversetzung sieht er als Fortschritt an. In seinen beiden Entwürfen wird das „Repetentenproblem“ angesprochen und als lösbar in der „elastischen Einheitsschule“ dargestellt. So ist das Sitzenbleiben in Oestreichs erstem Entwurf nicht möglich, da aufgrund der Ausformung des Schulsystems die Schüler der Begabtschule, welche den Minimalunterricht nicht folgen können, aufgrund des gleichen Klassenpensums in die Allgemeinschule übertreten können und die Schüler, welche im Kursunterricht zurückbleiben, einen anderen Kurs besuchen können. Genau darin sieht er den Vorteil dieses ersten Entwurfs, da die Schüler zwischen Begabten- und Allgemeinschule wechseln können, sobald sich - wie er schreibt - „eine Begabung enthüllt“, da die Klassenpensum in beiden Schulen ja dieselben sind (vgl. ebd., S. 24). So ist auch in seinem zweiten Entwurf in der inneren Differenzierung die Sonderung in unterschiedliche Kurse der Schüler nach der Grundschule stets revidierbar. In diesem Zusammenhang argumentiert er weiter für die „elastische Einheitsschule“, dass - wie er schreibt - den Lehrern und Schülern unendliche Qualen erspart werden, wenn man die Anforderungen nur an jene stellt, die diese auch erfüllen können (vgl. ebd., S. 26).

Nach Oestreich werden gerade diese Forderungen durch die „elastische Einheitsschule“ erfüllt. Es lässt sich dies aus seinen nachstehenden Worten entnehmen: *„So würde die Lebens- und Produktionsschule, wie ich sie in der Zukunft erschauere, wie sie Stück für Stück unter Schmerzen die Not der Zeit gebären wird, tatsächlich ‚Jedem seine Schule‘ geben, sich ihm leitend fügen. Das ‚höchste Sein‘ und die ‚höchste Leistungsfähigkeit‘ des einzelnen würde sie zu entfalten vermögen und ihn durch diese in der Arbeit, in der Produktion vollzogene Selbstentfaltung wohl vorbereitet und mit Gemeinschaftsbildung zu seinem Beruf führen.“* (ebd., S. 55)

Kategorie 2: bildungsökonomische Argumente

Oestreich argumentiert in seinen beiden Entwürfen nicht direkt mit der Begabungs- und Qualifikationsausschöpfung, was Teil der vorliegenden Kategorie ist. Es lassen sich aber aus seinen Entwürfen Bestrebungen dahingehend erkennen, dass Oestreich mehr Menschen mittels seiner „elastischen Einheitsschule“ zu höherer Bildung verhelfen will. Er entwickelt

im Rahmen seines Entwurfs für eine „elastische Einheitsschule“ Vorstellungen für eine umfassende Volksbildung (vgl. Schaffer 1974, S. 148). So schreibt er: *„Für die Volksbildung würde die Rationalisierung des Schulenaufbaus, die Verteilung der Stufen über das Land von unberechenbarer Bedeutung werden, wenn mit Ober- und Begabtschulen, in bescheidenerem Umfang schon mit den Allgemeinschulen, Bildungsveranstaltungen für die breiten Volksmassen verbunden würden: Volkshochschulen, Abendschulen, öffentliche Vorträge, Unterhaltungsabende, Elterngemeinschaften usw.“* (Oestreich 1921, S. 26). Es lässt sich erkennen, dass sich Oestreich in seinem ersten Entwurf bereits Gedanken macht, Bildung über das ganze Volk zu verbreiten. Er will dies in Verbindung mit seiner „elastischen Einheitsschule“ möglich machen, da die vielen verschiedenen Schultypen im gegliederten Schulsystem nicht überall bestehen können, was einen Vorteil der Stadtbevölkerung gegenüber der Landbevölkerung mit sich bringt. Dabei lassen sich bildungsökonomische Absichten - wie die nachfolgende Darstellung zeigt - aus seinem Entwurf herauslesen. So sieht er in dieser Verbindung ebenfalls die Möglichkeit der vielseitigeren Nutzung der Schulhäuser und der Möglichkeit an Lehrergehältern zu sparen, da dieselben Lehrer teils an den Schulstufen und teils an der Volkshochschule unterrichten könnten und beide Institute würden nach ihm gemeinsam reicher werden als voneinander isoliert (vgl. ebd., S. 26). Er schreibt weiter: *„Ohne viel Neuerungen und Vorbereitung hätte man mit einem Male die Kernstücke von ein paar hundert Volkshochschulen. (...) Es gäbe in einigen Hunderten von Klein- und Mittelstädten eine Art geistige Wiedergeburt; der Kampf gegen die Landflucht, in dem bisher alle rein ökonomischen Maßnahmen versagten, würde auf die einzig erfolgversprechende Art aufgenommen.“* (ebd., S. 26).

Durch die „elastische Einheitsschule“ will er auch dazu beitragen, die Bildungsqualität zu heben, was sich aus den nachfolgenden Darstellungen erkennen lässt. Die traditionellen höheren Schulen tragen für Oestreich in gewisser Weise Klassencharakter (vgl. ebd., S. 22). So schreibt er, dass für gewisse begüterte oder gebildete Eltern - sind ihre Kinder noch so „karg und stumpf“ - es ein Ehrenpunkt sei, sie in die höhere Schule zu schicken und die Kinder wenigstens eine Bildung bescheinigt erhalten (vgl. ebd., S. 22). Eine Auswirkung auf den Unterricht ist für Oestreich dahingehen gegeben, dass der Unterricht *„(...) im Schneckentempo voranstreben mußte, das Wissen in homöopathischen Portionen verabfolgt werden. Die Schule mußte sich auf höchstens mittelmäßige Begabung einstellen, um die Sprößlinge bestimmter Gesellschaftschichten einzuexerzieren. Weshalb sollte die Schule hohe Begabungsanforderungen stellen, wenn die späteren Betätigungen nur mäßigen Verstand erforderten? Der wohlgeordnete bürokratische Einschachtelungsstaat des Militarismus*

war ja für gewöhnlich mit Disziplin und Routine vollauf zufriedengesellt. Man musste sich fügen und erhaltene Aufträge landläufig ausführen.“ (Oestreich 1921, S. 22) Im Wandel der Zeit sieht Oestreich aber auch die Notwendigkeit des Wandels des Schulsystems. So braucht die kommende Zeit nach Oestreich Charakter und Köpfe, die befähigt sind, selbstständig zu handeln, die Initiative zu entfalten und Selbstverantwortlichkeit zu besitzen (vgl. ebd., S. 22). Dies alles soll die „elastischen Einheitsschule“ vermitteln. Die Bildungseinschätzung steigt nach Oestreich, wenn man die Bildung nicht mehr erkaufen oder ersitzen kann (vgl. Oestreich 1921, S. 26).

Sehr stark drückt sich ein bildungsökonomisch fundiertes Argument auch in folgender Darstellung Oestreichs aus. So macht nach ihm die „elastische Einheitsschule“ die Menschen gleichfalls elastisch. In dem Sinne, dass sie den Lebensverhältnissen gegenüber sicher und umstellbar werden. Sie wären nach Oestreichs Ansicht ja im Besitz ihre Fähigkeiten und unverbildet, weil ihnen die Bildung offenbart wird, welche ihren Fähigkeiten entspricht und daher nicht aufgezwungen wird. Der nach Oestreich aus der „elastischen Einheitsschule“ kommende, vielseitige und lebenskräftige Mensch kann sich den Änderungen der materiellen Konjunktur tatkräftig anpassen. Diese Schule ermöglicht nach Oestreich die höchstdenkbare Verzinsung des „Nationalwohlstandes“, da - so schreibt er - : „(...) ihre Zöglinge diesen Begriff anders umreißen würden, dann weil sie nicht auf ‚Stellen‘ warten, sondern sich Stellen schaffen würden, endlich weil sie arbeits-ökonomisch und –organisatorisch die höchste Schulung und das größte Verständnis besitzen würden.“ (ebd., S. 55 - 56)

Die Aufteilung in Muss- und Kannunterricht spielt hierbei eine zentrale Rolle für Oestreich. So schreibt er: „Die Teilung in Muß- und Kannunterricht hat auch als solche erzieherischen Einfluß. Der für alle Schüler verbindliche zentrale Kannunterricht besitzt einen Disziplinierungswert, er gibt Straffheit, gewöhnt durch die Gemeinsamkeit an Ordnung; die Kurse beruhen auf Spontanität, wirken wie federnde Antriebe. Ordnung und Freiheit, keines von beiden kann allein bestehen.“ (ebd., S. 43)

Die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse, wie sie auch die vorliegende Kategorie umfasst, wird aus nachstehenden Worten Oestreichs herausgelesen. „Die Erziehung hat den Körper auszubilden und gesund zu erhalten, das Triebleben für die Herausformung des sittlichen Ideals fruchtbar zu machen, das Gefühl auf das reine Mitschwingen mit dem Grundton im Erlebnis zu stimmen, den Willen zum Handeln aus dem Geiste des Gemeinschaftswohles zu kräftigen, den Verstand zu selbstständigen Urteil zu schulden und

den jungen Menschen dadurch zur Höchstenfaltung seines eigenen Wertes zu befähigen, daß sie ihm die Erarbeitung des ihm nach seiner natürlichen Veranlagung zugänglichen wissenschaftlichen, praktischen und künstlerischen Könnens ermöglicht.“ (Oestreich 1921, S. 8).

Für Oestreich ist die Berufsbildung - welche wie bereits dargestellt - nach ihm nur Sinn macht, wenn sie eine Bildung zu dem ist, wozu der Mensch innerlich berufen ist, im doppelten Sinne notwendig. Einerseits für die Ausbildung zur Arbeit im Sinne der eigenen Lebenserhaltung und andererseits zur Bereitstellung der Arbeit im Dienste der Gemeinschaftsgestaltung (vgl. ebd., S. 7).

Kategorie 3: bildungstheoretische Argumente

Eine Argumentationsführung, welche sich in vorliegende Kategorie unter der Thematik wissenschaftsorientierte Schule eingliedern lässt, findet sich in Oestreichs Darstellungen vor allem in der Kritik an der Vielgliedrigkeit des Schulsystems folgendermaßen wieder. So stellt er sich gegen die Behauptung, die Erziehung zum logischen und wissenschaftlichen Denken könne nur oder besonders durch bestimmte Stoffe oder Stoffkomplexe, durch Fächer geschehen (vgl. ebd., S. 11). Er ist der Ansicht, dass jedes Wissensgebiet andere Seiten der menschlichen Denkformen reizt. Die Erziehung zum logischen Denken allein durch alte oder neue Sprachen, durch Mathematik oder Philosophie bezeichnet Oestreich als Aberglaube (vgl. ebd., S.11). *„Was da erreicht wird, ist fachtechnische Geschicklichkeit, besonders in den so viel als verstandesschärfend gerühmten Kniffligkeiten, ist Fachlogik in engerem, oft in engstem Sinne, ist Zwangsschulung in den Methoden eines Berufs, für den man meist nicht geeignet ist, und zu dem man nicht strebt.“* (ebd., S. 11) Oestreich hinterfragt die Sinnhaftigkeit, allen Menschen trotz der Verschiedenheit ihrer Anlagen, die Elemente der gleichen Fachwissenschaftlichkeit aufzuzwingen und sieht darin Unglück und Verzerrtheit (vgl. ebd., S. 12). Dazu muss für das bessere Verständnis wieder in den Blick genommen werden, dass Oestreich davon ausgeht, dass sich die Fülle von Begabungen und Neigungen der Schüler nicht in einigen Typen einfangen lassen. Dass sie mehrere Stoffgebiete durchlaufen müssen, um bei dem für sie passenden verweilen zu können.

Der Gabelungsgedanke kann nach Oestreich nur wenig helfen. Nach ihm ist der Mensch nur selten einseitig – beispielsweise alt- oder neusprachlich oder mathematisch oder naturwissenschaftlich – begabt (vgl. ebd., S. 15). So schreibt er: *„Weder sind*

„Naturwissenschaften“ als ein untrennbarer Interessens- und Neigungskomplex zu fassen, noch stets mit Mathematik zu paaren. Starre zwei-, drei- oder vierzinkige Gabelung kann unter Umständen für Menschen mit gestreuten Begabungen ein größeres Unglück bedeuten als die alte Ganzfortschule. Aus der Technik und Ökonomie der Arbeit heraus muß die Schule ja immer zur Bündelung benachbarter, sich überschneidender Fächer anhalten, aber das darf nicht zwingendes Organisationsprinzip werden. Außerdem hindert die individuelle Gabelung, starr im Stiel und in den Zinken, die Umschulung, da nun jede einzelne Anstalt ein „Typ“ wird. (Oestreich 1921, S. 15 - 16)

Kategorie 4: bildungspolitische Argumente

In gewisser Weise drückt sich in Oestreichs Darstellungen – in der Forderung der Ersetzung der „starren Vielgliedrigkeit – zugunsten der „elastischen Einheitsschule“ stark der Wunsch nach Gewährung eines chancengleichen Bildungszugangs und Ausgleich von Bildungsbenachteiligung aus, wie sie Kategorie 4 fordert. Begründen lässt sich dies in nachstehenden Zitaten und Paraphrasierungen aus Oestreichs Darstellungen.

Indem Oestreich die Differenzierung nach Konfession, Geschlecht, Herkunft und Besitz verwirft – dies kommt in seinen Entwürfen stark zu Ausdruck (vgl. ebd., S. 30) – lässt sich bereits eine Fokussierung auf die Forderung nach chancengleichen Bildungszugang herauslesen. So sollen nach Oestreich alle Kinder des Bezirks die Einheitsschule besuchen, da in dieser durch ihre Mannigfaltigkeit alle Genüge finden – so schreibt er – (vgl. ebd., S. 30). Zunächst besteht für Oestreich nur eine Volks- und Kulturgemeinschaft, in der alle Kinder zu leben haben und so schafft die Schule gleiche Sittengesetzlichkeiten für alle und ist tolerant gegenüber allen (vgl. ebd., S. 30). Toleranz gegenüber allen ist in Oestreichs Entwürfen oberstes Gebot (vgl. Schaffer 1974, S. 153). Nach Oestreich müssen die Kinder die Gemeinsamkeit und die Relativität menschlicher Sittlichkeit erleben und durchdenken (Oestreich 1921, S. 30). Dies spricht nicht nur den chancengleichen Bildungszugang an, sondern es lässt sich hier in gewisser Weise auch der Gedanke der Forderung in einer Demokratie der nachwachsenden Generationen die Einführung einer gemeinsamen Schulkultur zu vermitteln, wie es diese Kategorie ebenfalls enthält, erkennen. Alle Vorurteile des Standes, des Berufs, Geschlecht und der Vorbildung sollen in der „elastischen Einheitsschule“ fortfallen. Allein Können und Persönlichkeitswert soll ausschlaggebend sein (vgl. ebd., S. 32).

Oestreich verwendet in seiner Argumentationsführung - dies lässt sich aus seinen Darstellungen entnehmen - die für ihn im Zusammenhang stehenden Faktoren Bildungsbeteiligung und die soziale Herkunft. In der „starren Vielgliedrigkeit“ der Schulsysteme werden die Schüler nach Oestreichs Ansicht aus falschen Beweggründen gegliedert. Die Eltern entscheiden sich für den weiteren Verlauf des Bildungsweges der Kinder aus verschiedenen Absichten heraus. Dies kann nach Oestreich etwa der Wille in ihrem Kind emporzukommen sein oder sie wollen eine standesgemäße „gute Erziehung“ für ihr Kind. Der Bildungsweg der Kinder ist oftmals von den eigenen Erfahrungen, Wünschen und oft irrtümlichen Beobachtungen über die Natur des Kindes von den Eltern abhängig. Sie wählen für ihr Kind einen Beruf aus und anschließend die passende Schule. Oftmals ist die Entscheidung davon abhängig, ob die passende Schule im Ort liegt. Die Eltern die genug Geld oder Opferkraft haben – wie er schreibt – können die Kinder auch außerhalb in die richtige Schule schicken. Die unteren Schichten handeln nach dem in der Grundschule erlangten Klassenplatz des Kindes, welcher in den meisten Fällen aber eine Auslese durch soziale Gründe mit sich zieht (vgl. Oestreich 1921, S. 14). In diesem Zusammenhang schreibt Oestreich: *„Voraussetzung bleibt dabei immer ihre Unterrichtetheit und Urteilsfähigkeit in Sachen des Bildungsweges.“* (ebd., S. 14) Daraus ergibt sich für ihn ein Vorteil der Kinder der gebildeten, der oberen Schichten besonders aus der Großstadt gegenüber den Land- und Kleinstadtkindern (vgl. ebd., S. 14). Das diese Faktoren von Oestreich kritisiert werden, lässt sich notwendigerweise aus seiner Argumentationsführung, welche sich in der 1. Kategorie wiederfindet, zeigen. Hierbei sollen ja individuelle Neigung und Leistung ausschlaggebend für dessen Bildungswege sein. Dazu schreibt er: *„Jetzt gilt wohl noch in mancher Großstadt das Gymnasium oder Realgymnasium als vornehme, die Oberrealschule als Proletarierschule, also obwaltet die soziale, nicht die Begabungsdifferenzierung.“* (ebd., S. 14) Daran ändert für Oestreich auch die Vermehrung der Schultypen nichts. Eher im Gegenteil. Er sieht in den Deutschen Oberschulen oder in den Aufbauschulen jene Schulen, die die Absolventen der Volksschule und Landkinder vereinigen. Die Auslese für die Aufbauschulen sieht er abhängig von geographischen und schichtenmäßigen Faktoren und demgegenüber werden die alten Schulen noch mehr hervorgehoben (vgl. ebd., S. 14). In Oestreichs Rede zum Thema „Einheitsschule“ argumentiert er folgendermaßen, was sehr stark dieser Kategorie angehört. *„(...) es gibt einfach keinen Weg, auf dem man den bedeutenden Menschen sicher auslesen kann, der muß sich in letzter Linie selber auslesen; man schaffe nur hinreichende Möglichkeiten zum Beschreiten aller Bildungswege und Aneignen aller Bildungsmittel, dann wird er sich auch durchfechten. Dazu ist aber die Gelegenheit jetzt nicht hinreichend gegeben. Lebhaftige Klagen sind aus dem Lande laut geworden, die in uns allen*

wiedertönen. *Die Landkinder sind durch die bisherigen, nur auf die Großstadt zugeschnittenen Schulen aufs äußerste benachteiligt.*“ (Oestreich 1920, S. 54 - 55) Die „elastische Einheitsschule“ soll allen gleiche Entwicklungsmöglichkeiten bieten (vgl. ebd. S. 55). Die „elastische Einheitsschule“ hat zum Ziel, alle zu umschließen und allen Individualitäten zu jeder Zeit die Möglichkeit zur Entwicklung bieten (vgl. ebd., S. 56).

Oestreich sieht die „elastische Einheitsschule“ – und das führt bereits zum nächsten Argument – als eine Möglichkeit an, durch das Leben in einer Gemeinschaft dazu beizutragen, dass die Kluft zwischen Kopf- und Handarbeiter, die – wie er schreibt - in seiner Zeit herrscht, überbrückt wird (vgl. Oestreich 1921, S. 44). Die gemeinsame Beschulung aller Kinder, die in Kategorie 1 beschriebene Berufserprobung der Schüler und die erst nach dem 16. Lebensjahr erfolgende Entscheidung der Schüler für eine bestimmte praktische, technische oder einer wissenschaftlichen Ausbildung sollen dies ermöglichen (vgl. ebd., S. 44). Dazu schreibt er folgendes: *„Solche elastische Lebensschule wäre eine Lebensgemeinschaft, in der Körper und Geist tätig und allseitig ausgebildet werden, in der die Kunst als Eindruck, Schau und Schaffen das Gefühl reinigt und zu reicher seelischer Aufnahmebereitschaft eröffnet, in der der junge Mensch in das wirkliche Leben in seinen typischen Grundelementen (Landwirtschaft: Gartenbau, Feldbestellung, Viehzucht; Handwerk, Kunstgewerbe, Industrie; Geldwesen, Handel, Genossenschaftswesen; Haushaltung, Hygiene, Pflege; Recht, Gericht, Verwaltung; Nachrichtenwesen, Zeitung; ‚Erholung‘: Sport, Feier, Musik, Theater; Volksbildung: Bücherei, Lesehalle, Vortragshalle usw.) zu Erfahrungen gestellt wird.“* (ebd., S. 46). So soll die „elastische Einheitsschule“ die frühzeitige und die verbindungslose Zerteilung der Menschen in Theoretiker und Praktiker oder Geistes- und Handarbeiter nicht aufkommen lassen. Keines ohne das andere (vgl. ebd., S. 46).

Schulgeld und Einheitsschule können nach Oestreich nicht miteinander einher gehen (vgl. ebd., S. 31). Die Gesamtheit soll für die Kosten aufkommen, also den Bildungsweg unabhängig von materiellen Umständen machen. Will man den Bildungsstaat besonders finanzieren, so geht das nach Oestreich durch eine Schulsteuer die progressiv nach Besitz und Einkommen und degressiv nach dem Familienstand und der Kinderzahl gestaffelt ist. (vgl. ebd., S. 31 - 32). Dazu schreibt er in seinen Ausführungen: *„Die Familie ist nicht mehr geschlossene Wirtschaftszelle, sie erzieht das Kind nicht mehr für ihre Zwecke – daraus wäre ja allenfalls der Eigentums- und Kostenstandpunkt in Erziehungsfragen verständlich-, sondern die öffentliche Schule erzieht in Gemeinsamkeit mit ihr das Kind zu sich selbst, zum Gemeinschaftsbürger.“* (ebd., S. 32) Oestreich bezeichnet das gestaffelte Schulgeld als

„Übergangsmedikament“, da es nach ihm die sozialen Barrieren nicht beseitigt. Die Reichen bleiben bevorzugt und es wird das Privatschulwesen dadurch begünstigt (vgl. Oestreich 1921, S. 32). Die Gesamtheit übernimmt die Pflicht, den Bildungsweg jedes einzelnen von materiellen Umständen unabhängig zu machen (vgl. Oestreich 1923, S. 161).

In der Lage der Schulen lässt sich ebenfalls das Streben nach chancengleichen Bildungszugang herauslesen. So schreibt Oestreich, dass die horizontal gegliederte Gesamtschule - hier verwendet er bereits den Begriff Gesamtschule - von dem in jedem Dorf zu errichtenden Kindergarten ausgeht und die höheren Schulen in zentral, für stets weiter zu umgrenzende Schulbezirke gelegenen Orten in solchen Entfernungen eingerichtet, dass sie mit Hilfe entwickelter Verkehrsmittel für alle Schüler erreichbar bleiben (vgl. Oestreich 1921, S. 29).

Es soll nach Oestreich ein System wahlfreier Kurse um eine Kernschulung herum geschaffen werden, die die Entwicklungsmöglichkeiten für die Kinder aller Klassen in Stadt und Land gleichmäßig weit öffnet (vgl. Oestreich 1923, S. 161).

In dem seiner Zeit vorherrschendem Schulsystem und anderen Konzepten, welche eine Einheitsschule anstreben, – Oestreich ist sich der Tatsache bewusst, dass es viele unterschiedliche Anschauungen des Begriffs gibt – glaubt Oestreich zu erkennen, dass sie keinerlei Sicherheit für die Mehrzahl der Volkskinder zu ihrem höchsten Sein, zu ihrer Berufsbildung zu gelangen, bieten (vgl. Oestreich 1921, S. 13).

Unter Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten strebt Oestreich – so Schaffer - in seinen Reformplänen nach einem Aufbau eines einheitlichen Bildungswesens, dass das Recht des Einzelnen auf Entfaltung und Förderung seiner Anlagen gewährleistet. So muss die neue Schule den einzelnen zur selbstverantwortlichen Gestaltung seines persönlichen, sozialen und beruflichen Lebens befähigen. In ihren Zielsetzungen müssen Art und Umfang der Reformen den Grundrechten des Einzelnen, den anerkannten Grundwerten in der Gesellschaft und auch den Anforderungen einer durch Wissenschaft bestimmten Kultur Rechnung tragen. Daraus ergibt sich eine Ableitung der Aufgabe der Schule. Die Schule hat – so Schaffer - durch ihre Struktur, ihre Inhalte und ihre Organisationsformen für alle die gleichen Bildungschancen zu gewährleisten und den einzelnen entsprechend seinen Voraussetzungen individuell bestmöglich zu fördern. Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit werden zu einander bedingten Faktoren (vgl. Schaffer 1974, S. 166 - 167).

Abschließend ist noch anzuführen, dass Oestreich manche Kinder aus seinem Einheitsschulgedanken ausschließt. So schreibt er: *„Die Vor- und Privatschulen müssen verschwinden, soweit sie nicht für kranke Kinder oder solche von abnormer Wesensart notwendig bleiben.“* (Oestreich 1921, S. 20)

Das Konzept der „elastischen Einheitsschule“ wird nie in die Wirklichkeit umgesetzt (vgl. Choi 2003, S. 17). So gesehen scheitert Oestreichs Plan für seine „elastische Einheitsschule“, welche ja auch bereits bei ihm selbst als Gesamtschule bezeichnet wird.

5.6 Der Gesamtschulgedanke nach dem zweiten Weltkrieg

Viele Entwicklungen brechen zur Zeit des Nationalsozialismus ab. Es gibt jedoch nach dem 2. Weltkrieg mehrere Wiederaufnahmeversuche des Gesamtschulgedankens. Die Direktive Nr. 54 der Alliierten Kontrollbehörde in Deutschland von 1947 - Bemühungen um eine „Re-Education“ - ist der letzte Versuch, um eine verbindliche Richtlinie für alle deutschen Schulgesetzte in den Ländern zu schaffen (vgl. Bönsch 2006, S. 87). Sie wird hier nun in Kürze – in Anlehnung an Oelkers - dargestellt.

Von den Alliierten Siegermächten wird nach dem 2. Weltkrieg im Zuge der „Re-Education“ versucht, einen radikalen Systemwechsel herbeizuführen. Im Auftrag des amerikanischen Präsidenten soll Zook 1946 mit der nach ihm benannten Kommission das deutsche Schulwesen untersuchen. Im Bericht der Zook-Kommission ist das dreigliedrige Schulsystem einer scharfen Kritik unterworfen. Vor allem stellen sie die viel zu frühe und weitgehend definitive Selektion der SchülerInnen nach vier Jahren als undemokratische Minderung der Chancengleichheit dar. Die Veränderung des Systems verfolgt hierbei zwei Ziele. Erstens die Verbesserung der Bildungsqualität in der Breite und zweitens die Demokratisierung von Schule und Gesellschaft. Der Bericht über das deutsche Bildungswesen schlägt sich vor allem in einer der letzten Direktiven des Alliierten Kontrollrates nieder. Die Einführung eines gestuften statt eines gegliederten Bildungswesens kommt hier vor allem zum Ausdruck. Alle Kinder sollen 6 Jahre lang in der Elementarschule gemeinsam unterrichtet werden, ohne Zuteilung nach Geschlecht, soziale Klassen, Rasse und Berufsabsicht. Dies soll aber eine bestimmte Gruppierung der SchülerInnen in bestimmten Fächern nicht ausschließen. In der

Sekundarschule sollen die höheren Schulen und die Berufsschulen so weit wie möglich zu einem einheitlichen System fusioniert werden. Der Unterricht soll überall kostenlos sein und so das Privileg der Reichen brechen. Die Differenzierung nach den Berufswünschen der Schüler soll nicht nach getrennten Schulen erfolgen. Mit Hilfe eines elastischen Curriculums, das zwischen Kernfächern und Wahlfächern unterscheidet soll den Anforderungen entsprochen werden. Demokratisierung ist das Hauptziel der Reform. Besonders im Hinblick auf das Infrage stellen des Gymnasialprivilegs wird die Direktive des Kontrollrates in Hessen, Teilen Badens und Württembergs sowie in Bayern – also in den vier Besatzungszonen – bekämpft. Die „Re-Education“ scheitert noch bevor sie richtig angefangen hat (vgl. Oelkers 2006, S. 46 - 52).

Bemühungen Einheitsschulgesetze durchzusetzen, können neben dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule in der sowjetischen Besatzungszone (1946) und in dem Schulgesetz für Groß-Berlin (1948) gesehen werden (vgl. Bönsch 2006, S. 87 - 88). Vom Berliner Senat wird 1948 das „Gesetz zur Einheitsschule“ verabschiedet, das bis 1951 für die ganze Stadt gilt und eine in sich gegliederte 12jährige Einheitsschule vorsieht. Das erste Schulgesetz für Berlin wird am 26. Juni 1948 beschlossen, welches besagt, dass für alle Schulpflichtigen es nur eine einheitliche gemeinsame Schule geben soll (vgl. Oelkers 2006, S. 53). Im Dezember 1950 beschließt der Senat von West-Berlin eine Revision des Einheitsschulkonzepts (vgl. ebd. S. 53 - 54). Abgesehen von der Entwicklung der Einheitsschule in der sowjetischen Besatzungszone bzw. der späteren DDR stagnieren in den nächsten Jahren Sekundarstufenreformen bis auf wenige Bemühungen, wenigstens für die Mittelstufe 5/6 oder 5-8 Reformen zu realisieren (vgl. Bönsch 2006, S. 92).

Mit dem Eintritt der SPD in die Große Koalition und mit der Gründung des Deutschen Bildungsrats 1965 hat die Schulreform in Deutschland erstmals eine Chance – so Herrlitz – über das Getto regionaler Versuchsprogramme hinaus wieder zu einem gesamtstaatlichen Auftrag zu werden (vgl. Herrlitz 2003, S. 17). Hierbei sind zwei Publikationen des Deutschen Bildungsrats anzuführen. „Die Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen von 1969“ und der „Strukturplan für das Bildungswesen von 1970“ (vgl. Bönsch 2006, S. 97). Der Deutsche Bildungsrat empfiehlt Schulversuche mit integrierten und differenzierten Gesamtschulen in ländlichen Gebieten und Städten einzurichten. Die Zusammenfassung aller SchülerInnen auf den Jahrgangsstufen 5-10, die Aufhebung der Trennung von Schulzweigen mit unterschiedlichen Bildungszielen, Ersetzung der Differenzierung nach Schulzweigen durch fachspezifische Leistungsdifferenzierung und

Wahldifferenzierung gegen Ende der Schulzeit sowie die Auflösung der bisherigen Schulklassen zugunsten Zugehörigkeit zu verschiedenen Kursgruppen charakterisieren die Mittelstufe dieser Gesamtschule. Der Abschluss dieser Stufe wird mit Abitur I bezeichnet. Die Oberstufe dieser Gesamtschule lässt sich durch die Qualifikation zu einem unmittelbaren Berufseintritt oder zu einem Studium, Ersetzung der Schuljahrgangsstufen zugunsten eines Kurssystems und hohes Maß an Wahlmöglichkeiten charakterisieren. Der Abschluss der Oberstufe erfolgt durch das sogenannte Abitur II (vgl. Bönsch 2006, S. 97). Hierbei werden eine wissenschaftliche Schule für alle, die Individualisierung des Lernens, eine bessere Förderung, größere Chancengleichheit und gemeinsame soziale Erfahrungen als die zentralen Aufgabenbereiche herangezogen (vgl. ebd., S. 97). Der Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 des Deutschen Bildungsrats geht von den Grundrechten im Grundgesetz – wie etwa der Garantierung des Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit für jeden einzelnen – aus. Chancengleichheit, Ausgleich von individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen, wissenschaftsbestimmtes Lernen des Lernens, Lernen und Leisten, individuelles und soziales Lernen, Durchlässigkeit sowie Mitwirkungsmöglichkeit kennzeichnen die allgemeinen Ziele des Bildungswesens (vgl. ebd., S. 98). Bönsch sieht den Strukturplan als ein Ideengerüst an, welches die Neugestaltung des öffentlichen Schulwesens – nicht nach Schulartdenken sondern nach dem neuen Gedanken einer integrativen und differenzierten Stufenschule – erlauben würde (vgl. Bönsch 2006, S. 99).

Mitte der 70er Jahre entzündeten sich kontroverse Diskussionen, die vor allen die Ausgestaltung der Sekundarstufe I betreffen. Die Glaubenskriege pro und contra Gesamtschule werden immer heftiger (vgl. ebd., S. 99). Seit 1982 ist die Anerkennung – auf einige Bundesländer beschränkt – für Gesamtschulen in Deutschland als vierte Schulform festgesetzt. Gesamtschulen werden in Form von integrierten oder additiven/kooperativen Gesamtschulen als weitere Schulform geführt.

5.7 Gesamtschulexperimente in Österreich

Die Entwicklung der Gesamtschulidee in Österreich unterscheidet sich in wesentlichen Zügen von der Entwicklung in Deutschland. Seit dem 19. Jahrhundert gibt es in Österreich eine 5jährige gemeinsame Volksschule, was dazu führt, dass sich die Diskussion in Österreich immer nur um eine gemeinsame Schule der 10-14jährigen dreht (vgl. Severinski 1985, S. 37).

Vorschulen erlangen in Österreich niemals an Bedeutung. Das gesamte österreichische Schulwesen hat seit dem „Reichsvolksschulgesetz“ von 1869 einen gemeinsamen Unterbau, nämlich die 5klassige Volksschule. Die erste Gabelung setzt nach der 4. Klasse Volksschule ein. Diese Gabelung besteht aus der Mittelschule (so wird die höhere Schule in Österreich bis 1962 bezeichnet und der Übertritt in diese höhere Schule kann nach der 4. oder 5. Klasse Volksschule erfolgen), einem Besuch nach der 5. Volksschulklasse in einer 3klassigen Bürgerschule oder einem Besuch einer bis zur 8. Schulstufe reichenden Volksschul-Oberstufe (vgl. ebd., S. 29 - 30). Die Mittelstufe gliedert sich zu dieser Zeit in folgende Schultypen: Das 8jährige Gymnasium mit Latein- und Griechischunterricht, die 7jährige Realschule, das 8jährige Realgymnasium mit Latein und Französisch oder Englisch, das 8jährige Reformrealgymnasium mit einer modernen Fremdsprache auf allen Schulstufen und Latein auf den letzten Schulstufen. Daneben bestehen verschiedene Schulen, die an die dritte Bürgerklasse oder die 4. Mitteschulklasse anschließen, wie die 2klassige Handelsschule, die 4klassige Handelsakademie, 3- und 4klassige Staatswerbeschulen, land- und forstwirtschaftliche Schulen, private Frauenberufs- und Fachschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, etc. (vgl. ebd., S. 30).

Im Verlauf der österreichischen Schulentwicklung zur Einführung einer Gesamtschule für die Sekundarstufe I lassen sich 2 Ansätze aufzeigen (vgl. Friehs 2004, S. 57).

1. Ansatz: 1922 – 1926:

Der erste Ansatz ist im Zusammenhang mit dem damaligen Unterstaatssekretär im Ministerium für Kultus und Unterricht und anschließenden Wiener Stadtschulratspräsident Glöckel (1874 – 1935) zu sehen. Von 1922 – 1926 werden Schulversuche mit einer „Allgemeinen Mittelschule“ durchgeführt. Glöckel sowie seine Mitarbeiter sehen zu dieser

Zeit die konkrete Aufgabe darin, die Bürgerschule und die Unterstufe der Mittelschule zu einer gemeinsamen Schule für alle 10 – 14jährigen zusammenzulegen (vgl. Schnell 1980, S. 44). Folgende Leitsätze werden für die „Allgemeine Mittelschule“ festgelegt: (Sie werden hier nun zusammenfassend dargestellt.)

Die Schule soll zum Bewusstsein sozialer und nationaler Zusammengehörigkeit und der daraus jedem Gemeinschaftsmitglied erwachsenen Pflichten erziehen. Sie soll in praktischer Hinsicht so gestaltet sein, dass die Entscheidung für eine bestimmte Schul- oder Berufsbahn nicht zu früh erfolgen muss. Der Einzelne soll in seinem und im Gemeinschaftsinteresse seinen Veranlagungen gemäß für seinen künftigen Beruf ausgebildet werden, was erfordert, dass die Schule verschiedenartige Ausbildungsmöglichkeiten bereit hält, sich also in einem Nebeneinander von Zweigen gliedert. Die allgemein bildende Pflichtschule – darunter wird das 1. – 8. Schuljahr verstanden – muss einheitlich gestaltet sein, soweit nicht die gebotenen Rücksichten auf die Begabungsverschiedenheit eine Differenzierung des Unterrichts erfordern (vgl. ebd., S. 45).

Konkret gliedert sich diese Schule in eine nach der einheitlichen Volksschule (vom 6. – 10. Lebensjahr) für alle 10 – 14jährigen „Allgemeine Mittelschule“ mit Klassenzügen. Der 1. Klassenzug ist für Schüler mittlerer und höherer Begabung vorgesehen. Der 2. Klassenzug ist für Schüler, deren Leistungsfähigkeit unter dem Mittelmaß zurückbleibt bestimmt. Die Sonderung in die Begabungszüge soll mittels in der Grundschule ausgesprochen Beurteilung vollzogen werden. Diese Gliederung in die Klassenzüge soll nur in einigen Fächern erfolgen. Innerhalb des 1. Klassenzuges sollen weitere Differenzierungen durch die Einführung eines beweglichen Stundenplans vorgenommen werden. Dieser soll den Begabungen und Neigungen der Schüler entsprechen. Ab der 2. und 3. Klasse sollen zusätzlich wahlfreie Fächer eingeführt werden. An die Mittelschulen schließen außer Pflicht- und Fortbildungsschulen Fachschulen höherer und niederer Art an, sowie Oberschulen (vgl. ebd., S. 45 – 47).

1926 wird eine Ausweitung des Schulversuchs auf 18 Schulstandorte vorgesehen. Dazu kommt es aber nicht mehr, da sich der schulpolitische Gegensatz zwischen Regierung und Opposition und damit also zwischen Unterrichtsministerium und Stadtschulrat verschärft (vgl. ebd., S. 50). Es kommt nur zu einer Kompromisslösung, welche im Hauptschulgesetz von 1927 gesehen werden kann. Hierbei werden die Unterstufen aller Mittelschultypen – mit Ausnahme des Humanistischen Gymnasiums – mit der Hauptschule, welche sich in 2

124

Klassenzüge differenziert, einheitlich organisiert. Die Lehrpläne sind identisch, sodass die Hauptschüler unmittelbar eine Übertrittsmöglichkeit in die nächsthöhere Klasse der Mittelschule bekommen (vgl. Schnell 1980, S. 51).

2. Ansatz: 1971 – 1983:

In dieser Zeit werden Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen durchgeführt. Vorangetrieben wird die Gesamtschule für die 10 – 14jährigen von der SPÖ, die sie im November 1969 in ihr Schulprogramm aufnimmt (vgl. Bucher/Schnider 2004, S. 17).

Die Anstöße für den zweiten Ansatz lassen sich folgendermaßen – in Anlehnung an Wimmer - zusammenfassen: Die Kritik am herkömmlichen mehrgliedrigen Schulsystem der 10 – 14jährigen ist vielfältig. Ebenfalls die Anstöße zu einer Entwicklung in Richtung einer gemeinsamen Schule für diese Altersgruppe. Vorgeworfen wird dem bestehenden Schulsystem, es gewähre keine gleichen Bildungschancen. Vor allem Arbeiter- und Bauernkinder sind – sozial und regional – unter den Besuchern höherer Schulen, bei Maturanten und bei Universitätsstudenten unterrepräsentiert. Der Einfluss des dynamischen Begabungsbegriffs ist hierbei ebenfalls von Bedeutung. Im Unterschied zum alten statischen Begabungsbegriff welcher mit einer durch die jeweilige Erbmasse fest vorgegebenen geistigen Leistungsfähigkeit, an welcher Umwelteinflüsse kaum etwas ändern können rechnet nimmt man beim dynamischen Begabungsbegriff dagegen an, dass Intelligenz entwickelt werden kann. Möglich sei dies, weil Begabung nur zu einem kleinen Teil oder gar nicht durch Vererbung vorgegeben ist. Sie ist vielmehr eine Folge fördernder oder hemmender Umwelteinflüsse. Weitere Argumente für eine gemeinsame Schule aller 10 – 14jährigen gehen aus der unmittelbaren Kritik am bestehenden Schulsystem selbst hervor. So wird die Laufbahnentscheidung am Ende der 4. Schulstufe (zwischen der Hauptschule mit ihren 2 Klassenzügen und der allgemeinbildenden höheren Schule) als zu früh angesehen, da zu diesem Zeitpunkt Prognosen über künftige Schulerfolge eines Kindes könnten nicht verlässlich gestellt werden können. Die Zuweisung in die 2 Klassenzüge der Hauptschule spiegeln die tatsächlichen Begabungen zu wenig wieder. Der 2. Klassenzug wird als eine Bildungssackgasse dar. Das gegliederte Schulsystem lese nur die Leistungsfähigeren aus. Die Leistungsschwächeren werden zu wenig gefördert (vgl. Wimmer 1979, S. 14 - 15).

Mit der Beschlussfassung über die 4. SchOG Novelle 1971 ebnet sich in Österreich der Weg für Schulversuche mit Gesamtschulen (vgl. ebd., S. 16). Die Gesetzgeber sehen für diesen

Schulversuch vor, dass entweder additive oder integrierte Gesamtschulen oder Orientierungsstufen eingerichtet werden können. An insgesamt 120 Schulversuchsstandorten werden bis auf zwei Ausnahmen integrierte Modelle erprobt. Am häufigsten jenes Modell, welches eine Leistungsgruppe nach 3 Niveaus vorsieht, sowie eine heterogene Stammklasse (vgl. Bucher/Schnider 2004, S. 17).

Die Leitvorstellungen der österreichischen Schulversuche zu integrierten Gesamtschulen sind in den Schulversuchsplänen niedergelegt (vgl. Wimmer 1979, S. 17). An dieser Stelle werden sie hier nun auszugsweise dargestellt, um die Argumentationen für diesen Schulversuch darzustellen:

„Die Sekundarstufe I, die an die Grundschule anschließt und bis zum Ende der Schulpflicht reicht, hat in einer demokratischen Gesellschaft eine wesentliche Aufgabe in der pädagogisch und bildungspolitisch zufriedenstellenden Bewältigung des Selektionsauftrages der Schule. Leitprinzip ist dabei die optimale Verwirklichung des Gedankens der Gleichheit der Bildungschancen als einem Grundprinzip der demokratischen Gesellschaft. (...) Die schulorganisatorischen und didaktischen Maßnahmen zur Differenzierung des Unterrichts, die im Interesse der bestmöglichen Förderung jedes einzelnen Kindes getroffen werden, sollen zur Verwirklichung der volkswirtschaftlich begründbaren Forderung nach Ausschöpfung der Begabungsreserven beitragen. In der Zeit, in der Bildung als gleichwertiger Produktionsfaktor neben Boden, Kapital und quantitatives Menschenpotential tritt, hängt der wirtschaftliche Fortschritt wesentlich davon ab, ob es gelingt, alle Leistungspotenzen in der Gesellschaft zu erfassen, sie bestmöglich zu fördern und zu entfalten. Die Berücksichtigung differenzierender Maßnahmen in der Sekundarstufe I im Interesse der Förderung und der Selektion führt zur Notwendigkeit, auch der Sozialisationsfunktion der Schule erhöhte Beachtung zu schenken. Dem Schulwesen wird in einer demokratischen Gesellschaft auch die Aufgabe zugewiesen, zur sozialen Integration beizutragen, zur Verbesserung des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens der Angehörigen der Angehörigen verschiedener sozialer Schichten zum Wohle der Gesamtheit. Dazu ist es von Bedeutung, Interaktion von Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten bis über die Reifezeit hinaus zu ermöglichen und zu erhalten. Bis zum Ende der Schulpflicht besteht eine wichtige Möglichkeit, durch die gemeinsame Tätigkeit in einem überschaubaren sozialen Verband wie der Schulklasse, durch gemeinsames Lernen, Handeln und Erleben sozialschichtspezifische Einstellungen und Vorurteile zu reduzieren und abzubauen und das gegenseitige Verständnis zu erhöhen. (...) Voraussetzung dafür ist allerdings eine

Schulorganisation, die eine frühzeitige Einordnung der Schüler in Schultypen vermeidet, die nach ihrer Tradition, ihrer Arbeitsweise und ihrem Selbstverständnis sozialschichtenspezifische Akzente haben. (Wimmer 1979, S. 17 – 18)

Die Schulversuche haben sich zwar im Großen und Ganzen bewährt, obwohl aber nicht alle Erwartungen erfüllt werden, wie etwa die, die relative Bildungschancengleichheit zu realisieren (vgl. Bucher/Schnider 2004, S. 19).

Eine Folge dieser Schulversuche ist die 1985 eingerichtete Hauptschule mit drei Leistungsgruppen in Deutsch, Mathematik und Englisch (vgl. ebd., S. 19). Die Lehrpläne in der Hauptschule und der Unterstufe des Gymnasiums sind bis heute wortident.

5.8 Zusammenfassung

Die Gesamtschultheoretiker der heutigen Tage gehen davon aus, dass es einer Einführung einer Gesamtschule aufgrund des Wandels in der Gesellschaftsstruktur bedarf. Aufgabe des vorangegangenen Kapitels war nicht nur Grundlage für die ausgiebige Beantwortung der angegebenen Forschungsfrage zu bieten – welche im nachstehenden Kapitel erfolgt - sondern auch aufzuzeigen, dass die Diskussion um das Thema Gesamtschule nicht neu – wie oftmals geglaubt – ist, sondern eine lange geschichtliche Tradition aufweist.

Änderungen der Schulstruktur - dies lässt sich aus den vorangegangenen Darstellungen entnehmen - tauchen verstärkt in Zeiten von Umbrüchen auf. Sie gehen von der Frage aus, was der Sinn und der Zweck von Schule ist. Oelkers geht davon aus, dass das öffentliche Schulsystem gerade in Zeiten einer sichtbaren Krise Fragen nach ihrem Sinn oder ihrem Zweck zulässt (vgl. Oelkers 2006, S. 7), was sich auch mittels der Darstellung der Gesamtschulgeschichte bestätigen lässt. So tauchen – wie vorliegende Diplomarbeit zeigt – Konzepte dieser Art zur Zeit des 30jährigen Kriegs, während der Französischen Revolution, unter der französischen Besatzung Preußens, im Revolutionsjahr 1848/49, vor und nach dem 1. Weltkrieg sowie in der Zeit nach 1945 auf. Um den Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit nicht außer Acht zu lassen, sei hier erwähnt, dass in der Auseinandersetzung mit den heutigen Debatten rund um das Thema „Neue Mittelschule“ und die Debatten zur Einführung einer Gesamtschule in Deutschland sich ebenfalls als Ausgangspunkt eine Krise identifizieren lässt. So wird diese als Folge der PISA-Studie gesehen. Die

Gesamtschulbefürworter der heutigen Tage sehen aufgrund von PISA oder anderen Schulleistungsvergleichen das derzeitig vorherrschende Schulsystem als reformbedürftig an.

Der Gesamtschule und der in ihr verinnerlichten Prinzipien der Einheitlichkeit bzw. Gleichheit und der Individualität bzw. Differenzierung liegt ideengeschichtlich eine lange Tradition zu Grunde, welche ihren Ausgangspunkt – wie die vorliegende Diplomarbeit aufzeigt – in der Neuzeit bei Comenius ansetzt und sich bis hin zum Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit – nämlich der Argumentationsführung der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ aufzeigen lässt. Die historischen Begründungen der Gesamtschule gehen von unterschiedlichen Motiven, welche sich aus den unterschiedlichen Zeitstrukturen ergeben, aus.

Zunächst konnte in der vorliegenden Diplomarbeit eine theologische Begründung hervorgehoben werden. So ist es für Comenius die Gleichheit aller Menschen vor Gott, welche für ihn ausschlaggebend für die Konzeption einer einheitlichen Organisation der Schule ist. Zu Beginn des 18. Jahrhundert lässt sich in der Begründung ein Wandel erkennen. So treten die Bemühungen und Begründungen um ein einheitliches Schulsystem in dieser Zeit in säkularisierter Form auf und sind eher politisch akzentuiert. Im Kontext der Französischen Revolution mit den Menschen- und Bürgerrechten treten zu dieser Zeit rationalistisch-naturrechtliche Gedanken immer stärker hervor. Auf Grundlage der Menschen- und Bürgerrechte geht aus den Plänen von Condorcet hervor, dass die gesetzlich anerkannte Gleichheit der Bürger durch ein einheitlich organisiertes Schulsystem zu einer praktisch wirksamen werden soll. So entwickelt Condorcet ein einheitliches, durchgängig organisiertes Unterrichtswesen. Das gleiche Recht auf Bildung soll garantieren werden. Auf Grundlage der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte kann es für Condorcet keine gegliederte Vielfalt selbstständiger Schulen geben. In vorliegender Diplomarbeit stellt sich – wendet man sich der Zeit des Neuhumanismus zu – die Frage, ob Humboldt als ein Urvater der Gesamtschule gesehen werden darf oder nicht. In den Auseinandersetzungen damit ließen sich eine Reihe kontroverser Meinungen und die damit verbundenen Begründungen finden. Humboldt wird für die Beantwortung der Frage nach der historischen Kontinuität in dieser Arbeit nicht näher herangezogen. Bildung wird bei Humboldt nach Maßgabe eines anthropologischen Entwurfs menschlicher Bestimmung gesehen. Die menschlichen Kräfte und Vermögen stehen mit der Aufgabe sie zu fördern in dessen Zentrum. So soll der ganze Unterricht bei Humboldt dasselbe Fundament haben. In weiterer Folge lässt sich in den Jahren 1848/49 eine Weiterentwicklung der Gesamtschulidee unter anderem bei Diesterweg, Kapp, Thaulow und

128

Wander sowie in der „Forderung der Gründungsversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins“ zur Organisation der deutschen Volksschule auffinden, welche an die Humboldt-Süßernsche Reformära anschließen und verstärkt soziale Motive wie etwa die Schulgeldbefreiung miteinbeziehen. 1903 wird der Begriff Einheitsschule erstmals in einem Wahlkampf der SPD verwendet. Dieser unterliegt aber bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts keiner klaren einheitlichen Definition. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts sind die Motive einer einheitlichen Schule für alle Kinder geprägt von den Begriffen Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit. Diese werden zu immer wieder herangezogenen Motiven. Soziale Ungleichheiten sollen mittels Einheitsschule/Gesamtschule ausgeglichen werden. Der soziale Stand, die Konfession und das Geschlecht sollen bei der Schulbildung keine Rolle mehr spielen. 1911 legt Schulz ein Konzept einer sozialdemokratischen Einheitsschule vor, welches einen wichtigen Vorläufer der gegenwärtigen Gesamtschulmodelle darstellt. Schulz argumentiert aus einem entwicklungspsychologischen Motiv heraus und greift in dem Argument, dass die gemeinsame Schulzeit aller Kinder bis zum 14. Lebensjahr ausgeweitet soll, so dass diese selbst in die Lage versetzt werden, ihre weitere schulische oder berufliche Laufbahn zu bestimmen, schon sehr weit vor, was die Darstellungen der Argumente der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ zeigen. Ähnliche Argumentationsführung zeigt sich auch bei Oestreich. So begründet er sein Einheitsschulmodell vor allem mit seinem Bildungs- und Begabungsverständnis, worin verinnerlicht wird, dass jedes Individuum aufgrund seiner Eigenart seinen besonderen Weg zu seiner Bildung einschlagen soll. Nach dem zweiten Weltkrieg kommen vor allem Motive des Demokratiegebotes hinzu. Der demokratische Umgang mit Unterschieden der Herkunft, des Geschlecht etc. sollen eingeübt werden.

Aus den vorangegangenen Darstellungen wird sehr stark erkennbar, dass kein einheitliches Konzept einer Gesamtschule bzw. Einheitsschule vorliegt. Vielmehr werden immer wieder unterschiedliche Varianten ihrer Ausgestaltung diskutiert. Vor allem bezüglich der Dauer der gemeinsamen Schulzeit aller Kinder gehen die Meinungen auseinander. Der Unterschied der Konzepte kann in unterschiedlichen zeit- und personengebundenen Faktoren gesehen werden.

Gehen die herangezogenen Quelle im geschichtlichen Vergleich von doch teilweise unterschiedlichen Motivationen aus, so weisen doch die hervorgebrachten Argumente starke historische Kontinuität auf.

6. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Das nachstehende Kapitel besteht aus einer Zusammenfassung der in Kapitel 4 und Kapitel 5 herausgearbeiteten Darstellungen.

In den vorigen Kapiteln werden bereits ausführlich der Modellversuch der „Neuen Mittelschule“ sowie die Pläne von Oestreich und Condorcet dargestellt. Im folgenden Teil soll nun versucht werden, die historische Kontinuität der Argumente der drei Darstellungen anhand der für den Vergleich vorgesehenen Kategorien aufzuzeigen.

Der direkte Vergleich der Argumente der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ mit denen von Condorcet und Oestreich weist in den vier Kategorien – auf welche der Fokus des Vergleichs gerichtet ist – mehrere Parallelen auf.

So sind die für Kategorie 1 herangezogen Argumente nicht erst seit den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ präsent, sondern lassen sich bei Condorcet und Oestreich wiederfinden. Unter dem pädagogisch – psychologischen Aspekt (Kategorie 1) streben die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ das Offenhalten der Bildungswege bis zum Ende der Sekundarstufe I an, um einerseits den SchülerInnen mittels bestmöglicher und individueller Förderung und Forderung die Möglichkeit zu geben, den ganzen Umfang der eigenen Talente entfalten zu können und ihnen so einen weiterführenden schulischen oder beruflichen Werdegang eröffnen zu können, welcher ihren eigenen Begabungen, Interessen und Fähigkeiten entspricht - so sehen sie die Schulwahlentscheidung im Alter von 14 Jahren rationaler und tiefergehender begründet als im Alter von 10 Jahren - und andererseits auch dadurch gezielte Hilfe bei Leistungsschwächen anzubieten, um dem Repetentenproblem entgegenzuwirken. Dieser meritokratische Gedanke lässt sich sowohl bei Condorcet als auch bei Oestreich wiederfinden. So argumentiert Condorcet bereits 1792 in seinem „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ damit, dass durch die von ihm ausgearbeitete Schulorganisation jedem die Möglichkeit gesichert werden soll, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, entfalten zu können und sich so für gesellschaftliche Funktionen vorzubereiten, zu denen er berufen und berechtigt ist. Schon Condorcet argumentiert also damit, dass jeder Mensch Wissen verhältnismäßig zu seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten vermittelt bekommen soll. In Condorcets Entwurf geht

hervor, dass jene Kinder, deren Befähigung auf einer Unterrichtsstufe am meisten hervorgetreten sind, aufgefordert werden sollen, die nächste Stufe zu durchlaufen und auf Kosten des nationalen Unterrichtswesens unterhalten werden. Oestreich plädiert ca. 80 Jahre vor den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ ebenfalls damit, dass die von ihm angestrebte „elastische Einheitsschule“ jedem Schüler die Möglichkeit seiner persönlichen eigenartigen Formung zu dem gibt, was er im Keime von Geburt aus ist. Individuelle Profilierung nach Leistung und Neigung des Schülers sind für Oestreich ausschlaggebend für dessen weiteren Bildungsweg. Vergleichbar mit den Argumenten der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ ist auch Oestreich das Alter von 10 Jahren zu niedrig, um die Begabungsart des Kindes festzustellen. Die vollendete Pubertät und die Dauer der gemeinsamen Schulzeit stehen bei Oestreich im engen Zusammenhang. Ähnlich wie die heutigen Argumente sieht er darin eine Möglichkeit, alle dem Kinde eigenen Kräfte, Neigungen und Fähigkeiten emporzubilden, um etwa im 16. Lebensjahr individuelle Lebens- und Berufsbildungen der SchülerInnen erkennen zu können.

Die Möglichkeit, meritokratische Gegebenheiten auch wirklich in den Modellen berücksichtigen zu können, argumentieren alle drei ausgewählten Quellen nicht nur mit der Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit aller SchülerInnen. Die in Kategorie 1 hervorgebrachte Argumentationsführung kann nach ihnen nur eingehalten werden, wenn die Schule eine andere Struktur als die jeweils bestehende aufweist. Um in der Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit aller SchülerInnen auch die gewünschten Ziele zu erreichen, streben Condorcet und Oestreich Differenzierungsmodi an, die denen in den Modellversuchen „Neue Mittelschule“ in der Grundidee ähnlich sind. Es handelt sich durchwegs um Differenzierungsmodi innerhalb der Schule, wenn man Oestreichts ersten Entwurf der „elastischen Einheitsschule mit äußerer Differenzierung“ außer Acht lässt. So argumentieren die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“, dass diese aufgrund des in ihr angebotenen innovativen Unterrichts für eine Vielfalt von Begabungen und Interessen die individuellen Begabungen und Neigungen der SchülerInnen sehr gut hervorgebracht werden können. Es lässt sich im historischen Vergleich jedoch erkennen, dass einige dieser vorgesehenen Maßnahmen gar nicht so innovativ sind. So lassen sich die angestrebten Differenzierungsmodi der „Neuen Mittelschule“ in Form eines Unterrichts in flexiblen Kleingruppen (Lerngruppen sollen eingerichtet werden, welche flexibel sind und sich immer wieder neu je nach Anforderungen der SchülerInnen zusammenstellen) einem Unterricht, welcher eine Vielfalt an Wahlmöglichkeiten bietet, einem Unterricht, welcher unterschiedliche Förderung für unterschiedliche Fähigkeiten in Förderkursen zulässt, einem

132

Unterricht, der die Möglichkeit, Lerninhalte am eigenen Lerntempo erfassen zu können, bietet sowie die Senkung der KlassenschülerInnenhöchstzahl auf 25, um die Individualisierung des Unterrichts zu unterstützen, in Oestreichs Entwürfen wiederfinden. Die Bemessung der Schülerzahl, sodass die Eigenart des Einzelnen wirklich berücksichtigt werden kann, die Reduzierung des Pflichtunterrichts zugunsten des Wahlunterrichts – Oestreich drückt dies auch mit Kern- und Wahlunterricht aus und sieht darin eine Möglichkeit, dass die Einstellung nach Begabungsrichtung und Begabungskraft jederzeit gewährleistet ist -, die teilweise, probeweise und stets revidierbare Sondierung der SchülerInnen in Kurse, die je nach Entwicklung des Kindes schneller oder langsamer vorangehen, wie es Oestreich in seinen Entwürfen anstrebt, entsprechen der Gestaltung der Modellversuch sehr stark. Spielen diese Differenzierungsmechanismen der SchülerInnen bei den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ und Oestreich in ihrer Argumentationsführung eine große Rolle, so räumt ihnen Condorcet nur einen kleinen Teil seiner Argumentationsführungen ein. Um allen Begabungsarten und allen persönlichen Verhältnissen des Schülers gerecht zu werden, schlägt Condorcet in seinen Darstellungen vor, dass die Schüler in der dritten Stufe des Unterrichts in den verschiedenen Fächern unterschiedlich lang verweilen und auch gleichzeitig an mehreren Kursen teilnehmen können, welche den Neigungen und Kräften des Schülers entspricht, was den Wahlangeboten der heutigen Modellversuche sowie er „elastischen Einheitsschule“ durchaus ähnlich ist.

Eine weitere Vergleichskategorie der Argumente setzt sich aus dem bildungsökonomischen Gesichtspunkt (Kategorie 2) zusammen. Hierbei zeigt sich, dass das Argument, mittels „Neuer Mittelschule“ Begabungs- und Qualifikationsreserven im Land besser auszuschöpfen als im derzeitig vorherrschenden gegliederten Schulsystem, nicht erst seit den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ als wichtiges Argument für die Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit aller Kinder gilt. 1792 steht Condorcet ebenfalls dafür ein, den Unterricht so lenkbar zu machen, dass eine immer größere Zahl von Menschen fähig wird, die für die Gesellschaft notwendigen Funktionen gut erfüllen zu können. Die von der Natur geschenkten Talente – so schreibt er in seinen Darstellungen – sollen für das Vaterland nicht verloren gehen. Bei Oestreich lässt sich die Begabungs- und Qualifikationsausschöpfung dahingehend erkennen, dass er mittels „elastischer Einheitsschule“ mehr Menschen als bisher zu höherer Bildung verhelfen will, was sich in seinen Entwürfen vor allem in den Vorstellungen für eine umfassende Volksbildung verdeutlicht. In diesen Vorstellungen verdeutlicht er auch, dass mittels „elastischer Einheitsschule“ das Schulsystem hinsichtlich der entstehenden Kosten effizienter gestaltet werden kann, was auch eines der Argumente der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ ausmacht in dem sie schreiben, dass Österreich zu viel Geld für die doppelte

Schulverwaltung, für eine doppeltes Dienst- und Besoldungsrecht und eine doppelte Lehrerausbildung ausgibt.

Im Vergleich der Argumente in Kategorie 3 – der bildungstheoretischen Perspektive - lassen sich keine Übereinstimmungen der Argumente der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ mit denen von Condorcet und Oestreich finden. Es lassen sich zwar in allen drei Quellen bildungstheoretische Argumente aufzeigen. Jedoch legen alle drei den Fokus auf unterschiedliche Argumente aus denen sich die Kategorie 3 zusammensetzt. So spielen die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ darauf an, dass diese die Möglichkeit hat, die Leistungen der SchülerInnen - seien sie leistungsschwach oder hochbegabt - erhöhen. Die Argumente Condorcets, welche für diese Kategorie hervorgehoben werden, zielen eher darauf ab, dass durch sein einheitliches, durchgängig organisiertes Unterrichtswesen einerseits mehr Menschen in Mathematik und Naturwissenschaften ausgebildet werden – Condorcet sieht ein elementares Studium dieser Wissenschaften als sicherstes Mittel an, ihre geistigen Fähigkeiten zu entwickeln, sie zu lehren, richtig zu urteilen und ihre Gedanken gut zu ordnen – und andererseits sieht er darin eine Möglichkeit, mehr Menschen dazu zu befähigen, an einem Fortschritt der Wissenschaften beizutragen. Oestreich hingegen legt den Fokus seiner Argumentationsführung darauf, welche in dieser Kategorie zum Ausdruck kommt, dass zunächst alle SchülerInnen in den verschiedenen Wissenschaftsgebieten ausgebildet werden sollen und dann auf Grundlage ihre individuellen Begabungen und Neigungen in der passenden Begabung/Neigung verweilen sollen.

In den Argumenten welche sich für Kategorie 4 – des bildungspolitischen Ziels - aus den Darstellungen der Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ entnehmen lassen, zeigen sich einige Parallelen zur Vergangenheit auf. In der „Neuen Mittelschule“ sehen die Initiatoren dieser eine Möglichkeit, die sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung, welche im gegliederten Schulsystem aufgedeckt werden, vermindern zu können. Bei Condorcet und Oestreich zeigt sich Ähnliches. So strebt Condorcet in seinem Entwurf an, die mittelalterlich bedingte schulische Ungleichheit – im Mittelalter ist die schulische Bildung in erster Linie auf den geistlichen Stand, den Adel und die reichen ständischen Bürger beschränkt – zu bekämpfen. Oestreich drückt Entsprechendes damit aus, dass eine Differenzierung nach Konfession, Geschlecht, Herkunft und Besitz in seinen Entwürfen keinen Platz einnehmen soll und damit auch bekämpft wird, dass in der „starren Vielgliedrigkeit“ der Schulsysteme die Schüler aus falschen Beweggründen eingegliedert werden. Bildung ist in den heutigen Tagen eine wichtige Voraussetzung, um uneingeschränkt an der Wirtschaft und an der

134

Gesellschaft teilzunehmen. So sollen in der „Neuen Mittelschule“ alle österreichischen Kinder – unabhängig ihres Geschlechts, ihres Wohnorts, ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten und ihrer unterschiedlichen sozialen, kulturellen und sprachlichen Herkunft - die gleiche Qualität, die gleichen Optionen und vergleichbare Bildungschancen erhalten. Bei gleicher Begabung, gleicher Leistung und gleichem Einsatz eröffnet die „Neue Mittelschule“ vergleichbare Bildungs-, Berufs-, und Lebenswege. Damit wollen sie erreichen, dass Ungleichheiten in der Gesellschaft die Folge von unterschiedlichen individuellen Leistungen sind und nicht Folge der sozialen Herkunft. Umschrieben wird dies oftmals mit dem Begriff Chancengleichheit. Über Bildung soll unterschiedliche Herkunft zu Chancengleichheit führen. Doch Bildung wird nicht erst seit den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ als Schlüssel zu Integration und Ausgleich sozialer Ungleichheiten gesehen. Verwendet Condorcet 1792 in seinem Entwurf zwar nicht den Begriff Chancengleichheit, so lassen sich doch einige Parallelen in der Argumentationsführung aufzeigen. So sieht auch er Bildung als Notwendigkeit am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können, indem er als Ziel des nationalen Unterrichtswesens anführt, dass es alle Menschen in Stand setzen soll, für ihre Bedürfnisse zu sorgen, ihr Wohlergehen zu sichern, ihre Rechte zu erkennen und auszuüben und ihre Pflichten zu begreifen und erfüllen zu können. Dadurch kann für ihn die tatsächliche Gleichheit unter den Bürgern hergestellt werden und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, verwirklicht werden. Ungleichheiten sieht er ebenfalls als legitim an, wenn sie als Folge unterschiedlicher Fähigkeiten auftreten. Nach Condorcet sind jene Menschen, die dem Unterricht, wie er es konzipiert hat, durchlaufen, den anderen überlegen, kann die, die ihm nicht folgen, sogar in eine Abhängigkeit bringen. So soll ein weit verbreiteter Unterricht die Menschen aus ihrer Abhängigkeit leiten. Um dies zu ermöglichen, strebt er in seinem Entwurf auch die Unentgeltlichkeit des Unterrichts an. Wäre der Unterricht nicht kostenlos, würde eine Ungleichheit zugunsten der reichsten Klassen entstehen. Die auf Vermögen basierenden Ungleichheiten in der Gesellschaft können so vermieden werden. In Oestreichs Entwürfen untermauert er mehrmals als Stärke seiner „elastischen Einheitsschule“, dass alle Kinder diese besuchen können, da in ihrer Mannigfaltigkeit alle Genüge finden. In seiner „elastischen Einheitsschule“ sollen alle Vorurteile des Standes, des Berufs, des Geschlechts und der Vorbildung wegfallen und allein Können und Persönlichkeitswert sollen zählen.

Die Forderung in einer Demokratie, der nachwachsenden Generationen die Erfahrung einer gemeinsamen Schulkultur zu vermitteln, tritt in allen drei zu vergleichenden Quellen hervor. Die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ bekräftigen die Einführung dieser damit, dass in ihr

eine gemeinsame soziale Erfahrung für Kinder unterschiedlicher Begabungen, unterschiedlicher sozialer Herkunft, unterschiedlicher Kulturen und eventuellen Handicaps ermöglicht wird. Bei Condorcet drückt sich diese Forderung im Zusammenhang mit der geforderten Unentgeltlichkeit des Unterrichts aus. So bietet diese für ihn die Möglichkeit, dass die Kinder der Ärmern und der Reichen miteinander unterrichtet werden können, wodurch die reicheren Schichten sehen können, wie wichtig es für ihre Kinder ist, dass eine gemeinsame Erziehung frühzeitig vorteilhafte Bindungen zu den arbeitenden und armen Klassen vorbereitet. Oestreich umschreibt diese Forderung so, dass er in der „elastischen Einheitsschule“ eine Möglichkeit sieht, aufgrund der gemeinsamen Beschulung aller Kinder - unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Kultur, unterschiedlichen Besitzes und unterschiedlicher Konfession - und der erst nach dem 16. Lebensjahr erfolgenden Entscheidung der SchülerInnen für eine bestimmte praktische, technische oder einer wissenschaftlichen Ausbildung - die Kluft zwischen Handarbeiter und Kopfarbeiter zu überbrücken. Die „elastische Einheitsschule“ soll so die Möglichkeit haben, die frühzeitige und die verbindungslose Zerteilung der Menschen in Theoretiker und Praktiker oder Geistes- und Handarbeiter nicht aufkommen zu lassen.

Auf Grundlage dieser herausgearbeiteten Ergebnisse und auf Grundlage der Darstellungen des Entstehungszusammenhangs der drei Gesamtschulideen lässt sich die Forschungsfrage – „Gibt es historische Kontinuität in der Gesamtschuldebatte?“ – und ihre Unterfrage – „Woraus bestehen die Differenzen und der Konsens der unterschiedlichen Argumentationsführung?“ – wie folgt beantworten:

Der in den 4 Kategorien vorgenommene Vergleich der Argumente zeigt eine starke historische Kontinuität in der Gesamtschuldebatte auf der Wirkungsebene der Argumente. Unterschiede lassen sich lediglich in der Motivation, aus der diese Argumente entstanden sind, erkennen. So sind die Forderungen nicht nur aufgrund der Kritik am jeweils vorherrschenden Schulsystem entstanden sondern sie sind ebenfalls von zeit- und personenbedingten Faktoren abhängig.

Die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ konzipieren ihre Modellversuche vor allem vor dem Hintergrund, den Anforderungen der heutigen Gesellschaft gerecht zu werden und an europäische Standards anschließen zu können. Im Gegensatz zu Österreich und Deutschland, welche ein gegliedertes/differenziertes Schulsystem führen, haben in den vergangenen 50 Jahren die Mehrheit der OECD Mitgliedsländer Gesamtschulsysteme eingeführt.

Internationale Schulleistungsvergleiche sind in den heutigen Tagen bereits zu wichtigen Mechanismen geworden, die Qualität des eigenen Schulsystems in Frage zu stellen. So können als Motivationsgrundlage des erneuten „Aufflammens“ der Gesamtschuldebatte in Österreich aber auch in Deutschland die PISA-Studien identifiziert werden. Es zeigt sich in den Darstellungen, dass besonders die Gesamtschulbefürworter in Österreich sowie Deutschland PISA als Unterstützung von Gesamtschulkonzeptionen heranziehen, was sich für sie daraus ableiten lässt, dass die meisten PISA-Spitzengruppen Gesamtschulsysteme führen.

Condorcets Konzeption nimmt ihren Ausgangspunkt in der Französischen Revolution mit der Verkündung der Menschen- und Bürgerrechte. In dieser Erklärung verkündet die Nationalversammlung im August 1789 die für Condorcets schulpädagogische Vorstellungen richtungsweisenden philosophisch-politischen Prinzipien. Das Gedankengut der Französischen Revolution veranlasst Condorcet dazu, ein einheitliches, durchgängig organisiertes Unterrichtswesen zu konzipieren, welches institutionell das gleiche Recht auf Bildung garantieren soll.

1918 nach der Novemberrevolution durchweht der Geist der demokratischen Gesinnung die damalige Gesellschaft (vgl. Choi 2004, S. 5). Vielen progressiv gesinnten Pädagogen und Lehrern scheint es möglich zu sein eine allgemeine Änderung des bestehenden Schulsystems herbeizuführen (vgl. ebd., S. 5). Dazu zählt Oestreich. Für ihn sind es vor allem sein Bildungs- und Begabungsverständnis sowie die Denktraditionen des Bundes „Entschiedener Schulreformer“, welche ihm zur Gestaltung seiner „elastischen Einheitsschule“ führen.

7. RESÜMEE UND ABSCHLUSSBETRACHTUNGEN

Seitdem die internationale PISA-Studie in Österreich sowie in Deutschland für große Erregung in den Medien gesorgt hat, ist die Gesamtschuldebatte in beiden Ländern von erneutem schulpolitischen Interesse. Erneut deshalb, da in vorliegender Diplomarbeit sehr deutlich gezeigt werden konnte, dass dieser Debatte eine lange historische Tradition zu Grunde liegt. In beiden Ländern wird nun das derzeitig vorherrschende Schulsystem einer heftigen Kritik seitens der Gesamtschulbefürworter ausgesetzt. Schulpolitische Reformen sind geprägt von parteipolitischen Auseinandersetzungen. So zeichnet sich die Debatte um die „Neue Mittelschule“ großteils zwischen Verhandlungen der ÖVP, die diese Schulform entschieden ablehnt und der SPÖ, die schon seit Glöckel immer wieder für sie eintritt, aus. Die Debatte ist geprägt von starken Emotionen und ideologischen Sichtweisen. Die Modellversuche „Neue Mittelschule“ sollen nun Klarheit in diese Debatte bringen, was angesichts der Tatsache, dass es in der Literatur zahlreiche Studien gibt, welche gegliederte Schulsysteme gegenüber Gesamtschulsystemen erproben und sich die Debatte trotzdem nicht lösen ließ, eine Schwierigkeit aufweist. Nicht erst die Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ versuchen, die neuen Strukturen gegenüber dem bestehenden gegliederten Schulsystem zu erproben. Solche Versuche gibt es auch in Österreich bereits seit 1922. Im Zentrum der Arbeit standen nun aufgrund der erneuten Aktualität der Gesamtschuldebatte in Österreich unter dem Namen „Neue Mittelschule“ die Argumente, welche auf Seiten der Initiatoren dieser Schulform herangezogen werden, um den Vorteil dieser gegenüber dem bestehenden Schulsystem aufzuzeigen. Zusätzlich wurden auch aktuelle Gesamtschulbefürwortungsargumente deutscher Publikationen herangezogen, um aufzuzeigen, dass die Argumente in beiden Ländern von ähnlichen Standpunkten ausgehen. Um die aktuelle Debatte nun in einen historischen Kontext zu stellen, wurden nun die Argumente – aufgeteilt in 4 Kategorien (psychologisch-pädagogischen Argumente, bildungsökonomische Argumente, bildungstheoretische Argumente und bildungspolitische Argumente), welche nach Gudjons die gegenwärtige Diskussion um das Thema Gesamtschule charakterisieren – mit zwei Quellen aus der Geschichte verglichen. Hierfür wurden Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743 – 1794) mit seinem „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ und Paul Oestreich (1878 – 1959) mit seinen Gedanken zur „elastischen Einheitsschule“ herangezogen. Der direkte Vergleich der Argumente in den Kategorien konnte nun zeigen, dass diese nun nicht

erst seit den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ bestehen – oftmals werden die Strukturen der „Neuen Mittelschule“ in den Medien als neu und innovativ dargestellt – sondern dass sie eine lange historische Kontinuität haben, wenn man beachtet, dass Condorcet bereits 1792 mit ähnlichen Argumenten seine Schulform verteidigt.

Mittels weiterer Literaturrecherchen ließ sich diese Thematik in vorliegender Diplomarbeit nicht nur bei Condorcet und Oestreich wiederfinden sondern beginnend bei Comenius im 17. Jahrhundert zurückverfolgen. Die weiteren Darstellungen der Gesamtschulverteidiger zeigten deutlich, dass die Frage der Gesamtschule immer wieder neu periodisch gestellt wurde bis hin zu den heutigen Debatten, jedoch kein einheitliches Konzept dieser vorliegt. Die Prinzipien der Gleichheit bzw. Einheitlichkeit und der Individualität bzw. Differenzierung, welche der Gesamtschule zu Grunde liegen, werden nicht nur in den heutigen Tagen sondern auch in der geschichtlichen Tradition des Gesamtschulgedankens von den unterschiedlichen Quellen in ihren Entwürfen unterschiedlich konzipiert. Als Ausgangspunkt solcher Überlegungen lassen sich seit je her Krisen identifizieren, in denen das bestehende Schulsystem in Frage gestellt wird. Zieht man nun ein Resümee über die lange geschichtliche Tradition der Gesamtschulidee, so verbinden sich damit seit Comenius, Condorcet, Lepeletier, Kapp, Thaulow, Wander, Diesterweg, Schulz, Oestreich usw. bis hin zu den Initiatoren der „Neuen Mittelschule“ unter anderem Gedanken, das unumgängliche Menschenrecht auf Bildung zu sichern, Disparitäten in der Bildungsbeteiligung zu vermeiden und vor allem die Bildungschancen von Kindern aus sozial schlechter gestellten Familien zu erhöhen, in Verbindung mit individueller Förderung und Forderung die Bildungswegentscheidung der SchülerInnen abhängig von individuellen Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten zu machen, Begabungs- und Qualifikationsreserven im eigenen Land besser ausschöpfen zu können, eine wissenschaftsorientierte Grundbildung für alle Heranwachsenden zu sichern und der nachwachsenden Generation die Erfahrung einer gemeinsamen Schulkultur zu vermitteln.

Meines Erachtens alles Gedanken, welche sie zu verwirklichen wünschens- und erstrebenswert wären, um das Wohl der heranwachsenden Generationen zu sichern. Da jedoch die Modellversuche der „Neuen Mittelschule“ nun am Anfang ihre Erprobung stehen, bleibt die Frage offen, ob und inwiefern ihre Argumente auch wirklich in Taten umgesetzt werden. Dies wird sich aber erst nach einer Evaluierung der Ergebnisse der derzeitigen Modellversuche in absehbarer Zeit herausstellen.

Dass nun die Erprobung solcher Strukturen wirklich zu einer Änderung des bestehenden Schulsystems führt, lässt sich aufgrund der Beharrlichkeit des derzeitig vorherrschenden Schulsystems bezweifeln. Man muss sich auch die Frage stellen, warum sich das vorherrschende Schulsystem in Österreich und Deutschland so beharrlich gegen ein Gesamtschulsystem durchsetzt. Weiters wäre es interessant, zu klären, ob sich die lange Tradition der in der Gesamtschuldebatte verinnerlichten Argumente nur mittels einer Gesamtschule auch verwirklicht werden können. So kann etwa überlegt werden, das bestehende Schulsystem nicht von Grund auf zu erneuern, sondern es unter diesen Argumenten zu reformieren.

Ein wichtiges Anliegen vorliegender Diplomarbeit ist es aber auch, anzuführen, dass nicht rein mittels Einführung einer Gesamtschule alle Missstände eines Bildungssystems gelöst werden können. Nicht nur die Strukturen einer Schule spielen hierbei eine zentrale Rolle sondern das ganze Umfeld, in welchem die Schule eingebettet ist, muss herangezogen werden.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Bartnitzky, Horst (2003): Das Dilemma der Grundschule: zu kurz und zu ausleseorientiert. Position des Grundschulverbandes. In: Heyer, Peter/Sack, Lothar/Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2003): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. – Frankfurt am Main: Beltz, S. 16 – 21.
- Beer, Sigrid (2003): Es ist der Wurm drin. Argumente für eine längere gemeinsame Schulzeit. In: Heyer, Peter/Sack, Lothar/Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2003): Länger gemeinsam lernen. Position – Forschungsergebnisse – Beispiele. – Frankfurt am Main: Beltz, S. 29 – 34.
- Benner, Dietrich (³2003): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. – Weinheim, München: Juventa.
- Bönsch, Manfred (2006): Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Breinbauer, Ines M. (³2000): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. – Wien: WUV.
- Bucher, Anton A./Schnider Andreas (2004): Eine Schule des Miteinander. Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. - Wien: öbv&hpt.
- Choi, Jai-Jeong (2004): Reformpädagogik als Utopie. Der Einheitsschulgedanke bei Paul Oestreich und Fritz Karsen. - Münster: Lit.
- Comenius, Johann Amos (⁴1970): Grosse Didaktik. In: Flitner, Andreas (Hrsg. und Übersetzer) (⁴1970): Johann Amos Comenius – Große Didaktik. - Düsseldorf, München: Küpper.
- Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de (1792): Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. In: Furck, Carl-Ludwig/Geißler, Georg/Klafki, Wolfgang/Siegel, Elisabeth (Hrsg.) (1966): Kleine Pädagogische Texte, Band 36. - Weinheim: Beltz, S. 20 - 84.
- Demmer, Marianne (2003): Argumente für eine überfällige Entscheidung. In: Heyer, Peter/Sack, Lothar/Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2003): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. – Frankfurt am Main: Beltz, S.34 – 38.
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung. - Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ecarius, Jutta/Wigger, Lothar (2006): Bildung im Spannungsverhältnis von Allgemeiner Bildung und Elitebildung. Eine Einleitung. In: Ecarius, Jutta/Wigger, Lothar (Hrsg.) (2006): Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. – Opladen: Budrich, S. 7 – 16.
- Friebs, Barbara (2004): Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienhandbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens. – Graz: Leykam.
- Furck, Carl-Ludwig/Geißler, Georg/Klafki, Wolfgang/Siegel, Elisabeth (1966): Kleine Pädagogische Texte, Band 36. - Weinheim: Beltz.
- Gruber, Karl Heinz (2002): Makropolitik, Mikropolitik und Antipolitik im Schulwesen. In: Achs, Oskar/Gruber, Karl Heinz/Tesar, Eva/Weidinger, Walter (Hrsg.) (2002): Bildung: Konsumgut oder Bürgerrecht. 5. Europäisches Bildungsgespräch '02. - Wien: öbv&hpt, S. 17 – 34.
- Gudjons, Herbert (⁸2003): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haft, Henning (1989): Zwischen demokratischer Bildung und Ständestaat: Die Gesamtschule. In: Haft, Henning/Friedeburg, Ludwig v./Rolff, Hans-Günter/Klafki, Wolfgang/Otto, Gunter/Nissen, Gunhild/Rühmkorf, Eva/Koglin, Reinhard (Hrsg.) (1989): Gesamtschule. Geschichte – Konzeption – Praxis. – Kiel: IPN.
- Harms, Gerd (2003): Die Guten ins Töpfchen...Was spricht für eine längere gemeinsame Beschulung unserer Kinder? In: Heyer, Peter/Sack, Lothar/Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2003): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. – Frankfurt am Main: Beltz, S. 39 – 44.
- Herrlitz, Hans-Georg (2003): Historische Texte und Dokumente 1819 - 1969. In: Herrlitz, Hans-Georg/Weiland, Dieter/Winkel, Klaus (Hrsg.) (2003): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 9 – 65.
- Heyer, Peter/Sack, Lothar/Preuss- Lausitz, Ulf (2003): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. - Frankfurt am Main: Beltz.
- Humboldt, Wilhelm von (o.J.): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.) (³1995): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur

- Anthropologie und Geschichte. – Stuttgart: J.G.Cotta'sche Buchhandlung, S. 234 – 241.
- Humboldt, Wilhelm von (1809): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.) (⁵1996): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Stuttgart: J.G.Cotta'sche Buchhandlung, S. 168 – 196.
- Jungbauer-Gans, Monika (2006): Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen – eine Analyse der PISA 2003-Daten für Deutschland. In: Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 175 – 198.
- Keck, Rudolf W./Sandfuchs Uwe (1994): Wörterbuch der Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiper, Hanna (2001): Einführung in die Schulpädagogik. - Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (Hrsg.) (³2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 125 – 149.
- Klemm, Klaus (2003): Vier starke empirische Befunde zur gemeinsamen Schule. In: Heyer, Peter/Sack, Lothar/Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2003): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. – Frankfurt am Main: Beltz, S. 49 – 56.
- König, Helmut/Radtke, Manfred (1978): Paul Oestreich. Entschiedene Schulreform. Schriften eines politischen Pädagogen. – Berlin: Volk und Wissen Volkseigner Verlag.
- Lüchinger, Stephan (2002): Das politische Denken von Condorcet (1743 – 1794). - Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Mayring, Philipp (⁶1997): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. – Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, Jürgen (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. – Weinheim, Basel: Beltz.
- Oestreich, Paul (1920): Rede zum Thema „Einheitsschule“ auf der Reichsschulkonferenz 1920. In: Reintges, Bernhard (Hrsg.) (1975): Paul Oestreich: Schulreform. Texte und Diskussion. – Rheinstetten: Schindele, S. 50 – 57.

- Oestreich, Paul (1921): Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule. Vorträge gehalten in der Pädagogischen Osterwoche 1921 des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin. – Berlin: C.A. Schwetschke & Sohn/Verlagsbuchhandlung.
- Oestreich, Paul (1923): Die Schule zur Volkskultur. – München, Leipzig: Rösl & Cie.
- Oestreich, Paul (1924): Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volkskultur-Schule. – Berlin: C.A. Schwetschke & Sohn/Verlagsbuchhandlung.
- Paschen, Harm (1988): Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. – Wien, Köln, Graz: Böhlau.
- Pongratz, Gerhard (1978): Gesamtschule in Österreich jenseits von Ideologie. – Klagenfurt: Heyn.
- Reintges, Bernhard (1975): Paul Oestreich: Schulreform. Texte und Diskussion. – Rheinstetten: Schindele.
- Schaffer, Gabriele (1974): Die Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland und die Wiederkehr von Elementen der elastischen Einheitsschule Paul Oestreichs. Eine Untersuchung am Beispiel der Gesamtschulplanung in der Bundesrepublik Deutschland. - Augsburg: Blasaditsch.
- Schepp, Heinz-Hermann (1966): Condorcet: Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp. In: Furck, Carl-Ludwig/Geißler, Georg/Klafki, Wolfgang/Siegel, Elisabeth (Hrsg.) (1966): Kleine Pädagogische Texte, Band 36. - Weinheim: Beltz, S. 7 – 20.
- Schnell, Hermann (1980): Die Neue Mittelschule als Gesamtschule. – Wien, München: Jugend und Volk.
- Sertl, Michael (2006): Soziale Ungleichheiten in der Schule – Was könnte die Gesamtschule bringen? In: Ribolits, Erich/Sertl, Michael/Zuber, Johannes (Hrsg.) (2006): Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit – Aspekte eines diffusen Zusammenhangs. - Innsbruck: StudienVerlag, S. 50 – 70.
- Severinski, Nikolaus (1985): Die Gesamtschulidee. - Wien, Salzburg: Geyer-Edition.
- Sienknecht, Helmut (1968): Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. –Weinheim, Berlin: Beltz.
- Steindorf, Gerhard (1972): Einführung in die Schulpädagogik. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheiten zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. - Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 13 – 55.
- Wenzler, Ingried (2003): Eine gemeinsame Schule für alle! Position des Gesamtschulverbandes GGG e. V.. In: Heyer, Peter/Sack, Lothar/Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2003): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. – Frankfurt am Main: Beltz, S. 22 – 29.
- Wunder, Dieter (2007): Schulstruktur. Ein schulpolitischer Kommentar zur aktuellen Debatte. In: Die Deutsche Schule 99, H. 1, S. 24 – 30.
- Wimmer, Inge (1979): Schulreform in Österreich – Modell „Gesamtschule“. Wien: SWA.

Internetlinks:

Verwendete Internetlinks aus der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur:

- Bildungswege in Österreich: URL:
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17295/bildungswege_08.pdf] - Stand 4. Juli 2008.
- Expertenkommission – erster Zwischenbericht (2007): URL:
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf] - Stand 10. Juli 2008.
- Expertenkommission – zweiter Zwischenbericht (2008): URL:
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf] - Stand 10. Juli 2008.
- Neue Mittelschule (a): URL:
[http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule.html] - Stand 20. Oktober 2008.
- Neue Mittelschule (b): URL:
[http://www.neuemittelschule.at/fuer_eltern_schuelerinnen.html] - Stand 20. Oktober 2008.
- Neue Mittelschule (c): URL:
[http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html] - Stand 20. Oktober 2008.

- Neue Mittelschule (d): URL:
[http://www.neuemittelschule.at/fuer_eltern_schuelerinnen/warum_die_neue_mittelschule.html] - Stand 20. Oktober 2008.
- Neue Mittelschule (e): URL:
[<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15692/broschuere.pdf>] - Stand 30. April 2008.
- Neue Mittelschule (f): URL:
[http://neuemittelschule.bmukk.gv.at/fuer_eltern_schuelerinnen/25_fragen_zur_neuen_mittelschule.html] - Stand 20. Oktober 2008.
- Neue Mittelschule (g): siehe Anhang (1) – Link nicht mehr existent nur als Ausdruck vorhanden – Stand 17. Oktober 2007.
- Neue Mittelschule (h): URL:
[<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/ek.xml>] - Stand 30. März 2009.
- Schulorganisationsgesetz: URL:
[http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml] - Stand 10. Oktober 2008.

Weitere Internetlinks:

- Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung): URL:
[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/bb_zusammenfassung.pdf] - Stand 10. Oktober 2008.
- Keim, Wolfgang (1999): Chancengleichheit als zentrales Ziel der Gesamtschule – gestern – heute – morgen? URL: [<http://www.gesamtschulverband.de/keim.pdf>] - Stand 8. Juli 2008.
- Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich: URL:
[http://www.oeibf.at/_TCgi/Images/oeibf/20061206120248_oeibf_03-02_Bildungswegentscheidungen.pdf] - Stand 14. April 2008.
- Statistik Austria – Schulen, Schulbesuch: URL:
[http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html] - Stand 10. Jänner 2008
- Statistik Austria – Verteilung der SchülerInnen in der 5. Schulstufe: URL:
[http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029659.html] - Stand 10. Jänner 2008.

Abbildungsverzeichnis:

2.1	Strukturdarstellung eines Arguments	18
3.1	Bildungswege in Österreich	26

ANHANG

- (1) verwendete Internetliteratur auf CD-ROM
- (2) Lebenslauf

Lebenslauf

Sonja Bauer

Schaichgasse 4

3804 Allentsteig

Tel.: 0676/7226334

E-Mail: solima4@yahoo.de

Persönliche Daten

Geboren: 20.02.1983 in Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig
Eltern: Manfred Bauer (Beamter im Bundesministerium für Inneres)
Maria Bauer (Sozialpädagogin im NÖ Landesjugendheim)

Schulen/Ausbildungen

1989-1993 Volksschule Allentsteig
1993-1997 Bundesrealgymnasium Waidhofen/Thaya
1997-2003 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Zwettl
5/2003 Matura
Seit 2003 Pädagogik Studium an der Universität Wien
2004-2007 Ausbildung zur Legasthietrainerin – Fernstudium
Kärntner Landesverband für Legasthenie
(erfolgreich abgeschlossen am 27. März 2007)
9/2005 Absolvierung der 1. Diplomprüfung
2006 Gebärdensprachkurs in der Beratungsstelle für Schwerhörige
Spätertaube in Wien (2 Semester)
Seit 2008 Arbeiten an meiner Diplomarbeit im Schwerpunkt Schulpädagogik

Sprachkenntnisse

Englisch (10 Jahre) und Französisch (6 Jahre) in Wort und Schrift