

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Allgemeinbildendes Schulwesen in der DDR und in Österreich

Vergleich der Entwicklungen vor den politischen Hintergründen nach 1945

Verfasser

Mark Jochen Wagner

angestrebter akademischer Grad

Magister

Wien, im April 2008

Studienkennzahl lt. Studienbuchblatt

A 313 482

Studienrichtung lt. Studienbuchblatt

Geschichte und Sozialkunde/Leibeserziehung

Betreuerin

Univ. Prof. Dr. Birgit Bolognese-Leuchtenmüller

Vorwort

Das Interesse für diese vergleichende Analyse erwuchs aus der Tatsache, dass die Mutter meiner Tochter (siehe umseitiges Foto) in der DDR aufgewachsen ist. Ich hatte plötzlich mit einem Menschen zu tun, der in einem Land gelebt hat, welches es gar nicht mehr gibt; das so nah war und doch so fern. Der Geschichte der DDR wurde im Rahmen meiner schulischen Laufbahn nicht besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt. Mein Bild von der DDR war ein ziemlich abstraktes Gebilde. Die Menschen dahinter konnte ich nicht sehen, bis zu dem Zeitpunkt, als die Mauer fiel, und Bilder um die Welt gingen, die mein unbehagliches Gefühl bloß bestätigt haben. Die Freude und Erlösung, die in den Augen der Massen zu sehen waren, die über die Grenzen drängten, löste in mir unglaubliches Mitleid aus und gleichzeitig ein Glücksgefühl, in einem freien Land leben zu dürfen. Ich habe erst später erkannt, dass wir so frei auch nicht sind, nur in einem anderen System gefangen. Dabei bin ich zweimal dem durchaus Möglichen entronnen, als Burgenländer in einem sozialistischen oder kommunistischen System geboren zu werden. Zum Einen als erst 1921 die Grenzen zwischen Österreich und Ungarn endgültig gezogen wurden und zum Anderen weil die Sowjetunion ihre Gebietsansprüche in Österreich nicht wie auf deutschem Boden halten konnte bzw. nicht den Nährboden kommunistischen Gedankenguts fand, und das Burgenland in der westlichen Welt bleiben durfte.

Ich lebe nun seit fast zwei Jahren in Berlin, und es ist interessant zu sehen, wie anpassungsfähig Menschen sind. Trotzdem wird es noch ein langer Weg sein, bis alle Vorurteile und Schuldzuweisungen überwunden sind. Vielleicht kann ich mit der Gegenüberstellung der beiden Schulsysteme und ihrer zugrunde liegenden Bildungspolitik einen Beitrag zu einem besseren Verständnis der Menschen leisten, denn gerade in der Kindheit und Jugend, also im Verlauf der ganzen Schulzeit, werden durch erlebte und gleichzeitig prägende Erfahrungen Persönlichkeiten gebildet sowie Einstellungen und Ansichten angenommen, die zu einer bestimmten Weltanschauung führen. Wenn man versteht, wie und warum Menschen so denken, wie sie denken, kann man ihnen viel mehr Toleranz entgegenbringen.

Des Weiteren habe ich mir als angehender Pädagoge von der Thematik ohnehin viel Lehrreiches versprochen. Ich denke, dass ich durch diese Arbeit mehr Sensibilität für die pädagogische Verantwortung sowie ein besseres Geschichtsverständnis entwickelt habe.

Mein besonderer Dank gilt deshalb Univ. Prof. Dr. Birgit Bolognese-Leuchtenmüller für die Betreuung, die Geduld und den Freiraum, den sie mir bei der Erstellung dieser Arbeit gewährt hat.

Bedanken will ich mich an dieser Stelle auch bei allen, die an mich geglaubt, mich unterstützt und motiviert haben, mein Studium nach einer längeren Auszeit wieder aufzunehmen und abzuschließen.

Widmen möchte ich diese Arbeit meiner Tochter Charlotte, die einerseits den zeitlichen Ablauf ein wenig mitbestimmt hat, deren Existenz aber maßgeblich an meinem Abschluss beteiligt war, mit den Worten von Theodor Litt (1927):

„In verantwortungsbewusstem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht – in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet – das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluß.“

Berlin, März 2008

Mark Jochen Wagner



Inhaltsverzeichnis

I EINLEITUNG.....	1
II GESELLSCHAFT, POLITIK UND SCHULWESEN.....	4
II.1 GRUNDZÜGE DER BILDUNGSPOLITIK UND DER ENTWICKLUNG DES SCHULWESENS SEIT 1945	4
<i>II.1.1 Ausgangslage</i>	<i>11</i>
<i>II.1.2 Deutsche Demokratische Republik.....</i>	<i>12</i>
II.1.2.1 Die antifaschistisch-demokratische Schulreform.....	12
II.1.2.2 Die Experimentierphase.....	13
II.1.2.3 Die Polytechnisierung.....	14
II.1.2.4 Das Bildungswesen als Schrittmacher	15
II.1.2.5 Stabilität und Kontinuität	17
II.1.2.6 Kontinuität – Dynamik – höhere Qualität	18
<i>II.1.3 Republik Österreich</i>	<i>20</i>
II.1.3.1 Die Parteien	20
II.1.3.2 Die Rechtsgrundlagen.....	21
II.1.3.3 Zurück in die Schule.....	22
II.1.3.4 Der Einfluss der Alliierten	23
II.1.3.5 Im Niemandsland.....	25
II.1.3.6 Österreich ist frei!	28
II.1.3.7 Auf dem „rechten“ Weg.....	31
II.1.3.8 Das Schulgesetzwerk von 1962	32
II.1.3.9 Schulreformkommission und Schulversuche	38
II.2 SOZIALSTRUKTUR UND SCHULWESEN.....	41
II.3 WIRTSCHAFT UND SCHULWESEN	49

III STRUKTUR DES SCHULWESENS	52
III.1 VORSCHULERZIEHUNG	56
III.1.1 Deutsche Demokratische Republik	57
III.1.2 Republik Österreich	61
III.2 ALLGEMEINBILDENDES SCHULWESEN	65
III.2.1 Was versteht man unter Allgemeinbildung? Ein kleiner Exkurs	65
III.2.2 Die allgemeinbildende Polytechnische Oberschule in der DDR	66
III.2.3 Die österreichische Volksschule	69
III.2.4 Die Sekundarstufe I in Österreich	73
III.2.5 Die EOS in der DDR und die Oberstufe der AHS in Österreich	80
III.3 LEHRERBILDUNG	83
IV SPEZIELLE BILDUNGSPOLITISCHE UND PÄDAGOGISCHE AUFGABEN	85
IV.1 BEGABUNGSFÖRDERUNG IN DER SCHULE	85
IV.2 POLITISCHE BILDUNG UND ERZIEHUNG	87
IV.3 GESCHICHTSUNTERRICHT	89
V BILANZ	92
VI ANHANG	102
VI.1 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	102
VI.2 LITERATURVERZEICHNIS	103
VI.3 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	109
VI.4 TABELLENVERZEICHNIS	109
VI.5 ABSTRACT	110

I Einleitung

Diese Einführung spricht neben einer Begründung der Auswahl der Themen Quellenprobleme und Funktionen des Vergleichs an. Es wird kurz auf die Standorte, theoretische Fragestellungen, Analyseebenen und Gegenstände der vergleichenden Darstellung eingegangen.

In Österreich und in der Deutschen Demokratischen Republik war das jeweilig entstehende Bildungssystem von gegensätzlichen politischen Entwicklungen in der Nachkriegszeit beeinflusst. Unterschiedliche gesellschaftliche und ökonomische Strukturen bildeten gleichzeitig die Basis der Bildungssysteme, welche hier für die Zeit des vierzigjährigen Bestehens der DDR als gesellschaftliche Teilsysteme eigener Art gegenübergestellt werden sollen. Die Bildungspolitik beider stand vor ähnlichen Problemen wie andere moderne Staaten. Der Dynamik der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung musste ebenso wie den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung oder den sich verändernden ideellen Werten beugekommen werden. So gesehen kann man von einem internationalen Zusammenhang von Bildungsproblemen entwickelter Industriestaaten sprechen. Auf dem Weg dahin sahen sich aber beide Staaten mit ähnlichen spezifischen Problemen konfrontiert, die aus der gemeinsamen nationalsozialistischen Vergangenheit, den unmittelbaren Kriegsfolgen und den Neugründungen der beiden Republiken erwuchsen.

Die vergleichende Darstellung erfolgt in drei Abschnitten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Im ersten Teil werden die politischen, rechtlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Hintergründe und deren Zusammenhänge näher betrachtet, vor denen sich das Bildungswesen der DDR und Österreichs seit 1945 entwickelt hat. Von der Gegensätzlichkeit der politischen Ordnungen bestimmte Entwicklungen des Schulwesens werden neben einigen Grundzügen der Bildungspolitik zunächst abrißhaft gegenübergestellt, bevor die bildungsgeschichtlichen Entwicklungen der beiden Staaten getrennt von einander eine chronologische Darstellung erfahren. Beide Bildungssysteme werden nach dem Grad der verwirklichten Chancengleichheit befragt und der Zusammenhang von Schulwesen und Sozialstruktur bzw. Wirtschaft wird aufgezeigt. Dafür wurden die verschiedenen Funktionen, die ein Bildungssystem erfüllen soll oder kann, herangezogen. Die Aufgabe der Qualifikation und eine allgemeine Bildungsaspiration sind eng verbunden mit der Allokationsfunktion, der Zuweisung beruflicher und sozialer Positionen. Mit der Erziehungs- und Sozialisationsfunktion eines

Bildungssystems soll die Entwicklung persönlicher Identität und die Eingliederung in die Gesellschaft angestrebt werden.

Ein Bildungssystem ist kein starres Organisationsgebilde, sondern das Ergebnis von Prozessen und unterliegt daher einem stetigen Wandel. Aus diesem Grund wird im zweiten Abschnitt die sich wandelnde Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens beider Staaten beleuchtet und auf den quantitativen Ausbau sowie allgemeine Bildungsziele und Inhalte in diesen Bereichen eingegangen. Dabei stand immer die Frage nach der Einheitlichkeit und Differenzierung in organisatorischer wie curricularer Hinsicht im Mittelpunkt. Des Weiteren wurde versucht die Unterschiedlichkeit in den Erziehungsstilen und Erziehungskonzeptionen sowie letztlich in der Lehrer- und Erzieherbildung herauszustellen.

Der dritte Teil beschäftigt sich mit ausgewählten bildungspolitischen und pädagogischen Aufgaben, bei denen impliziert wurde, dass darin wesentliche Unterschiede und spezifische Merkmale der beiden Staaten erkennbar sein werden.

Zum Schluss wird noch der Versuch einer Bilanz unternommen, der sowohl unter methodischen als auch unter inhaltlichen Gesichtspunkten stand, und in dem resümierende Schlussfolgerungen ihren Raum finden. Die Problematik des Wertungsproblems wird darin aufgegriffen und notwendigerweise angewandte analytische Instrumente wie „funktionale Äquivalenz“ oder ein „System-Umwelt-Konzept“ werden anhand von Beispielen erklärend begründet.

Probleme mit der Quellenlage ergeben sich in erster Linie aus der Tatsache, dass die offizielle DDR-Statistik aufschlussreiche Daten vor allem dann nicht veröffentlichte, wenn sie einen politisch sensiblen Bereich betroffen haben. Da die Glaubwürdigkeit offizieller Daten ohnehin unter den bekannterweise gefälschten Wahlergebnissen und Berichten über Wirtschaftsergebnisse leidet, kann man für einen qualitativen Vergleich erst Daten heranziehen, die mit praxishaltigen Zeitschriftenbeiträgen, empirisch angelegten Dissertationen, kritischen Erfahrungsberichten der Schulaufsicht, Sekundäranalysen empirischer Untersuchungen sowie mit Erfahrungsberichten ehemaliger DDR-Bürger abgeglichen sind, und mit einem gewissen semantischen Verständnis gelesen werden können. Überdies wird auch ein quantitativer Vergleich durch ein unterschiedliches

Verständnis von Begrifflichkeiten wie zum Beispiel der Begriff des „Arbeiters“, der in der DDR viel weiter gefasst war, oder der Polytechnischen Bildung erschwert.

Die Interpretation der Literatur, die dieser Arbeit zugrunde liegt, sowie die Aussagekraft von Antworten auf zielgerichtete Fragestellungen dieser Arbeit müssen vor dem Hintergrund folgender Gesichtspunkte gesehen werden. Es geht dabei darum, von welchem Standpunkt aus man ein bestimmtes Phänomen betrachtet beziehungsweise wo man ansetzt. Die hier vorherrschende ideographische Funktion eines Vergleiches versteht sich als Suche nach dem Besonderen, die melioristische Funktion als Suche nach dem besseren Modell. Die evolutionistische Funktion als Suche nach dem Entwicklungstrend sowie die quasi-experimentelle Funktion als Suche nach dem Universellen werden neben den beiden erstgenannten im Rahmen dieser Darstellung mit unterschiedlicher Gewichtung zum Tragen kommen. Sie betreffen eigentlich nur Phänomene und Aussagen, die im Zuge eines internationalen und intersystemaren Vergleichs trotz oder abgekoppelt von unterschiedlichen politischen Systemen und Ideologien allgemeine Gültigkeit besitzen. Die melioristische Funktion bringt unmittelbar eine Wertungsproblematik mit sich. Eine systemimmanente Analyse lässt eine systemtranszendierend-wertende Betrachtungsweise zwar zu, trotzdem werden Urteile über gleiche Sachverhalte unterschiedlich ausfallen, denn in jeden Vergleich fließt ein bestimmtes Verständnis von Kultur, Erziehung oder Gesellschaft mit ein.

II Gesellschaft, Politik und Schulwesen

II.1 Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Schulwesens seit 1945

Die folgende Darstellung soll einen Überblick über die bestehenden Kräfte und Faktoren geben, die Einfluss auf die Entwicklung des Schulwesens in den beiden Staaten genommen haben. Weiters wurde versucht die Unterschiedlichkeit einzelner Abschnitte der Bildungspolitik darzustellen und in einem Grundriss die Bildungssysteme in Österreich und in der DDR gegenüberzustellen.

„Als Bildungspolitik kann man das Gebiet gesellschaftlicher Handlungen und politischer Entscheidungen bezeichnen, welche die institutionelle Ordnung des pädagogischen Lebens im Gemeinwesen und deren Weiterentwicklung aufgrund bestimmter Zielvorstellungen zum Gegenstand haben.“¹

Das Grundwesen einer jeden Politik zielt unter anderem darauf ab, einen Ordnungsrahmen zu schaffen und eine bestimmte Richtung vorzugeben. In der Bildungspolitik kommen diese Funktionen besonders zum Tragen, weil es einerseits darum geht, sich auf die Zukunft zu orientieren, andererseits sollen aber überlieferte Werte weitergegeben werden. Es war schon immer die Aufgabe der politischen Diskussion sowie der pädagogischen Praxis das richtige Verhältnis von bewährten Traditionen und der Verpflichtung für die Zukunft zu finden. Wir werden sehen, dass gerade in Österreich die politische Gesinnung der beiden bestimmenden Parteien die Suche jenes richtigen Verhältnisses zu einem Kräftespiel hatte werden lassen, welches sich oft lähmend auf eine Weiterentwicklung des Schulwesens auswirkte.

Die Bildungspolitik in Österreich und der DDR stand natürlich mit der jeweiligen politischen und wirtschaftlichen Ordnung und mit den jeweiligen pädagogischen Zielen im Zusammenhang. Dabei lassen sich bestimmte Merkmale und Besonderheiten feststellen.

¹ Oskar Anweiler, Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.), Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (Köln 1990) 11.

Das Bildungswesen der DDR wurde von Anfang an viel stärker in die Wirtschaftsplanung einbezogen, da die Gesamtheit der Produktionsmittel verstaatlicht war.

„Der oft proklamierte Grundsatz der ‘Einheit von Ökonomie und Bildung’ meint vor allem die Planung der Ausbildungswege und die Lenkung des beruflichen Nachwuchses gemäß den Bedürfnissen der staatlichen Planwirtschaft. Die Bildungspolitik dient daher zugleich der Arbeitskräfteplanung und -politik.“²

Im Unterschied dazu konnte man in Österreich den Arbeitsmarkt nur indirekt steuern. Da das Recht der freien Wahl des Berufs und der Ausbildungsstätte zu den Grundrechten gehört, ließ sich eine an einem wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Bedarf orientierte Bildungsplanung nicht durchführen.

„Eine umfassende ‘Bildungsplanung’, die ausdrücklich in Beziehung zum Wirtschaftswachstum gesetzt wurde, steuerte die Entscheidungen der Unterrichtsminister seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Sie wurde von der europäischen Entwicklung stark beeinflusst.“³

Mehr oder weniger war es bis zuletzt das Ziel der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED), die DDR über die sozialistische Persönlichkeitsbildung zu einem geschlossenen Weltanschauungsstaat zu machen, gegensätzliche geistige Strömungen zu denunzieren und die Bevölkerung von äußeren Einflüssen abzuschirmen. Dies versuchte man vor allem über das Bildungswesen, aber auch über außerschulische Erziehungseinrichtungen und die Medien zu kolportieren. In der Schule sollte durch die Vermittlung eines politisch-ideologischen Wissens die Basis für eine ideologische Homogenisierung der Gesellschaft gelegt werden.

„Die kognitive Seite des Bildungsprozesses soll aber durch planmäßige Erziehung, besonders im Kindes- und Jugendalter, durch emotionale Erlebnisse und soziale Erfahrungen ergänzt werden. Kinder und Jugendliche durchlaufen in der DDR neben Schule und Berufsausbildung ein paralleles

² Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 13.

³ Helmut Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Bd. 5 Von 1918 bis zur Gegenwart (Wien 1988) 367.

Erziehungssystem, in Gestalt der Pionierorganisation 'Ernst Thälmann' und anschließend für die überwiegende Mehrheit in der Freien Deutschen Jugend.“⁴

In Österreich ging man davon aus, dass politisches Denken und Verhalten zuerst in der Familie geformt wird, dass die Eltern das Fundament für politische Einstellungen legen.

„Dem Staat bleibt als ein in Demokratien keineswegs immer wirksames Korrekturmittel nur die Schule.“⁵

Dr. Felix Hurdes, aus den Reihen der ÖVP, die bei den ersten freien Wahlen am 25.11.1945 die absolute Mehrheit erreichte, was ihn somit auch zum ersten Unterrichtsminister des Landes machte – sieht man von dem Kommunisten Ernst Fischer, der nach Kriegsende nur kurze Zeit an der Spitze der Unterrichtsverwaltung stand und dessen geplanter „pädagogische Putsch“⁶ nicht verwirklicht werden konnte – umriss für seine Partei die Position:

„Die ÖVP sieht in der Wahrung des Elternrechts und in der Rücksicht auf die weltanschauliche Entscheidung der einzelnen Familie eine ihrer wichtigsten Forderungen“.⁷

Nach Erfahrung des Nazi-Regimes sprach er sich ganz klar gegen ein staatliches Schul- und Erziehungsmonopol aus und vertrat in Anlehnung an die Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen eine „Schule der freien Elternwahl“. Jene sprach den Eltern „in erster Linie“ das Recht zu, „die Art der Erziehung zu bestimmen, die ihre Kinder genießen sollen“.⁸

⁴ Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 14.

⁵ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 352.

⁶ Fischer wollte eine Einheitsschule ohne jede Differenzierung einführen, die bis zum 14. Lebensjahr zu besuchen war. Außerdem sollte im Fremdsprachenunterricht eine westliche und eine slawische Sprache angeboten werden. Staatskanzler K. Renner lehnte aber diesen „pädagogischen Putsch“ ab (Fischer, Das Ende einer Illusion, 133-136). In: Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, Endnote 94, 672.

⁷ Felix Hurdes, Ein österreichisches Erziehungs- und Schulprogramm. In: Österreichische Monatshefte 5 (1947) 194.

⁸ Art.26 Abs.3 der UN-Erklärung vom 10. Dezember 1948 (zit. bei Scharfenberg, Bildungspolitik, S.326, Anm. 26). In: Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 471.

„So wurde (in der DDR; d.V.) den Eltern kein „natürliches“, d.h. eigenständiges Recht auf Erziehung ihrer Kinder (Elternrecht als Grundrecht) zugestanden, sondern nur ein Erziehungsrecht im Rahmen der sozialistischen bzw. kommunistischen Wertordnung, deren Normen für alle Bürger gelten sollten.“⁹

Dieses egalitäre gesellschaftspolitische Programm in der DDR, welches auch die Bildungspolitik bestimmte, mündete in der Errichtung der Einheitsschule. Schon im Mai/Juni 1946 wurde mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ die Errichtung einer für alle Kinder gemeinsamen, acht Schuljahre umfassenden Grundschule beschlossen. Dabei sollten vor dem Hintergrund einer sozialen Chancengleichheit die „Arbeiter- und Bauernkinder“ besonders gefördert werden, was aber gleichzeitig mit einer politisch motivierten Chancenverweigerung anderer gesellschaftlicher Gruppen einherging.

„Die ursprüngliche egalitäre Programmatik verblaßte aber später immer mehr, und in den achtziger Jahren wurden sogar die fortbestehenden oder neu entstandenen sozialen Differenzierungen, einschließlich davon beeinflusster unterschiedlicher Begabungen und Leistungsdispositionen, als wichtige ‚Triebkräfte‘ des wissenschaftlich-technischen Fortschritts positiv bewertet.“¹⁰

In Österreich nahm der Begriff der sozialen Chancengleichheit ähnlich wie in der Bundesrepublik Deutschland erst Anfang der sechziger Jahre eine bedeutende Rolle in der Bildungspolitik ein. Man versuchte Bildung neu zu definieren und damit der Krise der humanistischen Bildung entgegenzuwirken. Österreich griff dabei die Grundgedanken der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in der BRD auf.

„Schlüsselworte des auch hierzulande angestrebten Strukturwandels wurden schließlich Chancengleichheit – besser Chancengerechtigkeit, wie die ÖVP formulierte, um das tatsächlich Erreichbare deutlich zu machen – sowie Demokratisierung.“¹¹

⁹ Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 12.

¹⁰ Ebenda, 13.

¹¹ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 366.

Die Wichtigkeit einer genauen Definition solcher Schlagworte, beziehungsweise was sich dahinter verbergen kann, zeigt ganz deutlich auch die als „antifaschistisch-demokratisch“ bezeichnete Schulreform des Jahres 1946 in der deutschen Sowjetzone. Die Schaffung einer „Einheitsfront“ der zugelassenen politischen Parteien, in dem die SED den entscheidenden Einfluss ausübte, machte den überall auftauchenden Begriff der Demokratie zur Farce. Die Besetzung von Schlüsselpositionen in der Bildungsverwaltung durch deutsche Kommunisten bzw. SED-Mitglieder sorgte dafür, dass sich alternative Konzeptionen nicht oder nur am Rande artikulieren konnten.¹² Wie bereits erwähnt haben die Wahlen vom November 1945 in Österreich ein ähnliches Vorhaben der Sowjets dadurch vereitelt, dass die KPÖ mit nur vier Mandaten keinen Einfluss auf das neu eingerichtete Bundesministerium für Unterricht (BMfU) hatte.

„Österreich wurde von den Alliierten gemäß der Moskauer Deklaration (1943) als „das erste freie Land (...), das der typischen Angriffspolitik Hitlers zum Opfer (gefallen war und) von deutscher Herrschaft befreit werden soll“ (Moskauer Deklaration, zit. n. GEHLER/CHWATAL 1987, 217), betrachtet. Dementsprechend kamen Umerziehungsprogramme (re-education programs), wie sie von den Besatzungsmächten in dem besiegten Deutschland vorgesehen waren, in Österreich nicht zum Tragen.“¹³

Aber auch in den drei westlichen Zonen Deutschlands ließen die Besatzungsmächte den Verantwortlichen trotz anderer Vorhaben relativ freie Hand bei der Neugestaltung des Bildungswesens. In deren „Reeducation“-Politik konnte nämlich kein Konsens gefunden werden, und so wurden die Deutschen ziemlich rasch in die demokratische Vielfältigkeit pädagogischer Konzepte entlassen. Von einem einheitlichen Vorgehen der alliierten Streitkräfte im Bereich des Unterrichtswesens war eben auch hierzulande wenig zu bemerken. Einzig und allein im Hinblick auf die Strukturen und Folgen des Nationalsozialismus wurde eine klare Richtung vorgegeben. Aus diesem Grunde wurde im BMI das Alliierte Denazifikationsbüro („Denazifizierungsbüro“) eingerichtet, welches den Ministerien aber durch einen immensen administrativen Aufwand in den ersten

¹² Vgl. *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation, 15.

¹³ *Josef Scheipl*, *Helmut Seel* (Hg.), Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945-1987. Studententexte für die Pädagogische Ausbildung der Lehrer höherer Schulen, Bd.2 (Graz 1988) 9.

Nachkriegsjahren sehr viel Arbeit bereitete und die Erledigung anderer wichtiger Aufgaben bremste. Die Lehrer wiederum standen vor einer neuen pädagogischen Aufgabe:

„Die nationalsozialistische Gewaltherrschaft hat eine allgemeine, nicht nur materielle, sondern ebenso sehr geistige Notlage des österreichischen Volkes verursacht, die auch die heranwachsende Jugend in einen Zustand der Verwirrung und Haltlosigkeit versetzt. Es wird die Aufgabe der Schule und aller erzieherischen Kräfte sein müssen, ihr anstelle der sich als falsch erwiesenen Ideale neue Werte und Ziele vor Augen zu führen.“¹⁴

Die in diesem Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten angesprochenen neuen Grundwerte bezogen sich auf österreichisches Volks- und Staatsbewusstsein, Demokratie und Humanität, soziale Hingabe, persönliche Freiheit sowie auf die Anerkennung der Rechte der anderen.

„Die Lehrerschaft (in der deutschen „Ostzone“; d.V.) war durch Entnazifizierung und durch Einstellung kurzfristig ausgebildeter Neulehrer bis zum Jahre 1949 zu mehr als zwei Dritteln ausgewechselt und im parteipolitischen Sinne in starkem Maße durch die SED umgeformt worden (vgl. mit Zahlenangaben Anweiler 1988, S.24f.).“¹⁵

Die Lehrer wurden dabei auf die Respektierung der in der Verfassung enthaltenen Grundregeln sowie zur Vertretung der ideologischen unterrichtlichen und erzieherischen Ziele der herrschenden Partei verpflichtet.¹⁶ Auch in den Lehrplänen und Schulbüchern wurden logischerweise keine anderen Auffassungen geduldet. Dieser Monopolanspruch wurde seit 1948/49 offen kundgetan und sehr bald auch praktisch durchgesetzt. Zusammen mit der engen Verknüpfung von Bildungspolitik und der staatlichen Wirtschaftsplanung und -lenkung bildet die marxistisch-leninistische Parteiideologie in allen grundsätzlichen Fragen von Bildung, Erziehung und Wissenschaft ein Merkmal für den zentralistischen Charakter. Die Deutsche Verwaltung für Volksbildung hatte trotz der noch bis 1952 bestehenden fünf Länder der damaligen SBZ und späteren DDR alle Kompetenzen. Das Bildungs- und Erziehungswesen in Österreich unterscheidet sich davon durch ein

¹⁴ Erl. vom 3.9.1945, zit. in: Max Neugebauer, Schulwesen. In: Skalník/Weinzierl (Wien 1972) 323.

¹⁵ Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 15.

¹⁶ Ebenda, 12.

weitgehend föderalistisches Prinzip sowie einem weltanschaulichen und gesellschaftlichen Pluralismus, der sich sowohl in einem Interessenpluralismus organisierter Gruppen (Lehrerverbände, Elternvereinen, Gewerkschaften...) als auch in einer Vielzahl weltanschaulicher und politischer Richtungen ausdrückt.

Auf dieser Grundvoraussetzung beruht auch die Existenz privater Schulen, mit oder ohne Öffentlichkeitsrecht. Die katholischen Privatschulen jedoch stellten für einen längeren Zeitraum immer wieder einen Grund für Auseinandersetzungen der beiden Großparteien dar. Trotz des „Schule-Kirche-Gesetzes“ aus dem Jahre 1868 und einer weiteren Annäherung durch das Religionsunterrichtsgesetz von 1949 kam man in der Konkordatsfrage zunächst zu keiner Einigung. Das Konkordat von 1933, welches die Frage der staatlichen Subventionen eigentlich klar geregelt hatte und nach Meinung der Kirche sowie auch der ihr nahe stehenden ÖVP Gültigkeit besaß, hatte nach Ansicht der SPÖ keine Rechtsgültigkeit, da sie nicht die übliche Okkupationstheorie vertrat, sondern an der Annexionstheorie festhielt.¹⁷

In der DDR hingegen waren alle Bildungsinstitutionen rein staatlich organisiert. Erziehungseinrichtungen die durch „Massenorganisationen“ wie der FDJ betrieben wurden, waren auf dieselben ideologischen Ziele verpflichtet. Abgesehen von den wenigen in Ausnahmefällen von den Kirchen getragenen Erziehungsstätten wurde in der SBZ/DDR schon gleich nach Kriegsende eine strikte Trennung von Staat und Kirche im Schulwesen angeordnet. Dies bedeutete den Ausschluss des Religionsunterrichts sowie das Verbot privater, darunter auch kirchlicher Schulen.

Nach dieser überblicksmäßigen und in einzelnen Punkten vergleichenden Darstellung einiger Grundsätze der Bildungspolitik sollen nun im Folgenden die jeweiligen Entwicklungen im Schulwesen für Österreich und die DDR getrennt voneinander in ihrer chronologischen Abfolge betrachtet werden. Dabei werden die meisten der angesprochenen Fragen noch einmal aufgegriffen und in Verbindung mit bis hier ausgeklammerten Zusammenhängen genauer untersucht.

¹⁷ Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 415.

II.1.1 Ausgangslage

Die Gründung der DDR im Jahre 1949 war im Prinzip nur die Folge der Entwicklungen der Nachkriegsjahre, in denen die entscheidenden Weichen für einen anderen Bildungsweg als in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich gestellt wurden. Die unterschiedliche pädagogische Entwicklung hatte ihre Wurzeln in der Politik der alliierten Besatzungsmächte und in den unterschiedlichen Vorstellungen der Parteien über den Wiederaufbau und die Reform des Bildungswesens nach der Befreiung vom Naziregime.

Auf der einen Seite war es der Vorsatz einer radikalen Reform mit dem Programm einer Einheitsschule als Teil einer gesellschaftlichen Umgestaltung in der deutschen Sowjetzone. Dieses Modell der „demokratischen Einheitsschule“ sollte der „Brechung des Bildungsmonopols“ bevorzogter Bevölkerungsschichten dienen.

Auf der anderen Seite war ein traditioneller „restaurativer Zeitgeist“ festzustellen, der radikalen Experimenten abgeneigt war und auf eine innere Schulreform abzielte. Allen drei „deutschen Staaten“ war eine notwendige Abwehrhaltung gegenüber der nationalsozialistischen Vergangenheit gemein, deren Folgen auch mit Hilfe der Erziehung beseitigt werden sollten.

Wohl gab es auch – wie wir noch hören werden – Vertreter einer Einheitsschulkonzeption in Österreich, jedoch konnten sich die Reformgedanken, die auf einen christlich geprägten Humanismus und Ideen eines demokratischen Sozialstaats basierten, gegenüber eines entschiedenen gesellschaftlichen Programms á la DDR durchsetzen.

II.1.2 Deutsche Demokratische Republik

II.1.2.1 Die antifaschistisch-demokratische Schulreform

Die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR lässt sich grob in sechs Etappen untergliedern. Die erste Periode war vor allem durch Maßnahmen gekennzeichnet, die ihr den Namen „antifaschistisch-demokratische Schulreform“ verlieh. In den Jahren nach Beendigung der Naziherrschaft ging es unter anderem um politische Säuberung der Lehrerschaft, die wie bereits erwähnt bis zur Verabschiedung der Verfassung der DDR zu mehr als zwei Dritteln ausgewechselt worden war. Eine strikte Trennung von Staat und Kirche im Schulwesen hatte den Ausschluss des Religionsunterrichts zur Folge. Überdies gab es ein Verbot privater, darunter auch kirchlicher Schulen. Der als 'demokratisch' verkaufte Grundgedanke eines einheitlichen Schulsystems mit besonderer Förderung der ländlichen Schulen stand im Mittelpunkt des Vorhabens in der Sowjetzone.

Mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ wurde also im Juni 1946 die Einrichtung einer für alle Kinder gemeinsamen, acht Schuljahre umfassenden Grundschule beschlossen. Berufsschulen, Fachschulen und die zum Abitur führende vierjährige Oberschule schlossen sich unter der Bezeichnung „Oberstufe“ daran an. Die in dieser Zeit eingeführten Vorstudienanstalten, die zur besonderen Förderung bisher beim Hochschulzugang benachteiligter dienen sollten, wurden im Jahre 1949 in „Arbeiter- und Bauernfakultäten“ an den Universitäten umbenannt. Sie sollten den bisherigen Überhang der im allgemeinen als „bürgerlich“ bezeichneten Mittel- und Oberschichten unter den Studenten beseitigen, und dienten der Heranbildung einer neuen „sozialistischen Intelligenz“, mit der die neue politische Ordnung transportiert und damit gefestigt werden sollte.¹⁸

Inwiefern die Grundgedanken der damaligen Schulreform in der Bevölkerung Zustimmung fanden, kann man retrospektiv nur vage beurteilen, da das Schulgesetz parlamentarisch nicht legitimiert war, denn die ersten Wahlen zu den Landtagen fanden erst später statt.

¹⁸ Vgl. Oskar Anweiler, *Bildungssysteme in Europa. Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, in England, Frankreich, Schweden und der Sowjetunion* (Weinheim und Basel 1980) 66; Anweiler, *Materialien zur Lage der Nation*, 15.

II.1.2.2 Die Experimentierphase

Grundlage für den nächsten periodisierenden Einschnitt bildeten die Errichtung des bildungspolitischen Führungsmonopols der SED in den Jahren 1948/49 und natürlich die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik am 7. Oktober 1949. Man orientierte sich nunmehr am sowjetischen Vorbild und gestaltete in den Jahren 1950 bis 1952 die Strukturen des Schul- und Hochschulwesens komplett um. Organisations- und Verwaltungsformen wurden ebenso angeglichen wie von der Sowjetpädagogik übernommene ideologische Richtlinien und methodisch-didaktische Grundsätze; einer Pädagogik aus der Ära Stalin, die in den dreißiger Jahren geformt worden war. Diese zweite Entwicklungsetappe wurde offiziell als „Übergang zur sozialistischen Entwicklung des Bildungswesens“ bezeichnet; im Westen sprach man häufig von „Sowjetisierung“.

Die Übernahme sowjetsozialistischer Denkmuster in die Lehrpläne und Lehrbücher bedeutete gleichzeitig eine Abkehr von den bürgerlichen Traditionen und der demokratischen Reformpädagogik, auf die man anfangs aufbaute.

„Es ging dabei um mehr als nur um didaktisch-methodische Prinzipien, vielmehr spiegelte sich darin der autoritäre Charakter einer neuen Staatspädagogik, der es auf „Bewußtseinsformung“ nach einheitlichen Richtlinien ankam, wobei das seit 1952 offiziell verkündete Leitbild einer „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ dieses Ziel nur notdürftig verhüllte. Wegen solcher Prinzipien und des politischen Drucks, der auf Lehrer, Eltern und widerspenstige Jugendliche ausgeübt wurde, bezeichneten Sozialisten, die den Wiederaufbau der Schulen in der SBZ anfangs getragen hatten und die jetzt ausgeschaltet wurden, das neue System auch als „totalitäre Erziehung“ (Lange 1954).“¹⁹

In organisatorischer Hinsicht könnte man diese Periode als „Experimentierphase“ bezeichnen, die mit dem Schulgesetz vom 2. Dezember 1959 („Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens“) ihr vorläufiges Ende nahm. Die Zehnklassenschule, die im Schuljahr 1950/51 die achtjährige Grundschule ablöste und im

¹⁹ Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 18.

Jahre 1956 den Namen Mittelschule erhielt, hieß von nun an „Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule“ (POS).

II.1.2.3 Die Polytechnisierung

Die anhaltende Orientierung an der Sowjetunion leitete also die nächste Phase in der Entwicklung des Bildungswesens ein. Ganz im Zeichen der angestrebten „Verbindung der Bildung mit der Produktion“ stand auch die Einführung des polytechnischen Unterrichts, der für Jungen wie Mädchen einen verpflichtenden Lern- und Praxisbereich ab dem Schuljahr 1958/59 und das wichtigste Element einer von Marx ausgehenden Bildungs- und Schultheorie darstellte.

„Schon Karl Marx forderte eine polytechnische Erziehung, in der es sich zum einen um eine Vermittlung der „allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse“ (Unterrichtsprogramm) handelt; zum anderen ging es um die praktische Verbindung der Erziehung mit produktiver Arbeit. Polytechnische Bildung und Erziehung waren Mittel zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion und zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen.“²⁰

Die bisher vierjährig geführte Oberschule wurde als Erweiterte Oberschule (EOS) an die 8. Klasse angeschlossen. Vor dem Hintergrund, dass schon seit 1957 als Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums ein praktisches Jahr eingeführt wurde, erhielten alle Schüler der EOS ab dem Schuljahr 1960/61 eine berufliche Grundausbildung, die 1962/63 zu einer vollen Berufsausbildung erweitert wurde.

„Diese Tendenz zur ‚Professionalisierung‘ der polytechnischen Bildung bei einer gleichzeitigen Schwächung der herkömmlichen Allgemeinbildung wurde jedoch – ebenfalls im Gefolge der entsprechenden Entscheidungen in der Sowjetunion – schon 1965/66 revidiert.“²¹

Der damals starke Einfluss der Wirtschafts- und Arbeitskräfteplanung auf das Schulwesen fand auch seine Grenzen, und so wurde die berufliche Komponente der polytechnischen

²⁰ Susan Kallmeyer, *Das Bildungssystem der DDR* (Potsdam 2000) 5.

²¹ Anweiler, *Bildungssysteme in Europa*, 66.

Bildung – im Zuge des am 25. Februar 1965 verkündeten „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ – zugunsten seiner grundlegenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben wieder ein wenig zurückgestellt.

II.1.2.4 Das Bildungswesen als Schrittmacher

Diese Phase bildet den Übergang in die vierte Etappe der bildungspolitischen Entwicklung der DDR und in ein Jahrzehnt, in dem Fragen des Bildungswesens einen hohen politischen Stellenwert hatten. Auffallend dabei ist die Parallelität, in der sich diverse Entwicklungen wohlgleich mit anderen Hintergründen und Zielsetzungen sowohl in der BRD als auch in Österreich vollzogen haben, also unabhängig vom jeweils herrschenden politischen System. Im Westen stand man vor der 2. industriellen Revolution, im Osten vor der notwendigen „Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution“, welche neben der politisch-ideologischen Erziehung als die wichtigste Aufgabe des sozialistischen Bildungssystems in dieser Zeit galt. Das entscheidendste Element im Schulwesen der DDR war die Einführung eines neuen Lehrplanwerkes für alle Unterrichtsfächer und Klassen der zehnjährigen Oberschule und der nunmehr auf zwei Jahre begrenzten, daran anschließenden Erweiterten Oberschule. Inhaltlich gesehen legte man den Schwerpunkt auf mathematische, naturwissenschaftliche und technische Elemente, da man davon ausging,

„daß diesen Wissenschaften die Rolle einer „unmittelbaren Produktivkraft“ für den ökonomischen und sozialen Fortschritt zukomme. Die „technologische“ Funktion der Bildung, d. h. ihre fachlich-qualifikatorische Aufgabe, ließ ihre ideologisch-politische Funktion zeitweilig sogar in den Hintergrund treten.“²²

In dieser Spätphase der Industrialisierung zwang der rasche naturwissenschaftliche und technische Fortschritt auch zu einem Umdenken in der Gestaltung des österreichischen Bildungswesens. Amerikanische Forscher konnten statistisch belegen, dass Zusammenhänge zwischen der wirtschaftlichen Stärke eines Staates und dem Ausbildungsniveau seiner Bevölkerung existieren. Man spricht in diesem Zusammenhang vom „Humankapital“ der Wirtschaft.²³

²² Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 20f.

²³ Vgl. Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 367.

„Die Wissenschaft von der Bildungsökonomie nahm hier ihren methodischen Anfang. Die Entdeckung des „geistigen Potenzials“ als wichtigen Produktionsfaktors fand über die Medien rasch den Weg in die Öffentlichkeit, ...“²⁴

Im Gegensatz zu den westlichen Ländern, wo der Anfang einer Kritik des bestehenden Bildungswesens und folgender Reformen vor allem von einer bildungspolitisch aktiv gewordenen Öffentlichkeit ausging, war die Gestaltung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der DDR ein politisch zentral gesteuerter Prozess. In beiden Staaten aber versuchte man durch quantitativen und qualitativen Ausbau der Bildungsinstitutionen das Bildungsniveau zu erhöhen. Das Bildungswesen sollte nun auch in der DDR eine Art „Schrittmacherfunktion“ für die Wirtschaft leisten, und nicht bloß das bestehende Beschäftigungssystem bedienen. Durch eine Orientierung an zukünftigen Qualifikationsanforderungen und am technischen Wandel sollte ein „Bildungsvorlauf“ geschaffen werden.

„Generell ging es aber darum, Bildungs- und Beschäftigungssystem rationeller als bisher miteinander zu verbinden, der Modernisierung des Wirtschaftssystems einen soliden und zugleich differenzierten „Unterbau“ durch das Bildungssystem zu liefern sowie beide – Ökonomie und Bildung – in eine langfristige Strategie der Gesellschaftsplanung einzubauen“.²⁵

Die Ergebnisse jener wissenschaftlich betriebenen Bildungsökonomie und Bildungssoziologie wurden für die Kaderbedarfsplanung verwendet. Die angestrebte Dominanz der Wissenschaft konnte aber die führende Rolle der Partei zugunsten objektiver Sachzwänge zurückdrängen und stellte somit gleichzeitig eine Gefahr für das politische System dar. Die „sozialistische Persönlichkeitsbildung“, die in erster Linie als politisch-ideologische Bewusstseinsformung zu verstehen ist, war nämlich ein wenig aus dem Blickfeld geraten. Doch dem Wandel der Zeit unterlegen, musste man sich mehr und mehr in Kompromissen üben:

²⁴ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 367.

²⁵ Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 21.

„Seitdem vertritt die Theorie der Bildungsplanung in der DDR die Auffassung, daß eine nahtlose Verkopplung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem weder möglich noch wünschenswert sei und daß ein gewisser „Überschuß“ an Bildung nicht nur persönlichkeitsfördernd, sondern auch gesellschaftlich produktiv sein könne.“²⁶

II.1.2.5 Stabilität und Kontinuität

Die Schlagworte „Stabilität und Kontinuität“ kennzeichneten die fünfte Entwicklungsetappe des Bildungswesens der DDR, die mit der Ablösung Walter Ulbrichts durch Erich Honecker nach dem VIII. Parteitag der SED im Jahre 1971 ihren Anfang nahm. Da die wichtigsten strukturellen Entscheidungen nach dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ bereits zwischen 1965 und 1970 gefallen waren, wurden inhaltliche Reformen sowie die Verbesserung der Qualität im Unterricht in den Vordergrund gerückt. Dadurch, und wohl auch durch einen gewissen Ermüdungseffekt nach den Reformen der sechziger Jahre, verlief die Bildungspolitik der siebziger Jahre in relativ stetigen Bahnen, sehr zum Wohl von Eltern, Lehrern und Funktionären. Diese Phase der Konsolidierung führte in eine Periode des „real existierenden Sozialismus“, in dem man auf weit ausgreifende Zukunftsentwürfe wieder verzichtete. Margot Honecker wies bereits auf dem VIII. Parteitag der SED auf die Missverhältnisse in der Nachwuchsplanung hin, und erinnerte, dass es die Hauptaufgabe der Schule sei, „in erster Linie den hochqualifizierten Facharbeiternachwuchs vorzubereiten“²⁷ und nicht auf das Studium an den Hoch- und Fachschulen. Als Folge daraus konnte man 1980 fast zwanzig Prozent mehr Schulabgänger als zehn Jahre davor feststellen, die in eine Berufsausbildung eintraten.²⁸ Nun besann man sich auch wieder mehr auf die ideologische Erziehung, denn die Pädagogik ging von der „Einheit von Unterricht und Erziehung“ aus.

„Die Betonung der Erziehungsfunktion aller Bildungseinrichtungen zielte auf Verhaltensformung im Sinne des politischen Herrschaftssystems und der zugrundeliegenden ideologischen Postulate.“²⁹

²⁶ Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 21.

²⁷ Margot Honecker, Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften (Berlin 1986) 344.

²⁸ Vgl. Statistisches Jahrbuch DDR 1987, 299.

²⁹ Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 27.

Seit dem IX. Parteitag der SED (1976) wurde der Erziehung eine noch ganz andere Qualität verliehen, indem die Bezeichnung „sozialistische Erziehung“ vor dem Hintergrund der angestrebten kommunistischen Gesellschaft in „kommunistische Erziehung“ wechselte. Aus den gleichen Motiven wurde die Wehrerziehung der Jugendlichen noch früher und verstärkt ausgebaut. Ab dem Schuljahr 1978/79 war der Wehrunterricht schon für die 9. und 10. Klasse verpflichtend. Langsam aber sicher traten immer mehr neue Formen des öffentlichen Widerspruchs zutage. Die Partei- und Staatsführung versuchte dem mit Repressalien und einer weiteren Intensivierung der politischen Schulung und ideologischen Erziehung zu begegnen.

II.1.2.6 Kontinuität – Dynamik – höhere Qualität

Mit der Wiederbelebung einer „langfristigeren Bildungsstrategie“, die Weichen dafür wurden am X. Parteitag der SED im April 1981 gestellt, setzte die sechste und letzte Periode des Bildungswesens ein. Die neue politische Leitformel „Kontinuität – Dynamik – höhere Qualität“ griff das Konzept der wissenschaftlich-technischen Revolution und den Begriff des „Bildungsvorlaufs“ wieder auf. Honecker erkannte, dass sich die DDR als „moderner sozialistischer Industriestaat“ auch am Rest der Welt orientieren musste, denn „die Maßstäbe setzt unbestechlich das internationale Niveau“ (ND vom 12. 4.1981).³⁰ In diesem Sinne wurde von der politischen Führung der DDR die Durchsetzung des Leistungsprinzips in Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung verlangt. Das Interesse an der internationalen Wettbewerbsfähigkeit führte ab Anfang der achtziger Jahre zu einer verstärkten Begabten- und Bestenförderung an Schulen und Hochschulen. Dieser Druck der internationalen Konkurrenzsituation wirkte sich nicht nur auf das Bildungssystem der DDR aus.

Ab dem Schuljahr 1982/83 erfolgte schrittweise die Einführung neuer Lehrpläne, die „in Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Erfordernissen und Entwicklungstendenzen ... und mit weiterführenden pädagogischen Erkenntnissen und Erfahrungen“³¹ das Lehrplanwerk der Jahre 1964-1971 inhaltlich weiterentwickelt haben. Bei den neuen Lehrplänen für die Oberschule unterstrich man weiterhin, dass die „ideologische Erziehung

³⁰ Vgl. Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 26.

³¹ Gerhart Neuner (Hg.), Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. 2. durchges. Aufl. (Berlin 1988) 12.

zentrales Ziel sozialistischer Allgemeinbildung“ sei, mit all jenen Forderungen, die seit jeher zum Wesen der auf Klassenkampf und „sozialistischen Patriotismus“ orientierten Erziehung zählten, nur geringfügig abgemildert durch ein neues friedenspolitisches Vokabular.³²

Die Bildungspolitik der SED klammerte sich bis zuletzt an eine umfassende zentrale Steuerung des Bildungswesens. Noch im Juni 1989, beim IX. Pädagogischen Kongreß, hielt man am bisherigen Kurs fest und betonte die Bedeutung der ideologischen Erziehung als einen Garanten des DDR-Sozialismus. Wenige Wochen später zeigte sich jedoch, dass diese Politik im monistischen ideologischen System der DDR gescheitert war.

³² Vgl. *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation, 27; *Neuner*, Allgemeinbildung und Lehrplanwerk, 55-62.

II.1.3 Republik Österreich

II.1.3.1 Die Parteien

Die Provisorische Regierung unter Staatskanzler Karl Renner proklamierte am 27. April 1945 die Wiederherstellung der demokratischen Republik Österreich. Dies war dadurch möglich, dass die Vier Alliierten die Wiedererrichtung einer Selbstständigen Republik Österreich in der Moskauer Deklaration beschlossen hatten. Träger der politischen Verantwortung waren die drei von der sowjetischen Besatzungsmacht anerkannten Parteien: die Sozialistische Partei Österreichs (SPÖ), die Österreichische Volkspartei (ÖVP) und die Kommunistische Partei Österreichs (KPÖ).

Grundlage für die Entwicklung der Zweiten Republik waren der vom Großteil getragene und von Anfang an vorhandene Wille zur Eigenständigkeit und das Wachsen des Österreichbewusstseins. Eine Betrachtung der parteipolitischen Programme zeigt aber ganz deutlich, dass der letztlich beschrittene Weg nicht immer ein unbestrittener war. Da hinter jeder Organisation Individuen stehen, ist es natürlich, dass nicht immer jeder voll und ganz hinter gewissen Einstellungen und Forderungen seiner Partei steht, und vice versa die Gesamtheit einer Partei nicht immer für von einzelnen vertretene Meinungen verantwortlich gemacht werden kann. Hinzu kommt noch, dass von außen betrachtete Einschätzungen immer subjektiv sind und Interpretationsfreiraum bieten. Trotzdem möchte ich an dieser Stelle einige Aussagen aus österreichischen Parteiprogrammen anführen, um zu zeigen zwischen welchen extremen Polen sich die Diskussionen um eine neue österreichische Zielfindung bewegten. ÖVP und KPÖ galten im Allgemeinen als unbeirrbar Verfechter des Österreichgedankens, und distanzierten sich klar von Politikern vor allem der Arbeiterbewegung, die „nichts von einer österreichischen Nation wissen wollten“ und die „dem großdeutschen Wahn huldigten“.³³ Die meisten Probleme mit einer ausschließlichen Österreichorientierung fanden sich im liberal-deutschnationalen Lager. Während sich der „Verband der Unabhängigen“ (VdU) zunächst bloß „zum deutschen Volkstum“ (1949)³⁴ bekannte, fielen die Formulierungen 1954 folgendermaßen aus: Österreich sei „ein deutscher Staat“ und seine Politik müsse „dem gesamten deutschen

³³ Klaus *Berchtold*, Österreichische Parteiprogramme 1868-1966 (Wien 1967) 320.

³⁴ Ebenda, 485.

Volk dienen“³⁵. Aus jenem VdU ging bekannter weise die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) hervor. Sie stand zwar „uneingeschränkt“ für die Eigenstaatlichkeit Österreichs ein, sah aber die Nation als einen Teil der „deutschen Volks- und Kulturgemeinschaft“³⁶ an.³⁷

II.1.3.2 Die Rechtsgrundlagen

Die Rechtsgrundlagen des neuen Staates wurden durch Überleitungsbestimmungen geschaffen. Am 1.5.1945 wurde die Österreichische Bundesverfassung von 1929 in Form des Verfassungsüberleitungsgesetzes eingesetzt, welches alle verfassungsrechtlichen Vorschriften des Ständestaats aufhob. Ab diesem Zeitpunkt galt auch das Rechts-Überleitungsgesetz, das alle jene nach dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich erlassenen Rechtsvorschriften außer Kraft setzte,

„die mit dem Bestand eines freien und unabhängigen Staates Österreich unvereinbar sind, die dem Rechtsempfinden des österreichischen Volkes widersprechen oder typisches Gedankengut des Nationalsozialismus enthalten“.³⁸

Welche Vorschriften und Regelungen allerdings genau darunter fielen, war im Prinzip Auslegungssache der Regierung.

Damit war eine rechtliche Grundlage für einen unabhängigen Staat Österreich geschaffen, die zwar handlungsfähig machte, aber in vielen Punkten zunächst ungeklärte Fragen offen ließ. So zum Beispiel die „Kompetenzfrage“, die die Zuständigkeit von Bund und Ländern bezüglich Gesetzgebung und Vollziehung im Bildungswesen klären sollte. Die Wirkungsbereiche waren aber verfassungsrechtlich nicht abgegrenzt, und so blieben die Bestimmungen des Verfassungs-Übergangsgesetz aus 1920 wirksam, welches die Kompetenzverteilung aus der Zeit der Monarchie übernahm.

Da die Grundsatzgesetzgebung für die Pflichtschulen in den Händen des Bundes lagen, die Ausführungsgesetzgebung und Vollziehung aber Sache der Länder war, waren Neuregelungen in der Schulorganisation zunächst nur durch „paktierte Gesetzgebung“³⁹

³⁵ *Berchtold*, Österreichische Parteiprogramme, 489.

³⁶ Ebenda, 490f.

³⁷ Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 351f.

³⁸ §1 Rechts-Überleitungsgesetz vom 1.5.1945. In: *Scheipl, Seel*, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 9.

³⁹ Übereinstimmende Bundes- und Landesgesetze

möglich. Das Staatsamt für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung (später BMfU) war als oberste Schulverwaltung gezwungen, aufgrund vieler nicht eindeutiger Überleitungsbestimmungen viele Regelungen durch Erlässe vorzunehmen.

„Das Schulwesen entwickelte sich weitgehend „*praeter legem*“ (neben dem Gesetz; vgl. FISCHL 1951), getragen von Vereinbarungen der Parteien, die sich trotz unterschiedlicher Auffassungen in grundsätzlichen Fragen der Schulgesetzgebung gemeinsam bemühten, in dem von den vier Alliierten besetzten Land ein einheitliches Schulsystem möglichst rasch wieder aufzubauen.“⁴⁰

II.1.3.3 Zurück in die Schule

Als man nach Kriegsende den Schulbetrieb so schnell als möglich wieder aufnehmen wollte, stand man vor vielfältigen Schwierigkeiten. Neben klarer Weise materiellen Schwierigkeiten und der bereits dargestellten besonderen gesetzlichen Situation, warf der personelle Bereich weitere Hindernisse auf. Vor allem aufgrund von Entnazifizierungsmaßnahmen – obgleich hier große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern festzustellen waren, und die erst sehr radikal formulierten Lehrverbote aller Mitglieder der NSDAP bald viele Kulanzlösungen zuließen – sowie einer weitaus geringeren Anzahl an Gefallenen oder noch in Kriegsgefangenschaft befindlichen Lehrern mangelte es in den ersten Nachkriegsjahren auf allen Stufen des Bildungswesens an Lehrkräften.

Im Schuljahr 1945/46 ergab sich ein Klassenverband aus durchschnittlich 46 Volksschülern. In der Hauptschule waren es 35. Deshalb war man gezwungen, sogar Studierende des letzten Jahrgangs der Lehrerbildungsanstalten als „Schulgehilfen“ einzustellen. Trotzdem war 1947 der Lehrerberuf nur etwa zu 90 Prozent gedeckt. Die Personalsituation in der Schule entspannte sich erst 1949, als in Folge von beschleunigten Ausbildungen eine große Zahl von Absolventen die Lehrerbildungsanstalten verließen, Kriegsgefangene heimkehrten und weitere Amnestiemaßnahmen gegenüber den Nationalsozialisten vorgenommen wurden.

⁴⁰ Scheipl, Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 12.

Die materiellen Entbehrungen reichten ganz banal von Schuhen und Kleidung bis zu zerstörten oder besetzten Schulgebäuden, von nicht vorhandenen bzw. nicht zu verwendenden (nationalsozialistischen) Unterrichtsmaterialien ganz zu schweigen. Die unmittelbaren wirtschaftlichen Probleme, die die Wiederaufnahme des Schulbetriebs erheblich beeinflussten, waren sehr unterschiedlich in verschiedenen Regionen Österreichs spürbar. In Städten war die Not größer als auf dem Lande, das noch heute vorhandene West-Ost-Gefälle nahm damals seinen Ursprung.

II.1.3.4 Der Einfluss der Alliierten

Die vier Besatzungsmächte hatten jeweils eigene Abteilungen für Schul- und Erziehungsfragen eingerichtet, und versuchten gemeinsam im „Quadripartite Committee on Educational Affairs“ (ab 1947 „Educational Directorate“) Lösungen für einen einheitlichen und nachhaltigen Wiederaufbau der österreichischen Schule zu finden. Einig war man sich vor allem in dem Vorhaben, alle Spuren der Naziideologie auszumerzen und der österreichischen Jugend demokratische Grundsätze einzuprägen. Da sich die unterschiedlichen Weltanschauungen und Ziele nicht immer oder nicht schnell genug unter einen Hut bringen ließen, muss für die erste Zeit nach Beendigung des Krieges festgehalten werden:

„Die Initiative beim Wiederaufbau des Schulwesens lag zunächst bei den Bundesländern, die auch wegen der Demarkationslinien, die die einzelnen Besatzungszonen trennten, zu eigenen Entscheidungen gedrängt wurden.“⁴¹

Trotzdem hatte man keine freie Handhabung. Bei der Wiederherstellung der Schulverwaltung zum Beispiel, fühlten sich die Sowjets genötigt, dem schlechten Abschneiden der Kommunisten bei den Landtagswahlen entgegenzuwirken.

„Die sowjetische Kontrollkommission für Niederösterreich teilte der Landesregierung kurzerhand mit, dass die Einsetzung der Bezirks- und Ortsschulräte „aufgrund der Übereinstimmung aller drei Parteien zu

⁴¹ Hermann Schnell, *Die österreichische Schule im Umbruch* (Wien 1974) 29f.

erfolgen“ habe. „Auf keinen Fall“ dürfe sie sich nach den Landtagswahlergebnissen – wie im Gesetz vorgesehen – ausrichten.“⁴²

Die Sowjets versuchten ohnehin am meisten Einfluss auf österreichische Entwicklungen zu nehmen. So bemühten sich die sowjetischen Truppen nach der Besetzung der ihnen zugesprochenen Gebiete sogleich angestrengt, überall den Unterricht wieder in Gang zu bringen. Der positive Effekt dieses Umstands lag darin, dass im Osten Österreichs der Unterricht am schnellsten wieder aufgenommen wurde, obwohl hier der Krieg die schlimmsten Spuren hinterließ und die Zerstörung der schulischen Einrichtungen das größte Ausmaß hatte. Einerseits kamen also die meisten Interventionen von russischer Seite, andererseits hatte die sowjetische Besatzungsmacht der Provisorischen Staatsregierung von vornherein eine relativ weitgehende administrative und legislative Bewegungsfreiheit geboten, die von den Westmächten nach der seit 1948 zunehmenden Entfremdung zwischen den Alliierten verteidigt wurde. Das war der Hauptgrund dafür, dass das österreichische Schul- und Erziehungswesen nach 1945 bloß begrenzt fremdes Gepräge erhielt und die Einwirkungen der Alliierten nur bescheidene Erfolge erzielten. Am augenscheinlichsten äußerte sich der Einfluss im Fremdsprachenangebot der österreichischen Sekundarschulen. Ein weiterer Beleg für den schwachen Einfluss der Alliierten auf Unterricht und Erziehung liegt in der Prioritätensetzung.

„Fragen des Unterrichts und der Erziehung (Education) waren zwischen 1945 und 1953 nur 53mal auf der Tagesordnung des Alliierten Rates bzw. des Exekutivkomitees; sie wurden in ihrer Geringfügigkeit nur von den Schifffahrtsproblemen in Österreich (Naval) und Streitpunkten der gemeinsamen Kontrolle in der Innenstadt von Wien (Vienna Inter-allied Command) unterboten.“⁴³

Die sowjetische Besatzungsmacht überließ der Provisorischen Staatsregierung – wie bereits erwähnt – relativ großen Spielraum und spekulierte damit, Gesetzgebung und Verwaltung durch österreichische Kommunisten steuern zu können, was aber schon durch die Wahlen vom 25. November 1945 fast unmöglich gemacht wurde.

⁴² Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 398.

⁴³ Ebenda, 409.

II.1.3.5 Im Niemandsland

Zunächst wurde jedoch der Kommunist Ernst Fischer mit der Leitung des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten im April 1945 betraut. Sein „pädagogischer Putsch“, der die Einrichtung einer der DDR ähnlichen Einheitsschule bis zum vierzehnten Lebensjahr vorsah, wurde von Staatskanzler Renner abgelehnt. Man hatte nämlich Bedenken, dass mit der Einrichtung der Einheitsschule eine Senkung des Bildungsniveaus verbunden gewesen wäre. Nach den Wahlen vom 25. November 1945 trat am 19. Dezember 1945 das Bundesministerium für Unterricht (BMfU) an die Stelle des Staatsamtes. Am Tag darauf übernahm Felix Hurdes von der ÖVP, die die Wahlen mit 85 Mandaten für sich entscheiden konnte (SPÖ 76 Mandate, KPÖ 4 Mandate), als Bundesminister die Ressortleitung. Er vermochte den von den Sowjets eingeräumten Freiraum zu nutzen und weiter auszubauen.

Da die Bildungsvorstellungen der Parteien, wie schon in der Ersten Republik, noch immer weit auseinanderklafften und man in der schwierigen Situation des Wiederaufbaus Streitfragen lieber aus dem Weg ging, konnte man mit der Weisung der Amerikaner, die Schulverhältnisse von vor 1934 wiederherzustellen, gut leben. Einige Bundesländer hielten sich allerdings nicht an die darin festgelegten Bestimmungen und richteten ihr Schulwesen weitgehend nach den Regelungen des Ständestaats aus. Engelbrecht schrieb den später möglichen gemeinsamen Weg vor allem der ihm wohl nahe stehenden Partei und Felix Hurdes an deren Spitze zu:

„Es war wieder der Geschicklichkeit und dem elastischen Vorgehen des Unterrichtsministers zu verdanken, daß trotz unterschiedlicher Teilentwicklungen des Schulsystems in den Besatzungszonen der Zusammenhang erhalten blieb und die Wege zu einer Vereinheitlichung offenblieben.“⁴⁴

Es war wohl ein gewisses (Österreich)-Bewusstsein vorhanden, dass die Anstrengungen des Wiederaufbaus unter den Augen der Alliierten nur gemeinsam überwunden werden könnten. So zeigte sich schon in der Zeit der Konzentrationsregierung (1945-1947) der drei

⁴⁴ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 408.

oben genannten Parteien eine große Kompromissbereitschaft trotz unterschiedlicher Ideologien, Partei- und Schulprogrammen.

Danach bildeten die SPÖ und die ÖVP, die zwar immer die meisten Mandate erreichen konnte, obwohl sie der immer stärker werdenden SPÖ 1959 stimmenmäßig unterlegen war, bis 1966 eine „Große Koalition“, die durch öffentlich ausgetragene Auseinandersetzungen nicht gefährdet werden sollte. Nach außen hin sollte Einigkeit demonstriert werden. Deshalb kam es zu regelmäßigen Absprachen im Koalitionsausschuss über die parlamentarische Behandlung der Themen, über die gegensätzliche Auffassungen bestanden. Derer gab es genug:

Die SPÖ drängte auf eine verfassungsrechtliche Klärung der schon erwähnten Kompetenzfrage, die aber erst in der Schulverfassungsnovelle von 1962 einigermaßen geklärt werden konnte.

Im Privatschulwesen verweigerte der SPÖ-Entwurf den in erster Linie konfessionellen Privatschulen jegliche staatliche Förderung oder Anerkennung, wohingegen der Ministerialentwurf beim Öffentlichkeitsrecht der Privatschulen die Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse einschloss.

Obwohl über die Verlängerung der Schulpflicht von 8 auf 9 Jahre Einigkeit herrschte, gab es eine lange Diskussion darüber, ob das hinzukommende Jahr als 5. Klasse der Volksschule, oder wie letztendlich ebenfalls 1962 im Sinne der SPÖ beschlossen, als Polytechnischer Lehrgang am Ende der Pflichtschulzeit geführt wird.

Die von Sozialisten immer wiederkehrenden Rufe nach einer Einheitsschule schlugen sich auch im „Kampf“ um die Mittelstufe nieder. Die SPÖ forderte eine einheitliche 5-klassige Mittelschule, jedoch mit Leistungsdifferenzierung. Demgegenüber sah der Ministerialentwurf drei Schultypen vor, auf die später noch näher einzugehen sein wird.

Den Handlungsbedarf bei den Lehrerbildungsanstalten sahen beide Parteien, wobei die ÖVP diese lediglich modifizieren wollte und die SPÖ eine hochschulmäßige Ausbildung nach der Reifeprüfung anstrebte.

„Die beiden Partner der Koalitionsregierung [...] waren in dem von den vier Alliierten besetzten Österreich gezwungen, in allen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen Kompromisse zu schließen, um den wirtschaftlichen und sozialen Wiederaufbau der Republik durchzuführen sowie die Freiheit und staatliche Souveränität Österreichs zu verteidigen.“⁴⁵

Beide Parteien erkannten schon früh die Notwendigkeit, ein neues Schulgesetz zu schaffen, was aber erst 1962 gelingen sollte. Bis dahin kamen auf verfassungsrechtlichem Gebiet nur zwei Teillösungen zustande, nämlich das Lehrerdienstrechts-Kompetenzgesetz 1948 und das Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz im Jahre 1955. Für diese Zeit wäre noch das Religionsunterrichtsgesetz von 1949 zu erwähnen, mit dem man im Verhältnis von Staat und Kirche wieder zu der Linie finden konnte, die zwar seit 1868 mit dem so genannten „Schule-Kirche-Gesetz“ vorgezeichnet war, aber durch das weiterhin bestehende „Konkordatsproblem“ auf wackligen Beinen stand. Das Religionsunterrichtsgesetz erfuhr im Jahre 1957 eine Novellierung und die Konkordatsfrage konnte kurz vor Verabschiedung des Schulgesetzwerkes 1962 geklärt werden.

⁴⁵ Hermann Schnell, *Bildungspolitik in der Zweiten Republik* (Wien, Zürich 1993) 43.

II.1.3.6 Österreich ist frei!

Die Euphorie der wiedererlangten Freiheit durch den Abschluss des Staatsvertrages im Mai 1955 förderte das Klima der Kompromissbereitschaft der politischen Parteien nochmals. Im Konsenszwang als „politische(r) Kultur der politischen Regelung ´im gütlichen Einvernehmen´“ sieht Dermutz das „Charakteristikum der österreichischen Bildungspolitik“ und bezeichnet dieses Politikmuster in Anlehnung an die seit 1957 in Österreich praktizierte Sozialpartnerschaft als „Bildungspartnerschaft“.⁴⁶

„Während jedoch die Sozialpartnerschaft institutionell („Paritätische Kommission für Lohn- und Preisfragen“) auf einer formlosen Vereinbarung von Wirtschaft und Gewerkschaften beruht und im gesetzesfreien Raum verbleibt, ist die Bildungspartnerschaft (ab 1962, d. V.) an starre gesetzlich vorgeschriebene Verfahrensweisen gebunden.“⁴⁷

Zentrales Merkmal dieser Partnerschaft – so Dermutz – war der Kompromiss „im Sinne des größten gemeinsamen Nenners“ und innerhalb des Raumes, den die beiden politischen Lager freigaben.

„Es liegt auf der Hand, daß von der Kompromissregelung diktierte Entscheidungen erstens ungleich mehr einem sachfremden Tauschverfahren als einer sachbezogenen Weiterentwicklung entsprechen und zweitens ungleich mehr stabilisierende als innovierende Auswirkungen auf das Bildungssystem haben.“⁴⁸

Die schon lange anstehende gesetzliche Regelung des Schulwesens wurde ab 1955 in seiner Vorbereitung von „Ständigen Pädagogischen Konferenzen“ begleitet, welche der damalige Unterrichtsminister Dr. Heinrich Drimmel eingeführt hatte. Diese beschäftigten sich in erster Linie mit Lehrplanforderungen, Überforderungen durch die Lehrstoffe, methodische Neuerungen, Entwicklung des didaktischen Materials sowie Forderungen an die Lehrerbildung. Die Weckung eines österreichischen Staatsbewußtseins und die

⁴⁶ Vgl. Susanne Dermutz, *Der österreichische Weg: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik* (Wien 1983) 23.

⁴⁷ Bodo Willmann, *Bildungspolitik in Österreich. Vergleichende Daten und Analysen zur Entwicklung in den 80er Jahren* (München 1991) 12.

⁴⁸ Dermutz, *Der österreichische Weg* 55.

Erziehung zur Gemeinschaft (1956), der Europagedanke und die internationale Verständigung (1958) sowie der Einbau der Zeitgeschichte in den Unterricht (1961) wurden als genauso wichtig eingestuft wie die Sicherung des Unterrichtsertrages (1961) oder die Überbürdung der Schüler an „Mittelschulen“ (1955) und die „Fünf-Tage-Woche“ (1958).⁴⁹ Damit kam eine nachdrückliche und andauernde Bewegung in die Bildungspolitik, die durch Umorientierungen der beiden Großparteien, der Kirche und in der Wirtschaft in Gang gesetzt werden konnte.

Die Wirtschaft nahm mehr und mehr das Bildungswesen in ihre Pflicht. Entsprechend den internationalen Entwicklungstrends wurde erkannt, dass das Bildungswesen vermehrt Qualifikationen für den Wirtschaftsprozess zu vermitteln habe. Die Industrie forderte vor allem die Produktion mittlerer technischer Qualifikationen.⁵⁰

Die Beziehungen der SPÖ zur katholischen Kirche sollten so weit saniert werden, dass zumindest eine von gegenseitigem Respekt geprägte Koexistenz möglich wäre. Helmut Engelbrecht beschreibt die Entwicklung, die Voraussetzung dafür geworden war, mit folgenden Worten:

„Der Kurswechsel der Sozialisten war von großer Tragweite für die Entwicklung der Zweiten Republik und nur möglich, weil im Zuge der Generationsablöse die „antiklerikalen“ Austromarxisten in die Minderheit geraten waren.“⁵¹

Die „neuen“ Köpfe der sozialistischen Partei Österreichs haben offensichtlich folgendes für sich festgestellt, oder die Notwendigkeit einer veränderten Position gegenüber der katholischen Kirche erkannt:

„Sozialismus und Religion sind keine Gegensätze, jeder religiöse Mensch kann gleichzeitig Sozialist sein.“⁵²

⁴⁹ Vgl. *Schnell*, Bildungspolitik in der Zweiten Republik, 43.

⁵⁰ Vgl. J. Mende, E. Staritz, I. Tomschitz (Hg.), Schule und Gesellschaft. Entwicklung und Probleme des Österreichischen Bildungssystems (Wien 1980) 154.

⁵¹ *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 473.

⁵² *Berchtold*, Österreichische Parteiprogramme, 289. *Scheipl, Seel*, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 32.

Dahinter standen ganz klar das Vorhaben, sich zunehmend von einer Klassenpartei zu einer Volkspartei zu wandeln, und die gleichzeitige Einsicht, „daß der Durchbruch zu einer Volkspartei bei einer zumindest nominell zu fast 90 Prozent katholischen Bevölkerung auf jeden Fall eine Sanierung der Beziehungen zur Kirche als Voraussetzung haben müsse.“⁵³

In dem Parteiprogramm von 1958 ließ die SPÖ erstmals das Konzept der Einheitsschule als auch den Anspruch einer hochschulmäßigen Ausbildung der Pflichtschullehrer fallen. Im Gegenzug sprach sie sich für eine „differenzierte Organisation der Mittelstufe“ aus, und strebte in der Volksschullehrerausbildung eine den akademischen Berufen gleichwertige Bildungshöhe an.⁵⁴

Auch in der konservativen Österreichischen Volkspartei trat gegen Ende der 50er Jahre eine neue Generation von Reformern hervor, die sich im Laufe der 60er Jahre innerhalb der Partei immer mehr durchsetzen konnte. Die neue Einstellung der SPÖ bezüglich der Konkordatsfrage machte nun also gemeinsame Verhandlungen zwischen Staat und Kirche möglich.

Die Kirche ihrerseits war nicht bereit, auf die Schule als Mittel zur Gestaltung der Gesellschaft nach ihren Zielvorstellungen zu verzichten. Schon im Mariazeller Manifest von 1952 wurde betont, dass man nicht zum Staatskirchentum vergangener Jahrhunderte zurückkehren, auf jeden Fall parteiunabhängig bleiben, mit dem Staat in Fragen der Ehe, Familie und Erziehung und mit allen Ständen, Klassen und Richtungen zur Durchsetzung des gemeinsamen Wohls zusammenarbeiten wollte.⁵⁵ Eine Annäherung zur SPÖ gelang 1956 mit dem „Sozialhirtenbrief“, wo man den liberalen Kapitalismus und den Kommunismus sowie die sozialistisch-materialistische Weltanschauung ablehnte, aber die Bemühungen eines gemäßigten Sozialismus um eine sozialere Gesellschaftsordnung ausdrücklich anerkannte.⁵⁶

⁵³ K. Skalník, E. Weinzierl (Hg.), Österreich. Die Zweite Republik (Wien 1972) 288.

⁵⁴ Das Programm der SPÖ 1958, 25; Vgl. Scheipl, Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 32.

⁵⁵ Vgl. Manfred Jochum, Die Zweite Republik in Dokumenten und Bildern (Wien 1984) 97f

⁵⁶ Vgl. Weinzierl, Österreich, 288.

II.1.3.7 Auf dem „rechten“ Weg

Damit war der Weg zu einer Einigung im Wesentlichen geebnet. Und so trat man ab dem 22.12.1960 für ein Dreivierteljahr in geheime Schulverhandlungen, die unter dem Vorsitz von Unterrichtsminister Drimmel und den Spitzenfunktionären von ÖVP und SPÖ geführt wurden. Das Ergebnis war ein „Schulgesetzprogramm“, das die Öffentlichkeit und vor allem die Interessengruppen vor mehr oder weniger vollendete Tatsachen stellte.

„Die in Demokratien üblichen Mitsprachemöglichkeiten gerieten fast zur Farce; denn beide Parteien wagten trotz des Druckes ihrer Organisationen und Anhänger an dem hoch sensiblen Übereinkommen nicht mehr zu rütteln.“⁵⁷

Es wurden auch nur wenige nennenswerte Änderungen vorgenommen. Wie groß der Einfluss der Kirche war, erkennt man unter anderem daran, dass acht Tage vor der Beschlussfassung die im Zielparagraphen⁵⁸ der österreichischen Schule festgelegten Werte noch umgereiht wurden, um die religiösen Werte von der letzten Stelle wegzubringen. Außerdem wäre eine Verabschiedung der Schulgesetze nicht möglich gewesen, wenn nicht vorher die Konkordatsfragen geklärt worden wären. Am 9. Juli 1962 schließlich wurde der Vertrag mit dem Heiligen Stuhl unterzeichnet. Eine weitere Voraussetzung war die verfassungsmäßige Regelung der schulrechtlichen Kompetenzen des Bundes und der Länder, die mit der Novelle zum B-VG in der Fassung von 1929 am 18. Juli 1962 endlich erreicht wurde.

„Paktierte Gesetzgebung“ war nun nicht mehr möglich – oder besser gesagt – nicht mehr notwendig. Gleichzeitig aber ging eine gewisse Sicherheit verloren. Um eine notwendige Stabilität von langfristig angelegten bildungspolitischen Entscheidungen zu gewährleisten, entschied man sich für alle Schulmaterien betreffende Bundesgesetze – mit Ausnahme der Hochschulen und der Kunstakademien – eine zweidrittel Mehrheit bei einer Anwesenheit von mindestens der Hälfte der Mitglieder des Nationalrates im Artikel 14 des B-VG zu verankern. Von einer innovativen Position ausgehend, könnte man diese Absicherung aber als nachteilig empfinden, weil es keiner Partei möglich gemacht wird, die schul- und bildungspolitischen Verhältnisse ohne Bündnispartner zu verändern.

⁵⁷ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 476.

⁵⁸ Siehe S. 40: SchOG §2 Abs. 1

Auf dem Fundament der neuen Verfassungsrechtlichen Situation wurden schließlich am 25. Juli 1962 das Schulaufsichtsgesetz, das Schulpflichtgesetz, das Schulorganisationsgesetz, das Privatschulgesetz sowie die Religionsunterrichtsgesetznovelle gemeinsam mit dem Konkordatsvertrag vom 9. Juli im Nationalrat durch-, und am 8. August 1962 in Kraft gesetzt.

II.1.3.8 Das Schulgesetzwerk von 1962

Der Weg zum Schulgesetzwerk war also ein langer und beschwerlicher, und davon abhängig, dass die Parteien einzelne bildungspolitische Standpunkte aufgaben, ein Mittelweg gefunden werden konnte oder in Anlehnung an die deutsche Entwicklung ganz neue Aspekte berücksichtigt wurden. Die Kompromissbereitschaft für den letztlich raschen Abschluss der Schulgesetze rührte weniger von der Erkenntnis pädagogischer Notwendigkeiten als vielmehr von juristischen Zwängen und parteipolitischen Überlegungen. Das Fehlen eines pädagogischen Konzeptes hinter dieser Neuordnung und die bloße Pragmatik in der Findung eines Konsenses wurden der Regierung von österreichischen Erziehungswissenschaftlern vorgeworfen. Besonders scharfe Kritik kam vom Vorstand des Pädagogischen Institutes der Universität Innsbruck. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Brezinka:

“Die Funktionäre der österreichischen Koalitionsparteien fühlen sich jedoch über die Kritik aus der Bevölkerung so erhaben, daß sie gar nicht verbergen, um wieviel wichtiger ihnen die Macht ihrer Partei als das Wohl des Staates ist. Die Art, wie in den letzten Monaten die Schulgesetze vorbereitet worden sind, hatte erneut bewiesen, daß sich die jahrzehntelange starre Koalition zweier Großparteien für das Volk in manchen Belangen praktisch nicht anders auswirkt als die Diktatur einer einzigen Partei.“⁵⁹

Der Vorstand des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg Univ.-Prof. Dr. Richard Olechowski sah einige Jahre später den positiven Aspekt der langwierigen Verhandlungen um das Schulgesetzwerk:

⁵⁹ Kleine Zeitung, 1962 Juli 18, Nr. 160, S.3, 14. In: *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 691.

„Besonders hinsichtlich des großen Bemühens aller Verhandlungspartner, bzw. der dahinterstehenden politischen und konfessionellen Gruppen, und im harten Ringen aller Beteiligten um ein Schulgesetz, das von allen politischen und konfessionellen Gruppen Österreichs im Prinzip, d. h. im Sinne einer Kompromißlösung in einer pluralistischen Gesellschaft, akzeptiert werden kann, ist das Schulgesetzwerk 1962 als Markstein der Schulpolitik der 2. Republik anzusehen.“⁶⁰

Das Bundes-Schulaufsichtsgesetz ordnete Organisation und Zuständigkeit der Schulbehörden (Landesschulrat, Bezirksschulrat) neu. Charakteristisch für die neue Regelung waren der bei der Zusammensetzung der Kollegien vorhandene Proporz, welcher sich nach dem Stärkeverhältnis der Parteien im Landtag richtete, der für Österreich einzigartige nicht monokratische Aufbau der Schulbehörden sowie die starke Position der Landesschulräte.

Im Schulpflichtgesetz wurden sowohl die allgemeine Schulpflicht als auch die gewerbliche und kaufmännische Berufsschulpflicht geregelt.

„Unter allgemeiner Schulpflicht versteht das Gesetz die Pflicht zur Teilnahme am lehrplanmäßigen Unterricht für die Dauer von 9 Jahren, beginnend mit dem 1. September, der auf die Vollendung des 6. Lebensjahres erfolgt.“⁶¹

Eigentlich bestand nur eine Unterrichtspflicht, die auch in Form eines häuslichen Unterrichts oder an Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht erfüllt werden konnte. Niemand konnte gezwungen werden, eine öffentliche Schule oder eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht zu besuchen. Allerdings musste man in solchen Fällen am Ende des Schuljahres eine Prüfung über den Jahresstoff ablegen.

Dieselben Argumente, die zur Verlängerung der Schulpflicht um ein Jahr geführt haben, hätten auch zu einer Erweiterung der Schulpflicht auf zehn Jahre herangezogen werden können. In Anbetracht der Tatsache, dass damals aber ein Arbeitskräftemangel herrschte, ließ man davon ab. Für alle Schüler, die keine allgemeinbildende oder berufsbildende

⁶⁰ Richard Olechowski, Schul und Bildungspolitik, In: Kurt Skalknik, Erika Weinzierl (Hg.), Das neue Österreich – Geschichte der Zweiten Republik (Graz, Wien, Köln 1975) 1975, 226.

⁶¹ Scheipl, Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 48.

höhere oder mittlere Schule besuchen wollten, bedeuteten neun Jahre Schule, dass sie zur Erfüllung ihrer Pflicht den ebenfalls neu eingeführten Polytechnischen Lehrgang absolvieren mussten.

„Das Privatschulgesetz und die Novellierung des Religionsunterrichtsgesetzes stellen ein Regulativ für das Verhältnis von Kirche, Schule und Staat dar, das für die vielen kirchlich organisierten Schulen von großer Bedeutung ist.“⁶²

Nach §2 Privatschulgesetz gelten dabei als Schulen nur solche Institutionen, „in denen eine Mehrzahl von Schülern gemeinsam nach einem festen Lehrplan unterrichtet wird, wenn im Zusammenhang mit der Vermittlung von allgemeinbildenden oder berufsbildenden Kenntnissen und Fertigkeiten ein erzieherisches Ziel („Festigung der charakterlichen Anlagen der Schüler in sittlicher Hinsicht“) angestrebt wird“.

„Jede juristische oder physische Person, die in sittlicher und staatsbürgerlicher Hinsicht verlässlich ist, sowie Körperschaften öffentlichen Rechts, zu denen auch die Kirchen zählen, haben das Recht, Privatschulen zu errichten.“⁶³

Nach dem Privatschulgesetz haben alle von den gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften erhaltenen Schulen einen Anspruch auf Subventionen in der Höhe von 60% des Lehrpersonalaufwandes, die sonstigen Privatschulen erhielten sie nur nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden staatlichen Mittel. Mit der Religionsunterrichtsnovelle wurde einerseits dem Wunsch der Kirche entsprochen und der Religionsunterricht als Pflichtgegenstand auf alle Schularten außer den Berufsschulen ausgedehnt, andererseits wurde die mögliche Abmeldung davon beibehalten, die die Schüler ab dem 14. Lebensjahr selbst, ansonsten die Erziehungsberechtigten vornehmen konnten.

Das Prunkstück des Schulgesetzwerkes aus 1962 war aber unumstritten das Schulorganisationsgesetz. Damit schaffte man es erstmals die Gesamtheit des österreichischen Schulwesens gesetzlich als Einheit zu behandeln sowie alle Schultypen unter eine allgemeine verbindliche Zielstellung zu stellen:

⁶² Hubert Prinz, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Zusammenhänge (Wien 1995) 211.

⁶³ Scheipl, Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 65.

„§2. Aufgabe der österreichischen Schule.

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbständigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“⁶⁴

„Die besondere Bildungsaufgabe (der Erziehungsauftrag) der Schule richtet sich auf die Heranwachsenden als Mitglieder einer demokratisch verfaßten Gesellschaft. Die Erziehungsleistung ist durch entsprechend gestalteten Unterricht zu erbringen. Das primäre Erziehungsrecht der Familie in einer offenen, weltpluralistischen Gesellschaft wurde nicht eingeschränkt; der Schule wird aufgetragen, an der Werterziehung unterstützend mitzuwirken.“⁶⁵

⁶⁴ §2 SchOG 1962

⁶⁵ Scheipl, Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 50.

Das Schulorganisationsgesetz wurde während des hier dargestellten Zeitraums bis zum Ende der Deutschen Demokratischen Republik elfmal novelliert und zwar durch die Bundesgesetze vom

15.07.1965,	BGBI.Nr. 243	(1. SchOG-Novelle),
14.07.1966,	BGBI.Nr. 173	(2. SchOG-Novelle),
10.07.1969,	BGBI.Nr. 289	(3. SchOG-Novelle),
08.06.1971,	BGBI.Nr. 234	(4. SchOG-Novelle),
29.04.1975,	BGBI.Nr. 323	(5. SchOG-Novelle),
20.03.1980,	BGBI.Nr. 142	(6. SchOG-Novelle),
30.06.1982,	BGBI.Nr. 365	(7. SchOG-Novelle),
12.06.1985,	BGBI.Nr. 271	(8. SchOG-Novelle),
01.09.1986,	BGBI.Nr. 371	(9. SchOG-Novelle),
25.06.1987,	BGBI.Nr. 335	(10. SchOG-Novelle),
09.06.1988,	BGBI.Nr. 327	(11. SchOG-Novelle).

Die jeweiligen Änderungen können in ihrer Gesamtheit im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden. Es wird hier nur auf einzelne für diesen Kontext besonders relevante Neuerungen eingegangen. Eine Zusammenfassung der das allgemeinbildenden Schulwesen betreffenden Maßnahmen dieser elf Novellierungen kann bei Schermaier⁶⁶ gefunden werden. Das SchOG weist eine klare Gliederung der verschiedenen Schularten hinsichtlich der Bildungshöhe und der Bildungsinhalte auf.

⁶⁶ Josef Schermaier, Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich. Unter besonderer Berücksichtigung der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) (Wien 1990).

Tabelle 1: Bildungshöhe und Bildungsinhalt

B i l d u n g s i n h a l t				
B i l d u n g s h ö h e		Allgemeinbildende Schulen	Berufsbildende Schulen	Anstalten der Lehrer- u. Erzieherbildung
	Pflichtschulen	Volksschule Hauptschule Sonderschule Polytechnischer Lehrgang	Gewerbliche, kaufmännische und hauswirtschaftliche Berufsschulen	—
	Mittlere Schulen	—	Technische und Gewerbliche Fachschulen Handelsschulen Fachschulen für wirtschaftliche Frauenberufe Fachschulen für Sozialarbeit	Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen Bildungsanstalt für Arbeitslehrerinnen Bildungsanstalt für Erzieher
	Höhere Schulen	Gymnasium Realgymnasium Sonderformen	Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten Handelsakademie Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe	—
	Akademien	—	Lehranstalt für gehobene Sozialberufe	Pädagogische Akademie Berufspädagogische Lehranstalten

Quelle: Scheipl, Seel, *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik*, Bd.2, 51.

Ziel war es unter anderem „Brücken und Übergänge“ zu schaffen, die es ermöglichen, über verschiedene schulische Wege höhere Bildung zu erreichen. Die detaillierten Bestimmungen und seine Novellierungen in den folgenden Jahrzehnten sollen hier nicht näher erläutert werden, diese werden später im Zusammenhang mit den jeweiligen Schularten herausgearbeitet. Einen Überblick über die neue Form der Organisation der Schule gibt die Abbildung 2 (Seite 52).

Das Schulgesetzwerk konnte allerdings nicht vollständig abgeschlossen werden. Das Schulzeitgesetz bereitete weniger Schwierigkeiten und konnte bereits 1964 verabschiedet

werden. Damit war der äußere Schulbetrieb, den das SchOG zum größten Teil schon geregelt hatte, abgeschlossen. Um den inneren Schulbetrieb kümmert sich das Schulunterrichtsgesetz, über das noch bis 1974 verhandelt wurde.

„Von demokratiepolitischer Bedeutung ist hierin die gesetzliche Fixierung der Mitwirkungsrechte von Erziehungsberechtigten und Schülern in der Schule.“⁶⁷

Nach diesem Gesetz hatten Eltern die Möglichkeit bei wichtigen Fragen des Unterrichts, der Erziehung sowie bei Planung von Schulveranstaltungen, Elternsprechtagen und ähnlichem ein Wort mitzureden, grundsätzliche Entscheidungsrechte blieben ihnen aber vorenthalten.

„Auch wenn das Schulgesetzwerk zunächst äußerlich weitgehend bloß eine Festschreibung bestehender Zustände zu sein schien, die nur durch Änderung von Schulbezeichnungen und eine Verlängerung der Ausbildungsdauer den Anschein der Neuheit erweckte, bedeutete es als Ganzes weitaus mehr, nämlich eine dauerhafte Grundlegung für einen besseren Zugang zur Bildung.“⁶⁸

Die ÖVP hoffte, wie sie es in ihrem Klagenfurter Manifest 1965 ausdrückte, mit der Umsetzung der Gesetzesaufträge von 1962 eine „echte Bildungsgesellschaft mit gleichen Startbedingungen und individuellen Erfolgchancen“ schaffen zu können. Das allgemeine Bildungsniveau sollte durch Bildungswerbung und Beseitigung möglicher Barrieren angehoben werden, viele Schulneugründungen sollten bildungsfernere Regionen erschließen.

II.1.3.9 Schulreformkommission und Schulversuche

In der Phase der Alleinregierung der ÖVP (1966 bis 1970) unterzeichnete etwa eine Drittel Million Österreicher ein Volksbegehren, welches die Abschaffung des 9. Schuljahres an den allgemeinbildenden höheren Schulen verlangte. In diesem Zuge wurde als

⁶⁷ Prinz, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte, 210.

⁶⁸ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 484.

Gegenleistung für die Zustimmung der SPÖ zur Sistierung dieser 13. Schulstufe im Jahre 1969 eine „Schulreformkommission“ eingerichtet. Diese außerparlamentarische Institution stellte ein bildungspartnerschaftliches Gremium mit fünf Unterkommissionen (Struktur-, Methoden-, Förderungs-, Lehrer-, und Ökonomie-Kommission) dar. Sie setzte sich aus Vertretern der Parteien und ausgewählter Organisationen sowie pädagogischen Experten (Universitätsprofessoren) zusammen. Zwar war bereits im §7 SchOG dem Unterrichtsminister in geringem Ausmaß gestattet worden, Schulversuche zu bewilligen, doch erst die 4. Novelle zum SchOG schaffte eine viel versprechende gesetzliche Grundlage für die ab 1971 eingeleiteten Schulversuche.

„Diese interessant anlaufende Phase der Schulversuche und Schulreform wurde von einer wirtschaftlichen Rezessionsphase, beginnend 1974 (Ölschock), über den Umweg der Sparmaßnahmen des Staatsbudgets getroffen. Steigende Arbeitslosigkeit wurde nun zum Thema, doch viele junge Menschen versuchten diesem Problem mit erhöhter schulischer Qualifikation zu begegnen. Ein Grund dieser Entwicklung lag in der insbesondere von der SPÖ propagierten Ansicht, über das Schulsystem Aufstiegsmöglichkeiten und Chancengleichheit für alle „Wählerschichten“ realisieren zu können.“⁶⁹

Die SPÖ, die von 1971-1983 eine Mehrheitsregierung bildete, sah sich der Idee der Chancengleichheit besonders verpflichtet, die sie unter anderem mit Maßnahmen wie Schülerfreifahrt, Schul- und Studienbeihilfen oder auch kostenlosen Schulbücher schaffen wollte. Ein weiteres Merkmal dieses Jahrzehnts war neben dem großen Thema der Chancengleichheit die Bewältigung des extrem starken Anstiegs der Nachfrage nach höherer Bildung, die als „Bildungsexplosion“ bezeichnet wird.⁷⁰

„Die Arbeit der Schulreformkommission und die Schulversuche, unter Einbindung von Erkenntnissen aus Psychologie, Pädagogik und Soziologie, zeigten zum Teil sehr fruchtbringende Ergebnisse, die partiell immer wieder in die Novellierungen des SchOG fanden“⁷¹,

⁶⁹ *Prinz*, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte, 205.

⁷⁰ Vgl. Gerhard *Schmid*, Schulpolitik im Wandel. Schulreform und Schulentwicklung zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Wien 1992) 32f

⁷¹ *Prinz*, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte, 209.

aber nicht an den Grundstrukturen des Schulgesetzwerkes 1962 rührten. Denn der Handlungsspielraum war bei den sehr hart erkämpften Standpunkten des Gesetzeswerkes nicht sehr groß; Übereinstimmungen der beiden Großparteien aufgrund der notwendigen Zwei-Drittel-Mehrheit unbedingte Voraussetzung.

Die ÖVP versuchte in jener Zeit aus der Defensive ihre Bildungsvorstellungen mit medial griffigen Schlagworten, wie Chancengerechtigkeit statt Chancengleichheit, Erhaltung der Bildungsvielfalt als Grundvoraussetzung einer pluralistischen Gesellschaft, Freiheit statt Gleichheit, Förderung auch der Hochbegabten, Notwendigkeit einer wertorientierten Erziehung und ähnlichem zu propagieren.⁷² Obwohl bisher vorwiegend von Parteien die Rede war, darf man nicht außer Acht lassen, dass Verbände, Vereine und Interessengruppen auf die politische Willensbildung mehr oder weniger großen Einfluss haben.

„Das Machtpotential der katholischen Kirche und des Österreichischen Gewerkschaftsbundes wird bis heute von den politischen Parteien anerkannt. Beide bestimmen daher auch die Bildungspolitik offen oder verhüllt mit.“⁷³

⁷² Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 487.

⁷³ Ebenda, 355.

II.2 Sozialstruktur und Schulwesen

Sozialstruktur und Schulwesen sind auf vielfältige Weise miteinander verknüpft. In modernen Leistungsgesellschaften werden die Lebenschancen eines Menschen von seinem Ausbildungsniveau bestimmt. In der jeweils eingenommenen sozialen Stellung wird man immer wieder mit Privilegien und Benachteiligungen konfrontiert. In der Soziologie spricht man von sozialer Platzierung, Allokation oder Statuszuweisung. Einer Veränderung seiner sozialen Position erreicht man meist nur über den Bildungsweg. Soziale Auf- und Abstiege und der Zugang zu verschiedenen Schichten sind relativ eng an das Ausbildungsniveau gekoppelt. Von einem evolutionären Standpunkt aus gesehen erfüllt die soziale Platzierungsfunktion auch eine Auslese- oder Selektionsfunktion. Schulstrukturen sind in erster Linie darauf ausgerichtet ein Minimum an (Allgemein-)Bildung zu vermitteln und nach „Leistung“ auszuwählen.

„Die menschliche Entwicklung bedarf eines ständigen Dranges nach der Suche weitreichender Ziele; Leistungsstreben ist eine wichtige Triebkraft in der Entwicklung des Menschen.“⁷⁴

Gleichzeitig findet damit aber auch immer soziale Auslese statt. Merkmale wie soziale Herkunft, Nationalität, Geschlecht und regionale Herkunft beeinflussen das Leistungspotenzial und somit auch die Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen. Ein wesentlicher Faktor für die soziale Mobilität einer Gesellschaft ist die Frage, in wie weit ein Bildungssystem offen oder geschlossen ist.

„Sozial relativ offene Bildungssysteme, in denen die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen weniger Einfluß auf ihre Bildungschancen hat, begünstigen die vertikale soziale Mobilität. Sie schwächen die in allen Gesellschaften vorhandenen Tendenzen zur Reproduktion der Sozialstruktur ab und erweitern die Aufstiegschancen von unten nach oben in der Generationsfolge.“⁷⁵

⁷⁴ Dagmar Schulz, Zum Leistungsprinzip in der DDR. Politische und pädagogische Studien (Köln, Wien u.a.1998) 26.

⁷⁵ Rainer Geißler, Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen. In: Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 83.

Die beiden Funktionen der Auslese und Platzierung fordern ein Bildungssystem ganz besonders heraus, wenn es sich der bildungspolitischen Leitidee der Chancengleichheit verschrieben hat.

„Chancengleichheit gehört zu den Forderungen, die sich aus dem Prinzip der sozialen Gerechtigkeit herleiten lassen.“⁷⁶

Sowohl Österreich als auch die DDR bekannten sich zu beidem, wenn es auch differente Interpretationen und unterschiedliche Anwendungen dieser Prinzipien und Forderungen gab. Mit dem vagen Begriff der Chancengleichheit kann man nämlich verschiedene Ziele anstreben.

„Schul- und Bildungspolitik wird häufig als Phänomen per se betrachtet, doch diese Sichtweise ist verkürzt. Eigentlich handelt es sich hierbei um die Manifestationen der als realisierbar betrachteten Anforderungen, die von verschiedenen Seiten, über den Umweg des politisch-demokratischen Systems, an die Institution Schule herangetragen werden. [...] Die vielfältigen Interessen werden unter Zuhilfenahme von Parteien, Interessensverbänden, Kirche und Schulbürokratie, um nur die wichtigsten Einflußwege zu nennen, artikuliert, zueinander in Beziehung gesetzt und auf ihre Realisierungsmöglichkeiten, auf die wirtschaftliche, budgetäre und demographische Entwicklung oder auf Bildungsansprüche und Qualifikationsanforderungen hin überprüft. Diese letztgenannten Prozesse sind unter den Prämissen demokratischer Strukturen als Aufgabe der im Parlament vertretenen Parteien zu sehen und wirken in Form von Schul- und Bildungspolitik auf die Gesellschaft zurück. Daß diese eben angestellten Überlegungen eher theoretischer Natur sind und nicht immer mit der Wirklichkeit übereinstimmen, ist bekannt. Man kann Parteien und auch Verbände einsetzen, nicht um die Meinung der gesellschaftlichen Basis zu erfassen, sondern auch um sie zu verändern (manipulieren?).“⁷⁷

⁷⁶ Geißler, Sozialstruktur und Bildungswesen, 83

⁷⁷ Prinz, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte, 206f.

In seiner radikalsten Form bedeutet Chancengleichheit, die Bildungschancen so anzulegen, dass alle ein ähnlich hohes Bildungsniveau erreichen. Die Gleichheit im Ergebnis würde zu einer bildungshomogenen Gesellschaft führen. In der DDR strebte man mitunter nach der Verwirklichung dieses Konzeptes, mit dem Ziel einer kommunistischen Gesellschaft von Gleichen. Zum größeren Teil aber steuerte man das Prinzip der „proportionalen Chancengleichheit“ an.

„Nach dem Proporz-Modell der Chancengleichheit sollen alle Bevölkerungsgruppen einer Gesellschaft – Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen, Kinder aus verschiedenen Schichten, Herkunftsländern oder Regionen – entsprechend dem Anteil der Gruppe an der Gesamtbevölkerung in weiterführenden Bildungseinrichtungen vertreten sein.“⁷⁸

In den 50er und 60er Jahren sollten in der DDR im Sinne der proportionalen Chancengleichheit fundamentale Veränderungen im Bildungssystem die überholte Sozialstruktur der bürgerlichen Gesellschaft in eine sozialistische Sozialstruktur verwandeln. Mit besonderer Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder wollte man das „bürgerliche Bildungsmonopol“ brechen. Ziel war es eine neue Führungsschicht zu bilden, die sich proportional aus allen Klassen und Schichten der Gesellschaft zusammensetzte. Zu dieser „sozialistischen Intelligenz“ zählten alle Hoch- bzw. Fachschulabgänger, die aufgrund der proportionalen Zusammensetzung bei der Führung der Gesellschaft gewährleisten sollte, dass die Interessen aller Gruppen der Bevölkerung vertreten waren. In den 60er Jahren wurden dann die gesellschaftspolitischen Motive durch ökonomische Motive überlagert. Unrealistische Hoffnungen an einen unmittelbaren wirtschaftlichen Aufschwung allein durch höhere Bildungsabschlüsse schafften eine Bildungseuphorie, die ähnlich wie in Österreich eine Bildungsexpansion vor allem des sekundären und tertiären Bereiches des Bildungswesens auslöste. Der selbst auferlegte Leistungsdruck führte gleichzeitig zum Konflikt mit dem Prinzip der proportionalen Chancengleichheit, und es kam immer mehr zu einer Auslese nach Leistung. Deswegen, und weil sowohl die Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt als auch das Angebot an Ausbildungs- und Studienplätzen der Nachfrage nach Bildung nicht hinterherkam, wurde in der Ära Honecker (Amtsantritt 1971) der Zugang zu höher qualifizierenden Bildungseinrichtungen

⁷⁸ Geißler, Sozialstruktur und Bildungswesen, 84.

in den 70er Jahren wieder eingeschränkt. Spätestens seit dem Soziologenkongress im Jahre 1980 rückte man auch in der DDR von diesem Ziel ab – in bildungspolitischen Diskussionen hatte proportionale Chancengleichheit bereits seit den 60er Jahren keinen festen Stand mehr – und gelangte zu einer positiven Bewertung mancher Aspekte sozialer Ungleichheit. Auf dem Kongress wurde die These entwickelt, dass bestimmte Unterschiede im Einkommen, im Prestige und in den Lebensbedingungen einen wichtigen Beitrag zum wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt leisteten.

„Die ungenügende Differenzierung [...] und der damit unzureichend individuell erlebte, direkte Zusammenhang zwischen Leistung und Einkommen hemmen in hohem Maße die Entfaltung solcher Verhaltensweisen, die für die Erreichung wissenschaftlich-technischer Leistungen von internationalem Rang [...] unerlässlich sind (Wissenschaftlicher Rat für Soziologische Forschung in der DDR 1981, S.34).“⁷⁹

Seit Beginn der 80er Jahre also ging es in der bildungspolitischen Diskussion unter anderem um die Frage der optimalen Förderung von Hochbegabten. Wenn es nämlich gelingt, gleiche Bildungschancen mit der Auslese nach Leistung in Übereinstimmung zu bringen, spricht man von leistungsbezogener Chancengleichheit.

In Österreich hat sich die SPÖ in den siebziger Jahren wie schon gesagt der Idee der Chancengleichheit verschrieben. Sie dachte, über das Schulsystem Aufstiegsmöglichkeiten und Chancengleichheit für alle “Wählerschichten“ realisieren zu können.⁸⁰ Die ÖVP dagegen sprach von Chancengerechtigkeit statt Chancengleichheit, Freiheit statt Gleichheit und Förderung auch der Hochbegabten.

„Die Förderung des einzelnen erhielt schließlich mehr Gewicht als die traditionelle Selektion. Österreich beschritt den Weg zur Bildungsgesellschaft.“⁸¹

⁷⁹ Geißler, Sozialstruktur und Bildungswesen, 88.

⁸⁰ Vgl. Prinz, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte, 205.

⁸¹ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 365.

Die Volkspartei hoffte also mit der Umsetzung der Gesetzaufträge von 1962 eine „echte Bildungsgesellschaft mit gleichen Startbedingungen und individuellen Erfolgschancen“ schaffen zu können. Geißler spricht im Zusammenhang mit dem Begriff Chancengerechtigkeit von einer „liberalen Version“ des Konzepts der leistungsbezogenen Chancengleichheit. Die ÖVP nun deshalb als liberal zu bezeichnen, würde einen Schritt zu weit führen. In diesem Verständnis besteht Chancengleichheit vor allem in gleichen Zugangsmöglichkeiten für alle zu den verschiedenen Bildungswegen sowie in einer gleichen Behandlung und Förderung aller in den Bildungseinrichtungen. Die soziale Version von Chancengleichheit berücksichtigt stärker die sozialen Gegebenheiten der Kinder und versucht eventuelle milieubedingte Defizite auszugleichen, um jedem Potenzial die gleiche Chance zu geben.⁸²

„Seit den sechziger Jahren erreichten vor allem zwei Leitgedanken Bedeutung: einerseits wurden Investitionen für Bildung als Voraussetzung wirtschaftlichen Wachstums erkannt, andererseits setzte sich die Forderung einer Demokratisierung der Bildungschancen immer mehr durch. [...] Da in der heutigen Leistungsgesellschaft das Schulsystem weitgehend über die spätere Statuszuweisung des Individuums entscheidet, waren organisatorische und kompensatorische Anpassungen unvermeidlich.“⁸³

Unter dem Deckmantel der Chancengleichheit hat man das Ziel der Reformen von 1962 ein wenig aus den Augen verloren. Mit der geplanten Verbesserung der Qualifikationsstrukturen sollten dem Wirtschaftswachstum neue Impulse zugeführt werden. Eine personell aber nicht abgesicherte quantitative Ausdehnung des Bildungswesens konnte allerdings die hohen qualitativen Ansprüche nicht erfüllen. Die von der SPÖ eingeleiteten sozialen Maßnahmen wie Schülerfreifahrt, Schul- und Studienbeihilfen oder auch kostenlose Schulbücher heizten die bereits in Gang befindliche Bildungsexpansion weiter an. Außerdem wurde im SchOG von 1962 die Unentgeltlichkeit des Besuchs aller öffentlichen Pflichtschulen, die im Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz von 1955 festgeschrieben war, auf alle öffentlichen Schulen ausgedehnt.⁸⁴

⁸² Vgl. Geißler, Sozialstruktur und Bildungswesen, 85.

⁸³ Erich Bodzenta, Entwicklung und Struktur der österreichischen Gesellschaft. In: Erich Bodzenta, Hans Seidel, Karl Stiglbauer, Österreich im Wandel (Wien, New York 1985) 54.

⁸⁴ Vgl. Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 361, 372 und 485.

Die ersten zwanzig Jahre der DDR waren von hoher sozialer Mobilität gekennzeichnet, die durch Maßnahmen gegen ein bürgerliches Bildungsprivileg möglich wurde. Mit der Einführung der Einheitsschule, der Landschulreform, der Ausbildung von Neulehrern aus Angehörigen der unteren Schichten, einer intensiven Bildungswerbung und der Verringerung des Familieneinflusses auf die Sozialisation der Kinder zugunsten des staatlichen Einflusses konnten den Kindern soziale Aufstiegschancen ermöglicht werden.

„Auf dem Höhepunkt der Entwicklung hin zur proportionalen Chancengleichheit, der im Jahre 1958 erreicht wurde, waren die Arbeiterkinder unter den Direktstudenten an Universitäten und Hochschulen mit 53 % vertreten, 1960 noch mit 50 %.“⁸⁵

Da der Begriff des Arbeiters in der DDR-Statistik – zur Arbeiterklasse zählten auch die Angestellten – weiter gefasst war als in Österreich, lassen sich die Zahlen hier nur schwer vergleichen. In Österreich zeigte sich generell eine höhere Bildungsaspiration der Angestellten, die ihre Kinder bei annähernd gleichem Einkommen um ein siebenfaches mehr auf höhere Schulen schickten wie Arbeiter.⁸⁶

„Die begabten Kinder des Bauern- und Arbeiterstandes fanden trotz Bildungswerbung und finanzieller Unterstützung weitaus weniger häufig in das höhere Schulwesen, als man erwartet hatte. Dafür nützen zunehmend die weniger Begabten aus der Mittel- und Oberschicht den Wegfall von Barrieren und die Eröffnung anspruchsloserer Bildungslaufbahnen, [...]“⁸⁷

Analysen der Studienanfängerquoten zeigen, dass der Anstieg der Anteile der Mittelschichtkinder und der Kinder von Arbeitern und Bauern zwar unterschiedlich verlief, in beiden Fällen aber von Studentinnen getragen wurde.⁸⁸ Hinter der Expansion der weiblichen Schulbesuchenden in den 70er Jahren an den höheren Schulen und

⁸⁵ *Geißler*, Sozialstruktur und Bildungswesen, 91.

⁸⁶ Vgl. Adolf Kozlik, *Wie wird wer Akademiker? Zum österreichischen Schul- und Hochschulwesen* (Wien, Frankfurt a. M., Zürich 1965) 85.

⁸⁷ *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 368.

⁸⁸ Vgl. Susanne Dermutz, Peter Gstettner, Peter Seidl (Hg.), *Schulreform – Die Kritik geht weiter* (Wien 1986) 80f.

Hochschulen standen drei Faktoren: Demographie, Strukturverschiebung und Bildungsaspiration.⁸⁹

Um den schichtspezifischen Zugang zu den Bildungseinrichtungen in der DDR nach bildungspolitischen und ideologischen Gesichtspunkten steuern zu können, führte man Instrumente wie den so genannten „Arbeiter- und Bauernbonus“ oder soziale Quotierungen ein. Für die Aufnahme in die Abiturstufe sowie die Zulassung zum Studium wurden drei Auslesekriterien festgesetzt. Entscheidend waren die fachlichen Leistungen, die soziale Herkunft und politische Kriterien. Daraus ergeben sich große Ermessensspielräume, die z.B. die Restriktionen der 70er Jahre möglich gemacht haben.

Für beide Staaten lassen sich Gemeinsamkeiten für die weiterhin ungleichen Bildungschancen ausmachen. In beiden Gesellschaften gab es schichtspezifische Sozialisationsprozesse. Die unterschiedlichen Soziallagen der Familien bewirkten schichtspezifische Unterschiede in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Des Weiteren konnte trotz Kompensationsversuchen und besonderer Förderung das Leistungspotenzial der Kinder aus den unteren Schichten nicht voll ausgeschöpft werden. Häufig durch Unkenntnis entstandene Unsicherheiten über die möglichen Bildungswege und eine gewisse Distanz der unteren Schichten zur höheren Bildung führten oft dazu, dass sich ihre Kinder trotz bester Anlagen nicht dementsprechend entwickeln konnten. Bildungsaspiration ergibt sich aus dem Wert, der der Bildung beigemessen wird. Eltern aus oberen Schichten motivieren ihre Kinder nun mal stärker zur Aneignung einer guten Ausbildung.

„Der Wille der oberen Schichten, ihren gehobenen sozialen Status über eine gute Ausbildung an ihre Kinder weiterzugeben, ist stärker verfestigt als der Wille der unteren Schichten, ihren Kindern über eine gute Ausbildung den sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Der Widerstand gegen den sozialen Abstieg ist (wohl auch heute noch; d.V.) stärker ausgeprägt als der Wille zum sozialen Aufstieg.“⁹⁰

⁸⁹ Vgl. Scheipl, Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 76.

⁹⁰ Geißler, Sozialstruktur und Bildungswesen, 97f.

Als für die DDR spezifische Ursachen für weiterhin bestehende Ungleichheiten können das Kriterium der Systemloyalität und das höhere Qualifikationsniveau der Gesamtbevölkerung, insbesondere der Mütter von Studierenden angeführt werden.

„Schule und Jugendorganisationen war die Aufgabe zugeordnet, im Verein mit allen am erzieherischen Prozess Beteiligten die objektiven Interessen der teilweise noch individualistisch irregeleiteten Subjekte gegen den Klassenfeind durchzusetzen und massenhafte Loyalität zu sichern.“⁹¹

In Bezug auf die Systemloyalität kann außerdem gesagt werden, dass Schüler aus den oberen Schichten der offiziellen Forderung nach gesellschaftlichem und politischem Engagement viel häufiger nachgekommen sind. Außerdem wurde die Aufnahmeordnung für die Abiturstufe von 1981 eingebaut, dass „herausragende Leistungen von Eltern beim Aufbau des Sozialismus bei der Entscheidungsfindung zu beachten sind“.⁹² Damit wirkten die Führungsschichten dem sozialen Abstieg ihrer Kinder entgegen.

Es wurde festgestellt, dass Mütter mit guter Ausbildung, vermutlich durch einen besseren Zugang zu ihren Kindern, deren Bildungskarriere besser fördern können als gut ausgebildete Väter. Noch dazu ist die Zahl der Familien, in denen beide Eltern Akademiker sind, gestiegen. Solche Familien verfügen über besonders großes Potenzial an Sozialisations- und Bildungsfähigkeit sowie eine höhere Bildungsaspiration.

„Die Herstellung geschlechtsspezifischer Chancengleichheit wirkt sich somit gegen den Abbau schichtspezifischer Ungleichheiten aus.“⁹³

⁹¹ Sonja Häder (Hg.), Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs, Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik (Hohengehren 2001) 8.

⁹² Vgl. Geißler, Sozialstruktur und Bildungswesen, 99.

⁹³ Vgl. Ebenda, 100.

II.3 Wirtschaft und Schulwesen

Wirtschaftsentwicklung, Beschäftigungssystem und Bildungswesen kann man in vielfältiger Weise zueinander in Beziehung setzen. Am augenscheinlichsten für das Vorhandensein einer Wechselbeziehung zwischen Wirtschaft und Schulwesen ist unbestritten die ökonomische Tatsache, dass die Qualifikationsfunktion, die Schule und Ausbildung leisten, sich unmittelbar auf den Arbeitsmarkt auswirkt. Umgekehrt aber fordert die Wirtschaft vom Bildungssystem einerseits immer ein höheres und sich veränderndes Qualifikationsniveau, andererseits hinterlässt eine schlechte wirtschaftliche Entwicklung nicht nur Spuren am Arbeitsmarkt, sondern auch im Bildungsbereich. Die jeweilige wirtschaftliche Lage bestimmt wesentlich bildungsrelevante Entscheidungen der Politiker mit. Da nun einmal sozusagen „Geld die (westliche) Welt regiert“ und Bildungsaufgaben zumeist als unproduktiv – hinsichtlich ihrer Langfristigkeit in der Umsetzung und Wirkung, und damit der Schwierigkeit von Politikern, aus möglichen Erfolgen auch einen persönlichen Profit während der meist kurzweiligen Amtszeiten einzufahren – eingestuft werden, wird das Budget des Bildungswesens oft als erstes beschnitten.

In den ersten Jahren nach Kriegsende konnte in Österreich verständlicherweise nur das Notwendigste unternommen werden, um den Unterricht einigermaßen in Gang zu setzen. Wie schon in Kap. II.1.2.4 erwähnt, haben sich vor allem die Sowjets darum bemüht. Allerdings muss man für die folgenden Jahre feststellen, dass die mit dem Marshallplan von 1948 und der stufenweisen Anpassung der Preise und Löhne mittels Abkommen der Paritätischen Kommission bis 1951 in Westösterreich schneller als im von den Sowjets besetzten Osten voranschreitende wirtschaftliche Genesung auch die schulischen Ansprüche steigen ließ.

„Die Wirtschaftspolitik orientierte sich an der sozialen Marktwirtschaft, ohne aber die staatliche Wirtschaftslenkung wirklich abzubauen“⁹⁴, was gleichzeitig das Wesen einer sozialen Marktwirtschaft beschreibt.

⁹⁴ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 359.

Das steil ansteigende Wirtschaftswachstum der nächsten beiden Jahrzehnte bis zum „Ölschock“ 1974 war also eine Voraussetzung für die expansive Bildungspolitik, die aber gleichzeitig der Arbeitsmarktpolitik diene. Denn die Verlängerung der Schul- und Studienzeiten und die differenzierten individuellen Berufsausbildungsabschlüsse konnten die Geburtenberge abflachen und das Wirksamwerden der demographischen Welle am Arbeitsmarkt verzögern.⁹⁵

Die Hochkonjunktur der sechziger Jahre hinterließ Lücken am österreichischen Arbeitsmarkt, die aber durch die starke Abwanderung aus der Land- und Forstwirtschaft, Gastarbeiter und einer verstärkten Eingliederung von Frauen in den Arbeitsprozess gefüllt werden konnten. Der gleichzeitige Bedarf an zusätzlichen Lehrern führte vor allem im Pflichtschulbereich zu einer gewichtigen Veränderung in der geschlechtlichen Zusammensetzung der Lehrkörper.

Nachdem der Staatsdienst also während der Phase des wirtschaftlichen Aufschwungs geringe Attraktivität ausübte, wurde die Schule in der wirtschaftlich unsicherer werdenden Zeit nach 1974 wieder eine begehrte Arbeitsstätte, was aber auch mit einer generellen Ausweitung des Dienstleistungssektors einherging. Aufgrund der seit 1967 wieder sinkenden Geburtenraten war der Bedarf an Lehrkräften aber bald abgedeckt. Ein unvermindertes Bildungsangebot und die stetige Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen konnten die Folgen der Bildungsexpansion und die Welle von Neulehrern aufgrund der demographischen Veränderungen nicht auffangen.

„Während man im Westen die Lösung von Beschäftigungskrisen in der Entkoppelung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem sah, damit Ansprüche auf eine angemessene Beschäftigung abwehrte und den Individuen Anpassungsleistungen auf dem Arbeitsmarkt abforderte, hatte man in der DDR auf eine immer engere Koppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem gesetzt und damit eine Strategie gewählt, die den Individuen sichere und kanalisierte Wege ins Beschäftigungssystem garantierte, gleichzeitig aber dem staatlichen Arbeitgeber eine

⁹⁵ Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 362.

Verantwortung für den qualifikationsgerechten Einsatz zuschob, der letztlich nicht faktisch, sondern nur formal einzulösen war.“⁹⁶

Nachdem die anfänglichen Reformen vor allem unter sozialen Aspekten und unter einem demokratischen Deckmantel unternommen wurden, bezog man das Bildungswesen immer mehr in die staatliche Planwirtschaft mit ein. Als in den sechziger Jahren die Begriffe Bildungsökonomie bzw. Bildungsplanung⁹⁷ auch in das Vokabular der westlichen Welt aufgenommen wurde, war es Aufgabe der Wissenschaft Konzepte für eine bedarfsorientierte Bildungsplanung zu erarbeiten und umzusetzen.

„Nach der Schließung der innerdeutschen Grenzen und der weiteren Kollektivierung der Wirtschaft konnte der Arbeitsmarkt verstärkt in die umfassende Planung einbezogen werden.“⁹⁸

Der schon erwähnte Einbruch der Bildungsexpansion zu Beginn der siebziger Jahre stand bezeichnenderweise für die erfolgreiche Planwirtschaft. Die Strukturen für einen reibungslosen Übergang aller Qualifikationsstufen des Bildungswesens in den Arbeitsmarkt waren geschaffen, und sollten in der Folge stabilisiert werden. In den letzten beiden Jahrzehnten ihres Bestehens wurde die Wissenschaft immer stärker zur Begründung von Planungsentscheidungen in die Pflicht genommen:

„Eine Vielzahl von wissenschaftlichen Einrichtungen erarbeitete im Rahmen des ´zentralen Forschungsplanes der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften` Analysen und Vorgaben für die politische Steuerung des Bildungs- und Beschäftigungssystems.“⁹⁹

⁹⁶ Helmut Köhler, Manfred Stock, Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989 (Opladen 2004) 97.

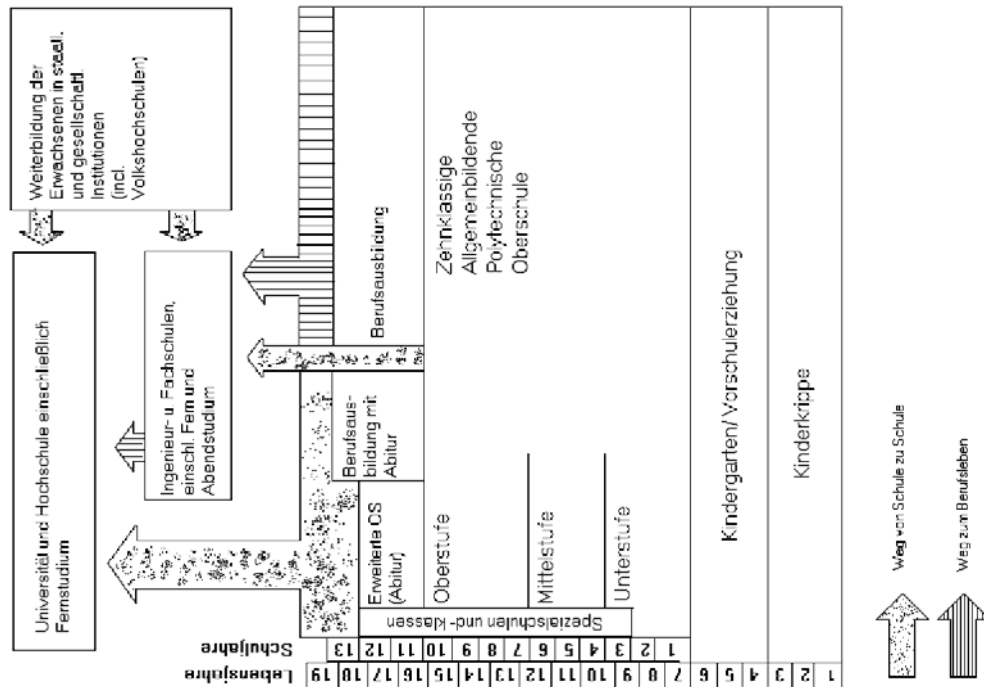
⁹⁷ In der bildungsökonomischen Diskussion spricht man von zwei Grundmodellen praxisorientierter Bildungsplanung: der „Bedarfs-“ bzw. „Nachfrageansatz“, dem gesellschaftlichen, vornehmlich im Beschäftigungssystem erkennbaren Qualifikationsbedarf als Richtwert einer planmäßigen Steuerung des Bildungssystems (manpower requirement approach); mit dem „Angebotsansatz“ sollte ursprünglich ein höheres Maß an Chancengleichheit verwirklicht werden. Es ging um die Bildungsansprüche aller Gesellschaftsmitglieder (social demand approach). Vgl. Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 69

⁹⁸ Köhler, Stock, Bildung nach Plan? 94.

⁹⁹ Ebenda, 14.

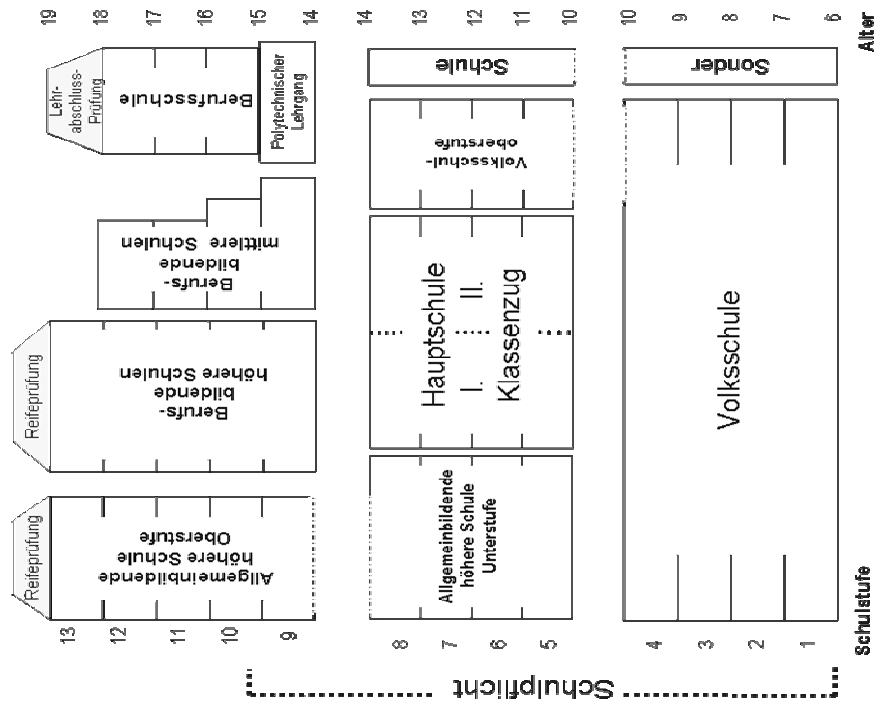
II Struktur des Schulwesens

Abb. 1: Schema des Bildungswesens in der DDR
in den achtziger Jahren



Quelle: Oskar Anweiler, Schulpolitik und Schulsystem
in der DDR, 1988

Abb. 2: Struktur des österreichischen Schulsystems
nach dem SchOG 1962



Quelle: Scheipl, Seel, Die Entwicklung des
österreichischen Schulwesens, 52

In Österreich wie in der DDR zählten zum Vorschulbereich alle Einrichtungen, die Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt grundsätzlich freiwillig besuchten. Träger der Kindergärten waren in Österreich vor allem die Gemeinden (1988/89 etwa 73%); einen kleinen Teil hat auch das Land getragen. Von den privaten Kindergärten (26%) waren rund zwei Drittel Einrichtungen der – vorwiegend katholischen – Kirchen.¹⁰⁰ In der DDR standen die Kindergärten und Kinderkrippen grundsätzlich in staatlicher bzw. kommunaler Trägerschaft. Ein Teil der Kinderkrippen (16%) war in (wohlgemerkt staatlichen) Betrieben angesiedelt,¹⁰¹ und 320 Kindergärten der Evangelischen Kirche haben überlebt.¹⁰²

Die allgemeine Schulpflicht hat in der DDR wie auch in Österreich mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr begonnen; in Österreich erst seit der Änderung des Reichsschulpflichtgesetzes im Jahre 1952, wo der 1. September als „Stichtag“ eingeführt wurde. Sie lag anfangs in beiden Staaten bei acht Jahren. Die DDR entschied sich 1959 für eine Erweiterung auf zehn Jahre; Österreich 1962 für eine neunjährige Schulpflicht.

Die ersten vier Schulstufen sind in Österreich wie in der DDR allen Kindern gemeinsam. Der österreichischen Grundschule wurde als Stufe 0 zur Förderung schulpflichtiger, jedoch noch nicht schulfähiger Kinder, ab dem Schuljahr 1983/84 die in Schulversuchen erprobte Vorschulstufe vorgesetzt. In Österreich kommt der Grundschule neben anderen wichtigen Aufgaben, die einer „Anschluß- bzw. Verteilerstelle zwischen den Verschiedenen Schultypen“¹⁰³ zu. In der DDR gehen die Kinder zunächst acht, später zehn Jahre gemeinsam zur allgemeinen Polytechnischen Oberschule (POS). Sie war der grundlegende Schultyp im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR.

Der Sekundarbereich I wurde in Österreich auch vierjährig geführt; mit der Ausnahme des mit der Einführung der neunjährigen Schulpflicht beginnenden Polytechnischen Lehrgangs, der auch zu dieser Stufe gezählt wird. Ursprünglich bestanden für die fünfte bis achte Schulstufe drei Schulformen (siehe Abb. 3, Seite 55). Die Hauptschule, die Mittelschule (einschließlich der Unterstufe der Frauenoberschule) und die Volksschuloberstufe, die durch den Ausbau der Hauptschule und der Entwicklung der

¹⁰⁰ Vgl. Willmann, Bildungspolitik in Österreich, 406.

¹⁰¹ Vgl. Liegle, Vorschulerziehung. In: Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 159.

¹⁰² Vgl. Waterkamp, Handbuch zum Bildungswesen der DDR, 86.

¹⁰³ Vgl. Willmann, Bildungspolitik in Österreich, 407.

Mittelschule zur allgemein bildenden höheren Schule (AHS) immer mehr an Bedeutung verlor. Eine Gesamtschule mit Orientierungsstufen, die mit der POS in der DDR schon eher vergleichbar wäre, gab es in Österreich nur in Form von Schulversuchen in der Zeit zwischen 1971 und 1982. Stattdessen hat man versucht Elemente der integrierten Gesamtschule in eine „Neue Hauptschule“ einzubauen. In der bis dahin größtenteils zweizügig geführten Hauptschule gab es ab 1985 Leistungsgruppen in drei Fächern, wobei die Anforderungen der höchsten Gruppe im Sinne der „Brücken und Übergänge“ und im Namen der Chancengleichheit denjenigen der AHS-Unterstufe zu entsprechen hatten. Obwohl auch die Hauptschule im Laufe der Jahrzehnte dem Drang nach höherer Bildung Tribut zollen musste, beheimatete sie 1988/89 immer noch rund 70% aller Schüler in dieser Stufe.¹⁰⁴

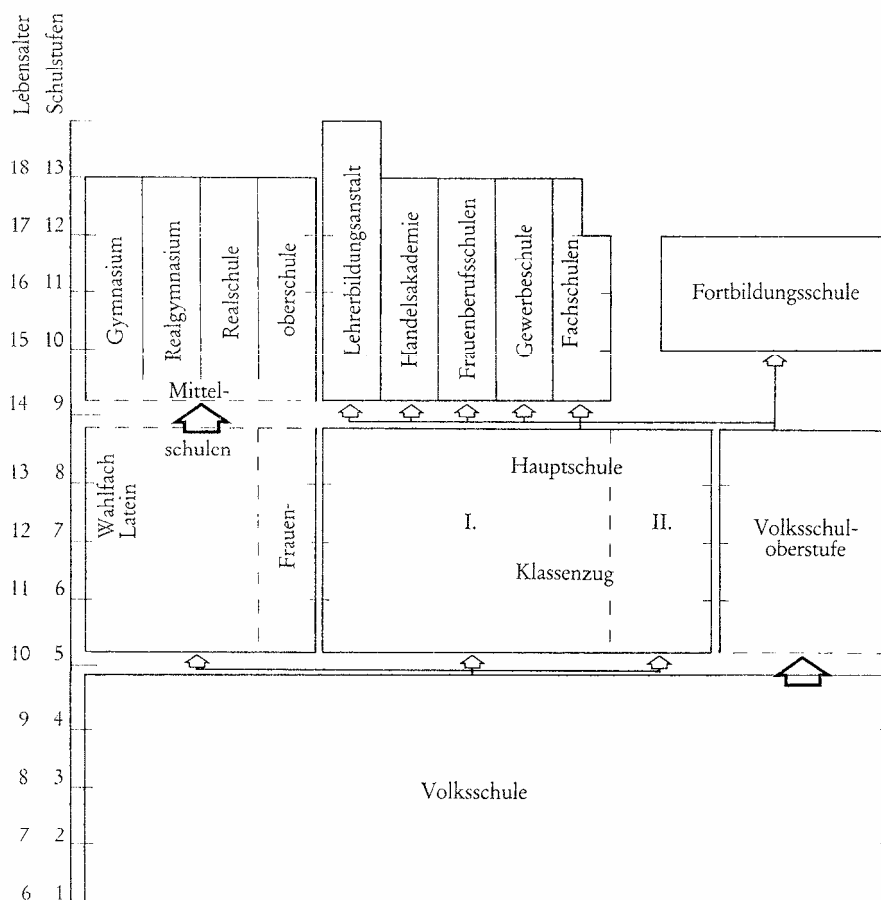
Danach konnte man im allgemeinbildenden Schulwesen bis zum Schulgesetzwerk von 1962 in der „Mittelschule“ zwischen Gymnasium, Realgymnasium und Realschule wählen. Nunmehr sollte es nur noch die AHS-Oberstufe geben, die – wie man an der Abbildung 5 (Seite 79) sehen kann – in ihrer Differenziertheit der alten Mittelschule ähnelte, und zu der auch die als Bindeglied zwischen Hauptschule und Lehrerbildung neu entstandene und zunächst nur in der Oberstufe geführte Form des Oberstufenrealgymnasiums (bis 1976 Musisch-pädagogisches Realgymnasium) zählte. Während in Österreich im Jahr 1987 rund 15% der gleichaltrigen Bevölkerung ihre Schullaufbahn mit einer AHS-Matura beendet haben,¹⁰⁵ hatten in der DDR im besten Fall 1971 nur etwa 11% des Altersjahrgangs die Möglichkeit – im Zugang sehr begrenzt und amtlich gesteuert – die Erweiterte Oberschule (EOS) mit Abitur abzuschließen.¹⁰⁶ Sie sollte ähnlich wie in Österreich die AHS unter anderem als Bindeglied zwischen Pflichtschule und Hochschule fungieren.

¹⁰⁴ Vgl. *Willmann*, Bildungspolitik in Österreich, 408.

¹⁰⁵ Vgl. *Ebenda*, 233.

¹⁰⁶ Vgl. *Siegfried Baske*, Die erweiterte Oberschule in der DDR. In: *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation, 215.

Abb. 3: Die österreichische Schulorganisation ab dem Schuljahr 1945/46



Quelle: Scheipl, Seel, *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik*, Bd.2, 14.

III.1 Vorschulerziehung

Grundsätzlich meint hier Vorschulerziehung¹⁰⁷ die familienergänzende Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern bis zur Einschulung. Dabei kann diesen drei Aspekten unterschiedliche Bedeutung und Gewichtung zukommen. Die frühe Kindheit nämlich ist einerseits geprägt von hoher Sensibilität und Verletzlichkeit, andererseits stellt sie einen Zeitraum hoher Plastizität und Lernfähigkeit dar. Das wiederum misst der Vorschulerziehung und deren Aufgaben der Sozialisation, der Erziehung – insbesondere der sozialen Erziehung - und der Qualifizierung besondere Verantwortung bei. Im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung lassen sich folgende gesellschaftspolitische Funktionen¹⁰⁸ ausmachen:

- familienpolitische und pädagogische Funktionen (Unterstützung und Ergänzung der Familienerziehung angesichts des Wandels familialer Lebensformen und der begrenzten Erziehungsfähigkeit vieler Familien)
- bildungspolitische Funktionen (der Kindergarten als Eingangsstufe des Bildungssystems, Förderung frühen Lernens, Begabungsförderung)
- beschäftigungspolitische Funktionen (Förderung bzw. Erleichterung der außerhäuslichen Erwerbstätigkeit von Müttern)
- sozialpolitische und pädagogische Funktionen (Ausgleich sozio-ökonomischer Ungleichheiten durch gezielte Bildungsförderung für benachteiligte Kinder)
- ordnungspolitische und pädagogische Funktionen (Geltendmachen eines bestimmten Menschenbildes sowie bestimmter Leitbilder der Erziehung und der Familie)

Der durch die industrielle Modernisierung verursachte Wandel des Familienlebens führte letztlich zum Ausbau der vorschulischen Betreuungseinrichtungen und kann somit als Charakteristikum moderner Industrie- und Bildungsgesellschaften angesehen werden. Traditionell gesehen, bezeichnet Vorschulerziehung den Zeitraum vom 3. bis zum 6. Lebensjahr, welcher auch international seit der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts als erste Stufe des Bildungssystems angesehen wird. In einem weiter gefassten Sinn kann man die

¹⁰⁷ Nicht zu verwechseln mit der in Österreich für bereits schulpflichtige aber noch nicht schulreife Kinder eingeführten „Vorschule“, die somit den Volksschulen zugerechnet und auch dort behandelt wird.

¹⁰⁸ Vgl. Ludwig *Liegle*, Vorschulerziehung, 158.

familienergänzende Kleinkinderziehung im Alter von 0-3 Jahren der vorschulischen Erziehung hinzuzählen, und muss es sogar im Rahmen dieser Arbeit, denn gerade für diesen Zeitraum bestehen wesentliche Unterschiede zwischen der DDR und Österreich. Sah man es in der DDR von Beginn an aus wirtschaftlichen, ideologischen, bildungs- oder beschäftigungspolitischen Motiven heraus als notwendig an, war es in Österreich selbst in den Siebzigern vor allem im ländlichen Bereich fast undenkbar, Kinder vor dem vierten Lebensjahr in außerfamiliäre Obhut zu geben.

III.1.1 Deutsche Demokratische Republik

Der Ausbau der Vorschulerziehung in der SBZ/DDR geschah nicht nach deutscher Tradition, sondern man orientierte sich an einer sozialistischen Leistungsgesellschaft und am Vorbild der Sowjetunion. Die wichtigste Triebkraft war dabei wohl die wirtschaftliche Notwendigkeit der Frauenerwerbstätigkeit. In Anlehnung an die oben genannten gesellschaftspolitischen Funktionen kann man für die Vorschulerziehung in der DDR folgendes festhalten: Vor einem beschäftigungspolitischen Hintergrund ging es um die „Steigerung der Arbeitsproduktivität“ durch eine umfangreiche Unterstützung der werktätigen Mütter. Im ordnungspolitischen und im Sinne der Gleichberechtigung der Geschlechter sollte das Recht und die Pflicht aller zur Arbeit durch den Vorrang der gesellschaftlichen gegenüber der familiären Erziehung ermöglicht werden. Diese beiden waren wohl die am vordergründigsten Funktionen der sozialistischen Vorschulerziehung. Mit der „Ausbildung des sozialistischen Menschen“ wurde also schon im Rahmen der Vorschulerziehung begonnen. So sollte die familienpolitische und pädagogische Funktion nicht allein in einer Ergänzung der Familienerziehung erfüllt werden, sondern die Erzieher sollten auch im Sinne der Ziele der sozialistischen Erziehung auf die Eltern einwirken. In bildungspolitischer Hinsicht sollte die Vorschulerziehung auf das schulische Lernen vorbereiten, um der sozialpolitischen Forderung der gleichen Bildung für alle im „Arbeiter- und Bauernstaat“ der DDR nachzukommen.¹⁰⁹

Vor dem Hintergrund dieser Ziele verfolgte die DDR von Anfang an eine Strategie der Maximalversorgung, die natürlich von materiellen, demographischen und personellen Voraussetzungen abhängig war. Die räumlichen Schwierigkeiten, wie genereller Platzmangel, zu kleine Freiflächen und keine eigenen Schlafräume, bekam man im Laufe

¹⁰⁹ Vgl. Ludwig *Liegle*, Vorschulerziehung, 158f.

der sechziger Jahre immer mehr in den Griff. Die hohen Geburtenziffern der späten siebziger und frühen achtziger Jahre beengten die Räume jedoch wieder. Das Personal setzte sich 1984 in einem Verhältnis von etwa 3:1 aus 67.400 ausgebildeten Kindergärtnerinnen gegenüber 20.660 wenig qualifizierten Erziehungshelferinnen zusammen.¹¹⁰ Das ergibt nach Waterkamp einen errechneten Durchschnittswert von betreuten Kindern je Erzieher von 11,7. In der erzieherischen Realität allerdings verteilten sich die Kinder zu 20% auf Gruppen bis zu 12, 40% der Gruppen zählten 13-18 Kinder und weitere 40% der Gruppen waren mit 19 oder mehr Kindern gefüllt.¹¹¹

Weitere Indizien für den hohen Stellenwert der Vorschulerziehung liefern Versorgungsgrad und Öffnungszeiten. Der Versorgungsgrad, d.h. der Anteil der in Vorschuleinrichtungen erfassten Kinder an der Gesamtzahl der Kinder im jeweiligen Alter, wird in Tabelle 2 (Seite 64) dargestellt und Zahlen aus Österreich gegenübergestellt. Gegen Ende der siebziger Jahre könnte man von der erstrebten Maximalversorgung sprechen, da in dieser Zeit der Versorgungsgrad in etwa der Quote der erwerbstätigen Frauen entsprach (1979: 87%¹¹²). Aus den Öffnungszeiten lässt sich einerseits die klare bildungspolitische Orientierung ablesen, andererseits brachten 13 Stunden Betriebszeit (6-19 Uhr) zwei Probleme mit sich: Für die Kinder ergaben sich lange Trennungszeiten von den Eltern, für das Personal lange Arbeitszeiten.

Für die Kindergruppen gelten oben genannte Probleme in zugespitzter Form. Es gab in der DDR nämlich auch Wochenkrippen und Dauerheime, die 1966 etwa 27% der in öffentlichen Einrichtungen betreuten Kinder dieser Altersgruppe erfassten. Die zunehmende Einsicht in die Problematik einer langfristigen Trennung der Kleinkinder von den Eltern hat neben einem Abbau der Dauereinrichtungen zu familienpolitischen Maßnahmen geführt, als Müttern zunächst 1976 ab dem zweiten Kind ein einjähriger und 1984 ab dem dritten Kind ein eineinhalbjähriger Erziehungsurlaub gewährt wurde.¹¹³

Das staatliche Monopol im Bildungswesen der DDR schloss auch die Vorschulerziehung mit ein. Das betraf die geplante Forschung, die gestaltete Praxis sowie die Ausbildung des Personals und die Erstellung der Curricula. Das alles geschah in wenigen Zentren mit

¹¹⁰ Vgl. Dietmar Waterkamp, Handbuch zum Bildungswesen der DDR (Berlin 1987) 95f.

¹¹¹ Vgl. Ebenda, 85.

¹¹² Liegle, Vorschulerziehung, 162.

¹¹³ Vgl. Ebenda.

einheitlichen, von staatlichen Instanzen festgelegten Zielsetzungen, theoretischen Ansätzen und inhaltlichen Schwerpunkten. Die zentrale politische Zuständigkeit lag beim Ministerium für Volksbildung mit einer eigenständigen Sektion Vorschulerziehung. Die Forschung leitete das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI), das 1970 in die Akademie der pädagogischen Wissenschaften (APW) überführt wurde. Im Auftrag des Ministeriums und im Zusammenwirken mit Forschungsinstituten – unter anderem der Humboldt-Universität Berlin – und Vertretern der Praxis sind die Curricula entwickelt worden.

Der „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten“ aus dem Jahr 1968, der 1985 in einer revidierten Fassung als „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ veröffentlicht worden ist, war das Ergebnis. Danach „arbeiten Erzieherinnen nach einem staatlichen Bildungs- und Erziehungsplan“ wie es schon im §11 Abs. 4 des „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ aus 1965 festgehalten war. Das Gesetz macht auch Aussagen zur Anwendung von Methoden. Als „wichtigstes Erziehungsmittel im Kindergarten“ wird das Spiel bezeichnet; im Spiel „setzen sich die Kinder mit ihrer Umwelt auseinander und entwickeln ihre körperlichen und geistigen Fähigkeiten“. Daneben sind die Kinder „allmählich an ein systematisches Lernen in der Gruppe heranzuführen“ (§11 Abs. 3). Entsprechend dieser beispielhaft angeführten gesetzlicher Vorgaben wurden Ziele, Inhalte und Methoden sogar in Quartalsplänen festgelegt. Die wichtigsten Strukturelemente des Curriculums waren „Die Gestaltung des Lebens“, „Spiel“, „Arbeit“ und „Beschäftigung“. Im „Spiel“ überwogen angeleitete Rollenspiele und didaktische Spiele. Bei dem Begriff „Beschäftigung“ ging es um die Heranführung der Kinder an den Unterricht und systematisches Lernen.

So genannte „Sachgebiete“ legten in diesem strukturellen Rahmen inhaltliche Schwerpunkte fest. Besonders auffallend und stärker betont war in der Fassung von 1985 das „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“. In den Unterabschnitten „Vom Schutz des Friedens und des sozialistischen Vaterlandes“ und „Von der Freundschaft mit der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Ländern“ kam die Bedeutung dieser Sache für die ideologische Erziehung ganz deutlich hervor.¹¹⁴ Des weiteren kann im Programm von 1985 eine Neuorientierung der Erziehungsmethoden festgestellt werden, die durch Erfahrungen und Untersuchungsergebnisse angeregt wurde, die gezeigt haben,

¹¹⁴ Vgl. Liegle, Vorschulerziehung, 167.

dass sich eine mangelhafte Berücksichtigung der „Spezifik“ des Vorschulalters und der kindlichen Bedürfnisse nachteilig auf die geistige und soziale Entwicklung der Kinder auswirkt¹¹⁵. Unter dieser Spezifik wird die Neugierde, die Kreativität und Phantasie sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu selbständigen Problemlösungen verstanden, welche von einer rigiden Lenkung zu einer Förderung der Selbständigkeit der Kinder geführt hat.

¹¹⁵ Vgl. Ludwig *Liegle*, *Welten der Kindheit und Familie. Beiträge zu einer pädagogischen und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung* (Weinheim 1987) 194f.

III.1.2 Republik Österreich

Die Anzahl der Kindergärten in Österreich verringerte sich während des Krieges dramatisch. Deshalb musste in den ersten Jahren nach Kriegsende ein massiver quantitativer Ausbau der Kindergärten stattfinden. Drei Jahre nach Kriegsende konnte der Stand von 1938 wieder erreicht werden. Zudem stieg der Bedarf an Betreuungsplätzen aufgrund der fehlenden Männer und der damit verbundenen notwendig gewordenen Erwerbstätigkeit der Frauen. Weitere Gründe für den Anstieg auf über tausend vorschulische Einrichtungen bis 1949, was fast eine Verdoppelung bedeutete, waren Wohnungsnot, gestörte Ehen und das Fehlen von Geschwistern.

„Der steile Anstieg bis Ende der vierziger Jahre schwächte sich allerdings etwas ab. Aber bis 1962 erhöhte sich die Anzahl der Kindergärten durch kleine, regelmäßige Schübe auf 1516 (mit 2397 Abteilungen); sie wurden von 83.964 Kindern besucht.“¹¹⁶

Getragen wurde der Wiederaufbau des Kindergartenwesens von den Ländern, Gemeinden, Kirchen, Vereinen aber auch Einzelpersonen. Vor allem durch die Einführung von Übungskindergärten bei Frauenschulen verlagerte sich das Verhältnis zwischen staatlichen und privaten Kindergärten 1952 zugunsten der öffentlichen Hand (58,6%:41,4%)¹¹⁷. Durch das Gesetzeswerk von 1962 wurde das Kindergartenwesen in Gesetzgebung und Ausführung ausdrücklich zur Landessache erklärt, was ihm einen zusätzlichen Schub gab.

„In der einst privaten Domäne der Kinderbewahrung und -betreuung herrschte endgültig der staatliche Einfluß vor (1984/1985: 72,5 Prozent gegenüber 27,5 Prozent privater Kindergärten).“¹¹⁸

Fast ausschließlich die katholische Kirche sah einen Auftrag in der Ausrichtung privater Kindergärten. Die bildungspolitischen Bestrebungen der Länder, jedem Kind zwischen drei und sechs Jahren einen Kindergartenplatz zu sichern, führten seit 1962 zu mehr als einer weiteren Verdoppelung bis 1985. Nunmehr standen 167.184 Kindern 3604

¹¹⁶ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 417.

¹¹⁷ Vgl. Ebenda, 417.

¹¹⁸ Ebenda, 488.

Kindergärten mit 6694 Gruppen zur Verfügung, was die durchschnittliche Gruppengröße von 35 auf 25 Kinder senkte.

Dem quantitativen Ausbau des Kindergartenwesens folgte notwendigerweise auch eine Vermehrung der Ausbildungsstätten des Betreuungspersonals. Außerdem war man bemüht, die Qualität der Ausbildung anzuheben.

„Die österreichische Kindergartenpädagogik dieser Jahrzehnte (bis 1962, d. V.) verschrieb sich nicht wie früher einer Richtung zur Gänze, sondern ging bei der Auswahl eklektizistisch vor, um zeitgemäßen Anforderungen gerecht zu werden, nämlich Kindern, denen es in Kleinwohnungen an Platz zum Spielen mangelte, im Kindergarten Raum und Ruhe zu bieten, für den Bewegungshunger des von der freien Natur abgesperrten Großstadtkindes abwechslungsreiche Tummelplätze zu schaffen und durch lebensnahes Spiel („Nähstube“, „Bauplatz“, „Marktstand“, „Küche“, „Waschküche“, „Puppenstube“ u.ä.) Erfahrungen für Arbeit und reales Leben zu vermitteln.“¹¹⁹

Für den großstädtischen Raum herrschten immer schon andere „Gesetze“. Das gilt insbesondere für Ganztagskindergärten und Krippen. Ganztageseinrichtungen konnten sich nur im großstädtischen Raum aufgrund der vermehrten Berufstätigkeit der Frauen halten.

„Je stärker in der pädagogischen Diskussion die Erziehungsaufgabe des Kindergartens betont wurde, desto geringer wurde die Zahl der Ganztagskindergärten; Anfang der sechziger Jahre sank sie unter 40% (1962: 37,5%).“¹²⁰

Säuglings- und Kleinkinderkrippen hatten außerhalb Wiens kaum Bedeutung. 1962/63 existierten 143 Krippen in Österreich, davon 111 in Wien; 1984/85 waren es 205 von 239.¹²¹ Insgesamt bildeten diese von Pädagogen durchwegs abgelehnten Einrichtungen eher eine Randerscheinung in Österreich, da immer mehr Mütter nach der Geburt ihrer Kinder im „Karenzurlaub“ blieben.

¹¹⁹ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 417.

¹²⁰ Ebenda, 417.

¹²¹ Vgl. Ebenda, 487.

Obwohl seit 1962 das Kindergartenwesen in der Verantwortung der Länder stand, blieben die traditionellen Ziele erhalten. Der Kindergarten sollte weiterhin freiwillig besucht werden, und nur Kinder aufnehmen, die das 3. Lebensjahr bereits vollendet hatten. Diese sollten in ihrer körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklung vor allem durch Spiele, den Umgang mit verschiedenen Materialien und durch Interaktion in der Gruppe Gleichaltriger gefördert werden. Aus der Betonung der Freiwilligkeit lässt sich zum Unterschied zur Schule und Schulpflicht auch legitimieren, wieso für den Besuch eines Kindergartens in der Regel von Land zu Land unterschiedliche Beträge von den Erziehungsberechtigten eingehoben wurden.

„Neu jedoch war der Auftrag, zur Erreichung der Schulfähigkeit beizutragen, ohne aber dabei schulartig vorzugehen.“¹²²

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, durften nur aus- und weitergebildete Erzieherinnen und Kindergärtnerinnen mit Befähigungszeugnis Gruppen führen, die verstärkt von Fachinspektorinnen kontrolliert und beraten wurden. Die vorschulische Erziehung ist im Laufe der Zeit zu einem fest verankerten Bestandteil der Familien- und Bildungspolitik geworden.

„Die 1969 eingerichtete Schulreformkommission wollte darunter alle Förderungsmaßnahmen zur Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes von der Geburt an bis zum Schuleintritt verstanden wissen.“¹²³

¹²² Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 488.

¹²³ Ebenda, 487.

Tabelle 2: Versorgungsgrad der Kindergärten

Österreich ¹²⁴					
Alter →	3-4	4-5	5-6		3-6
1953	—	—	—		19%
1962/63	20,3%	25,1%	25,2%		23,5% *
1975/76 ¹²⁶	18,9%	43,3%	59,9%		40,7% *
1984/85	29,2%	58,5%	79,4%		55,7% *

DDR ¹²⁵	
	3-6
1955	34,5%
1965	52,8%
1975	84,6%
1985	89,9%

* Eigenberechnungen aufgrund der Angaben der einzelnen Altersstufen

¹²⁴ Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 418 und 488.

¹²⁵ Vgl. *Liegle*, Vorschulerziehung, 162.

¹²⁶ Vgl. *Willmann*, Bildungspolitik in Österreich, 185.

III.2 Allgemeinbildendes Schulwesen

III.2.1 Was versteht man unter Allgemeinbildung? Ein kleiner Exkurs.

Der Begriff „Allgemeinbildung“ hat sich in unserer Gesellschaft etabliert und in unserem alltäglichen Sprachgebrauch weit verbreitet. Die „allgemeine“ Komponente im Begriff Allgemeinbildung lässt darauf schließen, dass sich die Gesellschaft darin einig zu sein scheint, dass es Werte und Inhalte gibt, welche für alle Menschen mehr oder weniger große Bedeutung haben und deshalb in der Schule vermittelt werden sollten.

„Die bildungstheoretischen Wurzeln des allgemeinbildenden Schulwesens sind daher sowohl in Wilhelm von Humboldts Neuhumanismus, der die Bildung des Menschen als Prozeß und Ergebnis der Auseinandersetzung mit geistigen Gütern und Werten begreift, als auch in Johann Heinrich Pestalozzis ‘Methode’ zu suchen, in der die Entwicklung der Erkenntniskräfte (‘Kopf’) an die Ausformung der emotionalen (‘Herz’) und der körperlichen Kräfte (‘Hand’) geknüpft ist.“¹²⁷

Was genau zur Allgemeinbildung zählt und welche Inhalte „allgemeinbildende Schulen“ vermitteln müssen, stand immer in der pädagogischen Diskussion. Dabei bewegte man sich auf einem Kontinuum zwischen Persönlichkeitsbildung und Wissenserwerb. Die Spannung dieser beiden Pole, die in unterschiedlicher Gewichtung den niederen und den höheren Formen des Schulwesens gemeinsam sind, verbindet auch divergierende Konzeptionen unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Systeme. Der Begriff der Allgemeinbildung ist eng mit der Konzeption einer „Bildung für alle“, oder wie es in der DDR hieß „Alle alles lehren!“¹²⁸, verbunden. Die Bestimmung des Inhalts lässt dabei sämtlichen Ideologien dieser Welt freien Spielraum. Schließlich dient in Österreich die Kennzeichnung von Schulen als „allgemeinbildend“ als Abgrenzung zur beruflichen Bildung, was im umgekehrten Fall jedoch nicht gilt. Die allgemeinbildende Polytechnische Oberschule in der DDR betont die Vorbereitung auf den Beruf und die Arbeitswelt auf dem Weg zu einer „allseitig entwickelten Persönlichkeit“.

¹²⁷ Wolfgang Mitter, Allgemeinbildendes Schulwesen. Grundfragen und Überblick, In: *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation, 171.

¹²⁸ Vgl. Gerhart Neuner, Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozess; Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Berlin 1989) 46.

III.2.2 Die allgemeinbildende Polytechnische Oberschule in der DDR

In der ehemaligen DDR gab es eine zehnklassige, allgemein bildende POS, die es sich zur Aufgabe gemacht hatte, den Kindern durch einen einheitlichen und unentgeltlichen Unterricht eine gute Allgemeinbildung zu vermitteln. Die Kinder sollten nach der sozialistisch/kommunistischen Weltanschauung erzogen werden, um sie so angemessen auf die gesellschaftliche Teilnahme eines Lebens in der DDR vorzubereiten, welches sie aktiv mitgestalten sollten. Der Begriff „Polytechnische Oberschule“ leitet sich aus zwei verschiedenen Anforderungsprofilen ab. Polytechnik meint die Beziehung zwischen Theorie und Praxis, deren Verbindung eine Einheitsschule auf einem hohen intellektuellen Niveau – „Oberschule“ – gewährleisten soll. Vorgesehen war eine zehnjährige Schulpflicht, die seit 1959 sukzessive eingeführt wurde und sich bewährt hat, da über 90 Prozent der Schüler nach 1980 zu einem Abschluss der 10. Klasse gelangten.¹²⁹

Das Ministerium für Volksschulbildung gab als Grundlage für den Unterricht einheitliche Lehrpläne und Stundentafeln heraus, in denen der Bildungsinhalt festgelegt wurde. Die Stundentafel für die zehnklassige POS der gesamten DDR ist in Tabelle 3 (Seite 68) veranschaulicht. Die Inhalte der Lehrpläne wurden in Gemeinschaftsarbeit von Lehrern und Wissenschaftlern erstellt und die Kontrolle der Durchführung Direktoren und Kreisschulräten überlassen, die anhand regelmäßiger Analysen des Bildungs- und Erziehungsprozesses Rechenschaft ablegten.

Abbildung 1 (Seite 52) veranschaulicht diesen Grundtypus der Schulart im sozialistischen Bildungssystem und zeigt, dass die Gliederung in Unterstufe (Klassen 1-3), Mittelstufe (Klassen 4-6) und Oberstufe (Klassen 7-10) nicht wirklich umgesetzt werden konnte.

„Was den Übergang der Schüler aus der Unterstufe in die Mittelstufe betrifft, ergibt sich eine Differenz zwischen der gesetzlichen Festlegung, die den Übergang zwischen den Jahrgangsklassen 3 und 4 vorsieht, und der Realzäsur zwischen der 4. und 5. Jahrgangsklasse.“¹³⁰

¹²⁹ Vgl. Dietmar Waterkamp, Handbuch zum Bildungswesen der DDR. (Berlin 1987) Tab.31, 125.

¹³⁰ Mitter, Allgemeinbildendes Schulwesen, 176.

Diese bestimmte sich nämlich, wie auch in Österreich, unter anderem nach dem Übergang vom gefächerten Gesamtunterricht zum systematischen Fachunterricht.

Wie sich aus Tabelle klar ablesen lässt, bezieht sich der Gesamtunterricht der ersten vier Schulstufen auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Zeichnen, Musik, Sport, Werk- und Schulgartenunterricht. Dabei ging es um Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie erste Erkenntnisse über Natur und Arbeit. Der Unterricht war sehr an einen anzustrebenden sozialistischen Alltag angelehnt, der mit gesellschaftlich nützlicher Tätigkeit ausgefüllt sein sollte. So versuchte man die Kinder unschwellig an die Liebe ihres sozialistischen Vaterlandes heranzuführen.

In der tatsächlichen Mittelstufe kamen nun naturwissenschaftliche Fächer wie Biologie ab Klasse 5 und Physik ab Klasse 6 hinzu. Die Fächer Geographie und Geschichte als Teil der so genannten Gesellschaftswissenschaften wurden ebenso wie Russisch als erste Fremdsprache ab der Fünften unterrichtet. Nun war es das Ziel, das gesellschaftliche Leben im Klassen- und Schulkollektiv, in den Arbeitsgemeinschaften und in der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ von den Kindern mehr und mehr eigenständig gestalten zu lassen. Die in der Unterstufe erworbenen Fertigkeiten wurden nun angewandt und zur weiteren Vorbereitung auf die Arbeit folgte eine Berufsaufklärung, wobei den Schülern die wichtigsten Berufe der Volkswirtschaft vorgestellt wurden.

In der Oberstufe schließlich erhalten die Schüler einen berufsvorbereitenden polytechnischen Unterricht oder sogar eine berufliche Grundausbildung. Die Oberschulbildung sollte eine Grundlage für praktische Tätigkeiten und eine verantwortungsbewusste Berufsentscheidung schaffen und war für den Großteil mit der 10. Klasse abgeschlossen. Es bestand auch die Möglichkeit in der anfangs vierjährig geführten Erweiterten Oberschule eine Hochschulreife (Abitur) zu erlangen. Die Schülerzahl, die in die EOS aufgenommen wurde, richtete sich dabei allerdings nach dem geplanten Bedarf an Studenten. In dieser Schulform wurden die Schüler an das wissenschaftliche Arbeiten und Selbststudium herangeführt und planmäßig auf ein Hochschulstudium vorbereitet.

Tabelle 3: Stundentafel für die Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule in der DDR¹³¹

Fach	Klasse	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Gesamt
Deutsch		10	12	14	14	7	6	5	5	4	3	80
Russisch						6	5	3	3	3	3	23
Mathematik		5	6	6	6	6	6	6	4	5	4	54
Physik							3	2	2	3	3	13
Astronomie											1	1
Chemie								2	4	2	2	10
Biologie						2	2	1	2	2	2	11
Geographie						2	2	2	2	1	2	11
Werkunterricht		1	1	1	2	2	2					9
Schulgartenunterricht		1	1	1	1							4
Polytechnischer Unterricht								4	4	5	5	18
Geschichte						1	2	2	2	2	2	11
Staatsbürgerkunde								1	1	1	2	5
Zeichnen		1	1	1	2	1	1	1	1	1		10
Musik		1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	11
Sport		2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	23
Gesamt		21	24	27	30	32	33	35	36	35	34	307
Fakultativer Unterricht:	Nadelarbeit				1	1						2
	2. Fremdsprache							3	3	3	2	11

¹³¹ Vgl. Mitter, Allgemeinbildendes Schulwesen, 190.

III.2.3 Die österreichische Volksschule

Im Gegensatz zur DDR, wo schon 1946 mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ eine achtjährige einheitliche Grundschule eingeführt wurde, nahm die Entwicklung der Schule in den Bundesländern Österreichs aufgrund von bloßen erlassmäßigen Regelungen teilweise einen unterschiedlichen Verlauf. Das erklärt sich daraus, dass im Zuge der Rückkehr zu den Regelungen aus der Ersten Republik ein relativ großer Handlungsspielraum geboten war. Die bildungspolitischen und föderalistischen Interessen der Mehrheitsparteien in den Bundesländern bewirkten eine unterschiedliche Interpretation der Überleitungsgesetze. Außerdem waren Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen den Zentralstellen und den Landesbehörden zu vermerken.

Die Entwicklung der österreichischen Volksschule stand zweifellos im Zusammenhang mit der „Landschulbewegung“. Dahinter stand das Interesse, die volkstümliche Bildung zu bewahren, das kulturelle Zentrum der Schule im Dorf zu erhalten und somit der Landflucht gegenzusteuern.¹³² Das größte Manko des Volksschulwesens bestand in einer großen Anzahl von niedrig organisierten Schulen. Zwei Drittel der österreichischen Volksschulen verfügten 1946 nur drei oder weniger Klassen, in denen 40 Prozent der Pflichtschüler unterrichtet wurden. Nur etwa weitere 40 Prozent aller Schüler und Schülerinnen verbrachten jedes Lernjahr auch in einer eigenen, nur für ihren Jahrgang bestimmten Klasse.¹³³ Die Umstellung zu einem höher organisierten Schulwesen verlief in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Dafür war wieder mal die Kompetenzenverteilung zwischen Bund und Ländern verantwortlich.

Diese anfänglichen Missstände führten im Oktober 1947 zum ersten gesamtösterreichischen pädagogischen Zusammentreffen nach dem Zweiten Weltkrieg, der so genannten „Ersten österreichischen Landschultagung“. In der Folge wurde die Landschulreform bis 1964 von weiteren sechs Landschultagen getragen, die sich mit Ergebnissen der sofort einsetzenden Schulversuche im ländlichen Raum, mit der Kindheit und Jugend auf dem Land, mit der landschuleigenen Didaktik und mit der

¹³² Vgl. Scheipl, Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 35.

¹³³ Vgl. Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 419.

Volksschuloberstufe beschäftigten. Im Jahre 1960 wurde schließlich das ländliche Versuchsschulwesen auf ein „Österreichisches Versuchsschulwesen“ ausgeweitet.

„Vieles, was 1962 in die Schulgesetzgebung einfloß, war in theoretischen Überlegungen erwogen und in Schulversuchen bereits auf seine Brauchbarkeit überprüft worden.“¹³⁴

Gemäß § 9 des Schulorganisationsgesetzes 1962 hat die Volksschule „in den ersten vier Schulstufen eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung (Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Sachunterricht; d.V.) zu vermitteln“ und sie „für das praktische Leben und für den Übertritt in weiterführende Schulen vorzubereiten“. Sie hat „in der 5. bis 8. Schulstufe (Oberstufe) die Aufgabe, eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln sowie die Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für das Berufsleben und zum Übertritt in mittlere oder in höhere Schulen zu befähigen“. Die Lehrpläne dazu wurden vom Unterrichtministerium 1963 festgelegt und in den siebziger Jahren modifiziert. Didaktische Grundsätze waren Gemeinschaftserziehung, Rücksicht auf die Eigenart der Schüler und auf ihre Entwicklungsstufe, Heimat- und Lebensnähe, Anschaulichkeit des Unterrichts, Selbsttätigkeit der Schüler, Konzentration der Bildung, Methodenfreiheit und Methodengerechtigkeit. Unterschiede zum Volksschullehrplan aus 1930 ergaben sich in der Hervorhebung der Gemeinschaftserziehung, die als Förderung mitmenschlicher und staatsbürgerlicher Erziehung zu verstehen ist, und in der Erkenntnis der Wichtigkeit der Sicherung des Unterrichtsertrages (üben, wiederholen, festigen, durch vermittelte Formen und Techniken des Lernens).

Der Auftrag zur Wahl der angemessenen Unterrichtsmethode sollte sich als schöpferische und verantwortungsvolle Leistung des Lehrers erweisen. Die Lehrpläne verstanden sich als Rahmenpläne und konnten zunächst in Stundentafeln und Lehrinhalten relativ flexibel den örtlichen Gegebenheiten angepasst werden. Erst 1979 verlangte ein Erlass eine „Regionale Jahresplanung in der Volksschule“. Die Lehrer sollten nun nach einem vorgegebenen Schema Pläne für jedes Unterrichtsjahr ausarbeiten.

„Damit wurde eine umfassende Lehrplanreform eingeleitet, die in den Stundentafeln zwischen einer fünf- oder sechstägigen Arbeitswoche

¹³⁴ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 420.

unterschied und bei der Neuformulierung der Lehrplanteile (Sachunterricht, Deutsch, Mathematik, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung und Leibesübungen) die Ziele klarer und konkreter als bisher angab, um unterschiedliche Interpretationen auszuschalten.“¹³⁵

Der Rückgang der Volksschuloberstufen war schon Anfang der sechziger Jahre zu bemerken. Einerseits traten immer mehr Schüler nach der 4. Schulstufe und nach Ablegung einer Aufnahmeprüfung in die 1. Klasse der AHS über. Andererseits wurde auf Grund der Notenlage in der 4. Klasse der Volksschule die Kinder in den I. bzw. II. Klassenzug der Hauptschule verteilt. 1962 besuchten noch rund 30 Prozent eines Schülerjahrgangs die Oberstufe der Volksschule. Vor dem Hintergrund der qualitativen Verbesserung des ländlichen Unterrichts war es ein bedeutendes bildungspolitisches Ziel, sich der Volksschuloberstufe zu entledigen.

„Schüler, die dem Pflichtsprengel einer Hauptschule angehören und den schulrechtlichen Aufnahmebedingungen für diese Hauptschule genügen, können die allgemeine Schulpflicht im 5. bis 8. Schuljahr nicht durch den Besuch einer Volksschule erfüllen.“¹³⁶

Die Zahl reduzierte sich mit dem Ausbau des Hauptschulnetzes sehr rasch (für 1971 finden sich Angaben zwischen 10 und 14 Prozent). 1988/89 gab es noch 193 Schüler (d.h. 0,1 Prozent) in dieser Schulform. Damit hatte die Oberstufe der Volksschule keine praktische Bedeutung mehr.¹³⁷

„Hauptursache für das Verschwinden der einst vorherrschenden Abschlußform der Elementarbildung wie überhaupt die wichtigste Entwicklung im Volksschulwesen war die parallel zu den Gemeindezusammenlegungen durchgeführte Schaffung von hochorganisierten Mittelpunktschulen.“¹³⁸

¹³⁵ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 490.

¹³⁶ Schulpflichtgesetz (1962) §5 Abs. 2

¹³⁷ Vgl. Willmann, Bildungspolitik in Österreich, 195 bzw. 213.

¹³⁸ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 491.

Die aufgrund der 4. SchOG-Novelle¹³⁹ 1971 in der Volksschule vorgenommenen Schulversuche zielten darauf ab, den Schülern bessere Grundlagen für den Schulerfolg in der Sekundarstufe zu vermitteln.¹⁴⁰ Durch ein Zweilehrersystem wurden eine Individualisierung des Unterrichts im Rahmen von leistungsdifferenzierender Gruppenbildung sowie eine objektivere Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Schüler angestrebt. Eine Fremdsprachliche Vorschulung in der 3. und 4. Schulstufe beabsichtigte, auf den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe in spielerischer Form vorzubereiten. All diese Maßnahmen müssen auch im Sinne der „Brücken und Übergänge“ im Zusammenhang mit der Abschaffung der Aufnahmeprüfung in die AHS gesehen werden, wobei es 1971 zu einer Sistierung und 1982 zur endgültigen Streichung kam. Die Zuerkennung der Reife für den I. Klassenzug der Hauptschule galt von da an auch als Zugangsvoraussetzung in die AHS-Unterstufe.

Eine Verbesserung der Elementarbildung in der Volksschule wurde auch durch eine Neugestaltung des Schuleintritts angestrebt. Schulpflichtige Kinder wurden bis zu dieser Zeit bei mangelnder körperlicher, kognitiver oder sozialer Schulreife vom Schulbesuch für ein Jahr zurückgestellt. Um diesen Kindern im Rückstellungsjahr, das auf die Erfüllung der Schulpflicht angerechnet wurde, eine entsprechende Vorbereitung auf einen erfolgreichen Schulstart zu ermöglichen, wurden Schulversuche mit Vorschulklassen eingerichtet¹⁴¹, die mit der 7. SchOG-Novelle¹⁴² ganz offiziell nach Bedarf eingeführt werden konnten.

¹³⁹ BGBl. 234/1971

¹⁴⁰ Vgl. *Scheipl, Seel*, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 94.

¹⁴¹ Vgl. Ebenda, 92.

¹⁴² BGBl. 365/1982

III.2.4 Die Sekundarstufe I in Österreich

Den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I, also die Schulformen der zehn- bis vierzehnjährigen Schüler, bildeten die Hauptschule und die Volksschuloberstufe, deren Entwicklung bereits im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde. Auch die Hauptschule entwickelte sich regional unterschiedlich. Die nach dem Hauptschulgesetz von 1927 angestrebte Führung zweier Klassenzüge wurde schon in der Zeit der Ersten Republik nicht überall umgesetzt. Denn viele Pädagogen waren von der Klassenzugsdifferenzierung nicht überzeugt. Seit 1962 wurde die Forderung nach zwei Klassenzügen aber immer lauter und strenger, mit nachhaltiger Wirkung. Während 1965 knapp 30 Prozent der Hauptschulen I. und II. Züge aufwiesen, waren es 1971 schon 87 Prozent.¹⁴³ Die Befürchtung der Pädagogen lag in einer Reduktion der Lernchancen der Schüler, da durch die Einstufung in den II. Klassenzug aufgrund der schwächsten Fachleistung das Anforderungsniveau in allen Lernbereichen sank, und sollte sich bewahrheiten. Wer einmal mit dem II. „Klassen-Zug“ gefahren ist, befand sich schnell auf dem Abstellgleis. Trotzdem sollte er im weiteren Verlauf am Hauptschulort die Volksschuloberstufe ersetzen. Der I. Klassenzug sollte die Schüler neben dem Eintritt ins praktische Leben oder in eine Fachschule auch zu einem Übertritt in die Mittelschule befähigen, wovon allerdings im Durchschnitt nur 0,5 Prozent der Hauptschüler Gebrauch machten.¹⁴⁴

„Bereits nach dem Hauptschulgesetz und Mittelschulgesetz 1927 waren die Lehrpläne der Hauptschule und der Untermittelschule wortident abgefaßt worden, um die Durchlässigkeit des Schulsystems herzustellen. Umso mehr hätte man die Wortidentität des neuen Hauptschullehrplans (1963) und der AHS-Unterstufenpläne (1964) erwarten müssen, da ja „in der parlamentarischen Behandlung das Schlagwort von den Brücken und Übergängen zwischen den einzelnen Schularten eine große Rolle spielte“¹⁴⁵ und durch die Einführung des musisch-pädagogischen RG der funktionelle Gesamtschulcharakter der Hauptschule betont und die Gleichstellung der

¹⁴³ Vgl. Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 494.

¹⁴⁴ Vgl. Ebenda, 421.

¹⁴⁵ Schnell, Die österreichische Schule im Umbruch, 141.

Aufgabe des I. Klassenzugs mit der realgymnasialen Unterstufe herbeigeführt worden war.“¹⁴⁶

Nachdem also dem Übertritt formal nichts mehr im Wege stand, stellte sich die Frage, warum diese Schwelle nicht so oft überschritten wurde. Eine mögliche Erklärung fand man in der ungleichen Vorbildung der an den beiden Schultypen unterrichtenden Lehrer. Die Lehrer an den „Mittelschulen“ wurden an Universitäten ausgebildet, die Hauptschullehrer waren im Prinzip – und im besten Falle – im Selbststudium und in Kursen weitergebildete Volksschullehrer. Außerdem war man in beiden Lagern von der Gleichschaltung jener beiden Schultypen nicht wirklich überzeugt. Auf der einen Seite kämpften die Vertreter eines elitären Verständnisses der Gymnasien um eine getrennte Lehrplanentwicklung. Auf der anderen Seite gab es Bundesländer, deren Hauptschulen in dünn besiedeltem ländlichen Raum generell einzügig geführt wurden, und die die Ansicht vertraten, dass sich die Hauptschulen ganz bewusst von der „Mittelschule“ abgrenzen sollte.

Eine Neuerung pädagogischer Art erinnerte ein wenig an die zur gleichen Zeit stattfindende Polytechnisierung in der DDR, jedoch mit weniger Nachwirkung. Mitte der fünfziger Jahre nämlich wurde in den österreichischen vierten Hauptschulklassen eine „Berufsberatung“ eingerichtet, die den Schülern die Berufswahl erleichtern sollte. Als Vorstufe für ein kommendes Pflichtschuljahr hatte man versuchsweise die schon in der Monarchie praktizierten Einjährigen Lehrkurse als freiwilliges neuntes Schuljahr eingeführt. In Wien sollten Sie ab 1948/49 der Berufsvorbereitung und der Berufsfindung dienen.

„Neben Unterricht in allgemeinbildenden Fächern sowie berufskundlichen Führungen und Filmvorträgen wurden die Knaben in Lehrwerkstätten praktisch mit metall- und holzverarbeitenden Berufen, die Mädchen mit der Arbeit im Kindergarten und in sozialen Instituten vertraut gemacht.“¹⁴⁷

Der Polytechnische Lehrgang, der nach dem ab 1962 verpflichtenden neunten Schuljahr im Jahre 1966/67 eingeführt wurde, hatte darin eine seiner Wurzeln. Er hatte die Aufgabe, die allgemeine Grundbildung der Schüler der Volksschuloberstufe und der Hauptschule „im Hinblick auf das praktische Leben und die künftige Berufswelt zu festigen, sowie durch

¹⁴⁶ Scheipl, Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 68.

¹⁴⁷ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 423.

eine entsprechende Berufsorientierung auf die Berufsentscheidung vorzubereiten“.¹⁴⁸ Das sollte mit Hilfe folgender neuen Unterrichtsfächer gelingen: Lebenskunde, mit Hinweisen zu einer sinnvollen gestalteten Freizeit, Sozialkunde und Wirtschaftskunde einschließlich der Zeitgeschichte, Naturkundliche Grundlagen der modernen Wirtschaft, Gesundheitslehre, Berufskunde und eben praktische Berufsorientierung.¹⁴⁹ Da aber keine weitergehende Berechtigung mit dem Abschluss des Polytechnischen Lehrgangs verbunden war, rief diese gewisse Ziellosigkeit bei vielen die Frage nach der Sinnhaftigkeit hervor. Außerdem beklagte die Landwirtschaft den Ausfall ihrer Kinder als Arbeitskräfte. Viele Eltern schickten ihre Kinder daher vorzugsweise in eine erste Klasse einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule.¹⁵⁰

Obwohl die Hauptschule mit vielen internen und externen Problemen zu kämpfen hatte, wurde sie die vor allem quantitativ bestimmende Schulart dieser Bildungsstufe. Die Entwicklung der Hauptschule stand in direktem Zusammenhang mit der wirtschaftlich und soziologisch bedingten Abwanderung aus der Landwirtschaft, welche man aus der Beschäftigungsentwicklung in den drei Wirtschaftssektoren ablesen kann (siehe dazu Abb. 4, Seite 79).

„Die zahlreichen Gründungen konnten freilich nicht ausreichend mit Lehrkräften besetzt werden; die große Zahl der „Ungeprüften“ – zeitweise mehr als die Hälfte der unterrichtenden Lehrer – verhinderte, daß die quantitative Entwicklung auch von einem gleichartigen qualitativen Fortschritt begleitet wurde.“¹⁵¹

Die große Anzahl der in den siebziger Jahren anlaufenden Schulversuche erstreckten sich auch über die Hauptschule. In dieser Zeit der sozialistischen Alleinregierung konnte sich die nie aufgegebenen Idee der Gesamtschule zu behaupten versuchen. Mit der 4. SchOG-Novelle (1971) konnten additive und integrierte Gesamtschulen sowie eine Orientierungsstufe in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen erprobt werden, „um den geeigneten Rahmen für mehr Chancengleichheit und soziale Integration in der Schule zu finden.“¹⁵² Nach knapp einem Jahrzehnt war der sozialistische Gedanke der

¹⁴⁸ SchOG §28 Abs. 1

¹⁴⁹ Vgl. *Scheipl, Seel*, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 56.

¹⁵⁰ Vgl. Ebenda, 69.

¹⁵¹ *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 422.

¹⁵² Ebenda, 494.

Gesamtschule aufgrund mangelnder oder widersprüchlicher Ergebnisse unter dem Druck der ÖVP aber wieder auf Eis gelegt worden, denn in der 6. SchOG-Novelle von 1980 wurde das Auslaufen der Gesamtschulversuche beschlossen. Bereits zwei Jahre später aber musste sich die ÖVP auf einen Kompromiss einlassen, und verkaufte der Öffentlichkeit 1982 mit der 7. Novelle zum SchOG deshalb eine aus Elementen der Integrierten Gesamtschule bestehenden „Neue Hauptschule“, die ab dem Schuljahr 1985/86 die „Alte“ ablöste.¹⁵³ Für viele kam nun endlich die Erlösung von den beiden pauschalen Klassenzügen. In Gegenzug dazu differenzierte man nach drei individuellen Leistungsgruppen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, die aber den intrapersonalen Begabungsunterschieden vieler Schüler eher entsprechen.¹⁵⁴

Den Bereich der allgemeinbildenden Mittelschule nutzte man anfangs für die damalige grundlegende Einstellung, dass die „Schule der Zukunft“ eine „Leistungsschule“ sein dürfe, und dafür selektive Maßnahmen gesetzt werden müssen. Eine verschärfte „Reifeprüfungsvorschrift“, eine Aufnahmeprüfung und ähnliche Maßnahmen sollten die bereits bestehende Akademikerarbeitslosenrate und den Andrang zu den Mittelschulen in vertretbarem Rahmen halten.¹⁵⁵ Trotzdem lassen sich in der Folge für die Mittelschulen steigende Schülerzahlen eine rege Schulbautätigkeit feststellen, die einerseits auf die hohen Geburtenraten zwischen 1939 und 1944 zurückzuführen ist und andererseits auf den vermehrten Anspruch der Eltern, ihren Kinder bessere Qualifikationen und gehobene Bildung zu ermöglichen.

„Außer dem Staat traten auch Private und Vereine (meist Elternvereine) als Gründer auf, suchten aber möglichst bald die finanziellen Lasten abzuschütteln und den Bund zur Übernahme der Schulen zu bewegen.“¹⁵⁶

Grundsätzlich gab es Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und die Frauenoberschule. Die einzelnen Typenbezeichnungen sagen aber wenig aus. Die provisorischen und typenbestimmenden Lehrpläne wiesen keinen allgemeinen Teil auf, wodurch Hinweise auf Bildungsziele und Didaktische Grundsätze fehlten. Vor allem in der Abfolge der Fremdsprachen bestanden in den verschiedenen Besatzungszonen gravierende

¹⁵³ Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 495.

¹⁵⁴ Vgl. *Friedrich Oswald*, Schulsoziologie: Entwicklung der Schule und Genese des Lehrerstandes (Wien 1990) 92f.

¹⁵⁵ Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 427.

¹⁵⁶ Ebenda, 426.

Unterschiede. Auch der Übergang von der Hauptschule in die Mittelschule selbst aufgrund eines guten Gesamterfolges war dadurch sehr erschwert. Hauptschüler mussten den Weg über die berufsbildenden Mittelschultypen nehmen, um zur Reifeprüfung zu gelangen, bis auch die Lehrerbildungsanstalt 1951 mit der Reifeprüfung abschloss. Nunmehr wurde sie für Hauptschüler zur bevorzugten Schultype auf dem Weg zur Hochschule, weil sie in ihrem Ergebnis dem Realgymnasium gleichgestellt war und damit den Stand der Volksschullehrer sozial aufwertete.

Durch die 1962 beschlossenen Reformen für das höhere Schulwesen wurden die allgemeinen „Mittelschulen“ lehrplanmäßig stärker aufeinander bezogen und auf drei Grundformen eingeschränkt (Vgl. Abb. 5, Seite 79). In Anlehnung an die deutsche Begrifflichkeit erhielten sie die einheitliche Bezeichnung „Allgemeinbildende höhere Schulen“ und wurden zunächst um ein Jahr verlängert. Nach einer langjährigen Sistierung und politischem Ringen wurde auf dieses neunte Jahr aber wieder verzichtet.

„Das ‘Schul-Volkbegehren’ von 1969 veranlasste schließlich die Kürzung der Oberstufe auf vier Jahre.“¹⁵⁷

Die durch die AHS zu vermittelnde höhere Allgemeinbildung ist laut der Lehrpläne aus dem Jahr 1964 „nicht gleichzusetzen mit dem Erwerb einer bestimmten Menge von Einzelwissen, mit bloßer Übernahme fertiger Erkenntnisse oder mit einer besonderen Berufsqualifikation. Sie ist eine aufgeschlossene und verstehende Gesamteinstellung der Persönlichkeit, die Schulung des Denkens, Sachwissen und Werterleben voraussetzt und auf der Auseinandersetzung mit der christlich-abendländischen Kultur in ihrem Werden und ihrer gegenwärtigen Gestalt beruht. Der junge Mensch soll befähigt werden, große Zusammenhänge zu überblicken, sein Wissen und Können selbständig zu vervollkommen, in kritischer Prüfung Probleme zu klären und innerhalb der Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen“¹⁵⁸.

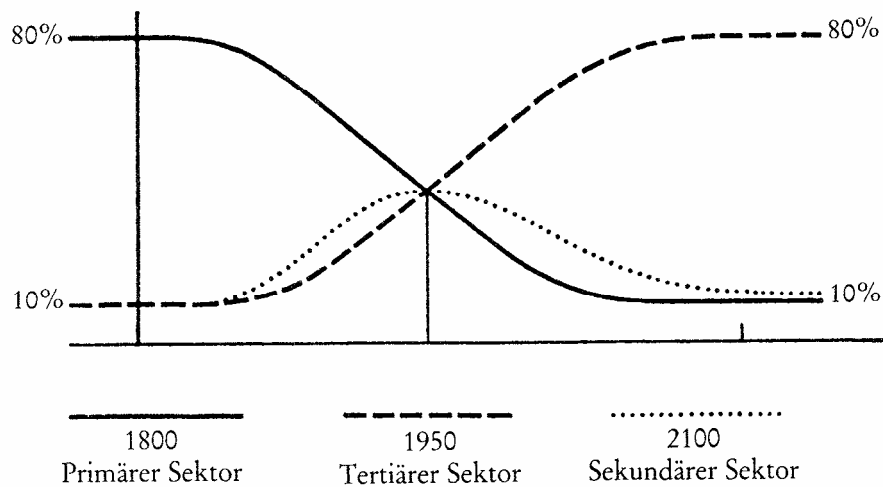
Die ersten beiden Klassen, also die Schulstufen 5 und 6, sollten als Orientierung dienen. Differenzierterer Unterricht folgte dann erstmals ab der dritten Klasse entsprechend der jeweiligen Zweige, und in weiterer Folge in der Oberstufe. Als Sonderform der AHS

¹⁵⁷ Birgit Bauer, Geschichte des österreichischen Bildungswesens von 1918 bis in die Gegenwart. Unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der LehrerInnen (Wien 2004) 60.

¹⁵⁸ BMfUK, AHS-Lehrplan 1964, 32

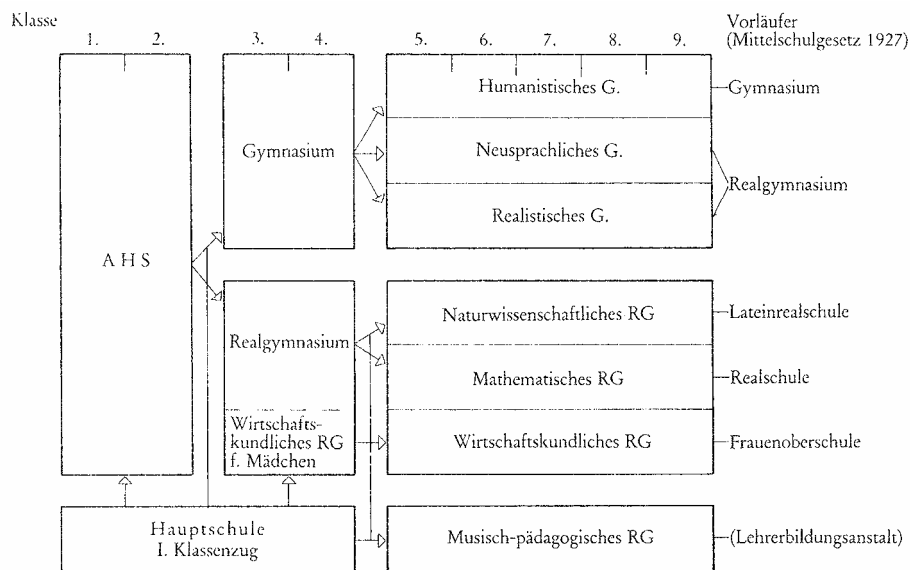
wurde das musisch-pädagogische Realgymnasium geschaffen, das die allgemeinbildenden Funktionen der bisherigen Lehrerbildungsanstalt übernahm und verstärkt als Zubringer für die ebenfalls neu eingerichteten Pädagogischen Akademien fungieren sollte. Diese Schulform wurde aber bald zu einer selbständigen und vollwertigen Oberstufenform des allgemeinbildenden Schulwesens mit fünfjährigem Bildungsgang und deshalb 1976 in „Oberstufenrealgymnasium“ umbenannt.

Abb. 4: Beschäftigung der Erwerbstätigen der westlichen Industrienationen
in den drei Wirtschaftssektoren



Quelle: J. Fourastie, *Gesetze der Wirtschaft von morgen* (Düsseldorf/Wien 1967) 216.
In: Scheipl, Seel, *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der
Zweiten Republik*, Bd.2, 74.

Abb. 5: Organisation der AHS gemäß dem SchOG von 1962



Quelle: Scheipl, Seel, *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens
in der Zweiten Republik*, Bd.2, 58.

III.2.5 Die EOS in der DDR und die Oberstufe der AHS in Österreich

Da diese beiden Schulformen in ihrer Funktion als Bindeglied zwischen Pflichtschule und Hochschule am ehesten vergleichbar sind, sollen sie hier einer gemeinsamen Darstellung unterzogen werden.

Als Folge der Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht im Jahre 1959 von acht auf zehn Jahre wurde die EOS ab 1965 zunächst mit zwei Vorbereitungsklassen in der neunten und zehnten Schulstufe und letztlich ab 1983 im Anschluss an die zehnklassige allgemeinbildende Polytechnische Oberschule nur noch zweijährig geführt. Bis 1965 blieb man allerdings dabei, die EOS an die achte Klasse der POS anzuschließen. Die EOS galt seit 1966 als Hauptform der Vorbereitung auf die Universität, und sollte über die Vermittlung des notwendigen Fachwissens hinaus folglich hochschulmäßige Formen des Lernens sowie selbständiges wissenschaftliches Arbeiten vermitteln.

In Österreich wurde die gymnasiale Oberstufe traditionell ebenfalls vierjährig geführt. Vor dem Hintergrund der Hochschulvorbereitung wurde mit dem Schulunterrichtsgesetz 1962 ein neuntes Schuljahr an den höheren Schulen mit der Funktion einer zusätzlichen Studienstufe eingeführt. Bald allerdings wurden die Lehrinhalte dieser Schulstufe aufgrund der mit einem Volksbegehren in Verbindung stehenden erneuten Abschaffung auf die siebente und achte Klasse der AHS aufgeteilt. Die zur Reform der Oberstufe Anfang der siebziger Jahre eingeleiteten Schulversuche waren insgesamt geringer ausgefallen als die im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen und brachten ebenso wenig als notwendig erachtete Strukturveränderungen, wohl aber qualitativ aufwertende Modifikationen.

Hinsichtlich ihrer gesellschaftspolitischen Funktion war die EOS darauf ausgerichtet, eine ideologisch gefestigte Intelligenz heranzubilden, die sowohl in der Politik als auch in der Wissenschaft und Wirtschaft als Führungskader eingesetzt werden konnte.¹⁵⁹ Fachliche Bildung und ideologische Erziehung sollten Hand in Hand zum obersten Ziel der allseitigen Entwicklung der sozialistischen bzw. kommunistischen Persönlichkeit führen. Für Österreich könnte man als Zielstellung aus den im vorhergehenden Abschnitt zitierten Aufgaben der AHS vereinfacht festhalten, „mündige“ Bürger heranzubilden.

¹⁵⁹ Vgl. Baske, Die erweiterte Oberschule in der DDR.210.

Das aus der POS prolongierte Prinzip der Verbindung von Schule und Leben, von Unterricht und produktiver Arbeit blieb zwar auch der EOS erhalten, der Plan von allgemeiner und beruflicher Bildung mit Abitur und einer anfänglichen kompletten Berufsausbildung wurde bereits Ende der Sechziger aufgegeben. Jedoch setzen fakultativer Unterricht und wahlweise obligatorische Lehrgänge der wissenschaftlich-praktischen Arbeit, die auf spezielle Studienbereiche vorbereiten sollten, den polytechnischen Unterricht der POS generell fort. Spezialschulen und Spezialklassen sollten seit Anfang der Sechziger Jahre verstärkt der Begabungsförderung dienen. Insgesamt wurde aber das Prinzip der Differenzierung wesentlich schwächer berücksichtigt als der Grundsatz der Einheitlichkeit.¹⁶⁰

Auch in Österreich scheinen die vielen gymnasialen Formen auf den ersten Blick differenzierter zu sein, als die Praxis zeigt. Die Unterschiede zwischen humanistischem, neusprachlichem und realistischem Gymnasium, zwischen naturwissenschaftlichem und mathematischem Realgymnasium sowie dem musisch-pädagogischen Realgymnasium liegen in Wahrheit mit Ausnahme des wirtschaftskundlichen Realgymnasiums oft nur in ein oder zwei Fächern, und häufig sind beide – Gymnasien und Realgymnasien – unter einem Dach untergebracht.

Große Unterschiede der EOS und der AHS lagen im Bereich der Zulassung. Die Aufnahme zur EOS war zahlenmäßig sehr begrenzt, da sie sich an der planwirtschaftlichen Zulassung zu einem Hochschulstudium orientierte. Außerdem unterlag die Zulassung einer amtlichen Ordnung, der das Leistungsprinzip, die politisch-ideologische Zuverlässigkeit, der Aspekt der sozialen Zusammensetzung und die Orientierung an sozioökonomischen Erfordernissen zugrunde lagen.¹⁶¹

In Österreich kam lediglich das Leistungsprinzip zum Tragen. Ein positives Zeugnis reichte zum Verbleib in der gymnasialen Oberstufe. Beim Eintritt in die Unterstufe der AHS gab es bis 1971/72 noch eine Aufnahmeprüfung zu bewältigen, die jedoch trotz der Bildungsexpansion in der Sekundarstufe und der sich ständig vergrößernden Schülerzahlen nach der vorläufigen Abschaffung, im Jahre 1985 eine endgültige Streichung erfuhr. Jeder sollte die Chance bekommen, seinen (Bildungs-)Weg zu gehen. Die „elitäre“ Vergangenheit der Gymnasien schien nun endgültig vorbei zu sein und frühere

¹⁶⁰ Vgl. Baske, Die erweiterte Oberschule in der DDR.210f.

¹⁶¹ Vgl. Ebenda.

Leistungsanforderungen waren in der Schulwirklichkeit verringert worden. Die Folge dieser Entwicklung war eine Überschwemmung der Universitäten mit einer hohen Abbrecherquote, wodurch die allgemeinbildenden höheren Schulen vermehrt im Kreuzfeuer der Kritik standen.¹⁶²

¹⁶² Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 502.

III.3 Lehrerbildung

Die Ausgangslage für die Lehrer- und Erzieherbildung gestaltete sich in beiden Staaten ähnlich. Aufgrund von Entnazifizierungsmaßnahmen war man gezwungen, kurze Ausbildungsformen für so genannte „Neulehrer“ einzuführen, wobei man wenig Rücksicht auf Qualifikationsanforderungen nehmen konnte.

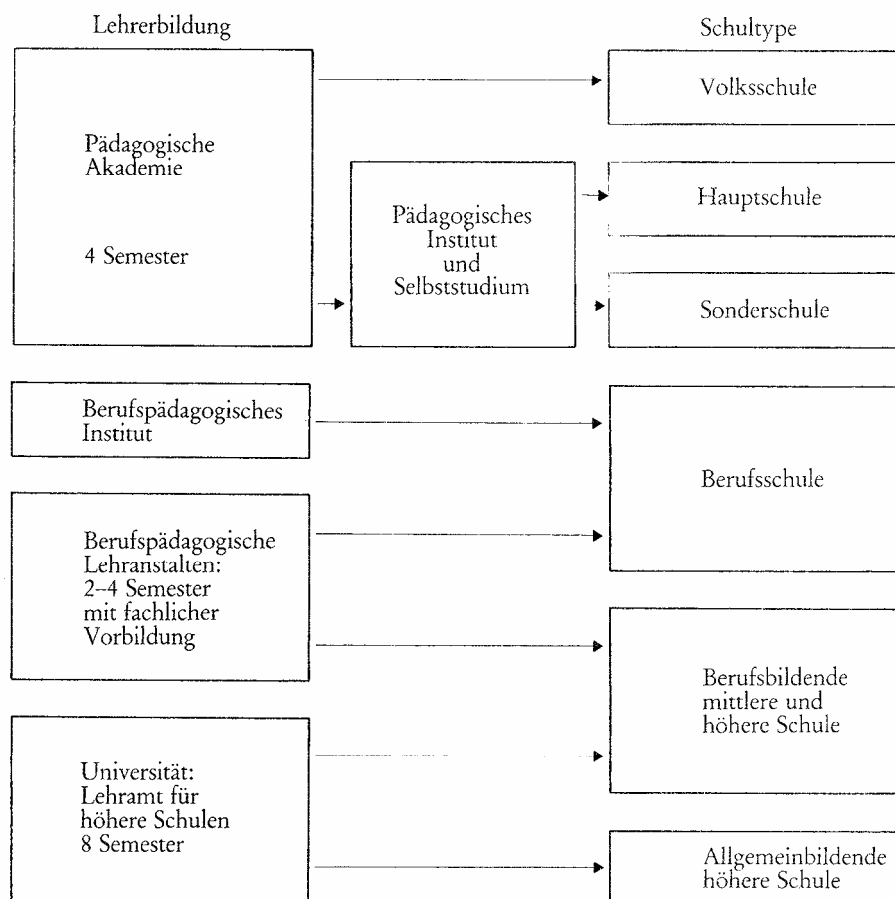
In der DDR haben sich nach einer langen Phase der Versuche einer zeitweilig dreigliedrigen Lehrerbildung für das allgemeinbildende Schulwesen ab der zweiten Hälfte der sechziger Jahre zwei Standardformen durchgesetzt. Lehrer für die unteren Klassen (1-4) unterscheiden sich von Diplomlehrern (Klassen 5-12) in den Ausbildungsvoraussetzungen, im Qualifikationsniveau sowie in der Bezahlung. Die Zulassung zur vierjährigen (für Diplomlehrer ab 1982 fünfjährigen) Lehrerausbildung unterlag einer zentralen staatlichen Planung, erfolgte primär bedarfsorientiert und war an den allgemeinen Zulassungskriterien des Hochschulstudiums ausgerichtet. Es zählten die fachliche Leistung (wobei geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten der männlichen Studenten festzustellen waren), die politisch-ideologische Einstellung und die soziale Zugehörigkeit. Neben einer „qualifizierten sozialistischen Bildung- und Erziehungsarbeit“ im Unterricht sind „Aufgaben der Erziehung und der Freizeitgestaltung“ im außerunterrichtlichen Bereich gesetzlich vorgeschrieben.¹⁶³

In Österreich war die bedeutungsvollste Neuerung der Schulgesetze von 1962 im Bereich der Lehrerbildung die Einführung der viersemestrigen „Pädagogischen Akademien“, welche die Volksschullehrerbildung im theoretischen Bereich einigermaßen hochschulmäßig gestalteten sollte. Gleichzeitig legte man aber mit Hilfe der Übungs- und Besuchsschulen in Gegensatz zur universitären Lehrerbildung den Schwerpunkt auf die Praxis. Auch die Kurse zur Vorbereitung auf die Hauptschul- und Sonderschul-Lehrbefähigungsprüfungen sowie auf das Lehramt für den neuen polytechnischen Lehrgang wurden an den Pädagogischen Akademien eingerichtet. Die künftigen Hauptschullehrer sollten auch in der Unterstufe der AHS unterrichten können. Deshalb wurde die Ausbildung ab 1985/86 auf sechs Semester ausgeweitet. Im Gegensatz dazu genossen in der DDR alle Zehn- bis Vierzehnjährigen Unterricht von universitär ausgebildeten Lehrern.

¹⁶³ Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1965, § 25, Abs. 2

Auch die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Erzieher wurde durch das SchOG neu geregelt und grundsätzlich verselbständigt. und führten als Die fünfjährig geführten Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik bzw. für Erzieher ließen ihren Schülern ab dem Schuljahr 1985/86 neben der beruflichen Qualifikation auch die Hochschulreife zukommen. Es war also eine eindeutige Anhebung des Niveaus der Ausbildung für den vorschulischen Bereich sowie für die Pflichtschulen erreicht worden. Im Gegenzug dazu wurde mit dem Allgemeinen Hochschul-Studiengesetz (1966) die wissenschaftliche Komponente im Studium der Lehrer für höhere Schulen zugunsten einer besseren pädagogischen Ausbildung geschmälert.¹⁶⁴

Abb. 6: Die Ausbildung der Lehrer für die einzelnen Schultypen
nach dem SchOG von 1962



Quelle: Scheipl, Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens
in der Zweiten Republik, Bd.2, 63.

¹⁶⁴ Vgl. Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 380f. Willmann, Bildungspolitik in Österreich. 107f.

IV Spezielle bildungspolitische und pädagogische Aufgaben

IV.1 Begabungsförderung in der Schule

Der Begriff der Begabungsförderung war in beiden Staaten seit jeher ein umstrittener, in der Öffentlichkeit lange Jahre ausgesprochenes Tabu. Das Thema der Begabungsförderung stand immer im Konflikt mit dem Postulat der sozialen Chancengleichheit.

In der DDR sprach man zwar von „sozialistischer Intelligenz“ und einem „hochqualifizierten Führungskader“, gleichzeitig vertrat man aber zumindest bis 1959 das gleiche Recht auf Bildung aller. Es wurde anfangs angestrengt versucht bildungsstrukturelle Barrieren für traditionell unterprivilegierte, bildungsfernere Sozialschichten zu beseitigen.¹⁶⁵

Angetrieben von der wissenschaftlich-technischen Revolution sah man Anfang der Sechziger die Notwendigkeit einer Spezialisierung und es wurden so genannte Spezialschulen und –klassen mit höheren Leistungsanforderungen und stärkerer Differenzierung für eine begrenzte Anzahl von Schülern eingerichtet. Beispielsweise gab es Spezialklassen und -schulen mit mathematischem, naturwissenschaftlichem (physikalisch-technischem), sprachlichem (neu- oder altsprachlichem) sowie musischem (tänzerischem, artistischem, musikalischem) Schwerpunkt. Spezialklassen für Russisch konnten schon ab der 3. Schulstufe belegt werden.¹⁶⁶

Mit dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ wurde es Mitte der sechziger Jahre in der bildungspolitischen Diskussion über Begabungsförderung wieder ruhiger. Die Spezialschulen blieben bestehen, wurden aber nicht erweitert. Indes wurde versucht die Förderung von Begabungen und Interessen auf Arbeitsgemeinschaften und fakultativen Unterricht zu verlegen, bzw. aus der Schule auszulagern. Außerschulischen Einrichtungen wie die Pionierhäuser oder die Stationen Junger Naturforscher und Techniker, die aber ebenfalls dem Volkbildungsministerium unterstanden, sowie Sportvereine standen hierfür zur Verfügung.

¹⁶⁵ Vgl. Gerhard Schreier, Begabungsförderung in der DDR. In: *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation, 551.

¹⁶⁶ Vgl. Dietmar Waterkamp, Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung (Köln, Wien 1985) 269.

Seit Anfang der achtziger Jahre wurde mit propagandistischen Mitteln versucht, Eliteförderung zum ureigensten Anliegen sozialistischer Bildungspolitik zu erklären.¹⁶⁷

In Österreich ließen anfangs Begriffe wie Hochbegabtenförderung oder Eliteförderung Vorstellungen von „Extramenschen“ entstehen. Der Begriff der Elite war veraltet und nicht mehr zeitgemäß. Mit Elite wurde „elitär“ und damit das Gegenteil von Demokratie assoziiert.¹⁶⁸ Erst in den achtziger Jahren konnte zu einer positiven Bewertung und Interpretation gefunden werden.

„In Österreich wurde 1986 ein Schulversuch zur Förderung hochbegabter Schüler in Salzburg gestartet. Dies war das erste schulische Projekt zur Förderung Hochbegabter in Österreich.“¹⁶⁹

Allerdings gab es davor schon Sonderformen der sportlichen, musikalischen und musischen Schulen sowie die Abhaltung von Olympiaden, die für die damalige Begriffsbestimmung offensichtlich nicht in den ausgesprochenen Bereich der Begabungsförderung fielen. Hierzu kann man außer den oben genannten noch die Einführung des Pflichtgegenstands Informatikunterricht, fremdsprachliche Schwerpunkte, Zusatzangebote an Freigegenständen und unverbindlichen Übungen, Übersetzungswettbewerbe sowie das Überspringen von Schulstufen rechnen.¹⁷⁰

In weiterer Folge wurde die Begrifflichkeit unter dem Motto „Fördern statt Auslesen“ in Verbindung mit einem differenzierten Schulwesen in Österreich eine Reihe von bildungs- und schulpolitischer Maßnahmen in Richtung einer breiten Förderung aller Begabungen gesetzt.¹⁷¹

¹⁶⁷ Vgl. Gerhard Schreier, Begabungsförderung in der DDR. In: *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation, 552.

¹⁶⁸ Vgl. Ursula Haider, Schule und Hochbegabtenförderung in Österreich (Wien 1993) 7.

¹⁶⁹ Haider, Schule und Hochbegabtenförderung in Österreich. 9.

¹⁷⁰ Ebenda, 10.

¹⁷¹ Vgl. Rudolf Kary, Probleme der Begabungsförderung. Untersuchungen zu Schulversuchsmodellen. Genese und Evaluation der fremdsprachlichen Förderung von Begabten in Niederösterreich (Wien 1992) 39.

IV.2 Politische Bildung und Erziehung

„Anstelle des überheblichen deutschen Nationalismus soll österreichisches Volks- und Staatsbewusstsein treten, indem liebevolles Verständnis alles Fremden eingeschlossen ist; statt der falschen Herrlichkeit des Führertums muß die Überlegenheit der echten Demokratie gezeigt werden, die Idee der Gewalt verdrängt werden durch die der Humanität.“¹⁷²

Mit diesen Zielen startete man in Österreich in das Schuljahr 1945/46. Weitere Hinweise in den „Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht an den österreichischen Schulen“, deren Erlass gemeinsam mit den „Maßnahmen für den Beginn des Unterrichts an Volks-, Haupt- und Mittelschulen im Schuljahr 1945/46“ am 3. September 1945 vom Staatsamt für Volksaufklärung veröffentlicht wurde, betrafen all jene Gegenstände, die von der nationalsozialistischen Erziehungsdoktrin am stärksten missbraucht wurden: für den Unterricht in der Unterrichtssprache¹⁷³, in den modernen Fremdsprachen, in Geschichte, Biologie, Philosophie und körperliche Erziehung. So wurde z. B. für den Geschichtsunterricht eine völlige Neuorientierung gefordert. Der Geschichtsunterricht muss den „unerbittlichen Kampf gegen die Geschichtslüge führen, historische Wahrheit zu geben ist oberstes Gebot“. Und vom Biologieunterricht wird gefordert, daß er „vor allem von der völlig unwissenschaftlichen Rassenlehre des nationalsozialistischen Lehrplans gereinigt werde“.¹⁷⁴

Eine weitere Forderung¹⁷⁵ bezog sich auf die staatsbürgerliche Erziehung. Das staatsbürgerliche Prinzip sollte den gesamten Unterricht durchdringen. Staatsbürgerkunde sollte unvoreingenommene Willensbildung ermöglichen. Diese Gedanken führten letztendlich dazu, „daß 1949 das Unterrichtsministerium einen Erlaß über ‘Staatsbürgerliche Erziehung’ veröffentlichte, der den Lehrern die Aufgabe zuwies, die Schüler zu verantwortungsvollen, kritischen Staatsbürgern zu erziehen und ihnen eigene

¹⁷² Schnell, Bildungspolitik in der Zweiten Republik, 31.

¹⁷³ Die 1945 als Distanzierungsversuch eingeführte Bezeichnung „Unterrichtssprache“ wurde 1952 auf „Deutsche Unterrichtssprache“ abgeändert und erst wieder 1955 durch die traditionelle Benennung „Deutsch“ ersetzt.

¹⁷⁴ Vgl. Schnell, Bildungspolitik in der Zweiten Republik, 31.

¹⁷⁵ Diese Forderung ergab sich aus den Wiener Hauptschullehrerkonferenzen mit dem Thema „Die Erziehung zum Bürger der demokratischen Republik Österreich“ aus dem Jahre 1946. In: Schnell, Bildungspolitik in der Zweiten Republik, 32.

Verantwortung sowie eine praktische Demokratieerfahrung zu ermöglichen.“¹⁷⁶ Diese Haltung versuchte man später im Unterrichtsfach ´Politische Bildung` zu prolongieren.

Im Unterricht der allgemeinbildenden Schule der DDR ist politische Bildung einerseits als Unterrichtsprinzip, andererseits als Bildungs- und Lernbereich fest verankert. Ausgehend von der Einheit von Bildung und Erziehung ist politische Bildung gleich ideologische Erziehung. Die curricularen Unterrichtsziele der so genannten Gesellschaftswissenschaften Geschichte und Staatsbürgerkunde gehen von Wissens- über Bewußtseinsvermittlung, Verständnisweckung und Überzeugungsentwicklung zu direkten Handlungsanweisungen.

„Im geschlossenen soziopolitischen System der DDR ist der politischen Bildung und Erziehung eine ausgesprochene Systemstabilisierende Funktion zugewiesen. Diese umschließt sowohl die Vermittlung von Kenntnissen und kognitiven Fähigkeiten als auch die Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu „allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten (im engeren Wortsinn), verstanden nämlich als Entwicklung emotionaler und sozialer Bindungen.“¹⁷⁷

Sozialistischer Patriotismus und Vaterlandsliebe sollten für die Jugend bedeutsam werden, „weil jede Tat für das Vaterland, für die Stärkung des Sozialismus in der weltweiten Auseinandersetzung um die Erhaltung und dauerhafte Sicherung des Friedens Gewicht hat, weil die auf das Wohl des Volkes gerichtete Politik der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands auf der Aktivität und Bewusstheit aller Bürger der Deutschen Demokratischen Republik beruht“.¹⁷⁸

Dass dieses Vorhaben letztlich nicht funktioniert hat, zeigte das immer vorhanden gewesene Desinteresse sowie Zynismus, der sich schließlich in Opposition und Ausreise oder Flucht ausdrückte. Die späteren Klagen über die fehlenden oder mangelnden Wirkungen der staatsbürgerlichen Erziehung hat man freilich nicht mit einem falschen Ansatz, sondern nur mit methodischen Defiziten erklärt.¹⁷⁹

¹⁷⁶ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5, 409f.

¹⁷⁷ Wolfgang Mitter, Politische Bildung und Erziehung. In: *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation, 600.

¹⁷⁸ Ebenda, 609

¹⁷⁹ Vgl. ebenda, 614.

IV.3 Geschichtsunterricht

Die Nazis mussten natürlich für die Rechtfertigung ihrer Ideologie die Geschichte neu schreiben. Neben Biologie, in der sie versuchten ihre Rassentheorie zu begründen, wurde der Unterricht in Zeitgeschichte in einer einzigen Dimension manipuliert. Für Legitimation eines Tausendjährigen Reiches musste die mitteleuropäische und deutsche Geschichte uminterpretiert werden, und sollte dann als einzige Wahrheit im Geschichtsunterricht zur Geltung kommen sollte. In Österreich erachtete man es daher für sehr wichtig, an dem Ziel eines demokratischen Geschichtsunterrichts anzusetzen, welches man schon in der Ersten Republik verfolgte. Die Provisorischen Lehrpläne für die Hauptschulen und Mittelschulen aus dem Jahr 1946, deren Inhalt im wesentlichen auf den Lehrplänen von 1928 beruhte, wiesen deutlich in diese Richtung.

„In allen Klassen ist neben der Unterrichtsvermittlung und Festigung des Stoffes auf die Erziehung zur demokratischen Gesinnung besonders Wert zu legen.“¹⁸⁰

Eine Neuorientierung des Geschichtsunterrichts sollte die österreichische Geschichte gegenüber der bis dahin verbreiteten großdeutschen Geschichtsauffassung mehr Bedeutung beimessen, die modernen sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen in den demokratischen Staaten darstellen, sowie Humanität und Toleranz in den Vordergrund zu stellen. Weitere in jenen Lehrplänen formulierte Ziele waren:

„Einführung in die Kenntnis vergangener Zeiten durch Darbietung von Geschichtsbildern aus allen Zeiten mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte Österreichs und die demokratischen Einrichtungen dieses Staates. Weckung der Achtung vor den großen schöpferischen Leistungen der Völker auf allen Gebieten der Kultur, vor bedeutenden Menschen und Daten und der Liebe zu Volk und Vaterland.“¹⁸¹

Auch in der DDR kam bei der Verwirklichung der politischen Zielstellung dem Geschichtsunterricht eine besondere Rolle zu. Im ersten Jahr nach Kriegsende wurde noch

¹⁸⁰ Schnell, Bildungspolitik in der Zweiten Republik, 106.

¹⁸¹ Ebenda.

kein Geschichtsunterricht erteilt. Im Schuljahr 1946/47 wurde dann ein auf der Grundlage beschlossener 'Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte' und mit methodischen Hinweisen versehener Abriss der deutschen Geschichte in den Unterricht einbezogen. Die deutsche Geschichte wurde dabei aber aus dem Blickwinkel sowjetischer Geschichtswissenschaft betrachtet.¹⁸²

„Im Zentrum der Vermittlung und Aneignung historischen Wissens sollte die deutsche Geschichte stehen, die 'als Nationalgeschichte der DDR und als Bestandteil welthistorischer Entwicklungsprozesse' dargestellt werden sollte.“¹⁸³

Die politische Idee, die dahinter stand, war, die DDR-Identität zu stärken und auszubauen, denn, „Nationalbewusstsein ist nun einmal ohne Geschichtsbewusstsein undenkbar.“¹⁸⁴

In der DDR fehlte es im Zusammenhang mit einer positiven Werteerziehung jedoch an jeglicher kritischer Rückfrage an die eigene Vergangenheit. Problematiken des eigenen Systems und die Schattenseiten des deutschen und sowjetischen Kommunismus wurden sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Schule ausgeklammert. Der Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht sowie die Medien haben dafür gesorgt, dass die in der DDR Geborenen mit einem eindimensionalen und damit verkürzten Geschichtsbild aufgewachsen sind. Selbst als man später die gesamtdeutsche Vergangenheit in das offizielle Geschichtsbild einband, wollte man daran nichts verändern. Im Gegenteil, damit sollte der sozialistische Weg und die Abgrenzung vom westlichen Deutschland mit gleichzeitiger Stärkung und Verwurzelung des Nationalbewusstseins begründet werden.¹⁸⁵

Ein Auszug aus dem Lehrplan der POS von 1988 zeigt dies ganz deutlich:

„Die Geschichte des Werdens und Wachsens der Deutschen Demokratischen Republik wird als Teil der Herausbildung und Entwicklung des sozialistischen Weltsystems, als Wende und bisheriger Höhepunkt der

¹⁸² Vgl. Hans Döbert, Wolfgang Mitter (Hg.), Curricula in der Schule. DDR und ostdeutsche Bundesländer (Köln, Wien u.a. 1995) 20.

¹⁸³ Hans Döbert, Das Bildungswesen der DDR in Stichworten. Inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlage (Neuwied u.a. 1996)

¹⁸⁴ Sonja Häder (Hg.), Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext (Weinheim 1997) 139.

¹⁸⁵ Vgl. Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 700f.

ganzen deutschen Geschichte erfasst. Den Schülern wird bewusst, dass der sozialistische deutsche Staat tief in der deutschen Geschichte verwurzelt ist und sich auf die Leistungen und Kämpfe derer gründet, die in den verschiedenen geschichtlichen Epochen und aus unterschiedlichen sozialen Bedingungen heraus für den gesellschaftlichen Fortschritt eintraten. Sie erfassen, dass im sozialistischen deutschen Staat alle revolutionären, progressiven und humanistischen Traditionen, vor allem die Traditionen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung und des antifaschistischen Kampfes, bewahrt und weitergeführt werden. Sie erkennen, dass unser sozialistisches Vaterland das Ergebnis der Kämpfe, der Arbeit und der Leistungen mehrerer Generationen von Werktätigen, von Angehörigen verschiedener Klassen und Schichten unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei darstellt.“¹⁸⁶

Aber auch hierzulande scheute man sich davor im Lehrplan verankerte, zeitgeschichtliche Themen wie den Ersten Weltkrieg, die Geschichte der Ersten Republik Österreich in der Zwischenkriegszeit, den Zweiten Weltkrieg und den Wiederaufbau in der Zweiten Republik im Geschichtsunterricht durchzunehmen. Da es für die Parteien auch darum ging, ehemalige Nationalsozialisten für sich zu gewinnen, versuchte man diesbezüglichen Konfliktsituationen aus dem Weg zu gehen.

„Die Frage von Schuld, Mitschuld oder Unschuld an dem Bürgerkrieg von 1934 trübte das Auge für einen objektiven Geschichtsunterricht.“¹⁸⁷

Diese Verdrängungsmechanismen manövrierten die Österreicher in jene Opferrolle, aus der viele bis heute noch nicht schlüpfen konnten.

„Die Kenntnis der Geschichte ist die Bedingung der Einsicht in die Veränderlichkeit der Gegenwart.“¹⁸⁸

¹⁸⁶ *Ministerium für Volksbildung*. Lehrplan der Zehnklassigen Allgemeinbildenden Politechnischen Oberschule. Geschichte, Klassen 5 bis 10 (Berlin 1988) 4.

¹⁸⁷ *Schnell*, Bildungspolitik in der Zweiten Republik, 108.

¹⁸⁸ *Elmar Lechner*, "Geschichte der Pädagogik" für Studierende an österreichischen Hochschulen für pädagogische und soziale Berufe [ein Memorandum] Elmar Lechner und Brigitte Makl-Freund, Abt. für Histor. u. Vergleichende Pädagogik, Univ. Klagenfurt (Klagenfurt 2002) 1.

V Bilanz

Ziel dieser vergleichenden Studie war es, Gemeinsamkeiten und Andersartigkeiten der beiden Bildungssysteme im allgemeinbildenden Schulwesen herauszustellen, Hintergründe zu beleuchten oder Erklärungen anzuführen, anzuregen, einige Gedanken weiterzuführen und klarzumachen, wie sehr die komplexe Thematik von Bildung und Erziehung in unser politisches, gesellschaftliches und kulturelles Leben eingebettet ist.

An diese abschließende Zusammenfassung sollte nicht die Erwartung geknüpft werden, dass sich aus der Gegenüberstellung einzelner Elemente der jeweiligen Schulsysteme, eine allgemeingültige Kernaussage ergeben werde bzw. eine Bewertung zulässig wäre. Im Zuge der Entstehung dieser Arbeit wurde ich oft gefragt, welches der beiden Schulsysteme nun das bessere gewesen sei. Meistens waren die Fragenden sehr erstaunt, als ich ihnen keine klare Antwort darauf geben konnte. Vielmehr will ich versuchen, aufgrund der in den verschiedenen Kapiteln enthaltenen Informationen und der dort bereits angestellten Überlegungen die auffälligsten Besonderheiten beider Staaten, seien es nun gemeinsame oder spezifische, nochmals hervorzuheben, zu ordnen und einige resümierende Schlussfolgerungen zu ziehen.

Ich habe nämlich versucht, die melioristische Funktion eines Vergleichs auszublenden und nicht nach dem besseren Gesamtmodell zu suchen. Es macht auch wenig Sinn, pädagogische Einzelphänomene zu bewerten, da man sie nicht aus ihrem politischen, sozialen und kulturellen Hintergrund herauslösen kann, um sie in einem andersartigen Kontext einzusetzen.

Wendet man das in der Einleitung (Kap. I) beschriebene Funktionsschema an, so stand in allen untersuchten Phänomenen die ideographische Funktion des Vergleichs eindeutig im Vordergrund. Alle Kapitel sind deshalb von einer beschreibenden und analytischen Darstellung der Entwicklungen geprägt und die Kriterien der Besonderheit und der Gemeinsamkeit lagen der jeweils zu vergleichenden Materie zugrunde. Dabei durfte die grundsätzliche ideologisch-politische Unterschiedlichkeit der beiden Bildungssysteme nie außer Acht gelassen werden, denn festgestellte Gemeinsamkeiten gewinnen an ihrer Bedeutung in Hinblick auf die unterschiedliche politische Systemzugehörigkeit.

Da man im Zuge eines intersystemaren Vergleichs immer wieder auf das Problem stößt, strukturell und institutionell eigentlich Unvergleichbares miteinander vergleichen zu müssen, ist man gezwungen, den Bezugspunkt des Vergleichs auf eine abstrakte Ebene zu heben. Dies kann dadurch gelingen, dass man die von den jeweiligen Elementen des Schulsystems ausgeübte Funktion zum Gegenstand des Vergleichs macht. Auf mögliche Funktionen des Bildungswesens wurde bereits in der Einleitung hingewiesen. Diese Vorgangsweise wird in der Fachliteratur als „funktionale Äquivalenz“ bezeichnet.

„Damit verweist der Begriff der funktionalen Äquivalenz generell darauf, daß die Vergleichbarkeit keine ‘ontologische’ Eigenschaft der verglichenen Objekte ist, sondern lediglich die Möglichkeit ausdrückt, eine Beziehung zwischen verschiedenen Objekten im Hinblick auf ein bestimmtes Vergleichskriterium herzustellen.“¹⁸⁹

So gesehen sind die beiden Schulsysteme Österreichs und der DDR als ausdifferenzierte Subsysteme ihrer übergeordneten sozialen und politischen Systeme zu verstehen, die mit diesen und anderen gesellschaftlichen Subsystemen in einer funktionalen Beziehung stehen. Am Beispiel der Erziehung kann man die unterschiedlichen Beziehungen, die diese Subsysteme miteinander eingehen sowie Beziehungen, die innerhalb eines Systems eingegangen werden, recht gut verdeutlichen. Wie bereits erwähnt, pochte man in der DDR – im Gegensatz zu Österreich – auf ein staatliches Erziehungsmonopol. Das betraf nicht nur die Schule, sondern auch deren Umwelt. Zur Unterstützung der schulischen Bemühungen wurden jeweils von den politischen, ökonomischen und militärischen (Sub)Systemen Erziehungsleistungen erwartet. In Österreich hingegen hoffte man zunehmend durch eine Verbesserung der internen Systembeziehungen (Lehrer-Schüler-Eltern-Verhältnis) auf eine Verbesserung der Erziehungsfunktion der Schule.

Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass diese Hoffnung oft unerfüllt blieb, weil sich beide Seiten (Eltern und Lehrer) oft ihrer Verantwortung entzogen haben. Viele Eltern erwarten, dass ihre Nachkommen, nun endlich in der Schule, von den Lehrern erzogen werden würden. Die Lehrer allerdings – damit maßlos überfordert – stecken in dem Dilemma, dass als Folge dieser Überforderung die Qualität des Unterrichts leidet und die

¹⁸⁹ Anweiler, Hörner, Materialien zur Lage der Nation, 683.

Schüler somit – ein wenig überspitzt dargestellt – weder erzogen noch gebildet werden, vor allem seitdem „autorität“ klein geschrieben wird.

„Die Überfülle an Aufträgen für die Lehrenden gefährden wohl auch die Umsetzung. Zudem ist gerade in einer Zeit des Werteumsturzes und der Wertungsunsicherheit an den Schulen eine Einschränkung der Mitwirkung an den Erziehungsaufgaben zu beobachten.“¹⁹⁰

In der DDR hätte man „AUTORITÄT“ demnach so schreiben müssen. Im Überwachungsstaat der DDR wurde alles in Form von Ordnungen festgelegt. Dazu zählten auch die Schulordnung und die Hausordnungen der Schulen. Das Verhalten in der Schule wurde strengstens überwacht und Information über abweichende Vorgänge direkt an die Schulleitung weitergegeben. Jeder Schüler wurde mit Hilfe von vier Kopfzensuren der Zeugnisse über Betragen, Ordnung, Mitarbeit und Fleiß kontrolliert.¹⁹¹

Die Lehrer wurden zu einer „offensiven politisch-ideologischen Erziehung“ angehalten. Die Notwendigkeit der geforderten offensiven Erziehung wurde mit der etwas zynisch klingenden „Weltoffenheit der DDR“ begründet, da diese von feindlichen Kräften benutzt worden wäre, die Jugend gegen den Sozialismus über Musik, Mode und jugendlicher Alltagskultur zu beeinflussen.¹⁹²

Die Rolle von Erziehung und Bildung in Staat und Gesellschaft ergibt sich als unmittelbare Konsequenz der Grundsätze des politischen Systems. Laut der Präambel zur Verfassung (1968/1974) der DDR waren dies neben der „antifaschistisch-demokratischen“ Zielsetzung die Fortsetzung der „revolutionären Traditionen der deutschen Arbeiterklasse“ und die „Übereinstimmung mit den Prozessen der geschichtlichen Entwicklung“. Im Mittelpunkt der Erziehung und Bildung stand natürlich die ideologische Erziehung. Sie sollte unter anderem dazu beitragen, den „Aufbau des Sozialismus“ und die „Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ voranzubringen sowie die geforderte politische Loyalität zu gewährleisten.¹⁹³ Die qualitative Bestimmung der „Erziehung als Führung“ im

¹⁹⁰ Helmut Engelbrecht, *Veränderungen im Erziehungsanspruch der österreichischen Schule: ein historischer Exkurs* (Klagenfurt 1998) 16.

¹⁹¹ Vgl. Dietmar Waterkamp, *Erziehung in der Schule*. In: *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation, 275.

¹⁹² Vgl. Karl-Heinz Günther, *Gesellschaftliche Bedingungen für Erziehung in der Gegenwart*. In: *Pädagogik* 44 (1989) 203.

¹⁹³ Vgl. *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation, 699.

pädagogischen Prozess gehörte zu den herausragenden politischen Merkmalen des Erziehungssystems in der DDR.¹⁹⁴

„Pädagogische Führung ist politische Führung zur Herausbildung der Grundlagen der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse bei den Schülern [...] Auffassungen, wonach bei einem höheren Grad der Selbsttätigkeit die pädagogische Führung mehr und mehr zurücktreten könne bzw. überflüssig würde, widersprechen den Erkenntnissen und Erfahrungen der marxistisch-leninistischen Pädagogik.“¹⁹⁵

Die Erziehung zu Grundwerten in Österreich kann nicht mehr bezwecken als eine kritische Loyalität des Staatsbürgers mit der Freiheit eigene, von der gesellschaftlichen Norm abweichende Auffassungen zu vertreten und im legalen Rahmen auszuüben. Die Stabilität des politischen Systems basiert also nicht wie in der DDR auf einer Erziehung, die zu einer systemkonformen Anpassung führen soll. Ausschlaggebend für die pädagogische Aufgabe im Hinblick auf die politische Ordnung ist, dass sie durch das Vorhandensein mehrerer konkurrierender politischer Parteien, ein Mehrheitsprinzip und gesellschaftliche Konsensbildung in einem demokratischen Rechtsstaat gerechtfertigt wird. Die politische und weltanschauliche Vielfältigkeit sind daher auch für die Rolle der Bildung und Erziehung maßgebend.

„Die besondere Bildungsaufgabe (der Erziehungsauftrag) der Schule (in Österreich, d.V.) richtet sich auf die Heranwachsenden als Mitglieder einer demokratisch verfaßten Gesellschaft. Die Erziehungsleistung ist durch entsprechend gestalteten Unterricht zu erbringen. Das primäre Erziehungsrecht der Familie in einer offenen, weltpluralistischen Gesellschaft wurde nicht eingeschränkt; der Schule wird aufgetragen, an der Werterziehung unterstützend mitzuwirken.“¹⁹⁶

In der DDR allerdings hatte man den Anspruch auf eine weltanschauliche Geschlossenheit. Daneben waren das Ziel der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ sowie eine wissenschaftliche Grundbildung charakteristisch für die Theorie der sozialistischen

¹⁹⁴ Vgl. Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 699.

¹⁹⁵ Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit der Schüler. In: Pädagogik 33 (1978) 480f

¹⁹⁶ Scheipl, Seel, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik, Bd.2, 50.

Allgemeinbildung, welche in den Lehrplänen der zehnklassigen Oberschule (Kap. III.2.2) und der Erweiterten Oberschule (Kap. III.2.5) stark verankert war, aber auch schon in die Lehrpläne der vorschulischen Erziehung (Kap. III.1.1) einging. So sollte eine ganzheitliche ideologische Position sowie stabile sozialistische Verhaltensweisen bewirkt werden, und einzelne Teilerkenntnisse, die in den Unterrichtsfächern vermittelt wurden, sollten zu einem geschlossenen wissenschaftlichen Weltbild führen.¹⁹⁷

Der Hinweis im Zielparagraphen (Kap. II.1.2.8) der österreichischen Schule, die Schüler sollten „zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt (und) dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen werden“ verdeutlicht nochmals den Unterschied zur DDR auf der Ebene der Bildungstheorie. An dieser Stelle muss aber darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch Bildungstheorien und Bildungsverfassungen eine normative Ebene, auf der ideelle Richtwerte und pädagogische Prinzipien angestrebt werden, und eine praktische Ebene besitzen, die allerdings durch vielfältige Einflüsse des kulturellen und sozialen Umfeldes gekennzeichnet ist. In der Schulpraxis der DDR führte die angestrebte Bewusstseinsformung zu bloß rezeptivem Verhalten im Unterricht, was sich mit logischer Konsequenz in einer Passivität der Gesellschaft äußerte. Unterricht in der DDR könnte man als einen zielgerichteten Prozess auf ein festes Persönlichkeitsideal hin bezeichnen, während im Unterschied dazu unterrichtliches Handeln in Österreich als prozessorientiertes Ziel verstanden wird.

Die unterschiedlichen ordnungspolitischen Orientierungsmuster kommen auch schon in den institutionellen Bedingungen der Vorschulerziehung zum Ausdruck (Kap. III.1.1, III.1.2.). In der DDR wie auch in Österreich galten Einrichtungen der Vorschulerziehung als familienergänzendes Angebot. Durch den beschäftigungspolitisch bedingten massiven Ausbau der Kindergärten und Krippen erhielt in der DDR die öffentliche Erziehung nun endgültig den angestrebten Vorrang gegenüber der Familienerziehung. In Österreich sind im Zeichen einer ordnungspolitischen Orientierung am Vorrang der Familie die Kindergärten überwiegend als Halbtageseinrichtungen geführt und Kinderkrippen lange Zeit fast gar nicht ausgebaut worden.

¹⁹⁷ Vgl. Neuner, Zu theoretischen Problemen der Realisierung des neuen Lehrplanwerks. In: Jahrbuch der pädagogischen Wissenschaften der DDR (Berlin 1971) 160f

Ein gemeinsames Merkmal des allgemeinbildenden Schulwesens bildeten die Oberstufe der AHS in Österreich und die Erweiterte Oberschule in der DDR als auf ein anschließendes Hochschulstudium vorbereitende, und deshalb vergleichbare Schulformen (Kap. III.2.5). Während erstere in Österreich ein Problem der Differenziertheit darstellte, bezweckte die EOS in der DDR eine Erweiterung und Vertiefung der vorangegangenen gemeinsamen und einheitlichen Schulbildung.

Generell kann man in beiden Ländern eine Dreigliederung des Bildungswesens feststellen. Das allgemeinbildende Schulwesen erfährt im Rahmen dieser Arbeit eine nähere Betrachtung. Im Bereich der Berufsausbildung gibt es Parallelen in Bezug auf die Dualität von schulischer und betrieblicher Lehre. Entscheidend dabei ist die geteilte Zuständigkeit und Verantwortlichkeit der Wirtschaft und des Staates. Da aber in der DDR der Großteil der Betriebe verstaatlicht ist, fällt es letztlich wieder in seinen Verantwortungsbereich. Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich liegen hier genau dazwischen. Einerseits könnte man sie aufgrund weiter Bereiche des Lehrplans dem allgemeinbildenden Schulwesen zurechnen, andererseits liefern sie den Absolventen einen „fertigen“ Beruf. Im Zuge der Polytechnisierung wurde in der DDR für kurze Zeit die Erweiterte Oberschule in Verbindung mit einer kompletten Berufsausbildung geführt, so dass man sie mit der BHS in Österreich vergleichen könnte. Das dritte Glied betrifft das Hochschulwesen, welches in der DDR zwar an die klassische deutsche Universitätsidee einer „Bildung durch Wissenschaft“ angelehnt war, aber das durch eine Uminterpretation des Humboldtschen Konzepts lange Zeit verhindern konnte, die ideologische Grundorientierung aufgeben zu müssen. Bildung durch Wissenschaft setzt nämlich die Selbständigkeit des Studenten und die Freiheit der Lehre voraus. Erst in den letzten Jahren der DDR wurde die grundsätzliche Offenheit des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses auch im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften nicht mehr geleugnet.¹⁹⁸

Ein wichtiges, bildungstheoretisch unterscheidendes Merkmal stellt die polytechnische Bildung (Kap. II.1.1.3) in der DDR dar, der der Polytechnische Lehrgang (Kap. III.2.4) und seine Vorläufer in Österreich nur äußerst bedingt gegenübergestellt werden können. Bei der polytechnischen Bildung handelt es sich um eine spezifisch marxistische Komponente, die in der Realität als eine Variante der Verbindung von Schule und Arbeitswelt in Erscheinung trat. Ihre ursprünglich zugedachte Rolle als Achse des

¹⁹⁸ Vgl. Kurt Hager, *Wissenschaft und Wissenschaftspolitik im Sozialismus*. Vorträge 1972 bis 1987. (Berlin 1987) 35.

gesamten Bildungsbereichs konnte sie aufgrund des Widerstreits ideologischer Postulate, realer wirtschaftlicher Bedürfnisse sowie der Beharrungskraft älterer didaktischer Strukturen nicht erfüllen, was dazu führte, dass sich das allgemeinbildende Schulwesen und die Berufsausbildung auch in der DDR klar voneinander abgehoben haben.¹⁹⁹

Das Verhältnis von Bildung und Beschäftigung ist von einer Wechselwirkung geprägt, die sowohl für moderne Industriegesellschaften als auch für sozialistische Länder gültig ist. Auf der einen Seite liefert das Bildungssystem bestimmte Qualifikationsstrukturen, auf der anderen Seite stellt ein sich laufend ändernder Arbeitsmarkt Qualifikationsanforderungen, die sich wiederum auf das Bildungssystem auswirken.

„Der oft proklamierte Grundsatz der ‚Einheit von Ökonomie und Bildung‘ meint vor allem die Planung der Ausbildungswege und die Lenkung des beruflichen Nachwuchses gemäß den Bedürfnissen der staatlichen Planwirtschaft.“²⁰⁰

Bildungsplanung in der DDR war also primär vorgelagerte und am Bedarf orientierte Arbeitskräfteplanung. In Österreich hat das Recht der freien Wahl des Berufs und der Ausbildungsstätte eine quasi grundrechtliche Verankerung. Deshalb lässt sich im Unterschied zur DDR eine an einem konstruierten „gesellschaftlichen Bedarf“ orientierte Bildungsplanung nicht durchführen. Der Arbeitsmarkt ist somit in Österreich nur indirekten Steuerungen unterlegen. Das Beschäftigungssystem wirkt sich nur insofern auf das Bildungswesen aus, so die Marktchancen das Bildungsverhalten im Sinne von Angebot und Nachfrage beeinflussen. Diese marktwirtschaftliche Selbstregulierung steht also einer zentralen Planung in der DDR gegenüber. Einerseits unterliegt dieser Selbstregulierungsprozess immer wieder mehr oder weniger starken Schwankungen, andererseits sind auch selbst der staatlichen Steuerung Grenzen gesetzt.

Das zeigt sich vor allem bei der Mädchen- und Frauenbildung, die im Rahmen dieser Arbeit nicht explizit behandelt wurde, sondern nur im Zusammenhang von Sozialstruktur und Bildungswesen (Kap. II.2) Erwähnung findet. Die Chancengleichheit im Zugang zur weiterführenden allgemeinen Bildung für beide Geschlechter wurde in beiden Staaten spätestens in den achtziger Jahren erreicht. Das führte sogar zu einem Überhang an

¹⁹⁹ Vgl. Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 697

²⁰⁰ Ebenda, 13.

Maturantinnen in etwa dem Ausmaß wie auch die demographische Entwicklung verlief. In der DDR konnte der Anteil der Mädchen an den Besuchern der Erweiterten Oberschule nur durch Gegenprivilegierung der männlichen Jugendlichen in einem annähernd paritätischen Verhältnis gehalten werden. Da die beruflichen Verwertungsmöglichkeiten trotzdem geschlechtsspezifisch unterschiedlich blieben, und auch heute großteils noch sind, verlagerte sich das Problem der Chancengleichheit unter diesem Aspekt aus dem Bildungs- in das Beschäftigungssystem.

(Chancen)gleichheit ist ohne Frage ein erstrebenswertes Ziel, welches aber bei Vollendung die Welt wahrscheinlich zum Stillstand bringen würde. Seit der Französischen Revolution – Égalité – bestehen zwei Grundmodelle²⁰¹: das liberale Konzept der individuellen Chancengleichheit mit dem Ziel des „Aufstieg des Tüchtigen“, und das soziallegalitäre Modell eines distributiven Chancenausgleichs (einige Facetten sind in Kap. II.2 näher erläutert). Zwischen diesen beiden Polen bewegten sich sowohl Österreich als auch die DDR auf dem Weg zu einer „meritokratischen“ Realität, einer gesellschaftlichen Hierarchie, geprägt von unterschiedlichen Leistungen, Bildungsabschlüssen und daran gekoppelter Berechtigungen.²⁰²

„Der Zusammenhang von Bildungswesen, sozialer Chancengleichheit und Entwicklung der Begabungen ist eine zentrale gesellschafts- und bildungspolitische Frage demokratischer und sozialistischer/kommunistischer Staaten, eine Frage von programmatischer Bedeutung wie eine Aufgabe praktischer Politik und der Pädagogik.“²⁰³

Die ersten beiden Jahrzehnte der SBZ/DDR waren wie schon gesagt von hoher sozialer Mobilität geprägt. In den sechziger Jahren traten allerdings gesellschaftspolitische Motive mehr und mehr in den Hintergrund und ökonomische Motive kamen stärker zum Tragen. Die dadurch ausgelöste Expansion im Bildungsbereich wurde in den siebziger Jahren jedoch wieder eingedämmt, da die Nachfrage nach Bildung größer war als der Raum, den ihr Arbeitswelt und Bildungssystem boten.

²⁰¹ Vgl. Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 687.

²⁰² Vgl. ebenda.

²⁰³ Ebenda, 686f.

In der DDR wurde das Bildungssystem also bis 1965 und letztlich mit der Einführung des „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ revolutionär umgestaltet, welches sich nach ein paar Jahren der Adaption ab 1970 als ziemlich stabil erwies. In Österreich dauerte es auch bis 1962, als mit dem Schulorganisationsgesetz eine gesetzliche Grundlage geschaffen wurde, die echte Reformen erst nach einer langen Zeit der Restauration und durch die Besatzungszeit bedingte Stagnation ermöglichte. Auch der Gedanke der Chancengleichheit wurde im Gegensatz zur DDR, die in der offiziellen Version von Beginn an diese Idee mit Hilfe ihres Einheitsschulsystems verwirklichen wollte, erst in dieser Zeit wirklich aufgegriffen.

Während also in Österreich der Zugang zu einer höheren Bildung vor allem durch die Expansion der Mittelschule für den Großteil der Bevölkerung erleichtert wurde, kam die sozial egalisierende Entwicklung in der DDR bereits ins Stocken, und es trat eine Verfestigung der sozialen Positionen ein. Die generelle Anhebung des Bildungsniveaus, ablesbar an einer längeren Schulzeit und höheren Abschlüssen, reproduziert in beiden Staaten somit immer noch bestehende Chancenungleichheiten auf einem höheren Niveau, auch wenn die soziale Durchlässigkeit zweifellos zugenommen hat.

In der DDR traten in den siebziger Jahren die sozialen Ausgleichsfunktionen des Bildungswesens zugunsten der ökonomischen Funktionen in den Hintergrund. In Österreich sah man sich gezwungen beides unter einen Hut zu bringen. Diese systemübergreifende Dynamik der technischen Entwicklung erzeugte einen Druck auf das Bildungswesen, dem nun höheres Leistungsvermögen und vor allem die Förderung wissenschaftlicher und technischer Spitzenleistungen abverlangt wurde. Die Notwendigkeit stärkere und zeitlich früher einsetzende Differenzierungen vorzunehmen, bedeutete für die DDR einen Konflikt mit dem traditionellen ideologischen Gleichheitspostulat. Begabtenförderung (Kap. IV.1) als bildungspolitische Leitvorstellung war also die logische Folge einer gleichmachenden Bildungspolitik. Wieder einmal zeigte sich dass Quantität nicht gleich Qualität ist. Dies gilt übrigens auch für Österreich. Hier hatte man eher das Problem einer zu hohen und zu frühen Differenzierung, welche versucht wurde durch Brücken und Übergänge zu relativieren, um eine höhere Durchlässigkeit zu erreichen, auch im Sinne einer sozialen Chancengleichheit. Gleichzeitig musste man aber versuchen, dem quantitativen Ausbau des höheren Schulwesens und einer

individuellen Förderung der Begabungen eine entsprechende Qualität zu verleihen. Ob das gelungen ist, möchte ich an dieser Stelle nicht beurteilen.

Zum Abschluss noch ein paar Worte zur Wertungsproblematik, die auch bereits in der Einleitung angesprochen wurde. Schon alleine durch die Auswahl der Themen, was mir für mein Vorhaben relevant erschien bzw. was ich ausgeklammert habe und wie ein Untersuchungsgegenstand einzugrenzen ist, werden Vorentscheidungen getroffen, die selbst bei empirisch ermittelten „Tatsachen“ schon im Vorfeld passiert sind. Es wäre eine Illusion zu glauben, man könne Vergleiche in den Geistes- und Sozialwissenschaften „wertneutral“ ziehen. Obwohl ich stets bemüht war eine objektive Rolle einzunehmen, wird man beim Lesen dieser Arbeit vielleicht erkennen, dass ich Österreicher bin und dass ich dieses Schulsystem durchlaufen habe. Dazu kommen noch die Unterschiede in den Stilen der jeweiligen Verfasser. Die Literatur, die dieser Arbeit zugrunde liegt, wurde von Wissenschaftlern aus Österreich, der Bundesrepublik Deutschland und der ehemaligen DDR verfasst. Die österreichische Geschichte wird mit anderen Worten – man könnte sagen in einer anderen Sprache, obwohl deutsch – erzählt. Die Entwicklungen in der DDR wurden mit einem nüchternen Vokabular, in einer verwissenschaftlichten Sprache und mit deutscher Gründlichkeit dokumentiert. Diese unterschiedlichen Stile ziehen sich auch ganz bewusst durch diese Arbeit, da man so meist aufgrund der Ausdrucksweise erkennen kann, von welcher Seite die Rede ist.

Es kommt immer darauf an, von welcher Position aus man ein System betrachtet. Als Beispiel kann hier angeführt werden, dass das Tragen von Schuluniformen, in Österreich für viele undenkbar, in der DDR durchwegs positiv angenommen wurde. Übrigens halten auch viele westliche Länder mit dieser Tradition. Ich wollte damit bloß verdeutlichen, dass man in ein System oder auch in ein Milieu „hineinwächst“, und dass von außen betrachtet vieles schlimmer aussieht, als es von Internen empfunden wird. Allein deshalb sollte man mit Wertungen vorsichtig umgehen. Zum Unterschied von Vorentscheidungen und Wertprämissen, die in vergleichende Untersuchungen eingehen, sind Vorurteile „missratene Resultate versteckter Wertungen“²⁰⁴.

²⁰⁴ Vgl. Anweiler, Materialien zur Lage der Nation, 7.

VI Anhang

VI.1 Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
APW	Akademie der pädagogischen Wissenschaften
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMfU	Bundesministerium für Unterricht
BMI	Bundesministerium für Inneres
BRD	Bundesrepublik Deutschland
B-VG	Bundesverfassungsgesetz
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DPZI	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
EOS	Erweiterte Oberschule
FDJ	Freien Deutschen Jugend
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
KPÖ	Kommunistische Partei Österreichs
ND	„Neues Deutschland“
ÖVP	Österreichische Volkspartei
POS	(Allgemeinbildende) Polytechnische Oberschule
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SPÖ	Sozialistische Partei Österreichs
VdU	Verband der Unabhängigen

VI.2 Literaturverzeichnis

Oskar *Anweiler*, Bildungssysteme in Europa. Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, in England, Frankreich, Schweden und der Sowjetunion (Weinheim und Basel 1980)

Oskar *Anweiler*, Schulpolitik und Schulsystem in der DDR (Opladen 1988)

Oskar *Anweiler*, Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.), Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (Köln 1990)

Siegfried *Baske*, Die erweiterte Oberschule in der DDR. In: *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (Köln 1990)

Birgit *Bauer*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens von 1918 bis in die Gegenwart. Unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der LehrerInnen (Wien 2004)

K. *Berchtold*, Österreichische Parteiprogramme 1868-1966 (Wien 1967)

Erich *Bodzenta*, Entwicklung und Struktur der österreichischen Gesellschaft. In: Erich *Bodzenta*, Hans *Seidel*, Karl *Stiglbauer*, Österreich im Wandel (Wien, New York 1985)

Susanne *Dermutz*, Der österreichische Weg: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik (Wien 1983)

Susanne *Dermutz*, Peter *Gstettner*, Peter *Seidl* (Hg.), Schulreform – Die Kritik geht weiter (Wien 1986)

Hans *Döbert*, Wolfgang Mitter (Hg.), Curricula in der Schule. DDR und ostdeutsche Bundesländer (Köln, Wien u.a. 1995)

Hans *Döbert*, Das Bildungswesen der DDR in Stichworten. Inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlage (Neuwied u.a.1996)

Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Bd. 5 Von 1918 bis zur Gegenwart (Wien 1988)

Helmut *Engelbrecht*, Veränderungen im Erziehungsanspruch der österreichischen Schule: ein historischer Exkurs (Klagenfurt 1998)

J. *Fourastie*, Gesetze der Wirtschaft von morgen (Düsseldorf/Wien 1967)

Rainer *Geißler*, Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen. In: Anweiler, Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.), Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (Köln 1990)

Karl-Heinz *Günther*, Gesellschaftliche Bedingungen für Erziehung in der Gegenwart. In: Pädagogik 44 (1989)

Sonja *Häder* (Hg.), Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext (Weinheim 1997)

Sonja *Häder* (Hg.), Christian Ritzi, Uwe Sandfuchs, Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik (Hohengehren 2001)

Kurt *Hager*, Wissenschaft und Wissenschaftspolitik im Sozialismus. Vorträge 1972 bis 1987. (Berlin 1987)

Ursula *Haider*, Schule und Hochbegabtenförderung in Österreich (Wien 1993)

Margot *Honecker*, Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften (Berlin 1986)

Felix *Hurdes*, Ein österreichisches Erziehungs- und Schulprogramm. In: Österreichische Monatshefte 5 (1947)

M. *Jochum*, Die Zweite Republik in Dokumenten und Bildern (Wien 1984)

Susan *Kallmeyer*, Das Bildungssystem der DDR (Potsdam 2000)

Rudolf *Kary*, Probleme der Begabungsförderung. Untersuchungen zu Schulversuchsmodellen; Genese und Evaluation der fremdsprachlichen Förderung von Begabten in Niederösterreich (Wien 1992)

Freya *Klier*, Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR (München 1990)

Helmut *Köhler*, Manfred Stock, Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989 (Opladen 2004)

Adolf *Kozlik*, Wie wird wer Akademiker? Zum österreichischen Schul- und Hochschulwesen (Wien, Frankfurt a. M., Zürich 1965)

Elmar *Lechner*, "Geschichte der Pädagogik" für Studierende an österreichischen Hochschulen für pädagogische und soziale Berufe [ein Memorandum] Elmar Lechner und Brigitte Makl-Freund, Abt. für Histor. u. Vergleichende Pädagogik, Univ. Klagenfurt (Klagenfurt 2002)

Ludwig *Liegle*, Welten der Kindheit und Familie. Beiträge zu einer pädagogischen und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung (Weinheim 1987)

Ludwig *Liegle*, Vorschulerziehung. In: Anweiler, Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.), Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (Köln 1990)

J. Mende, E. Staritz, I. Tomschitz (Hg.), Schule und Gesellschaft. Entwicklung und Probleme des Österreichischen Bildungssystems (Wien 1980)

Ministerium für Volksbildung, Lehrplan der Zehnklassigen Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule. Geschichte, Klassen 5 bis 10. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag (Berlin 1988)

Wolfgang Mitter, Allgemeinbildendes Schulwesen. Grundfragen und Überblick, In: Anweiler, Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (Köln 1990)

Wolfgang Mitter, Politische Bildung und Erziehung. In: Anweiler, Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (Köln 1990)

Gerhart Neuner (Hg.), Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. 2. durchges. Aufl. (Berlin 1988)

Gerhart Neuner, Allgemeinbildung. Konzeption - Inhalt – Prozess; Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Berlin 1989)

Gerhart Neuner, Zu theoretischen Problemen der Realisierung des neuen Lehrplanwerks. In: Jahrbuch der pädagogischen Wissenschaften der DDR (Berlin 1971)

Richard Olechowski, Schul- und Bildungspolitik. In: Kurt Skalnik, ErikaWeinzierl (Hg.), Das neue Österreich – Geschichte der Zweiten Republik. Verlag Styria, (Graz, Wien, Köln 1975).

Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit der Schüler. In: Pädagogik 33 (1978) 480f

Hubert Prinz, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Zusammenhänge (Wien 1995)

Josef *Scheipl*, Helmut *Seel* (Hg.), Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945-1987. Studententexte für die Pädagogische Ausbildung der Lehrer höherer Schulen, Bd.2 (Graz 1988)

Gerhard *Schmid*, Schulpolitik im Wandel. Schulreform und Schulentwicklung zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Wien 1992)

Josef *Schermaier*, Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich. Unter besonderer Berücksichtigung der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) (Wien 1990)

Hermann *Schnell*, Die österreichische Schule im Umbruch (Wien 1974)

Hermann *Schnell*, Bildungspolitik in der Zweiten Republik (Wien, Zürich 1993)

Gerhard *Schreier*, Begabungsförderung in der DDR. In: *Anweiler*, Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (Köln 1990)

Dagmar *Schulz*, Zum Leistungsprinzip in der DDR. Politische und pädagogische (Köln, Wien u.a.1998)

Kurt *Skalnik*, Erika *Weinzierl* (Hg.), Österreich. Die Zweite Republik (Wien 1972)

Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik / hrsg. vom Statistischen Amt der DDR (Berlin 1956 – 1990)

Dietmar *Waterkamp*, Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung(Köln, Wien 1985)

Dietmar *Waterkamp*, Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Mit einem Vorwort von Oskar Anweiler (Berlin 1987)

Dietmar *Waterkamp*, Erziehung in der Schule. In: Anweiler, Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (Köln 1990)

Bodo *Willmann*, Bildungspolitik in Österreich. Vergleichende Daten und Analysen zur Entwicklung in den 80er Jahren (München 1991)

VI.3 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schema des Bildungswesens in der DDR in den achtziger Jahren	52
Abb. 2: Struktur des österreichischen Schulsystems nach dem SchOG 1962	52
Abb. 3: Die österreichische Schulorganisation ab dem Schuljahr 1945/46	55
Abb. 4: Beschäftigung der Erwerbstätigen der westlichen Industrienationen in den drei Wirtschaftssektoren	79
Abb. 5: Organisation der AHS gemäß dem SchOG von 1962	79
Abb. 6: Die Ausbildung der Lehrer für die einzelnen Schultypen nach dem SchOG von 1962 ...	84

VI.4 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildungshöhe und Bildungsinhalt	37
Tabelle 2: Versorgungsgrad der Kindergärten	64
Tabelle 3: Stundentafel für die Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule in der DDR	68

VI.5 Abstract

Ziel dieser vergleichenden Studie war es, Gemeinsamkeiten und Andersartigkeiten der beiden Bildungssysteme im allgemeinbildenden Schulwesen herauszustellen, Hintergründe zu beleuchten oder Erklärungen anzuführen, anzuregen, einige Gedanken weiterzuführen und klarzumachen, wie sehr die komplexe Thematik von Bildung und Erziehung in unser politisches, gesellschaftliches und kulturelles Leben eingebettet ist. Dabei durfte die grundsätzliche ideologisch-politische Unterschiedlichkeit der beiden Bildungssysteme nie außer Acht gelassen werden, denn festgestellte Gemeinsamkeiten gewinnen an ihrer Bedeutung in Hinblick auf die unterschiedliche politische Systemzugehörigkeit.

In Österreich und in der Deutschen Demokratischen Republik war das jeweilig entstehende Bildungssystem von gegensätzlichen politischen Entwicklungen in der Nachkriegszeit beeinflusst. Unterschiedliche gesellschaftliche und ökonomische Strukturen bildeten gleichzeitig die Basis der Bildungssysteme, welche hier für die Zeit des vierzigjährigen Bestehens der DDR als gesellschaftliche Teilsysteme eigener Art gegenübergestellt wurden. Die Bildungspolitik beider stand vor ähnlichen Problemen wie andere moderne Staaten. Der Dynamik der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung musste ebenso wie den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung oder den sich verändernden ideellen Werten beizukommen werden. So gesehen kann man von einem internationalen Zusammenhang von Bildungsproblemen entwickelter Industriestaaten sprechen. Auf dem Weg dahin sahen sich aber beide Staaten mit ähnlichen spezifischen Problemen konfrontiert, die aus der gemeinsamen nationalsozialistischen Vergangenheit, den unmittelbaren Kriegsfolgen und den Neugründungen der beiden Republiken erwachsen.

Die vergleichende Darstellung erfolgte in drei Abschnitten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Im ersten Teil wurden die politischen, rechtlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Hintergründe und deren Zusammenhänge näher betrachtet, vor denen sich das Bildungswesen der DDR und Österreichs seit 1945 entwickelt hat. Von der Gegensätzlichkeit der politischen Ordnungen bestimmte Entwicklungen des Schulwesens wurden neben einigen Grundzügen der Bildungspolitik gegenübergestellt, bevor die bildungsgeschichtlichen Entwicklungen der beiden Staaten getrennt von einander eine chronologische Darstellung erfahren haben. Beide Bildungssysteme wurden nach dem

Grad der verwirklichten Chancengleichheit befragt und der Zusammenhang von Schulwesen und Sozialstruktur bzw. Wirtschaft wurde aufgezeigt. Dafür mussten die verschiedenen Funktionen, die ein Bildungssystem erfüllen soll oder kann, herangezogen werden.

Ein Bildungssystem ist kein starres Organisationsgebilde, sondern das Ergebnis von Prozessen und unterliegt daher einem stetigen Wandel. Aus diesem Grund wurde im zweiten Abschnitt die sich wandelnde Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens beider Staaten beleuchtet und auf den quantitativen Ausbau sowie allgemeine Bildungsziele und Inhalte in diesen Bereichen eingegangen. Dabei stand immer die Frage nach der Einheitlichkeit und Differenzierung in organisatorischer wie curricularer Hinsicht im Mittelpunkt. Des Weiteren wurde versucht die Unterschiedlichkeit in den Erziehungsstilen und Erziehungskonzeptionen sowie letztlich in der Lehrer- und Erzieherbildung herauszustellen.

Der dritte Teil beschäftigte sich mit ausgewählten bildungspolitischen und pädagogischen Aufgaben, bei denen impliziert wurde, dass darin wesentliche Unterschiede und spezifische Merkmale der beiden Staaten erkennbar sein werden.

Zum Schluss wurde noch der Versuch einer Bilanz unternommen, der sowohl unter methodischen als auch unter inhaltlichen Gesichtspunkten stand, und in dem resümierende Schlussfolgerungen ihren Raum fanden. Die Problematik des Wertungsproblems wurde darin aufgegriffen und notwendigerweise angewandte analytische Instrumente wie „funktionale Äquivalenz“ oder ein „System-Umwelt-Konzept“ wurden anhand von Beispielen erklärend begründet.

LEBENS LAUF

Mark Jochen Wagner

Persönliche Angaben

Geburtsdatum: 30. 03. 1973
Geburtsort: Oberwart
Staatsangehörigkeit: Österreich

Schulische Ausbildung

1979 – 1983
1983 – 1991

1991

Volksschule Oberwart
BG & BRG Oberschützen

Matura an der AHS

Universitäre Ausbildung

1992 – 2008

seit 1996

Doppelstudium an der Universität Wien
Studienrichtungen: Lehramt Leibeserziehung/
Geschichte und Sozialkunde
Studienrichtungen: Sportwissenschaften/
Sportmanagement

Berufliche Tätigkeiten

1994 – 1995

1997 – 2001

1999 – 2001

seit 2001

2001

2003

2001 - 2004

2005 – 2006

2007 – 2008

Känguru – Taxischule in Wien
Ausbildung zum und Tätigkeit als Taxilenker

**Selbständige Erwerbstätigkeit als
Werbegealter**
M&W, Messebau und Werbegestaltung

SB Immobilien Wien, NÖ, BGLD
Gebietsleiter, Immobilienmakler

**Organisation, Durchführung und
Trainertätigkeit**

- Fußballcamps für 8-15jährige
- Schwimmkurse für 4-12jährige

NÖN Sportredaktion
Redakteur für die OZ - Oberwarter Zeitung

Schwimmschule Nautilus
Kinder-Schwimmlehrer

Wellness-Studio EasyFit
Stellvertretender Geschäftsführer

Elternurlaub und Weiterführung meiner Studien
von Berlin aus

UrbanSports Gesundheit im Loft GmbH
Studioleitung, Mitgliedermanagement