

Die Ausbildung der Lehrenden

Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft
1. – 2. 6. 2007

Wozu ist die Schule gut?

Kurt Scholz

Die Frage, wozu die Schule gut sei, muss jeden Vortragenden in Verlegenheit bringen. Setzt sie doch die Beantwortung einer Vorfrage voraus, nämlich: aus welcher Perspektive man geneigt ist, die Schule zu sehen. Im Grunde verhält es sich bei dieser Aufgabe so wie mit Brechts Beispiel von einem Fischmarkt: Bevor man über ihn sprechen kann muss man sagen, ob man ihn aus der Perspektive des Händlers, des Käufers oder des Fisches sehen will? Je nach dieser Entscheidung wird die Antwort ausfallen, und legitimerweise wird es unterschiedliche Antworten geben.

Meine Antwort auf die mir gestellte Frage ist einfach und ich bitte, sie als Zustandsbeschreibung und nicht als Zynismus zu verstehen:

Schule dient dazu, die vorherrschenden Ideen, die bestehende Verteilung von Macht und Ohnmacht mit den Mitteln des Staates von einer Generation in die nächste zu transportieren.

Als „Tendenz der Verewigung der Machtverteilung von heute ins Morgen“ hat das der zu Unrecht vergessene große Psychoanalytiker und Pädagoge Siegfried Bernfeld (in „Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung“, Wien 1925) genannt.

Je verlässlicher und reibungsloser das Schulwesen diese Aufgabe durchführt, desto weniger Probleme hat es. Je inbrünstiger es dieses Ziel anstrebt, desto weniger Konflikte wird es haben.

Diese Aufgabe einer Perpetuierung des Oben und Unten in einer Gesellschaft via Schule ist nicht neu und kann jene, die im Schulwesen arbeiten, schwerlich überraschen. Denn die Tendenz zur Verewigung der Machtverteilung ist ein Leitmotiv, welches sich die gesamte Schulgeschichte begleitet. Die heutige Schule hat es, zusammen mit anderen Motiven, aus der Gründungssituation des staatlichen Schulwesens ererbt.

Als Maria Theresia die Grundzüge eines allgemeinen Bildungssystems festlegte, waren die Gründe dafür weniger philanthropische als staatlich-ökonomische Notwendigkeiten.

Die Fürstenerziehung war obsolet geworden, weil sie sich auf eine winzige Minderheit beschränkte. Hier klingt aber schon ein „Leitmotiv“ an, das die Schulpolitik bis heute begleitet: Das der Einengung höherer Bildung auf wenige, die „Happy few“.

Auch die Klostererziehung mit ihrer langen und eindrucksvollen Tradition entsprach nicht mehr den Erfordernissen der Maria Theresianischen Umbruchszeit. Mit ihr wird aber ein weiteres Strukturmerkmal des österreichischen Schulwesens sichtbar: Das der engen Verschränkung von Kirche und Obrigkeitsstaat. Kein Schulwesen war ähnlich stark katholisch-konfessionell geprägt wie das der Monarchie, und auch diese Tradition reicht bis in die Gegenwart. Dass etwa die Lehrerkosten von konfessionellen Privatschulen in Österreich zu hundert Prozent vom Staat getragen werden, wird international immer wieder mit Verwunderung registriert. Es ist ein wichtiges Stück Schulgeschichte, das nur durch die jahrhundertlange enge Verflechtung von Monarchie und Katholizismus erklärbar ist.

Der Gründungsakt des öffentlichen Schulwesens unter Maria Theresia hatte durchaus Züge einer aufgeklärten Revolution von oben. Weder die Fürstenerziehung noch die Klosterschulen standen bei der Organisationsform Pate, sondern die damals modernste Form einer Massenorganisation, nämlich jene der Militärverwaltung.

Ohne denunziatorisch zu sein, kann man die Organisationsform der Maria Theresianischen Schulen als paramilitärisch bezeichnen, und diese „paramilitärischen“ Züge sind bis heute im Schulwesen erkennbar. Sie bestehen etwa im Jahrgangsprinzip, in dem Schüler in die Schule so „einberufen“ werden wie die Rekruten zum Militärdienst. Auch die Jahrgangseinteilung der Schulen ist ein verwaltungstechnisches Prinzip, kein lernpsychologisches: Kinder lernen nicht am liebsten von Gleichaltrigen, sondern von älteren Schülern, und sie geben ihr Wissen gerne an Jüngere weiter. Genau diese Binnen-Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen, die – etwa – in den jahrgangsübergreifenden Thoraschulen eine Selbstverständlichkeit sind – unterbindet die Jahrgangseinteilung der Schulen. Selbst die „Portionierung der Übungen“ in unseren Schulen ist ein Rest aus der paramilitärischen Gründungsgeschichte: So wie wir heute den Erwerb von Allgemeinbildung in 50-Minuten-Einheiten portionieren, mit 5 Minuten Pause, mussten einst die Rekruten eine Stunde exerzieren, mit 5 anschließenden Minuten zum Austreten. Kein Erwachsener lernt so, wie wir das von den Kindern in Schulen verlangen.

Die mächtigste Tradition, die gerade die Lehrerinnen und Lehrer aus der Gründungsgeschichte der Schulen ererbt haben, ist aber die der „Blicks nach oben“. Nicht eine Dorfgemeinschaft gründete in Österreich die allgemeine Schule, sondern die Obrigkeit. Dem entsprechend fühlten sich die Lehrer zwei Jahrhunderte lang ihren jeweiligen Vorgesetzten gegenüber Verantwortlich, nicht den Eltern. Die Obrigkeit war (und ist) es, welche über die Karriere und das Wohlergehen der Pädagogen entscheidet, nicht die sie umgebende Gemeinschaft der Eltern. Lehrer waren und sind vom Staat angestellte und besoldete Beamte, nicht Dienstnehmer einer Gemeinde oder Gemeinschaft. Es ist genau dieses Merkmal, das den auffälligsten Unterschied zum Schulwesen anderer Länder (etwa den USA) darstellt. Kein Wunder, dass angesichts dieser Strukturen die Wünsche von Eltern jahrhundertlang gegenüber den Ansprüchen der Obrigkeit zurückgestellt wurde – und oft genug immer noch werden.

Erst der kurze Sommer des Liberalismus im 19. Jahrhunderts stellte dieses System – und im Besonderen die übermächtige Position der katholischen Kirche – in Frage. Mit dem Niedergang der Liberalismus war im Schulwesen der Weg wieder frei für eine katholische Renaissance, eine Entwicklung, die nur durch die kurze Reformperiode im Wien der Zwischenkriegszeit in Frage gestellt worden ist.

Damals vertraten freidenkerische Politiker wie der Stadtschulratspräsident Otto Glöckel, im Verbund mit Psychologen wie Alfred Adler, Karl und Charlotte Bühler oder Siegfried Bernfeld, die Idee einer „Schule vom Kinde aus“: Eine hochpolitische Forderung, welche sich nicht zuletzt gegen die Ansprüche der katholischen Kirche richtete. Dass ein Schulkampf die Konsequenz dieser Reformpolitik war, zählt zu den tragischen Seiten der zerrissenen Ersten Republik.

In den letzten Jahren aber ist die Schulpolitik, und damit auch die Frage nach der Rolle von Lehrerinnen und Lehrern, von einer anderen gesellschaftlichen Auseinandersetzung bestimmt. So wie im globalen Maßstab die Ökonomie den Handlungsspielraum der Politik immer mehr einengt, folgt die Schule immer mehr ökonomischen Prinzipien.

Damit ist die Frage, wozu Schule gut sei, in der Praxis heute rasch beantwortet: Alles, was dem Wirtschaftswachstum dient, ist gut. Was die globalisierte Ökonomie hemmt, wie etwa das Grübeln über die Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit einer Weltordnung, ist schlecht.

Die PISA-Studie, die ja von der OECD, einer internationalen Wirtschaftsorganisation in Auftrag gegeben wurde, ist nicht zuletzt Ausdruck dessen, wer im Bildungswesen mehr und mehr das Sagen hat. Das ökonomische Motiv tritt also neben die früheren, historischen Leit motive unseres Schulwesens. Es dominiert derzeit alle anderen Erwägungen.

Welche Lehrer brauchen wir? Wozu ist Schule gut? Mit einem Blick auf soziologische Daten fällt es schwer, keine zynische Antwort zu geben. Klar ist, dass die Schule heute weniger die Aufgabe der Begabungsförderung erfüllt, als jene der sozialen Auslese. Nicht die Talente oder die Leistungsbereitschaft der Kinder bestimmen deren Schulkarriere, sondern der Storch.

Kommt ein Kind in einem städtischen Akademikerhaushalt auf die Welt, dann hat es eine über 95-prozentige Wahrscheinlichkeit, mit 17 oder 18 Jahren in einer Maturaklasse zu sitzen. Bringt der Storch ein Kind in den Haushalt einer alleinerziehenden Arbeiterin in einer ländlichen Region, dann hat dieses Kind bestenfalls eine fünfprozentige Chance, jemals in einer Maturaklasse zu sitzen – trotz vergleichbarer Begabung. Es sind diese offenkundigen Ungerechtigkeiten, welche den Nährboden für die fortlaufenden (und so unbefriedigend geführten) Schuldiskussionen liefern.

Blickt man heute durch das sozialwissenschaftliche Vergrößerungsglas auf die Schule, dann erkennt man rasch, dass nicht, wie in den Sonntagreden behauptet, „das Kind im Mittelpunkt“ steht. In Wirklichkeit ist es nicht das kleine Glück der Kinder, ihre Neugierde, ihre fast unbegrenzten Talente und Anlagen, die den Schulalltag bestimmen, sondern – mehr oder weniger verdeckte – Lehrerinteressen. Das Kind steht nie im Mittelpunkt; es wird nur durch Definitionen dorthin gebracht.

Historisch findet das darin seinen Ausdruck, dass fast immer alles bekämpft wurde, was Kindern oder Jugendlichen direkt half. Die Geschichte des Sexualunterrichts im Wien der Jahre 1918 – 1934 ist ein beredtes Beispiel dafür. Eingeführt wurde er in einer Notsituation, angesichts besorgniserregender der Ausbreitung venerischer Krankheiten nach dem Ersten Weltkrieg. Als man – wieder unter Otto Glöckel – die Jugendlichen über diese Gefahren aufklären wollte, wurde den Schulreformern prompt unterstellt, die Jugendlichen zur sexuellen Freizügigkeit anzuleiten. Die Wahlkampfkarikaturen der Ersten Republik bieten dafür schandhafte Beispiele. Um die ideologiegeladene Kritik ging es, nicht die Kinder.

Auch heute demonstriert die Schulorganisation, dass es ihr bestenfalls in zweiter Linie um die Kinder geht.

Die Ansiedlung der Tiefen- und Schulpsychologie ist ein instruktives Beispiel dafür. Alle psychologischen Hilfseinrichtungen, die wir für Kinder kennen, sind so angeordnet, dass sie erst dann eingreifen können, wenn Tragödien schon passiert sind.

Die Psychologie wird von einer – in diesem Punkt kaum verantwortlich zu nennenden – Schulpolitik an der Mündung der Probleme positioniert - dort, wo die Probleme über Jahre zu einem breiten Fluss angewachsen sind. An der möglichen Quelle von Problemen, der Lehrerausbildung etwa, kann man Tiefenpsychologinnen und –psychologen nach wie vor mit der Lupe suchen. Und das, obwohl neun von zehn Probleme heranwachsender Jugendlicher, von Drogen über Gewalt bis zum Suizid, nicht lerntheoretischer sondern tiefenpsychologischer Natur sind.

Wozu ist Schule gut? Sie muss immer kurzatmigeren ökonomischen Kriterien gehorchen und dabei so tun, als ob das Kind im Mittelpunkt stehe.

Diese Charaktermaske ist ein Kennzeichen der modernen „Bildungs“-situation. Im Grunde findet sich das schon im „Mann ohne Eigenschaften“, der ja nicht zuletzt, denkt man an die kaum verborgenen Pädagogenporträts, ein Bildungsroman ist.

Im Salon der Diotima (auch für die stand ja mit „Fraudoktor“ Schwarzwald eine Pädagogin Patin) äußert Arnheim einmal den bedeutungsschwangeren Satz: „Die Ökonomie ist unser Schicksal“ (und bezieht sich dabei auf den, älteren Bildungsbürgern noch vertrauten, Dialog zwischen Goethe und Napoleon)

Die Ökonomie ist das Schicksal unserer Schulen, nicht das Glück der Kinder. Was die Verhältnisse allerdings so vertrackt macht ist die Tatsache, dass diese – unausgesprochene – Ideologie nicht nur die PISA- und andere Studien durchzieht, sondern auch die Erziehungsvorstellungen vieler Eltern.

Sozusagen in Abwandlung der Vorstellung, wonach „nur ein hungernder Künstler ein guter Künstler“ sein kann, hängen viele Erzieherinnen und Erzieher der Vorstellung nach, dass Bildung nur dann „gut“ und „etwas wert“ sei, wenn sie unter Schmerzen erworben wurde. Zu dem paramilitärischen, dem klerikalen, dem obrigkeitsstaatlichen und dem ökonomischen Leitmotiv tritt so ein, ja nennen wir es offen, Schuss an Sadomasochismus dazu. Man muss die Dinge beim Namen nennen, um sie diskutier- und veränderbar zu machen.

Schule ist heute zu vielem gut, und nicht zuletzt zur Beschäftigung von Lehrerinnen und Lehrern. Das ist gut so. Lehrerinnen und Lehrer leisten viel.

Im Konfliktfall aber (der ja, gottlob, nicht der Regelfall des Schulwesens ist), ist die Schule nicht für das Kind, auch nicht für die Eltern, sondern für die Lehrer da.

Schon die Entwicklung der Schülerströme in den letzten Jahrzehnten belegt das eindrucksvoll. Als es in den 50er-Jahren am Land keine Sonderschulen gab, saßen alle Kinder, geistig Behinderte wie nicht Behinderte, gemeinsam in einer Schulklasse. Ich bin selbst in eine solche Klasse gegangen, mit einem Down-Syndrom-Mitschüler und mehreren 14-jährigen, die in der zweiten Volksschulklasse ihre Schulpflicht beendeten. Es waren Integrationsklassen, ohne dass man damals den Begriff „Integration“ verwendet hat.

Erst mit der Einführung der Ausbildung zum Sonderschullehrer begann man, das „Rohmaterial“ der Schülerinnen und Schüler zu sortieren. Als die Schulorganisation auch am Land Sonderschulklassen ermöglichte, suchte man für diese Schülerinnen und Schüler in ausreichender Zahl. In Zeiten geburtenstarker Jahrgänge war das kein Problem. Saßen sie aber einmal in der Sonderschule, gab es kein zurück. Es war eine Einwegstrasse. Als dann aber in den 90er-Jahren geburtenschwache Jahrgänge die Regel waren, fanden sich wundersamerweise immer mehr Volksschullehrer, welche auch Kinder, die man in geburtenstärkeren Zeiten in die Sonderschule abgeschoben hatte, nun in die Volksschule aufnahmen.

Die Stärkeren – in dieser Konstellation: die Volksschulen – drehten also den „Hahn“ des Schülerflusses auf und zu, wie sie es brauchten: Bei geburtenstarken Jahrgängen hieß es „die Schlechten ins Töpfchen“ (der Sonderschulen), bei geburtenschwachen Jahrgängen bequemte man sich, auch Schwächere nicht auszusondern sondern zur erforderlichen Auffüllung der eigenen Volksschulklasse zu verwenden.

Als Reaktion – und angesichts der Realität immer kleiner werdender Sonderschulklassen – verwandelten sich daraufhin die Sonderschullehrer, die früher Jahrzehntlang Schüler für sich rekrutiert und damit sozial stigmatisiert hatten, zu flinkzüngigen Advokaten der Integration. Woraufhin nach einigen schulpolitischen Querelen Integrationsklassen eingerichtet wurden, in denen genügend Kinder verschiedener Begabungen saßen, um zwei Lehrerinnen Beschäftigung zu bieten, der Volksschul- und der Sonderschullehrerin. Sage noch einer, die Schulorganisation sei für die Kinder da. Umgekehrt ist es richtiger. Die Kinder sind das Rohmaterial der Lehrerbeschäftigung.

Angesichts solcher Befunde kann sich, wie häufig bei soziologisch gefärbten Darstellungen, Trostlosigkeit breitmachen und der Ruf „Wo bleibt das Positive?“ laut werden.

Daher soll hier ausdrücklich festgehalten werden, welchen großen Beitrag zur Humanisierung die Schule geleistet hat, sei es in der Mädchenförderung, der Ausländerpädagogik oder auch der Integration behinderter Kinder.

Auch hier kommt man aber um die kritische Anmerkung nicht umhin, dass die Förderung von Mädchen weniger das Ergebnis hochpädagogischer Diskussionen war, sondern Resultat einer (erfolgreichen) Frauenpolitik, und die Integration Behinderter nicht zuletzt auf eine (verständliche) Revolte gebildeter Eltern mit behinderten Kindern zurückzuführen war. Das alles ändert freilich nichts an der großartigen Leistung von Lehrerinnen und Lehrern, welche in diesem Bereich arbeiten.

Warum trotz aller desillusionierender soziologischer Befunde jeder Diskurs zur Bildungspolitik von Optimismus getragen sein sollte, hat weniger mit der Organisationsform von Schule, sondern mit der erfreulichen Unberechenbarkeit des Individuums, des Kindes und seiner Lernprozesse, zu tun.

Auch 150 Jahre nach Binet können wir, gottlob, die Entwicklung des Kindes nicht am Reißbrett konstruieren.

Schüler christlicher Schulen im zaristischen Russland konnten kommunistische Revolutionäre werden, Absolventen städtischer Gesamtschulen können Konservative und Waldorfschüler Gegner alternativer Erziehungsmethoden werden.

Das Individuum entzieht sich immer wieder der Organisation und seiner Erziehungsplanung, und wir sollten froh sein darüber. Denn letztlich liegt darin ein Stück Freiheit. So gesehen ist Schule immer ein Prinzip Hoffnung.

Um dieses Prinzip zu nähren braucht es weder Lehrer, welche die Doktrin der sozialen Revolution predigen, noch solche, die zynisch den Status quo einer Gesellschaft verteidigen.

Zuwendung, Fürsorge und Bewahrung der Neugier wären Rezepte, tender loving care durch Lehrerinnen und Lehrer ein Weg.

Es gibt für Pädagoginnen und Pädagogen nicht das eine zündende Motto, an dem sie sich aufrichten können, sondern nur die Einladung, manchmal auch Ballast abzuwerfen.

Den Ballast jener Erwartung, dass die Schule je nachdem entweder die Weltrevolution oder bessere Fußballer hervorbringen muss; jene Vorstellung, nach der die Lehrerinnen und Lehrer die einzigen Erzieher des Landes und nicht nur ein Erziehungsvorbild unter vielen sind, oder jenes – unerreichbare – Ziel, dass jeder Lehrer auch ein Therapeut aller Kinder sein soll.

Wer eine Schulreform will, darf Lehrerinnen und Lehrern nicht immer nur neuen Ballast aufbürden, er muss sie auch ermutigen, alte ideologische Lasten abzuwerfen.

Wer frei ist, bewegt sich besser und wird vielleicht auch persönlich glücklicher. Welche Lehrer braucht das Land? Vielleicht mehr Männer und Frauen, welche das Augustinische „Liebe und tu was du willst“ leben. Was ja ein schönes pädagogisches Motto wäre, und, so nebenbei, ein revolutionäres auch.

*Dr. Kurt Scholz
Magistratsdirektion Restitutionsangelegenheiten
Rathaus der Stadt Wien
Doblhoffgasse 9, 1082 Wien
sch@mds.magwien.gv.at*