

**Abstract „Verteilung und Demokratie - Gesellschaftliche Folgen zunehmender sozialer Ungleichheit“  
am 14.11. und 15.11.2008, an der Wirtschaftsuniversität Wien**

**Mag.a Michaela Reischitz: Demokratie: erlebte Schulautonomie als  
Gegensteuerungsinstrument zur sozialen Ungleichheit im Schulsystem**

Das Thema der Verteilungsgerechtigkeit in unserer Gesellschaft beschäftigt mich auf der Ebene der Bildung. Diese trägt, so meine ich mit Gudrun Biffel „zur Schaffung mündiger Bürger bei. ... versetzt sie in die Lage, sich gegenüber politischer Bevormundung zu behaupten. ... ist daher ein Grundpfeiler demokratischer Gesellschaftssysteme.“ (Biffel, Gudrun WIFO Lectures 103/20081)

Die Wahrnehmung öffentlicher Diskussionen dieses Themas ist aus meiner Sicht, allgegenwärtig. Bereits in den 1920er Jahren wurde in Österreich Konzepte eines **Gesamtschulsystems** diskutiert. Diese Diskussion ist durch unterschiedliche Ereignisse und zunehmende Unzufriedenheiten mit dem Schulsystem wieder in Gange gekommen. In den vergangenen Jahren haben besonders Schulleistungstests wie PISA und das schlechte Abschneiden der deutschsprachigen Länder die Diskussionen zum Schulsystem, fehlende Reformen und Unzufriedenheiten mit dem Schulsystem im Generellen, aber auch innerhalb existierende Problematiken, wie die existenten Ungleichheitsstrukturen, die sich in der Gesellschaft wie bereits in Institutionellen Zusammenhängen dieser wie der Grundschule zeigen, auf den Plan gerufen.

Gesamtschule: Finnland als Beispiel

Die Schulpflicht in Finnland dauert neun Jahre und beginnt mit dem siebenten Lebensjahr der Kinder. Vorab gibt es die Möglichkeit eine freiwillige einjährige Vorschule zu besuchen (dies wird von 98 % aller Kinder in Anspruch genommen). In Österreich gibt es kurzem ein ähnliches systematisches Element, des verpflichtendes Kindergartenjahres vor dem Schuleintritt.

So ist Grundschule in Finnland über ein einheitliches Grundschulsystem bis zur neunten Schulstufe geregelt. Weiters gibt es ein freiwilliges zehntes Schuljahr, wobei dies eine offene Möglichkeit darstellt. Diese Art des Gesamtschulsystems existiert in Finnland seit 1972. Anschließend kann eine Art AHS-Oberstufe oder eine berufsbildende Schule besucht werden. Hierfür ist ein bestimmter Notendurchschnitt Aufnahmevoraussetzung. Der Abschluss einer dieser beiden Schulformen ist Voraussetzung für den Zugang zum weiterführenden Bildungssektor.

Finnland weicht auch im Benotungssystem vom österreichischen Modell ab. Bis zur achten Klasse erfolgt alternativ eine verbale Beurteilung, die Entscheidung obliegt dabei der Einzelschule im Rahmen der Schulautonomie); danach gibt es ein verpflichtendes Notensystem mit den Stufen 4-10, wobei 10 die beste Note ist. Bei ungenügenden Leistungen ist „Sitzenbleiben“ möglich, aber weitaus seltener als in

Österreich. Wobei es auch hier in Österreich seit einiger Zeit neuere Regelungen gibt auf die genauer eingegangen werden sollte, aber in diesem Zusammenhang nicht eingegangen kann. Die Noten spielen eine Rolle für die Aufnahme in eine höhere Schule bzw. an eine Universität.

Auch der Beginn und Ende des Schultags liegen in der Autonomie der Schule. Unterricht findet sowohl vormittags als auch nachmittags statt, dazwischen gibt es eine Mittagspause mit **Gratis-Schulessen**. Eine Schulstunde dauert 45 Minuten, die Pausen zehn bis 15 Minuten. In Österreich beginnt der Schultag in der Regelschule meist um 8.00. In der Grundschule endet der Unterricht zur Mittagszeit, für den Nachmittag stehen meist extra zur organisierende, nach Möglichkeit von Staat organisierte, aber auch private, Nachmittagsbetreuungseinrichtungen statt. Mittagessen gibt es gegen Bezahlung und nach Regelungen innerhalb dieser Systeme organisiert. Nach dem Ende der eigentlichen Schule gibt es in Finnland wie in Österreich freiwillige Nachmittagsbetreuung bzw. Angebote wie Instrumentalunterricht, Theater oder Musical, die im Unterschied zu Unterricht und Essen aber kostenpflichtig sind. Auch hier gibt es Ähnlichkeiten zum österreichischen System, wobei Freigegegenständen von den Schulen meist erst nach der Grundschule als Angebot vorliegen, innerhalb der Nachmittagsbetreuung gibt es vielfältige Angebote, die oft auch sportliche Aktivitäten inkludieren, welche aber auch oft von den Eltern selbst zusätzlich organisiert werden müssen.

Mehr als ein Viertel der Schüler in den ersten neun Schuljahren verfügt über "sonderpädagogischen Förderbedarf". Dieser reicht von sozialen Auffälligkeiten über Teilleistungsschwächen bis zu schwersten Behinderungen. Grundsatz des finnischen Bildungssystems ist die **Inklusion**, also der **gemeinsame Unterricht aller Kinder**. Bei sechs Prozent der Kinder ist die Behinderung allerdings so schwer, dass der Unterricht getrennt erfolgt: In der Regel in der gleichen Schule in gesonderten Klassen, möglich (aber eher selten) ist auch die gesonderte Betreuung in eigenen Einrichtungen (ähnlich unserem Sonderschulsystem). Für die Förderung stehen neben "normalen" LehrerInnen auch SonderpädagogInnen, AssistentInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen und SchullaufbahnberaterInnen zur Verfügung.

Unterrichtssprache ist Finnisch oder in rund fünf Prozent aller Schulen Schwedisch. Ausländer erhalten anfangs Unterricht in ihrer Muttersprache, während intensiver Sprachunterricht in der Landessprache erfolgt.

Die lokalen Schulbehörden in den Gemeinden sowie die einzelnen Schulen haben weitgehende Gestaltungsbefugnis. So gibt etwa das Zentralamt für Unterrichtswesen nur einen Rahmenlehrplan vor, auf den die lokalen Schulbehörden und dann die einzelnen Schulen ihre jeweiligen Schwerpunkte aufsetzen können. Gemeinden und Schulen entscheiden auch über die Verwendung ihres Teils des

Schulbudgets (dieser liegt bei 43 Prozent im Vergleich zu 57 Prozent staatlichem Zuschuss). Ein Vergleich mit Österreich wäre hier etwas wunderbaren – brauchbar dafür wäre ev. der Education at a Glance bericht, neu! In Österreich hingegen gibt es unterschiedliche Organisationsformen auf Länder- und auf Bundesebene, wobei das Bundesministerium die Oberhoheit über die Landesschulräte und die Schulabteilungen des Amtes der Landesregierung hat, diese dann über die Bezirksschulräte und die Schulämter der Bezirke, haben, darunter befindet sich nur mehr die Ebene der Schulen, die innerhalb über Teilautonomien verfügen.

Im Bereich der Schul- und Klassengröße überlässt das finnische Schulsystem die Größe der Klassen den einzelnen Schuleinheiten. Sie ist nicht vorgeschrieben und sehr unterschiedlich. In der Sonderpädagogik sind oft nur drei bis vier Kinder in einer Gruppe, in bestimmten Kursen des Oberstufen-Kurssystems dagegen bis zu 40. Generell werden die Klassen am Beginn und am Ende der Gesamtschule klein gehalten. Kleinschulen existieren kaum. Die Schulen wollen eine bestimmte "kritische Masse" erreichen, um eben auch SonderpädagogInnen, PsychologInnen und anderes Personal aufnehmen zu können.

#### Evaluation in Finnland und Österreich zum Vergleich

Das Inspektorenwesen wurde bereits vor längerer Zeit abgeschafft. Seither gibt es seit Anfang der 1990er Jahre Evaluierungen auf Schul-, kommunaler, regionaler und nationaler Ebene. Landesweit werden jedes Jahr rund 5.000 bis 8.000 Schüler in 100 bis 120 Schulen getestet. Es wird dann ein Landesdurchschnitt veröffentlicht, wobei jede Schule "ihre" Ergebnisse erhält, die gemeinsam mit dem Schulerhalter für die Schulentwicklung verwendet werden müssen.

In Österreich gibt es hingegen Bezirks- und Landesschulinspektorrate, die die Leistung der einzelnen ihnen zugeordneten Schulen bzw. Lehrer überprüfen. Weiters ist es Aufgabe der jeweiligen SchulleiterInnen, im Rahmen ihrer Aufsichtsfunktion die Aufgaben der LehrerInnen an ihren Schulen zu beobachten und zu dokumentieren. Generell tritt die Schulinspektion in Österreich nur sehr unregelmäßig und meistens nur bei Bedarf auf den Plan. In Österreich ist die schulinterne Evaluierung und Weiterentwicklung noch recht informell organisiert. Das Programm Qualität in Schulen (Q.I.S.) liefert Ansatzpunkte, ist jedoch für die Schulen nicht verpflichtend vorgeschrieben (Schmid et. al. 2007, 75)

Die LehrerInnen-Ausbildung ist in Finnland ausnahmslos als Universitätsausbildung mit Master-Abschluss, sowohl für GesamtschullehrerInnen als auch für LehrerInnen an den höheren Schulen, geregelt. Voraussetzung für einen Abschluss ist eine Art Diplomarbeit, die gesamte Ausbildung ist

forschungsgeleitet. Es besteht fakultativ die Möglichkeit zur Lehrerfortbildung, aber keine Pflicht. Da sich die Direktoren ihre LehrerInnen in einem gewissen Rahmen aber selbst aussuchen können, werden sowohl schulexterne als auch -interne Veranstaltungen angeboten und angenommen<sup>1</sup>.

### Schulautonomie in Österreich

Im oberen Teil wurde bereits sequentiell das Österreichische Schulsystem auf verschiedenen Ebenen mit dem Finnischen verglichen, dennoch möchte ich noch einige Eckpunkte des österreichischen Systems dort herausgreifen wo es Sonderwege gibt, sowie Grundzüge des österreichischen Systems im Generellen beschreiben.

Juristisch gesehen herrscht in Österreich **Weisungsfreiheit**, die sich auf Gemeindeautonomie<sup>2</sup> bezieht, allerdings ist auch sie an das in Österreich vorherrschende Legalitätsprinzip<sup>3</sup> gebunden. Es gibt eigene Wirkungsbereiche der Gemeinden die die Gesetze und Verordnungen des Bundes und der Länder zu beachten haben. (Funk 1991; 177; in: Friedrich 1993, 14)

Für die Autonomie auf Landesebene sowie für die Selbstverwaltung auf Gemeindeebene können folgende themenrelevante Vorteile angenommen werden:

- Förderung von Gemeinschaftsgeist, Zusammengehörigkeit und Nachbarschaft, sowie Selbstverantwortung
- Förderung des Schutzes von Minderheiten

Nachteile:

- Finanzierung, Leistungsbereitstellung
- Produktion von Unterschiedlichkeiten
- Konterkarieren von übergeordneten stabilitätspolitischen Maßnahmen
- Förderung von Trägheit und Inflexibilität
- Förderung von autokratische Entscheidungen (z.B.: durch Bürgermeister)
- Förderung von Meritorisierung von Minderheiten

Ein weiterer Aspekt von Autonomie ist die Forderung nach Dezentralisierung, „*die Verlagerung öffentlicher Aufgaben von zentralen staatlichen auf regionale oder lokale Instanzen.*“ (Beck, 223, 1986)

Friedrich betont weiters, dass die Effekte der Dezentralisierung keineswegs immer positiv sein müssen. Die Zentralisierung des Schulwesens war etwa historisch gesehen ein wesentlicher Schritt zur Befreiung der Lehrer- und SchülerInnen aus lokalen wirtschaftlichen und politisch-ideologischen Abhängigkeiten. Als Beispiel dient die dezentrale Finanzierung des USA-Schulwesens erwies sich als negative

---

<sup>1</sup> Vgl. <http://derstandard.at/?url=/?id=1988830>; 20.03.2005

Entwicklung (vgl. Pelinka 1992, 13; in: Friedrich 1993, 16f.). Auch Erfahrungen aus England weisen in eine negative Richtung, hier wurde durch die Einsetzung von **School Boards** der Handlungsspielraum der Lehrer eingeengt. Ähnliches ist auch im kantonal orientierten Schulsystem der **Schweiz** passiert.

Autonomie, Dezentralisierung und Deregulierung sind so eng miteinander verknüpft, sie verweisen in Richtung einer verwalteten Schule (Friedrich 1993, 16 f.) Der Begriff der Schulautonomie wird als organisatorisches Prinzip gesehen Sertl (93, 1992) charakterisiert dies folgend:

Kundenorientierung: Schule dient als Dienstleistungsbetrieb (vgl. u.a. Schlutz 2006), wobei die Kinder als KundInnen/KonsumentInnen, dieses angesehen werden können und müssen. Da wir in einer Welt leben in der Kinder bereits auch von etwa der Werbung als solche gesehen werden – kann dies als eine These angesehen werden. Im empirischen Teil wird sich diese Annahme bestätigen. So verweist und die Schule und das System innerhalb dessen sie agiert darauf, dass wir uns in einer Dienstleistungsgesellschaft befinden, wobei an dieser Stelle nur kurz angemerkt werden soll, dass nicht alle agierenden AkteurInnen gleichbehandelt werden.

- Subjektförderung (Bildungsgutscheine) – passend wäre hier vielleicht auch so etwas wie Messung vgl. AK Tagung: Ökonomisierung der Bildung.
- Leistungsorientiertes Personalsystem – genaueres dazu aber nur kurz darstellen – das ist eigentlich nicht mein Thema wäre von jemanden anderem oder in einem weiteren Schritt zu beforschen!
- Inhaltlich/organisatorische, personelle und finanzielle Autonomie der Schule

Interessant ist das in der Arbeitswelt Autonomie schon lange eine bedeutende Rolle spielt. Bereits 1979 hat Susman mit seinem Buch „*Autonomy at Work*“ eine umfassende sowie nach wie vor aktuelle Darstellung gegeben, interessant ist auch der enge Bezug zum Begriff Partizipation, wohingegen der Begriff Mitbestimmung eher in der politischen Sphäre gebräuchlich ist.

Autonomie wird hier in weiterer Folge in Zusammenhang mit Aufgabenorientierung gesetzt, und diese wiederum mit Interesse und Engagement, Motivation. Ein Verständnis des Begriffes ist nun ganzheitlich; es geht darum, dass Mitarbeiter die Bedeutung und den Stellenwert ihrer Tätigkeit erkennen, und dass sie Rückmeldung über ihren Fortschritt erhalten. „*Autonomie stärkt so das Selbstwertgefühl und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, und vermittelt die Erfahrung nicht einfluss- und bedeutungslos zu sein.*“ (Friedrich 1993, 20)

Warum nun also beschäftige ich mich mit der Thematik der Autonomie in der Schule auf der Ebene der Kinder. Der Erfolg der Schule muss an der Entwicklung der Schüler während und nach der Schulzeit gemessen werden – Autonomie kann dabei als „Freisetzen von Eigendynamiken“ (Friedrich 1993, 70f.) verstanden werden, als Aufgabengebiet, Erklärungsansatz hat das noch zu wenig. Hier muss aus meiner Sicht so unbedingt weitergedacht werden.

Ein weiterer Erklärungsansatz, der allerdings sehr hilfreich sein kann ist der des **sozialen Kapitals**. Der Begriff des sozialen Kapitals erstreckt sich über die Qualität und das „Muster“ sozialer Beziehungen zwischen Individuen und sozialen Gruppen (Egger, 2006; 28). Er beschreibt die aus Interaktionen hervorgehende gegenseitige Verpflichtungen, Erwartungen und Normen der AkteurInnen, die sich zu Institutionen verdichten (Freundschaften, Netzwerke, aktive Teilnahme an demokratischen Strukturen, ...). Kapital meint dabei eine Ressource die zur Verfolgung der Ziele eingesetzt werden kann. Dabei sind ökonomisches und kulturelles Kapital (nach Bourdieu) von Bedeutung, sie alle vereinigen sich zu Kapitalsorten auf die eine Person zurückgreifen kann. Soziales Kapital wirkt dabei auch zwischen Menschen, es ist an eine Funktion geknüpft, und hat Beziehungsstrukturen zwischen zwei und mehr Personen inne. (vgl. Coleman 1991; 392) *„Soziales Kapital ist das gesamte Sortiment an gesellschaftlichen Mitteln, auf die ein Individuum zurückgreifen kann ... dabei sind Vertrauen, Verpflichtungen wesentliche Ressourcen die diesem sozialen Kapital innewohnen.“* (Coleman 1988; 99) Nach Bourdieu spielt auch die gesellschaftliche Gebundenheit des sozialen Kapitals eine wesentliche Rolle, er betont dabei die soziale Strukturiertheit individueller Denk- und Handlungsmuster und bringt die Unterscheidung zwischen kulturellem und sozialen Kapital ein (in Egger, 2006; 29). • *„Das Sozialkapital ist dabei (Anm. der Verfasserin) die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Annerkennens verbunden sind, oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (vgl. Bourdieu 1983; 190 f.) Soziales Kapital steht auch im engem Zusammenhang mit Schichtzugehörigkeit und Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken dar, ist somit klassenabhängig und durch die Sozialisation und Familie und Schule geprägt. In der Ungleichheitsforschung (vgl. Bourdieu 1992) wird die Korrelation zwischen sozialem Kapital und Erwerb von Humankapital (Coleman 1988) besonders betont. Putnam (2001) beschäftigt sich mehr mit sozialem Kapital auf der Gesellschaftsebene im Zusammenhang mit politischen Werten und partizipativen Verhalten. Er bezieht seine Theorie des sozialen Kapitals auf starke und schwache Beziehungen und deren Funktionen („strong and „weak ties“). Humankapital dient dabei als wichtigste Kapitalsorte. Einem Zitat der Europäischen Gemeinschaften ist zu entnehmen: „... Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen, das in Personen verkörpert ist und das durch Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrung erworben werden kann.“(1998).*

Der Begriff des „Humanpotentials“ schließt Formen der emotionalen Intelligenz, des Kulturverständnisses und der sozialen Kompetenz mit ein. Dieser und andere Begriffsbestimmungen des Humankapitals sind pädagogisch und bildungstheoretisch höchst umstritten – Outputorientierung, emanzipatorische Entwicklung einer Person wird nicht oder kaum erfasst (Egger 2006; 32).

So können drei Modelle unterschieden werden: ein Humankapital das ausgerichtet auf das Individuum, dabei ist dieser Projekt- Einkommens – und Persönlichkeitsabhängig. erfolgreiches Einsetzen des Humankapitals würde innerhalb dieses Erklärungsmusters eine flexible, Ich-AG-orientierte, also quasi eine neoliberal denk- und handelnde Person darstellen.

Sozialkapital das ausgerichtet ist auf Beziehung, Beteiligung, sozialem Zusammenhalt, Solidarität und ähnlichen menschenzentrierten/humanistischen Ansätzen die sich auch an der Lebenswelt als ganzes orientieren stellen einen anderen Wertekanon in den Mittelpunkt. Bildung ist dabei ausgerichtet auf Persönlichkeit, Urteilskraft, Orientierung, Offenheit und biographisch nicht lebensabschnittsorientiert sichtbar.

Humankapital wird in erster Linie am erworbenen Qualifikationsgrad und dessen Umsetzungsmöglichkeiten gemessen. Nach der Bourdieuschen Definition des Sozialkapitals werden diese Faktoren durch Bedingungen und Ressourcen bestimmt. Individualisierungsgrad, Zugehörigkeit zu spezifischen Gruppen als Parameter der Analyse (zu den Gruppen zählen Familien Verwandtschafts- und Nachbarschaftsgruppen, aber auch ethnische Gruppen sowie Vereine und Betriebe), .... Sozialer Nahraum/Strukturen – Zugangsmöglichkeiten – Informationsaustausch – Bildung von Normen – Ahndung von Normverletzungen. Es sind individuelle Investitionsstrategien, die auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen ausgerichtet sind, wobei eine Nutzenorientierung sichtbar wird (vgl. Bourdieu 1997, 65).

#### Bildungspolitik ist Chancenpolitik

Kinder und Jugendlichen müssen deshalb im Mittelpunkt aller zukunftsorientierten Maßnahmen stehen und entsprechend ihrer persönlichen Begabungen, Interessen und Neigungen optimal gefördert werden. Bildung, Wissenschaft und Forschung leisten einen entscheidenden Beitrag im Prozess der Wandlung von der Industrie- zur Wissensgesellschaft.

Hochwertige Bildungsangebote und die bestmögliche Betreuung für Kinder und Jugendliche bedürfen einer verantwortungsvoll wahrgenommenen Autonomie an den Schulen, moderner Strukturen in der Schulverwaltung, klarer Regelungen hinsichtlich der Lern- und Leistungsziele sowie einer aussagekräftigen Evaluierungskultur. Dazu bedarf es bestausgebildeter Pädagog/innen.

Zur Erhöhung der Chancen für die Jugend sind zukunftsorientierte Bildungsreformen erforderlich, die auch eine verstärkte Motivation, Mitwirkung und Mitbestimmung aller Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen im Rahmen der Schulpartnerschaft zum Ziel haben. Wir wollen das Ausbildungsniveau weiter anheben und die Qualität der Bildung in Österreich weiter steigern. Die **Wahlfreiheit der Eltern für den Bildungsweg ihrer Kinder** muss dabei erhalten bleiben.

Um die Qualität der Bildung in Österreich weiter zu steigern und nachhaltig zu sichern, sollen die öffentlichen Bildungsausgaben insgesamt angehoben werden. Auf europäischer und internationaler

Ebene wollen wir Jugendlichen im Rahmen von Bildungsclustern und Austauschprogrammen, wie grenzüberschreitenden

Schulprojekten und Projekten im Bereich der Berufsbildung, die besten Chancen bieten und aktiv an den Entwicklungen des europäischen Wissensraumes mitwirken.

Europa und die Europäische Union sollen den jungen Menschen näher gebracht werden. Im Hinblick auf die steigende Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens ist die Vernetzung und Durchlässigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung weiter zu verstärken und die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen auszubauen. ... (vgl. Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode, Bildung; 85ff.)

Diese und andere Eckpunkte von Reformansätzen wurden im letzten Regierungsprogramm. Dennoch wird und wurde eine Chancengleichheit zumindest in den Bereichen angestrebt die die Schulstruktur zu Verfügung stellen soll. So wird etwa von einer „Gesamtschule als Schule für alle“ visioniert. Bildung ist dabei als politisches Programm zu verstehen, ... ausgewiesen, das den institutionellen Prozess der Bewahrung und Vererbung des wissenschaftlichen Wissens in modernen Gesellschaften thematisiert. Sie ist nicht denkbar ohne Staat und Nation, nur denkbar als nationale Kulturgemeinschaft (vgl. Bauböck, 1991) Schule ist neben der Armee und der Bürokratie das wesentliche Instrument zur Homogenisierung und Assimilation, ohne die moderne Nationalstaaten nicht denkbar sind (Sertl 1998, 202). Im Allgemeinen werden diese Homogenisierungsleistungen als Qualifikation und Sozialisationsfunktion der Schule bezeichnet und lassen sich als Fähigkeit an der Teilhabe an der Kultur darstellen.

**Gesamtschule** als Schule für alle: fördert persönliche Bildungsprozesse, sowie Qualifikations- und Sozialisationsprozesse und wirkt den schädlichen Folgen des Bildungssystems vorherrschenden Selektionsprinzips entgegen (Sertl 1998, 205). Ungleichheit/Differenz – Leistung als Kriterium – Selektion durch unterschiedliche Schultypen sind weitere Eckpunkte die Sertl anspricht. Leistungskriterien versteht er dabei nicht als sozial unabhängig.

Was während den letzten Gesetzgebungsperioden in Österreich passierte ist ein neoliberaler Paradigmenwechsel in der Schulpolitik. Es wurden Bestimmungen zur Schulautonomie beschlossen (vgl. **Bachmann 1996**). Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement – Heterogenisierung, Hauptschule als Restschule – Abschaffung der Leistungsgruppen - Mittelschule als Gesamtschule sind Schlagworte einer veränderten Kultur bildungspolitischer Entscheidungen und einer neuen Beweglichkeit innerhalb des österreichischen Schulsystems (Sertl 1998, 214f.).

So werden aus meiner Sicht die unterschiedlichen Diskussionsstränge nachverfolgt werden um Grundideen von Bildungsreformen nachvollziehen und anhand der aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnissen nachzuvollziehen. Unklar ist bei der aktuellen, oft beinahe unüberblickbaren, Bildungsdebatte in Österreich, worauf wir hinaus wollen. Zygmunt Bauman etwa spricht von einer

„ambivalenten Gesellschaft“, Ulrich Beck von der „Risikogesellschaft“, usw. – Tendenzen die sich auch in den Debatten um die anzustrebenden Reformen im Schulsystem widerspiegeln. Die Tendenz wie wir uns aktuell in der Welt empfinden erscheint zerrissen – kein Wunder wohl, da alte Werte und Ideale überholt sind, aber kaum noch neue nachgerückt – die Identitätskrisen, sowohl einzelner als auch der gesamten Gesellschaft sind deutlich spürbar. Daher ist es m.E. schon auch sinnvoll sich vergangene Versuche von Bildungsreformen anzusehen um mögliche Schlüsse daraus abzuleiten, wie sie auf eine heutige Gesellschaft angewandt werden wollen und sollen. Die damalige „gesellschaftliche Wirklichkeit“ zu der auch ökonomische Faktoren zu zählen sind, sind dabei ebenfalls zu beachten.

Schule und Bildung und damit auch Erziehung sind nun gesellschaftliche Thematiken, die von Werten, Moralvorstellungen, Idealen und Zielen besetzt sind. Eine Einigung über ein wie zu handeln tun und bestimmen ist, kann nur entstehen, wenn ein Kanon über diese Wertvorstellungen besteht. Nicht mehr wie bei Durkheim kann von einer „solidarischen Gesellschaft“ gesprochen werden – die zwar ein enges Korsett für Einzelne bietet, allerdings als Gesamtsystem funktionierte – unsere Gesellschaft schwebt so würde ich meinen in einem wertlosen Kanon innerhalb dessen die Teilnehmenden, wie die Verantwortlichen kaum auf gemeinsame Grundlinien einigen können. Mein Beitrag soll so eine neue zusammenführende Ebene einbringen, dabei sind einige Punkte noch offen und müssen dringend weiter zusammengefasst und diskutiert werden.