

Dieter Grillmayer
Fünzig Jahre des Experimentierens sind genug!
Zur „Modularisierung“ der Sekundarstufe II
GENIUS Folge 5/6/2011

Dieser Aufsatz bezieht sich vor allem auf die AHS, weil ich nur hinsichtlich deren Entwicklung ausreichend informiert bin. Er ist aber insofern auch für die berufsbildenden Schulen von Belang, als ja auch diese von einer „Modularisierung“ der Lehrpläne und von einem Kurssystem bedroht sind.

Mit dem Schulorganisationsgesetz (SchOG) von 1962 wurden vier historisch gewachsene und klar unterscheidbare Maturaschulen, nämlich das Gymnasium, das Realgymnasium, die Realschule und die Frauenoberschule, zu sechs schwer „durchschaubaren“ AHS-Formen umgemodelt, nämlich in das humanistische, das neusprachliche und das realistische Gymnasium, das naturwissenschaftliche und das mathematische Realgymnasium sowie das wirtschaftskundliche Realgymnasium für Mädchen.

Diese Schulen waren auf neun Jahre ausgelegt, wozu es aber nie kam, weil 1969 (nach Volksbegehren) die Politik beschloss, dass acht Jahre doch genug sind. Damit wurde Vieles über den Haufen geworfen, was gerade erst in Erprobung stand, die Lehrpläne mussten neu gemacht werden, die komplizierten Übergangsregelungen hätte man sich sparen können.

1974 hat das neue Schulunterrichtsgesetz (SchUG) die Schule „verrechtlicht“ und „demokratisiert“. Viele Vorgaben des SchUG gehen an der Schulrealität vorbei bzw. behindern ein erfolgreiches pädagogisches Wirken. Ein Schweizer Kollege brachte es auf den Punkt, nachdem ich ihn mit ein paar einschlägigen Vorschriften bekannt gemacht hatte, indem er mich fragte: Ja, kann man denn unter diesen Umständen überhaupt noch erfolgreich unterrichten? Wenn die Ungereimtheiten im SchUG und seinen Verordnungen, etwa die Notendefinitionen und wie Noten tatsächlich zustande kommen, heute nicht mehr als solche empfunden werden, dann liegt das nur daran, dass ein gewisser Gewöhnungseffekt eingetreten ist. Schulreformern böte sich im Bereich des SchUG jedenfalls ein viel lohnenderes Betätigungsfeld als bei der Schulorganisation.

Dann wurde die Schule „von oben“ zehn Jahre lang in Ruhe gelassen. Zuzufolge des SchUG, des regen Zulaufs von Schülern, die nur auf dem Papier „AHS-reif“ waren, und der „Kulturrevolution“, die vom Jahr 1968 ihren Ausgang genommen hatte, ist aber im Bildungsbereich eine gewisse „Verwilderung“ und vielerorts auch ein Niveauverlust eingetreten.

Die Reformen ab 1985

1985 gab es dann neue Lehrpläne, mit denen die Heilswirkung von Curricula (= detailliert ausgearbeitete Unterrichtspläne) erprobt und entzaubert wurde. Während sich der Vorgänger-Lehrplan im Wesentlichen mit Überschriften begnügt hatte, wurde 1985 in ganzen Absätzen angegeben, aufgrund welcher Vorerfahrungen, mit welchen Mitteln und zu welchem Zweck dies und das vermittelt werden soll, lauter Dinge, die ein kompetenter Lehrer ohnehin weiß bzw. den angegebenen Bildungszielen und didaktischen Hinweisen entnehmen kann. Der sprachliche Aufwand war gigantisch und für das Studium der neuen Lehrpläne demotivierend. Daher war diese Reform, von der man sich eine Steigerung der Unterrichtsqualität versprochen hatte, eine große Enttäuschung.

Bald nach Schaffung der gesetzlichen Grundlagen für Schulversuche (1971) wurde ein solcher zur Reform der AHS-Oberstufe gestartet, deren Neugestaltung viele Wünsche offen gelassen hatte. Der Versuch mündete schließlich 1988 in die 11. SchOG-Novelle, wobei allerdings nicht eines der drei getesteten Modelle, sondern ein unerprobtes viertes Modell zum Gesetz erhoben wurde. Anstelle der vormaligen sechs gibt es seither nur mehr drei achtjährige AHS-Grundformen, nämlich das Gymnasium, das Realgymnasium und das Wirtschaftskundliche Realgymnasium. Die weitere Differenzierung erfolgt durch „Alternative Pflichtgegenstände“ und „Wahlpflichtgegenstände“. Das Ganze zog auch Neuerungen bei der Reifeprüfung nach sich, wobei es mir auch heute noch schwer fällt, diese Maturareform positiv zu beurteilen, weil einem beträchtlichen Mehraufwand ein bestenfalls mäßiger Qualitätszuwachs gegenüber steht. Mit Einführung der Zentralmatura, die im Jahr 2014 schlagend wird, ist es damit aber ohnehin vorbei.

1990 – Thema Schulautonomie

Ab 1990 wurde dann die „Schulautonomie“ das große Thema, gleichzeitig begann aber auch der Sparstift zu regieren, nachdem das Schulbudget aus dem Ruder zu laufen drohte. Dafür gab es eine Reihe vorhersehbarer Gründe, vor allem das Vorrücken der vielen in den 1970er-Jahren neu angestellten Lehrer in höhere Gehaltsstufen. (Im Jahr 1961 waren bundesweit 55.300 Lehrer beschäftigt, 1984 waren es bereits 136.600.) Restriktive Eingriffe in das Dienst- und Besoldungsrecht einer einzelnen Berufsgruppe sind verständlicherweise frustrierend und demotivierend, die Lehrerschaft hat sich dadurch zurückgesetzt und „politisch verfolgt“ gefühlt. Für Kurzsichtigkeit und Missmanagement des Dienstgebers ist sie schließlich nicht verantwortlich.

1999 wurden die Rahmenlehrpläne auf solche mit Fundamentum und Additum umgestellt, gleichzeitig aber auch bereits Stundenkürzungen vorgenommen. Waren diese aber wenigstens noch mit den Lehrplanänderungen akkordiert, so erfolgte 2003 eine zweite Kürzung überfallsartig und es blieb den Lehrern überlassen, wie sie diese „verkräften“.

2005 kam es schließlich zur Autonomisierung der AHS-Oberstufe, vor allem, um die meisten der hier laufenden Schulversuche unter ein einheitliches gesetzliches Dach zu bekommen. Unter der neuen Unterrichtsministerin Dr. Schmied gab es dann noch die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl auf 25, wodurch allerdings viele Teilungen wegfielen und bisherige Einsparungserfolge egalisiert wurden, sowie die Einigung auf die Zentralmatura, wo die Testphase inzwischen in vollem Gang ist.

Die Reformitis überschlägt sich

Statt der AHS-Oberstufe für eine Konsolidierung nach den Reformen von 1999/2003/2005 und für die Umstellung auf die Zentralmatura Zeit zu geben, überraschten uns die Regierungsparteien und insbesondere die ÖVP nun Ende März 2011 mit der Mitteilung, sie hätten sich auf eine grundlegende organisatorische Neugestaltung der AHS-Oberstufe und der BMHS geeinigt. Und sie verbanden das mit der Jubelbotschaft, das Wiederholen von Schulstufen würde sich damit gänzlich erübrigen.

Die Idee vom Zerlegen des gesamten Bildungsgutes eines Unterrichtsgegenstandes in einzelne „Module“, die dann – schuljahrsübergreifend und auf mehrere Versuche ausgelegt – „abzukolloquieren“ sind, wie man im Hochschuljargon sagt, ist nicht so neu, wie diese Sensationsmeldung vermuten ließe. So berichtete schon der „Kurier“ vom 26. Mai 2007 unter der Schlagzeile „Nie wieder eine Klasse wiederholen“ ganz enthusiastisch über das Modulsystem.

Im Text war dann zu lesen, dass das HAK-Studium nach diesem System sieben Jahre dauern kann. Das bedeutet zeitlich dasselbe wie eine zweimalige Klassenwiederholung.

Unbildung „dank“ Modulsystem

Neu ist nur der Meinungsschwenk der ÖVP, die offenbar inzwischen auch auf jene „Wissensmanager“ hört, die einer „Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens“ und „frei kombinierbaren Modulen statt fixer Stundenpläne“ das Wort reden, wie der Wiener Philosoph Konrad P. Liessmann in seinem Buch „Theorie der Unbildung“ (Zsolnay, Wien 2006) kritisiert.

Grundsätzlich bedingen selbständige Module den Verzicht auf durchkomponierte Lehrgänge und damit den Verlust einer ganzheitlichen Sicht und der Fähigkeit, größere Zusammenhänge erkennen und Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden zu können, lauter Dinge, die den Gebildeten auszeichnen und vom „Fachidioten“ abheben. Deshalb ist das Modulsystem sogar auf den Universitäten, wo ein Überblick schon vorhanden sein sollte und es wirklich um die Details geht, umstritten und es wird vom „Scheine sammeln“ (= Teilprüfungen ablegen) wieder abgegangen.

Außerdem würde durch das Antrainieren eines Kurzzeitwissens, das gleich nach der Teilprüfung wieder vergessen werden darf, die Nachhaltigkeit des Unterrichts negativ beeinflusst. Nicht von ungefähr gibt es an den Fachhochschulen das Kurssystem nicht, sondern fixe Klassen und Stundenpläne. Und dort sollen Schüler anfangen, die vorher schon ein Kurssystem „genossen“ haben?

Dem Ziel einer Qualitätssteigerung des österreichischen Schulwesens wird mit der ins Auge gefassten Reform also eher nicht näher getreten. Außerdem scheinen sich die Befürworter über die Tiefe des Einschnitts nicht im Klaren zu sein, der mit dieser neuen Lehrplan- und Unterrichtsstruktur verbunden wäre, die sie da so vollmundig ankündigen. Es ist daher gut möglich, dass der Plan ohnehin an inneren Widersprüchen und technischen Schwierigkeiten scheitert.

Aber allein die Idee, eine noch nicht einmal abgeschlossene Reform durch die nächste zu konterkarieren, ist aberwitzig und weist das folgende Liessmannsche Zitat (a. a. O., Seite 52) bestenfalls als Zukunftsmusik aus:

„Allmählich greift die Einsicht um sich, dass nicht die Humboldtschen Bildungsideale, sondern die seit den sechziger Jahren in rascher Abfolge initiierten Bildungsreformen für die derzeitigen Schwächen des Bildungssystems verantwortlich sind.“

Und ein paar Sätze später rechnet Liessmann schonungslos mit den „Bildungsreformern aller Richtungen“ ab und formuliert einen Bildungsbegriff, wie man sich Bildung nur wünschen kann:

„Was die Bildungsreformer aller Richtungen eint, ist ihr Hass auf die traditionelle Idee von Bildung. Dass Menschen ein zweckfreies, zusammenhängendes, inhaltlich an den Traditionen der großen Kulturen ausgerichtetes Wissen aufweisen könnten, das sie nicht nur befähigt, einen Charakter zu bilden, sondern ihnen auch ein Moment der Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes gewährt, ist ihnen offenbar ein Gräuel. Gebildete wären nämlich alles andere als jene reibungslos funktionierenden flexiblen, mobilen und teamfähigen Klons, die manche gern als Resultat von Bildung sähen.“