Für Einblicke in die Probleme
der Gegenwartspädagogik

J&V

Reihe Pädagogik der Gegenwart

PdG 105

Frederick Mayer

Dynamische Erziehung

PdG 110

Wolfgang Pollak

Strategien zur Emanzipation

PdG 114

Gerhard Schwarz (Hg.)

Gruppendynamik für die Schule

schulheft

'76 3

Ein vierteljährlich erscheinendes Periodikum
für Lehrer, Eltern und Schüler

Die SCHULHEFTE haben vor, über Erziehungsprobleme — ohne parteipolitische Rücksichtnahme — sowohl aus theoretischer als auch praktischer Sicht zu berichten. Ihre Herausgeber sind fest entschlossen, für die am Erziehungsprozeß Beteiligten, für Erzieher wie Zöglinge, für Lehrer, Eltern und Schüler zu schreiben. Das allein genügt aber noch nicht. Um über die Probleme der Praxis zu berichten, sollen die Praktiker möglichst selber zu Wort kommen. Je besser es uns daher gelingt, unsere Leser zur Mitarbeit an der Gestaltung dieses viermal im Jahr erscheinenden Periodikums zu gewinnen, desto eher läßt sich das Ziel der SCHULHEFTE erreichen, das sich die Redaktion gesteckt hat: nämlich Hilfe und Service für die mit Erziehung Befaßten zu sein.

JUGEND UND VOLK WIEN MÜNCHEN

Die SCHULHEFTE kosten im Abonnement S 170,–, einzeln S 68,–. Bei Gruppenbestellungen ab fünf Exemplaren kostet das Einzelheft S 42.50, Gruppenabonnements demnach S 127,50.
Die Herausgeber der SCHULHEFTE sind Uwe Bolius, Fritz Endl, Peter Gstettner, Norbert Kutalek, Ursula Pasterk, Bernhard Rathmayr und Peter Seidl. Diese Nummer wurde redigiert von Fritz Endl, Peter Gstettner und Peter Seidl.

ISBN 3–7141–5702–6 Jugend und Volk Wien
ISBN 3–8113–5702–6 Jugend und Volk München
Graphische Gestaltung: Bruno Wegscheider
Alle Rechte vorbehalten. Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Jugend und Volk Verlagsges. m. b. H., 1014 Wien, Tiefer Graben Nr. 7–9. – Für den Inhalt dieser Nummer verantwortlich: Peter Gstettner, Oberkoflerweg 10a, 6020 Innsbruck 4045-76/1/30.

Druck: Gutenberg, 2700 Wiener Neustadt, Wiener Straße 66.

inhalt

Einleitung 5

politik

Norbert Kutalek
„Eine demokratische Gesamtschule fürs Volk“ 9

Dieter Cwienk
GS-Versuche: Zum „Überwintern“ prolongiert? 13

thema

Helmut Fend
Nivellierung in der Gesamtschule? 19

Godwin Blaschke
Die sogenannte Gesamtschule Österreichs 29

Wolfgang Keim
Gesamtschule in der BRD – Bilanz und Perspektiven 1976 36

praxis

Franz Richard Reiter
Verordnete Schulversuche 51

Elisabeth Krones
„Schöpferische Initiativen“ durch Weisung? 57

Heide Hanisch
Eine Herausforderung für AHS-Lehrer 61

Edgar Grubich
So wie es ist, bleibt es nicht 64
Das „ Zentrum für Schulversuche" aus der Sicht eines „wissenschaftlichen Betreuers"

Waltraud Stein
„Und überhaupt ist sie nicht geprüft" 69
Erfahrungen einer Fachkoordinatorin

Susanne Dermutz
Gesamtschul-Eltern werden kritischer 74

Godwin Blaschke
„Die Gesamtschule ist eine höhere Hauptschule" 81
Meinungsäußerungen von Schülern

Reinhard Dumser
Eine dritte Kategorie von Lehrern? 82

report

Uwe Bolius, Fritz Endl, Edgar Grubich
„Wildwuchs" ausgeschaltet! 84
Zur Geschichte des „Seminars Gesamtschule" in Wien

Einleitung

Nach einer fünfjährigen Laufzeit des österreichischen Schulversuchsprogramms scheinen alle Hoffnungen auf eine Gesamtschulreform zerschlagen. Schon beim ersten Versuch der Umsetzung des in der 4. Novelle zum Schulorganisationsgesetz vom Juni 1971 enthaltenen Auftrags, Schulversuche zur Additiven Gesamtschule, zur Orientierungsstufe und zur Integrierten Gesamtschule durchzuführen, traten Schwierigkeiten auf. Nachdem das Kernstück der Reform, die Integration der Allgemeinbildenden Höheren Schule mit der Hauptschule in der Schulreformkommission und im Parlament erfolgreich verhandelt worden war, gelang es nicht, Gymnasien und Hauptschulen zu finden, die zu einer Integration bereit gewesen wären. So nahm man zu einer Umdefinition des gesetzlichen Auftrags Zuflucht: Anstelle der integrierten Gesamtschule wurden Differenzierungsmodelle in Hauptschulen erprobt, weiterhin aber von Versuchen zur „Integrierten Gesamtschule" gesprochen.

Zwei punktuelle Erfolge konnten mit diesem Reformkonzept dennoch erzielt werden: In ländlichen Bezirken, in denen es vor Beginn des Schulversuchsprogramms noch keine Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule gegeben hatte, wurde die Hauptschule als einziger Zubringer zu den Oberstufenformen der höheren Schule ausgebaut. In diesen Regionen kann nun, wenn man von den außerhalb des Bezirkes studierenden Privatschülern absieht, von einer „integrierten Mittelstufe" gesprochen werden. Einen zweiten Erfolg stellt ein Wiener Versuch im 23. Bezirk dar, wo im Schuljahr 1975/76 die Unterstufe einer AHS in den Schulversuch einbezogen wurde. Der ernorme finanzielle und administrative Aufwand steht zu diesen Erfolgen allerdings in einem krassen Mißverhältnis. So

stellt sich die Frage nach den Perspektiven für die Zukunft. *Als Alternativen bieten sich zwei Möglichkeiten an:*
Entweder man *geht den beschrittenen „österreichischen Weg" weiter,* einen Weg, der statt zu einer permanenten Reform in die Reformsackgasse führt. Da sich die Hauptschulversuchsmodelle mit ihren Leistungsgruppen, Stütz- und Förderkursen gegenüber der derzeitigen Form der Hauptschule (mit 1. und 2. Klassenzügen) aus mehreren Gründen als leistungsfähiger erweisen werden, könnte man nach der Schulversuchsphase alle Hauptschulen so reorganisieren. Es würde dann *weiterhin eine gymnasiale Unterstufe* für den begabteren Teil der Jugend geben, die je nach Ausbau des höheren Schulwesens von 20 bis 50 Prozent der Volksschulabsolventen besucht wird. Für den Teil der Jugend, dem der Zugang zur Unterstufe der höheren Schule nicht gelingt, würde es *leistungsdifferenzierte Hauptschulen geben,* in denen die Schüler je nach ihrer Leistungsfähigkeit in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache Kurse mit unterschiedlichem Niveau besuchen und nach dem Abschluß der Hauptschule Zugang zu einer Oberstufenform der höheren Schule haben.
Die zweite Reformkonzeption ist *die Verwirklichung dessen, was die Gesamtschulreformer seit jeher meinten,* wenn sie das traditionelle Schulsystem mit der Aufgliederung in verschiedene Schulzweige für die Altersstufen ab dem 10. Lebensjahr kritisiert und eine *einheitliche Schule für die Kinder aller Sozialschichten* gefordert haben. Die Realisierung eines solchen Modells würde die Überwindung der Trennung zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern während der Pflichtschulzeit bedeuten. Nur eine solche Mittelstufe verdient den Namen „Integrierte Gesamtschule", wenn man nicht das in Vergessenheit geraten lassen will, was man international mit diesem Ausdruck meint.

Das vorliegende SCHULHEFT möchte die Diskussion um diese zweite Möglichkeit wieder in Gang bringen. Die Beiträge in diesem Heft scheinen uns ein Beleg dafür zu sein, daß es nach wie vor gewichtige Argumente gibt, mit denen man die Einführung der integrierten Gesamtschule auf raschestem Wege vehement fordern sollte. Die Hauptgründe sollen im folgenden kurz angesprochen werden:

1. Eine große Zahl von Untersuchungen in verschiedenen Ländern zeigt, daß die integrierten Gesamtschulen *keine negativen Auswirkungen auf die Leistungen der guten Schüler haben.* Die Furcht der Reformgegner, die Gesamtschule würde zu einer Nivellierung nach unten führen, ist also unbegründet. Hingegen zeichnet sich eine *erfreuliche Entwicklung für die schwächeren Schüler* ab: diese Schülergruppe profitiert in den Gesamtschulen von der Anwesenheit der besseren Schüler. Die Gesamtschule bewirkt demnach eine Anhebung des Niveaus. Dieser Effekt wurde neuerlich in einer großangelegten Untersuchung einer von *Helmut Fend* geleiteten Konstanzer Forschungsgruppe nachgewiesen. Arbeiterkinder haben es demnach in der Gesamtschule leichter als im traditionellen Schulsystem, zu guten Noten und höheren Bildungs- und Berufschancen zu kommen.
2. Solange die *4. Volksschulklasse als Auswahlstufe für den weiteren Bildungsweg* gilt, wird eine Reform der Volksschule unmöglich sein. Erst wenn der durch die bevorstehende Auswahl bedingte Leistungsdruck in der 4. Klasse wegfällt, werden modernere Unterrichtsmethoden in den Volksschulen möglich, durch die die Interessen der Kinder eine bessere Berücksichtigung finden. Eine Gesamtschule, die die Ausleseentscheidung auf das Ende des neunten Schuljahres verschiebt, könnte so *die Volksschule entlasten.*
3. Die traditionelle Aufteilung der Mittelstufe in Allgemeinbildende Höhere Schulen und Hauptschulen bewirkt, daß neue flexible Lernformen nicht erprobt werden können, während in einer Gesamtschule, in der schon in der äußeren Organisation *neue Wege gegangen* werden, Innovationsbereitschaft in organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Fragen möglich ist und geradezu herausgefordert wird. Dazu kommt noch, daß die soziale und politische Erziehung im bisherigen Schulsystem, das noch die Züge einer ständischen Gesellschaft widerspiegelt, viel schwerer zu bewerkstelligen ist als in integrierten Gesamtschulen.

Bis heute waren die Gegner der Gesamtschule in Österreich stärker als ihre Befürworter. Ob das in Zukunft anders wird, hängt weitgehend davon ab, ob die Gruppen und Organisationen, die der Gesamtschule positiv gegenüberstehen, mehr Initiativen als bisher entfalten und ob die schulpolitische Diskussion auch in der Öffentlichkeit ausgetragen wird. Die Beiträge in diesem SCHULHEFT stellen einen ersten Schritt in diese Richtung dar.

Zeichnung aus: „Gesamtschul-Argumente", herausgegeben von der GGG – der „Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule" e. V. Im Dohlenbruch 1, D-4630 Bochum, BRD, die gerne Informationsmaterial über die Gesamtschulen in der BRD zuschickt.

„Eine demokratische Gesamtschule fürs Volk"

Auszüge aus einem Gespräch mit Norbert Kutalek

Über Gesamtschul-Politik:
„In der realpolitischen Einschätzung bin ich eher pessimistisch. Soweit ich die in der SPÖ verankerten Schulpolitiker kenne, meinen viele von ihnen, daß die Bevölkerung die Gesamtschule nicht will; auch der Teil der Bevölkerung nicht, der vorgeblich von der SPÖ vertreten wird. In Widerspruch dazu steht die relativ geringe Einsatzbereitschaft wichtiger SPÖ-Spitzenfunktionäre bei der *Propagierung der Idee der Gesamtschule.*"
„Insgesamt kann man die Entwicklung vielleicht so einschätzen: Alles, was bisher gelaufen ist, war im wesentlichen der Versuch der Konservativen, *die Gesamtschule zu verhindern.* Auch die Schulversuchs-Verlängerung ist ja nichts anderes als eine Verhinderungsstrategie, der sich die SPÖ allerdings zwangsläufig beugen mußte, weil eben diese berühmte Zweidrittel-Bindung im Parlament vorhanden ist."

Über Gesamtschul-Organisation:
„Zur Frage, was eigentlich möglich wäre, was angestrebt werden sollte, möchte ich unterscheiden zwischen den *organisatorisch-strukturellen Problemen* der Gesamtschule und den inhaltlichen, den *Lehrplanproblemen.* Es ist nicht unwichtig, ob es eine strukturelle Vereinheitlichung gibt, eben: *eine Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen* (Fünfzehnjährigen). Aber ich glaube, man darf die sozialpolitische *Wirksamkeit* einer solchen Zusammenlegung von AHS-Unterstufe und Hauptschule *nicht*

überschätzen. Die Ergebnisse, soweit sie bisher vorliegen, gehen (auch international gesehen) in die Richtung, daß die *gleichen Mechanismen der Auslese,* die sich im herkömmlich gegliederten Schulsystem äußern, nun *auch in der Gesamtschule* wieder zum Tragen kommen. Das heißt also, die Arbeiterkinder sind *wieder* in den unteren Leistungsgruppen überrepräsentiert, so wie etwa auch die Akademikerkinder *wieder* in den oberen Leistungsgruppen stärker vertreten sind. Dennoch muß man für eine strukturelle Zusammenlegung sein, weil *auch relativ kleine Effekte* zumindest für einen kleinen Prozentsatz von Menschen in ihrem persönlichen Lebensablauf wichtig werden."

Über Gesamtschul-Inhalte:

„Zum Inhaltlichen: Derzeit ist die Schule, glaube ich, schlechthin dadurch charakterisiert, daß sie sich an einer quasi wissenschaftsimmanenten Systematik der Inhalte orientiert. Das heißt also beispielsweise, die Mathematik wird unterrichtet nach einem wissenschaftlichen System, der Deutschunterricht ist weitgehend formalisiert, das heißt, daß etwa die Stunden, die dazu benützt werden, um den Kindern gewisse Rechtschreibregeln oder formale Grammatikkenntnisse beizubringen, gegenüber dem, was *im Leben wirklich eine Rolle spielt,* weit überrepräsentiert sind. In meinen Augen ist das ein Herrschaftsinstrument: *Man muß den Leuten zeigen, wie dumm sie sind, um sie systemlogisch auslesen zu können.* Vor 170 Jahren war es so, daß die Rechtschreibung halt die Logik für den kleinen Mann war; das war im Schulgesetz, der sogenannten Politischen Verfassung, festgelegt. Schüler höherer Schulen haben Logikunterricht bekommen – die anderen nur Rechtschreiben."

„*Mein zentrales Anliegen* ist folgendes: Offensichtlich ist der *Leistungsdruck* in Gesamtschulen – das wird kaum bestritten

– enorm. Ich frage mich jetzt: *Warum* ist er so enorm? Er ist deswegen so enorm, weil die Schüler nicht mit natürlichen Methoden, die an die *Einsicht der Schüler,* an ihre Lebensverhältnisse appellieren, dazu zu bringen sind, alle die Dinge, die ihnen da in der Schule geboten werden, *freiwillig* zu machen. Sie müssen dazu *gezwungen* werden. Und sie müssen deswegen dazu gezwungen werden, weil kein Zusammenhang vorhanden ist zwischen dem, was da *in der Schule* inhaltlich geschieht, und dem, was knapp nach Ende der Pflichtschulzeit das Leben der Schüler ausmachen wird. Alle die Probleme, die für die Schüler wichtig sind, kommen in der Schule nicht vor. Und auch die Probleme, die für die Schüler in Zukunft wichtig sein werden – in relativ *naher Zukunft* bei den Vierzehnjährigen –, *die kommen in der Schule praktisch auch nicht vor.* Also z. B., wie seine Situation am Arbeitsplatz sein wird oder wie er wohnen wird, wie er zu einer Wohnung kommt und ähnliche Dinge. Ich glaube, daß die *Gesamtschule,* so wie sie jetzt versucht wird, diese im Schulwesen ohnehin vorhandenen Trends *nur noch verstärkt* und daß es letztlich darauf ankäme, eine radikale inhaltliche Umstrukturierung im Schulwesen vorzunehmen. Das heißt etwa: Man dürfte *die Inhalte der Gesamtschule* – der Unterstufe der AHS plus der Hauptschule – *nicht orientieren am Ziel von zwei Prozent der Bevölkerung,* also der Akademiker! Denn das geschieht jetzt praktisch. Ja, im Grunde genommen fangen wir in der *Volksschule* schon an, Akademiker auszubilden! Mit dem Effekt, daß, wenn nur 2 von 100 Kindern tatsächlich Akademiker werden, sich das *auf dem Rücken von 98 Prozent der Kinder* abspielt."

Über Gesamtschul-Zukunft:

„Das heißt also: Eine Gesamtschule, die eine demokratische Gesamtschule, *eine Gesamtschule fürs Volk,* sein möchte, *muß*

in ihren inhaltlichen Planungskategorien von der Lebenssituation, die nach dem vierzehnten Lebensjahr auf die Menschen mehrheitlich zukommt, ausgehen. Von dorther müßte das Curriculum (der Lehrplan) geplant werden."

„In diesem Zusammenhang wird dann meistens die Sorge laut, daß bei einer solchen Gesamtschule das formale *Bildungsniveau* so stark absinken würde, daß man dann nicht einmal mehr zu diesen zwei Prozent Akademikern oder 15 Prozent Maturanten käme. Hier gibt es, glaube ich, nur einen Lösungsweg, und der heißt: *Entkoppelung von Ausbildungs- oder Bildungsvorgängen von den zugeordneten Berechtigungsvorgängen.* Heute erhebt ein Maturant den Anspruch, daß er später eine relativ privilegierte soziale Position vorfindet, und es entsteht Frustration, wenn eben mehr Maturanten produziert werden, als am Arbeitsmarkt untergebracht werden können. Wenn man jedoch das gesamtgesellschaftliche Bildungsniveau betrachtet, so ist es absurd, daß wir *Menschen künstlich dumm* halten. Statistische Unterlagen sprechen dafür, daß *mindestens 30 Prozent eines Altersjahrganges dazu befähigt wären, eine Reifeprüfung herkömmlicher Art abzulegen. Derzeit sind es 15 Prozent,* d. h. mindestens 15 Prozent werden künstlich dumm gehalten."

„Das heißt also, noch einmal, bei Beachtung längerfristiger Perspektiven: Entkoppelung von Bildungsvorgängen und sozialen Privilegierungsvorgängen. Sehr viel *stärkere Berücksichtigung der Lebenssituation der Mehrheit der Bevölkerung – diese Lebenssituation der Mehrheit der Bevölkerung muß in den schulischen Curricula (Lehrplänen) einer Schule für die Mehrheit der Bevölkerung ihren Niederschlag finden. Und natürlich, das ist sozusagen das taktische Problem daran, man muß den Versuch unternehmen, möglichst breite Bevölkerungsschichten über diese Zusammenhänge zu informieren.* Das wird jetzt auch weitgehend unterlassen."

Dieter Cwienk

GS-Versuche: Zum „Überwintern" prolongiert?

Es ist stiller geworden um die Bildungsreform, besonders um ihr „Gelenksstück" (Helga Thomas), die integrierte Gesamtschule für die Zehn- bis Vierzehnjährigen.

Die Schulversuchs-Spiele wurden zwar jüngst auf weitere fünf Jahre prolongiert. Aber der breite bildungspolitische Konsens für integrierte Gesamt-Schulversuche versandete schon vor fünf Jahren im Praxis-Feld der Kompromisse: *Aus Gesamt-Schulversuchen wurden Haupt-Schulversuche.* Und deshalb „können tragfähige Urteile solange nicht gefunden werden, solange man nicht tatsächlich auch die Bedingungen der Einbeziehung der AHS-Unterstufe in solche Gesamtschulversuche geschaffen hat", bilanziert der wissenschaftliche Chef-Designer der diesbezüglichen Schulversuche, Pädagogik-Ordinarius *Helmut Seel,* jene Versuchs-Periode, von deren Verlängerung er sich „persönlich nichts" verspricht. Klar. Die „bildungspolitische Entscheidung, die notwendig wäre, um die AHS-Unterstufe einzubeziehen", fällt ja auch nicht im „Zentrum für Schulversuche", das nur eine „durchführende Funktion" hat. Sie fällt – zur Zeit offenbar – nirgends.

Auch *Gottfried Petris* (Chef der vergleichenden Untersuchungen) Ruf nach „echten Schulversuchsinseln" bleibt ungehört. Und das hängt vielleicht „auch damit zusammen, daß einfach die zahlenmäßige Menge der Hauptschulen überwiegt und die Unterstufen der AHS doch, ausgenommen in den städtischen Bereichen, in der Minderzahl sind", heißt es sibyllinisch in der *Arbeiterkammer,* die darüberhinaus feststellt, „daß die Schulversuche doch auch sehr auf Freiwilligkeit beruhen, die Mitar-

beit der Lehrer, der Eltern und natürlich auch der Direktoren brauchen, und das könnte schon ein Hinweis sein, warum es im Hauptschulbereich mehr Engagement, mehr Motivation gibt als im AHS-Bereich". Die *Bundeswirtschaftskammer* schützt schon deutlicher die AHS-Langform und hält „die Niveauangleichung des ersten Hauptschulzuges mit der AHS, Hand in Hand mit Leistungsdifferenzierung in der Hauptschule" für „wichtig" – das konnte inzwischen auch wissenschaftlich „bewiesen" werden – aber es sei dennoch vor *zu viel AHS-Absolventen* zu warnen, da „die Nachfrage in Wirtschaftskreisen nicht sehr stark sein wird".

Auch der Bildungssprecher der ÖVP, NAbg. *Dr. Josef Gruber* – „wir sind ja nicht ideologisch so fixiert, daß man das unbedingt ablehnen müßte" –, reduziert die Pädagogen-Hoffnungen auf „bessere Chancengleichheit": „Nun kann das ja durchaus auch durch die Hauptschule geschehen, weil wir ja heute so viele weiterführende Schulen haben, die ja auch so breit gestreut sind, daß dieser Effekt nicht nur mit dem Gesamtschulversuch erreicht wird, sondern genauso auch durch das traditionelle Schulsystem." Seinerzeit – vorsichtige – Gesamtschulüberlegungen fielen polit-pragmatischen Sachzwängen zum Opfer: der sonst recht mutige *Bildungs-Plan 4 dokumentiert Gesamtschul-Abstinenz.* Und während Unterrichtsminister *Dr. Fred Sinowatz* – „die Versuche haben sich durchaus bewährt, die Beteiligten an den Versuchen sind mit den Ergebnissen sehr zufrieden" – die Entwicklung eines „immer besseren Systems der Vergleichsmöglichkeiten" verspricht, wägt sein bildungspolitischer Kontrapunkt, der Abgeordnete Gruber, diplomatisch ab: „Wenn *ein sehr starkes Argument* vorgebracht würde, wenn z. B. ein deutlicher Nachweis gelänge, daß die integrierte Gesamtschule dem traditionellen Schulsystem überlegen ist, so wäre es für uns ja nicht sehr leicht,

dagegen zu argumentieren, nicht?" Aber genau diese Argumente seien halt „bis jetzt nicht geliefert worden". *(Fend liefert sie, siehe S. 19; Anmerkung der Redaktion)*

Die Versuchsabstinenz der AHS:

Die Gründe für die AHS-Abstinenz bei den Gesamtschulversuchen seien gar nicht so sehr partei-polarisierende, meint Helmut Seel. Für die Beantragung von Schulversuchen sind die Landesschulräte zuständig und „die möchten ja keine Schule zwingen und warten daher im wesentlichen ab, bis das Interesse in einem Lehrkörper laut wird, so einen Versuch zu unternehmen". Sie orientieren sich am „Selbstverständnis der AHS-Lehrer-Interessen, das *primär durch standespolitische Probleme* gekennzeichnet ist". Helmut Seel konkretisiert diesen Befund mit dem Hinweis auf „ein Bündel von Faktoren": die Tradition des Selbstverständnisses der Langform (trotz des „organisatorischen Trennungsversuches zwischen einer allgemeinen Unterstufe und einer Oberstufe des Gymnasiums" in den Jahren 1848/49!), der didaktische Umdenk-Zwang in Hinblick auf eine *„Stufenschule"*, die Schulstandortfrage schließlich, da es den AHS-Lehrern nicht wie den Hauptschullehrern zumutbar sei, in entlegeneren Gebieten zu unterrichten – „das ist vergleichbar mit dem Landärzteproblem" –, aber diese Vorurteile „müßte man einmal näher untersuchen".

Gottfried Petri hat noch einen weiteren triftigen Enthaltsamkeitsgrund: In einer „Lehrerbefragung 1973" resumiert er psychologisch, daß „alle Lehrer (97 Prozent) dazu tendieren, lieber durchschnittliche bzw. überdurchschnittlich begabte Schüler in begabungsmäßig möglichst homogenen Klassen unterrichten zu wollen". Weiters zeige sich „eine äußerst geringe Vorliebe für die Arbeit mit Schülern mit unterdurchschnittlichen Leistungen". Dazu sieht ein führender Lehrer-

Gewerkschafter noch die „Ängste der AHS-Lehrer", angesichts der verbesserten Hauptschullehrerausbildung den „*Vorteil der Exklusivität* zu verlieren", weshalb sich mitunter beide Gruppen „um jeden Preis beweisen wollen, gleich gute oder methodisch noch bessere Lehrer zu sein".
Hängt nun die Arbeiterkammer die Lehrer-Rute vorsichtig in den Rauchfang – „auch für den Lehrer an der Unterstufe der AHS wird es in zunehmendem Maße wichtig sein, sich mit dieser Problematik auseinanderzusetzen und mit der durch die 5. Schulorganisationsnovelle geschaffenen *Oberstufenform des Gymnasiums* ist ja ein sehr wichtiger Fingerzeig gegeben . . ." – so forderte der 8. Bundeskongreß des ÖGB dezitiert „die gesetzliche Einführung der Gesamtschule für alle Kinder zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr". Das war anno 1975. Aber trotz der Forderungs-Reprise durch Gewerkschaftspräsident *Anton Benya* im heurigen Jahr erblickt Helmut Seel im engeren Bereich der Gewerkschaft der öffentlich Bediensteten „keine Leitlinie, die für den ÖGB richtungweisend sein könnte".

Für eine bessere Auslese?
Zurück zur Ausgangslage der österreichischen Schulversuche, die, so Helmut Seel, nach wie vor die „Pädagogisierung des Sektionsprozesses" und das Anliegen „des gleichen Angebots an Schulchancen" verfolgen. Mit Akribie legt Gottfried Petri in seiner „Evaluation der Schulversuche im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen", Graz, 1976 dar, daß „*die Auslese in der integrierten Gesamtschule hinsichtlich der leistungsdifferenzierenden Gegenstände intensiver sein dürfte als in den herkömmlichen Schulen*". Das diagnostiziert also Petri, nicht ohne zu betonen, daß „diese Auslese für den Schüler schmerzloser ist, weil sie nicht mit einer – oft als eine Art Katastrophe empfundenen – Veränderung des schulischen Gesamtstatus, z.

B. AHS-Schüler wird Hauptschüler, verbunden ist, sondern bloß mit dem relativ unauffälligen Wechsel meist einer einzigen Leistungsgruppe".
Andererseits vermutet Petri, „daß in der integrierten Gesamtschule ein *stärkerer Leistungs- und Konkurrenzdruck* herrscht als im derzeitigen Schulsystem". Das trifft ja wieder durchaus die Einschätzungen der Sozialpartner, die im nahezu streikärmsten Land der Welt pragmatisch erklären können, daß „Konkurrenzen auch in der Schule nicht ganz ausgeschlossen sein werden: denn die Schule soll ja ein Spiegelbild auch der Pluralität der Gesellschaft sein" (Bildungsreferent *Franz Mrckvicka,* Arbeiterkammer).
Schließlich problematisiert Gottfried Petri das „Ausleseprinzip" mit der Feststellung: „Die derzeitigen Kriterien des schulischen Lernerfolgs korrelieren mit den Anforderungen der weiteren Bildung und der Berufe *nur in bescheidenem Maß.*"
Die Konsequenz daraus hieße: *Ersatz des Ausleseprinzips durch ein Prinzip des Förderns.* Aber das wiederum hält der Bundesparteiobmann der ÖVP, NAbg. *Dr. Josef Taus,* für „nicht klug" und begründete seine Bedenken den Delegierten der Union höherer Schüler – deren Abstinenz in Sachen Gesamtschule auch auffällt – damit, daß „über den *Umweg der Förderstunden* man zur Ganztagsschule und zur Gesamtschule kommen will". Neben der Allgemeinbildung soll aber eine „hohe Fachausbildung dem Menschen die Chance geben, in dem Beruf zu arbeiten, für den er ausgebildet wurde, sonst ist das ganze ein großer finanzieller Verlust".
Doch das Plädoyer für die schulorganisatorische und inhaltliche Aufrechterhaltung des Status quo bedeutet das stille Einverständnis mit einer „geringeren Durchlässigkeit nach oben" (Petri) und eine Behinderung der „Ausschöpfung der Begabungsreserven".

Die Alternative zur *„rigiden und kaum zu rechtfertigenden Selektion"* (Petri) wäre eine Schule, die für alle Entwicklungen und Begabungen durchlässig ist. Es fragt sich, ob diese Schule die integrierte Gesamtschule sein kann. Denn diese birgt in sich vermutlich nicht nur die Chance zur besseren Förderung, sondern vielleicht auch zur *technisch perfekteren, „gerechteren", jedenfalls viel subtiler und auch lenkbarer zu handhabenden „Auslese"*. Gesamtschule also als *technokratisch raffinierteres Steuerinstrument* für jeweilige politische Ziele?

Reformkonzept fehlt

Diese Symptomprognose wird jedenfalls von der Industriellenvereinigung – Prof. Dr. Jedina-Palombini: „Ja, das ist durchaus denkbar und würde für uns ein interessantes Nebenprodukt der Schulversuche sein" – nicht verhehlt. Die Sorge über ein *„übermäßiges Angebot höher qualifizierter Schüler"* hält Helmut Seel „aus der Sicht bestimmter Interessengruppen für verständlich, aber *bildungspolitisch wie pädagogisch grundsätzlich für nicht akzeptabel"*. Denn das hieße doch konsequent die *„Verweigerung von Chancen* aufgrund nicht vertretbarer Begründungen". Seel dezidiert: *„Bildungsmöglichkeiten verweigern zu müssen aufgrund eines offensichtlich fehlkonstruierten gesellschaftlichen und hierarchischen Systems ist etwas, was pädagogisch kaum gerechtfertigt werden kann."*

Fazit: Es scheint auch hierzulande die *integrierende Wirkung* eines verbindenden, leitenden Reformkonzepts zu fehlen, ja fehlen zu müssen, weshalb eben Alternativen zum bestehenden Schulsystem kaum reifen *können*. Die soeben prolongierten „Schulversuche" sind als *Symptome des „Überwinterns"* zu deuten: Große Reform-Impulse lassen auf sich warten.

Quellen: Materialien einer ORF-Sendung und Interviews (Gruber, Sinowatz) von Robert Nettel.

Nivellierung in der Gesamtschule?

Ein Gespräch mit Helmut Fend

Schulheft: Welche Gründe sprechen für die Einführung der integrierten Gesamtschule auf der Stufe der 10–15jährigen Schüler (Sekundarstufe 1)?

Fend: Für die Einführung der integrierten Sekundarstufe 1 spricht gewissermaßen die gesamte pädagogische Diskussion der letzten fast 50 Jahre. Die Forderung ist mindestens 50 Jahre alt, und die pädagogischen Diskussionen und die Fachdiskussionen in diesem Bereich haben alle auf diese Forderung zugesteuert. Seit langer Zeit ist eine optimale individuelle Förderung des Schülers verlangt worden, die in den jeweiligen Fächern spezifisch auf seine Lernmöglichkeiten abgestellt ist und auf die Begabungsstruktur des Schülers möglichst eng zugeschnitten ist, und zweitens ein Angebot, das auch den Interessen des Schülers möglichst entgegenkommt. Ein Schulsystem, das nur bestimmte Leistungen fördert und kein Wahlangebot enthält, programmiert auch für viele Schüler von vornherein Mißerfolg. Es sollten z. B. mehr handwerklich begabte Schüler, mehr technisch begabte Schüler oder auch sprachlich begabte Schüler die Möglichkeit haben, in bestimmten Bereichen Schwerpunkte zu bilden, so daß sie in einem Bereich in der Schule erfolgreich sein können. Das ist für ihre gesamte psychische Gesundheit, für ihre Stabilität, für ihre Selbstsicherheit unerläßlich. Alle diese Forderungen steuern auf ein *differenziertes Lernangebot in einer Gesamtschule* zu und nicht auf eine Trennung der Schüler zu einem frühen Zeitpunkt in verschiedene Schulformen.

Schulheft: Hat die derzeitige Form der Schulorganisation mit dem Systemmerkmal einer Entscheidung für die Zuweisung eines Schülers in die Hauptschule bzw. das Gymnasium nachteilige Konsequenzen für den Unterricht an den Volksschulen?

Fend: Man kann hier die bekannte Grundregel anwenden, daß jeweils die abnehmenden Schulen, also das wären die Hauptschulen und die Gymnasien, bestimmen, was in den Schulen zuvor geschieht. Das heißt, die Inhalte, die dort verlangt werden, und die Schwerpunkte, die dort sein werden, bestimmen in hohem Maße, was an Bemühungen in den darunterliegenden Schulformen passiert. Zu diesem Sachverhalt kommt noch ein weiterer hinzu: *Bereits in der Volksschule werden Schullaufbahnen vorprogrammiert,* und Schullaufbahnen enden ja in unterschiedlichen Abschlüssen, und unterschiedliche Abschlüsse sind ja zentrale Eingangsbedingungen für bestimmte Berufe, und diese Berufe sind unterschiedlich bezahlt und unterschiedlich attraktiv, so daß quasi im 4. Schuljahr schon die Entscheidung gefällt werden kann, ob jemand in einen bestimmten Beruf und damit in eine bestimmte Gehaltsgruppe kommt. Das ist ja das Problem. Die Eltern sind, wenn sie an der optimalen Versorgung ihrer Kinder interessiert sind – und das sind die meisten Eltern –, bemüht, zu diesem Zeitpunkt keine Fehlentscheidungen zu treffen, was natürlich heißt, daß der *Druck auf die Kinder schon in der Grundschule besonders groß* wird. Das ist eines der größten pädagogischen Übel in unserem Schulsystem.

Schulheft: Es hat in der Bundesrepublik jetzt eine mehrjährige Phase von Experimenten und Versuchen gegeben und eine Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen. Sie selbst haben eine dieser Untersuchungen gemacht. Was kann man hinsichtlich der Leistung der Schüler in solchen Systemen im Vergleich zu den übrigen Schulen sagen?

Fend: Zur Zeit kann man, das muß man vorweg sagen, noch keine endgültige Bilanz der Erfolge oder Mißerfolge dieser

Schulversuche ziehen. Zur Zeit befindet sich vieles in der Arbeit, vieles ist noch unausgewertet, aber es läßt sich mehr sagen als vor einigen Jahren, und zwar unvergleichlich mehr. Man muß sich bei der Beantwortung dieser Fragen auch nicht auf die deutschen Untersuchungen beschränken, es gibt dazu auch viele internationale Untersuchungen. Insgesamt ergibt sich dabei ein relativ differenziertes Gesamtbild.

Im Bereich der Schulleistungen ist ja immer wieder befürchtet worden, daß eine Nivellierung der Leistungen der Schüler einsetzt, daß Gesamtschulen einfach nicht so leistungsfähig sind und daß insbesondere die guten Schüler in einer solchen Schulform leiden. Auf dem Hintergrund aller Untersuchungen, also nicht nur der in der BRD durchgeführten, kann man sagen, daß die Organisationsform der Integration der Mittelstufe als solche *auf keinen Fall negative Auswirkungen auf die Leistungen der guten Schüler* hat. Die guten Schüler sind in allen Schulsystemen, relativ unabhängig von der Organisationsform, in keiner benachteiligten Position. Es gibt aber – und das ist an und für sich eine erfreuliche Entwicklung – Anzeichen, daß tatsächlich eine Nivellierung der Schulleistungen erfolgt, und zwar eine *Nivellierung nach oben,* die insbesondere die schlechteren Schüler betrifft, d. h. die schlechteren Schüler scheinen am meisten von dieser Integration zu profitieren.

Schulheft: Konnte in der Gesamtschule die Zahl jener Schüler, die die Schule aufgrund von Klassenwiederholungen ohne Hauptschulabschluß vorzeitig verlassen, reduziert werden?

Fend: Das ist ja derzeit das große Problem, daß etwa 20 Prozent des gesamten Altersjahrgangs in der Bundesrepublik ohne Abschlußzeugnis aus dem Schulsystem entlassen werden. Für ein Schulsystem ist es ein schwieriges Problem, wenn es sagen muß, bei 20 Prozent unserer Schüler erreichen wir nicht einmal die Minimalforderungen.

Nun, in Nordrhein-Westfalen, in Hessen und in Berlin und in Hamburg gibt es jetzt erste Zahlen, wie die Abschlußprofile bei Schülern aus dem integrierten Schulsystem aussehen. Dabei wird deutlich, daß *die Zahlen von Schülern ohne Abschlußzeugnis sehr stark zurückgegangen* sind. In Nordrhein-Westfalen z. B. sind nur 6,8 Prozent der Schüler ohne Abschlußzeugnis aus dem Schulsystem entlassen worden, während es dort im herkömmlichen Schulsystem 14,2 Prozent sind, und das ist natürlich schon ein Erfolg, gerade wieder bei dieser Schülergruppe.

Schulheft: Ist das Ergebnis der Konstanzer Untersuchungen, daß die Intelligenzleistungen von schwachen Schülern in Gesamtschulen steigen, angefochten worden?

Fend: Bisher ist dieses Ergebnis noch nicht angefochten worden, wir wissen aber selber gut genug, welche methodischen Schwierigkeiten mit einem solchen Ergebnis verbunden sind, und wir haben versucht, alle Möglichkeiten der Kritik an diesem Ergebnis auszuschöpfen. Wir wissen auch, es ist kein Ergebnis, das diese Frage endgültig beantwortet, aber nach allen Prüfversuchen, die bei uns stattgefunden haben, hat es sich doch als relativ stabil erwiesen.

Um die Gesamtschule adäquat zu beurteilen, muß man weiters berücksichtigen, daß dort *mehr Schüler zu höheren Abschlüssen* kommen, daß der Bildungswunsch in vielen Familien steigt, dadurch, daß die Schüler dauernd mit anderen Schülern zusammen sind. Man muß sehen, daß *Sitzenbleiben nicht mehr zur Regel gehört,* man muß gleichzeitig sehen, daß weniger Schüler nur mehr ein Abgangszeugnis kriegen und keinen qualifizierten Abschluß erreichen. Man muß also diesen ganzen Kranz von Daten sehen, wenn man ein solches Ergebnis bewerten will. Vielleicht ist in dem Zusammenhang auch der Schluß interessant, den Bloom, ein berühmter Sozialwissenschaftler, der sich mit dem Bildungswesen beschäftigt hat, aus den wohl größten sozialwissenschaftlichen Studien gezogen hat, die zur Zeit in der Welt existieren, und aus den internationalen Vergleichsstudien über Schulleistungen in über 24 Ländern: Fast in allen oder in allen Schulsystemen sehen wir, daß *die guten Schüler auch unter relativ schlechten Bedingungen wenig leiden,* die scheinen sich in bestimmter Weise immer durchzusetzen, und das ist ein durchgängiges Ergebnis. *Aber was sehr unterschiedlich ist, ist das Leistungsniveau der durchschnittlichen bzw. eher leistungsschwächeren Schüler, so daß man eher besondere Organisationsformen und Stützmaßnahmen braucht, um diese Schülergruppe zu stützen als um Spitzenleistungen zu fördern.* Das ist ein sehr sehr wichtiges Ergebnis, ein Ergebnis, das wahrscheinlich auch große Bedeutung in Zukunft hat, wenn man bedenkt, daß die unterste Leistungsgruppe von 20 Prozent der Schüler meistens auch die Gruppe ist, die am stärksten anfällig ist für Arbeitslosigkeit, die am stärksten anfällig ist für Kriminalität, und wenn man bedenkt, was damit dann für nationale Kosten verbunden sind, wenn es dem Schulsystem nicht gelingt, auch diese Schülergruppe in einer Weise auszubilden und zu integrieren.

Schulheft: Welche Bedeutung hat das Konstanzer Forschungsergebnis, daß durch die Gesamtschule die Intelligenzleistungen von 10–15jährigen Kindern, also Kindern in einer relativ hohen Altersstufe, gefördert werden, für die jetzt wieder aktuell gewordene Erb-Umwelt-Debatte?

Fend: Hier muß man wahrscheinlich unterscheiden zwischen der wissenschaftlichen Diskussion und der öffentlichen Propaganda in diesem Bereich. Die wissenschaftliche Diskussion ist in diesem Bereich nicht abgeschlossen, die Kontroverse besteht weiterhin. Es gibt eine Position, die sich an Jensen anknüpft und die besagt, 80 Prozent sind vererbt, 20 Prozent sind variabel durch Umwelt. Die wichtigste Gegenposition, die aber auch die größte Unterstützung hat, besagt, daß etwa *20 bis 30 Prozent vererbt sind, etwa 50 Prozent nicht determinierbar zur Zeit und etwa 30 Prozent erkennbar umweltbeeinflußt.* Das ist eine andere Position, die aber meines Wissens die größte Anerkennung hat. Ich glaube aber, dies spielt in dem Zusam-

menhang sachlich nicht die größte Rolle, *da im Schulsystem immer so getan werden muß, als ob man alle Schüler optimal fördern könnte,* sonst wird ja die Schule als Schule überflüssig. Es gibt sicher enorme Möglichkeiten, durch entsprechende Maßnahmen auf den verschiedensten Ebenen das Leistungsniveau von Schülern zu heben, besonders das Leistungsniveau von den sogenannten eher schwächeren Schülern. Ich glaube, daß das derzeitige Schulsystem die betreffenden Möglichkeiten in keiner Weise voll ausnützt.

Was die Propaganda angeht ist auffallend, daß in der Zeit, in der von vielen Seiten die Gefahr gesehen wurde, daß zu wenig Abiturienten da sein könnten und daß der europäische Raum technologisch in einen Rückstand kommen könnte zum russischen Raum oder zum amerikanischen Bereich, sehr stark betont worden ist, welche Begabungsreserven da sind und in welchem Ausmaß quasi Leistung durch Umwelt beeinflußbar ist. In der Zeit, in der von vielen Seiten her gefürchtet wird, daß zu viele Abiturienten und zu viele Hochschulabsolventen da sein könnten, wird nun wieder stärker auf die begrenzten Förderungsmöglichkeiten hingewiesen, so daß man fast vermuten könnte, in jeder Epoche spiele sich *jeweils die Begabungstheorie ein, die man glaubt, am besten benützen zu können, um die bestehenden Probleme zu bewältigen.*

Schulheft: Die Furcht vor der Nivellierung bestimmte die Haltung der Konservativen gegenüber der neuen Entwicklung im Schulbereich und den Reformtendenzen. Die Hoffnung der Progressiven war die Verwirklichung des Postulates der Chancengleichheit, dem man durch die neue Schulform näherkommen wollte. Inwiefern können Aspekte dieses Ideals in der Gesamtschule verwirklicht werden?

Fend: Die Gesamtschule ist das Ergebnis einer 50jährigen pädagogischen Diskussion. Diese pädagogische Diskussion hat sehr starke sozialpolitische Anklänge gehabt. Vor mehr als 50 Jahren ist auf der Reichsschulkonferenz in Berlin schon die Forderung aufgetaucht, wenigstens die gemeinsame Grundschule einzuführen, was ja damals auch nicht der Fall war. Die Widerstände waren dieselben, die heute gegen die Gesamtschule vorgebracht werden, d. h. es ist befürchtet worden, daß eine Nivellierung der Leistungen eintritt, daß eine

Gleichmacherei die Folge ist. Andere haben wieder offen argumentiert. Ich kenne noch Äußerungen, die festgehalten sind, z. B. von Fabriksbesitzern, die sagten, wie kann ich mein Kind mit dem Kind meines Chauffeurs in dieselbe Schule geben und wie muß ich reagieren, wenn die sich befreunden, wenn der Chauffeur mein Untergebener ist? Es sind also Probleme, die tatsächlich auf Überordnung – Unterordnung – soziale Gleichstellung hinauslaufen, ausgesprochen worden.

Aber zu diesem Problem könnte man, glaube ich, folgendes sagen: Die Gesamtschule ist ja eingerichtet worden – was die pädagogische Motivation angeht – um *alle Schüler möglichst optimal individuell zu fördern.* Eine optimale individuelle Förderung hat natürlich nicht zur Folge, daß alle gleich werden in ihren Leistungen, sondern daß jeder seinem Leistungsstand entsprechend und seinen Möglichkeiten entsprechend optimal ausgebildet wird. – Das heißt natürlich, daß *Unterschiede in den Leistungen und den Abschlüssen* bestehen bleiben. Also von daher ist der Vorwurf der Konservativen an und für sich unverständlich, da die pädagogische Zielsetzung der individuellen Förderung ganz im Vordergrund gestanden hat.

Von einer anderen Richtung her dürfte der Verdacht, die Gesamtschule bewirke eine Nivellierung, allerdings eher begründet sein, und zwar von der, daß *die Gesamtschule explizit unter dem Gleichheitsgrundsatz eingerichtet worden* ist, unter dem Grundgesetzgebot, daß alle Menschen gleich geschaffen sind, daß alle Menschen gleich viel wert sind, und im Rahmen dieses Gebotes wird natürlich eine andere Wertung der einzelnen Schüler einsetzen. Es ist versucht worden, die Gleichwertigkeit der Schüler als menschliche Wesen sicherzustellen und nicht unterschiedliche Wertstrukturen zu etablieren, wie sie z. B. in Gymnasien verkörpert sind und in den praxisorientierten Anforderungen der Hauptschulen. Derzeit werden ja auch berufliche Wertungen schon vorweggenommen und im Schulsystem bereits etabliert. Also, daß in den Wertstrukturen

eine „Gleichmacherei" angestrebt wird, das finde ich durchaus richtig, gerade gemessen an solchen Grundsätzen, daß alle Menschen gleich sind, gerade gemessen an solchen Gleichheitsgeboten.

Schulheft: Wie könnte denn eine solche „Gleichmacherei" in den Wertstrukturen ausschauen?
Fend: Nun, im bestehenden Schulsystem haben wir weitgehend folgende Situation, wenn wir Lehrlinge und Gymnasiasten vergleichen: *Lehrlinge,* um es einfach zu typisieren, sind konzentriert auf ihre Mopeds, konzentriert auf Freizeitaktivitäten, die teilweise auf den Sport, teilweise auf das Herumstehen bezogen sind und keine höheren intellektuellen Interessen implizieren. Das ist sehr grob gesagt und sehr, sehr grob typisiert. *Gymnasiasten* konzentrieren sich eher stärker auf Bücher, auf Lesen, auf Ferienpläne ganz anderer Art, konzentrieren sich auf intellektuelle Interessen usw.

Man hat früher von einer Kulturpubertät und einer Primitiv- oder Kurzpubertät gesprochen. Nun, wie wir gefunden haben in unserer Konstanzer Untersuchung und wie sich auch in englischen Untersuchungen gezeigt hat, *gibt es im Gesamtschulsystem eine Annäherung in den Wertstrukturen bei diesen Schülergruppen,* d. h. auch Schüler auf einem geringeren Leistungsstand, die sonst in der Hauptschule wären, entwickeln eher intellektuelle Interessen, entwickeln eine Aufgeschlossenheit z. B. für zeitkritische Fragen, während mehr Schüler mit höherem Kursniveau ein Verständnis für die technischen, beruflichen und praktischen Probleme entwickeln. Das heißt, es entwickelt sich hier eine Annäherung der Wertstrukturen, was natürlich besonders für solche Schülergruppen wichtig ist, die ansonsten abgedrängt werden in eine Kurzpubertät und völlig ausgeliefert sind relativ kurzfristigen Industrieinteressen und Konsumangeboten. Es gibt also nachweisbar bisher schon in mehreren Untersuchungen die Chance einer Annäherung der Wertstrukturen in einem integrierten Schulsystem.

Schulheft: Die Strukturreform ist einhergegangen mit einer pädagogischen Ideologie, die etwas mit Liberalität, mit Offenheit zu tun hat, und daher ist in vielen Gesamtschulen auch dieses Prinzip der neuen pädagogischen Ideologie zur Geltung gekommen. Es haben sich daraus Schwierigkeiten für viele einzelne Gesamtschulen ergeben. Wie ist jetzt der Stand der Diskussion über diese sogenannte antiautoritäre Phase in der Schulreform?

Fend: Mit Gesamtschule ist eben eine Kumulation aller pädagogischen Bemühungen der letzten 50 Jahre gemeint, und diese Kumulation betrifft auch Probleme des Schulklimas, wobei man hier eines ganz deutlich festhalten muß: das Schulklima als solches ist relativ unabhängig von Differenzierungsbemühungen, wie sie in Gesamtschulen versucht wurden. Das heißt, *die Schulorganisation als solche ist nicht notwendig gekoppelt mit dem, was ein liberales Klima angeht.* Das muß man einfach wissen, um nicht aufgrund von Problemen, die sich aus dem Bereich des Schulklimas und des Lehrerverhaltens ergeben, fälschlicherweise zurückzuschließen auf Probleme der Schulorganisation. Wir haben in den von uns untersuchten Gesamtschulen, es war im Jahre 1973, tatsächlich gefunden, daß hier eine andere Lehrerpopulation da ist, und zwar eine Lehrerpopulation, die sehr stark beeinflußt war von der antiautoritären Bewegung, die sehr stark auch beeinflußt war von sogenannten progressiven Erziehungsphilosophien, so daß man ja an einem historischen Lehrstück quasi ablesen kann, welche Folgen, welche Probleme und welche Nachteile und welche Vorteile ein anderes Schulklima, ein anderes Lehrverhalten hat. Wir haben quasi damit meines Erachtens *das wichtigste Schulexperiment der Nachkriegszeit* vor uns, und zwar auch das Experiment, das uns sagen kann, was wir aus einem liberalen Schulklima lernen können. Wir haben tatsächlich einige ganz deutliche Effekte gefunden, die mit einem liberalen Schulklima verbunden sind; so ist es diesen Schulen durch dieses Schulklima weitgehend

gelungen, die Zielvorstellung, die mit einem solchen liberalen Klima immer verbunden war, nämlich *die Angstfreiheit der Schüler,* zu erreichen. Das ist eines der markantesten Ergebnisse, *daß das Schulklima und das Verhalten der Lehrer und ihre Art, Leistungsforderungen auszulegem, didaktisch umzusetzen, an die Schüler heranzutragen, tatsächlich in hohem Maße angststeigernd oder angstmindernd sein kann.*

Das Gespräch mit dem Leiter des Konstanzer Forschungsprojektes führte Peter Seidl.

Literatur: FEND, Helmut, u. a., Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancen und Durchlässigkeit. Stuttgart 1976 (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 55).

Godwin Blaschke

Die sogenannte Gesamtschule Österreichs

1. Zur derzeitigen Situation

Die Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen umfassen derzeit 82 Standorte in ganz Österreich, sie werden von rund 30 000 Schülern besucht.
Mit insgesamt elf Gesamtschulen hat Wien als erstes Bundesland die im Gesetz vorgeschriebene Höchstzahl an Gesamtschulen (10 Prozent der Zahl der Hauptschulen des Bundeslandes) eingerichtet und gleichzeitig ebenfalls als erstes und einziges Bundesland die Führung der Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule als Gesamtschule in Angriff genommen[1]).
Bekanntlich wurden die Schulversuche im Bereich der Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen aufgrund des Paragraphen 7 des Schulorganisationsgesetzes im Schuljahr 1970/71 erstmalig durchgeführt.

	Standorte	Klassen
1970/71	11	37
1972/73	58	367
1973/74	59	575
1975/76	82	ca. 30.000 Schüler

Hauptschule mit Leistungsgruppen: Die Schulversuche zur Einführung der integrierten Gesamtschule werden mit einer

einzigen Ausnahme (Wien 23, BRG Anton-Krieger-Gasse) ausschließlich an Hauptschulen durchgeführt. Die meistens mit einem Ersten und Zweiten Klassenzug ausgestattete Hauptschule wird im Schulversuch in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch mit drei Leistungsniveaus (Leistungsgruppen) versehen, wobei bekanntlich die erste Leistungsgruppe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS), die zweite dem Ersten Klassenzug und die dritte dem Zweiten Klassenzug entsprechen soll[2]). Analog zu dieser Forderung des Gesetzgebers lauten die „Hypothesen" der Wissenschaftler zum Beispiel: „Die Leistungen in den ersten Leistungsgruppen erreichen . . . das Ausmaß, das in der AHS erreicht wird." (Seel 1972). Dazu Gstettner/Rumpf: „Bezeichnenderweise kann gerade diese ‚Hypothese' auf der ‚objektiven Vergleichsbasis', die dem Schulversuchskonzept als Idealvorstellung zugrunde liegt, d. h. ‚freier Wettbewerb zwischen Gesamtschulen und herkömmlichen Schulen' nicht überprüft werden. Da – mit einer einzigen Ausnahme (Anm. d. Verf.) – keine Gymnasialschüler in die österreichischen Gesamtschulversuchsklassen integriert sind, verhindert die vorausgegangene Selektion einen ‚objektiven Vergleich[3])."

Dieses Beispiel beleuchtet sehr deutlich die *Unmöglichkeit der Kontrolle der Versuche,* einerseits durch die Nichtbeteiligung von AHS-Schülern, andererseits durch die Tatsache, daß die Vergleichsgruppe ja durch denselben Lehrer betreut werden müßte, um zu „objektiven Ergebnissen" zu kommen.

Diese Gesamtschulversuche sind daher nichts anderes als Hauptschulversuche mit drei Leistungsgruppen in den Hauptgegenständen. Gstettner und Rumpf fragen in diesem Zusammenhang, welches Verständnis die Gesetzgeber und die Verantwortlichen von einer „Integrierten Gesamtschule" überhaupt haben (vgl. Was verändern unsere Schulversuche? ÖZPW 74/2).

Die „qualitative Schulreform" ist (noch) nicht erkennbar. Und man kann sich daher den Lobeshymnen der „Schulreform", dem Organ des Unterrichtsministeriums, nicht anschließen (das diese Hymne freilich gleich allen Versuchen und nicht bloß jenen mit der Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen singt):

„Experten sind der Meinung, daß die letzten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts einmal als ‚Zeitalter der Schulerneuerung' schlechthin in die Geschichte eingehen werden. Die jetzt vorliegenden Statistiken scheinen ihnen recht zu geben: Nicht weniger als 100 000 Schüler in 3 333 Klassen von der Grundschule bis zum Polytechnischen Lehrgang nahmen im abgelaufenen Schuljahr an Schulversuchen teil . . . Wenn sich die Historiker des kommenden Jahrhunderts die Mühe machen, die Versuchszahlen von anno 1974 genau zu analysieren, dann ergeben sich für sie deutliche Schwerpunkte im Schulversuchsleben."

Im Gegenteil, man muß sich mit Rumpf/Gstettner noch einmal fragen: Wie kam es gerade zu dieser Schulreform? Weshalb sind sich die maßgebenden Stellen darin so einig, daß Organisationsänderungen und quantitatives Wachstum der Versuchsklassen die hervorstechendsten Merkmale von Schulversuchen sein sollen?

2. *Noch einmal: Die „echte" Gesamtschule*

Zur Definition: Integrierte Gesamtschule als demokratische Leistungsschule und Schulmodell, in dem *alle* Schüler einer Altersstufe – oder eines bestimmten Einzugsgebietes (Anm. d. Verf.) – ein differenziertes Unterrichtsangebot erhalten. In solchen Organisationsformen gibt es also keine getrennten Schulzweige bzw. Klassenzüge für verschieden begabte Schüler. Der Ausdruck „Gesamtschule" bezieht sich (derzeit!) nur auf die Organisationsform und nicht auf Lehrinhalte, Unterrichtsmethoden oder bestimmte Formen des Lehrerverhaltens[4]).

Einige Ziele und Merkmale: Im Jahre 1952 führte Hans Fischl

in seiner Schrift „Warum Allgemeine Mittelschule" folgende Vorteile einer gemeinsamen Schule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen an:

a) Kein Kopfzerbrechen mehr, in welche der Schulen man das zehnjährige Kind schicken soll.

b) Die vorerst hinausgeschobene Entscheidung über die weitere Schullaufbahn oder Berufswahl kann nach vier Jahren auf gesicherter Grundlage getroffen werden.

c) Das Beisammensein in einer Kinder aller Gesellschaftsklassen umfassenden Schulgemeinschaft (soziale Koedukation) fördert die Charakterbildung des einzelnen und das Zusammengehörigkeitsgefühl aller – gerade für unsere junge Demokratie eine Staatsnotwendigkeit ersten Ranges.

d) Der größte Gewinn würde jedoch den ländlichen Bezirken zufallen, der bäuerlichen Bevölkerung sowohl wie den Einwohnern der Märkte und Großgemeinden. Wenn, was ohne weiteres geschehen kann, überall dort, wo heute eine Hauptschule besteht, die Allgemeine Mittelschule eingerichtet wird, so würden damit all die reichen Bildungsmöglichkeiten der städtischen Jugend auch den Landkindern zugänglich werden, ohne daß die Eltern genötigt wären, die Zehnjährigen in eine Schulstadt in Kost zu geben oder sie in einem Internat unterzubringen, was sich die allerwenigsten leisten können[5]).

3. Die schulpolitische Situation

a) Die Gesetzeslage: Immer wieder wird die Diskussion um die „echte" Gesamtschule mit dem Argument abgebrochen, daß zu ihrer Einführung eine Zweidrittelmehrheit im Parlament notwendig aber unerreichbar sei, denn die politischen Gegner der Gesamtschule würden ihr als Regelschule nie zustimmen.

Erinnern wir uns: Aufgrund der Beratungen der Schulreformkommission ließ Unterrichtsminister Gratz im Jänner 1971 den Entwurf einer 4. Novelle zum Schulorganisationsgesetz ausarbeiten. Das Begutachtungsverfahren zeigte aber, daß dieser Entwurf nicht die erforderliche

Zweidrittelmehrheit im Parlament erzielen konnte. Auch der vom Unterrichtsminister reduzierte Entwurf:

a) Entfall der Aufnahmsprüfung in die AHS
b) Verlängerung des Sistierungszeitraumes für die 13. Schulstufe an den AHS
c) gesetzliche Regelung der von der Schulreformkommission empfohlenen Schulversuche

fand nicht die erforderliche Zweidrittelmehrheit.
Die Österreichische Volkspartei stimmte der Abschaffung der Aufnahmsprüfung nicht zu, daher wurde sie nur ausgesetzt. Die Sistierung der 13. Schulstufe an AHS wurde bis zum Schuljahr 79/80 festgelegt. Die wichtigste Bestimmung der 4. Schulorganisationsnovelle ist die gesetzliche Regelung der Schulversuche zur Schulreform, die zahlenmäßig und zeitlich begrenzt wurden.

Zum Vergleich der Gesetzestext:

Art. II) Schulversuche zur Schulreform
Par. 4 – Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen
In den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen *sind Schulversuche* zur Additiven Gesamtschule (Abs. 2), zur Orientierungsstufe (Abs. 3) und zur Integrierten Gesamtschule (Abs. 4) *durchzuführen.*

Abs. 4: Die fünfte bis achte Schulstufe *ist ohne Trennung in Hauptschule und Allgemeinbildende Höhere Schule zusammenzufassen* (Integrierte Gesamtschule).

Abs. 5: Bei der Einrichtung von Orientierungsstufen und Integrierten Gesamtschulen ist darauf Bedacht zu nehmen, daß eine möglichst große Zahl der nach dem Alter in Betracht kommenden Kinder aus dem Einzugsgebiet die Orientierungsstufe bzw. die Integrierte Gesamtschule besucht . . .

Zahlenmäßig dürfen nicht mehr als 10 Prozent der Hauptschulen des Bundeslandes in den Schulversuch einbezogen werden. *Dieser Passus widerspricht eindeutig den Absätzen 4 und 5 des Gesetzestextes:* es gibt keine Zusammenfassung von Hauptschule und Allgemeinbildender Höherer Schule zur Integrierten Gesamtschule, außerdem werden die Versuchsschulen nur von Hauptschülern besucht, während *die im Einzugsgebiet der*

Versuchsschule befindliche AHS weiter normal frequentiert wird. Schwierigkeiten bei der Einführung einer gemeinsamen Mittelstufe sind in Österreich nicht neu: Nachdem Otto Glöckel Präsident der Wiener Schulbehörde geworden war, beschloß der Stadtschulrat am 1. Juni 1922 einstimmig den Schulversuch „Allgemeine Mittelschule", der an sechs Wiener Bürgerschulen mit je vier ersten Klassen eröffnet wurde. In den Schulversuchen unterrichteten Bürgerschullehrer gemeinsam mit Mittelschullehrern. „Nach vier Jahren zeichnete sich ein großer Erfolg ab, aber die politische Situation hatte sich inzwischen stark verändert. Es entbrannte ein heftiger Schulkampf, der letzten Endes zur Kompromißlösung des Hauptschulgesetzes vom 2. August 1927 führte[6])."

b) Die Schulreformkommission: Die Schulreformkommission wurde am 10. Juli 1969 aufgrund eines Entschließungsantrages aller drei im Parlament befindlichen Parteien eingerichtet.
Die Zusammensetzung erfolgte durch den damaligen Unterrichtsminister Mock:

- Vertreter des Unterrichtsausschusses, je vier Abgeordnete der SPÖ und der ÖVP und einer der FPÖ
- die Präsidenten der Landesschulräte
- als Vertreter der Lehrerschaft die Zentralausschüsse der allgemein bildenden höheren Schulen und der berufsbildenden höheren Schulen, die Bundessektionen der Gewerkschaft der AHS, der BHS, der Pflichtschullehrer und der Berufsschullehrer
- als Vertreter der Eltern der Bundesvorstand der Elternvereine, der Hauptverband katholischer Elternvereine, der Österreichische Familienbund, der Katholische Familienverband Österreichs, die Österreichischen Kinderfreunde, der Verband der Elternvereine an den höheren Schulen und der Österreichische Verband der Elternvereine
- die Universitätsprofessoren für Pädagogik.

Den Vorsitz führt der Unterrichtsminister, die Beratungen wurden als nicht öffentlich erklärt. Mitteilungen über die

Beratungen sind zulässig, es sei denn, daß die Schulreformkommission einstimmig die Vertraulichkeit einzelner Teile ihrer Beratungen beschließt. Wenn mindestens die Hälfte ihrer Mitglieder anwesend ist, dann ist die Schulreformkommission beschlußfähig. Probleme gab es in erster Linie hinsichtlich der Entscheidung durch Abstimmung. Gratz (damals Abgeordneter) wies darauf hin, daß durch die Zusammensetzung der Schulreformkommission jede Entscheidung von vornherein feststehe. Von den etwa 45 Mitgliedern der Schulreformkommission stehen nur etwa 18 Prozent der SPÖ nahe oder gehören ihr an, fast alle übrigen Mitglieder besitzen ein Naheverhältnis zur Österreichischen Volkspartei. In den Sitzungen der Schulreformkommission wurden daher – mit wenigen Ausnahmen – keine Abstimmungen durchgeführt. Trotzdem hält sich der Unterrichtsminister an die Empfehlungen der Schulreformkommission. *Sie ist das politische Steuerinstrument der österreichischen Schulreform* – ein Instrument, das die Reform unseres Bildungswesens ebenso zu steuern wie zu lähmen vermag.

Literatur

[1]) Bericht des Stadtschulrates für Wien, Schulversuch IGS 74/75
[2]) 4. Schulorganisationsnovelle Art. II Par. 4, Abs. 5
[3]) Gstettner/Rumpf: „Was verändern unsere Schulversuche?" ÖZPW 74/2
[4]) P. Seidl, Integrierte Gesamtschule, Versuch einer begriffl. Klärung, Erziehung und Unterricht Mai 5/71
[5]) H. Schnell, Die österreichische Schule im Umbruch, S. 116
[6]) H. Schnell, a. a. O. S. 139

Wolfgang Keim

Gesamtschule in der BRD – Bilanz und Perspektiven 1976

Als vor über zehn Jahren die Diskussion um die Gesamtschule als schulorganisatorische Alternative zum herkömmlichen dreigliedrigen Schulsystem in der BRD verstärkt einsetzte, da beriefen sich ihre Befürworter vor allem auf Erfahrungen des westlichen Auslandes, insbesondere Englands und Schwedens, wobei das Interesse der Bildungspolitiker und Pädagogen in der BRD auch dem Weg galt, der zu deren Erprobung und Realisierung geführt hat. Inzwischen stellt die Gesamtschulentwicklung in der BRD auch schon ein Stück Schulreformgeschichte dar. Der Weg zur Realisierung der Gesamtschule als Regelschule ist in der BRD noch weit, weiter jedenfalls, als man es in der Reformeuphorie der beginnenden siebziger Jahre glaubte. Für den an der Sekundarstufenreform interessierten und engagierten österreichischen Pädagogen dürfte bei einem Blick über die Grenze der gesellschaftliche Kontext der bundesrepublikanischen *Gesamtschulentwicklung*, deren *Versuchsansatz*, die bisherigen Ergebnisse der *versuchsbegleitenden Forschung*, die gegenwärtigen *Hauptprobleme an bundesrepublikanischen Gesamtschulen* und nicht zuletzt die *Perspektiven für die Durchsetzung der Gesamtschule als Regelschule* in der BRD aufschlußreich sein[1]).

1. Gesamtschulentwicklung und gesellschaftlicher Kontext.
Der Beginn der Schulversuche mit Gesamtschulen in der BRD ist nicht zu verstehen ohne die spezifische bildungspolitische Konstellation der sechziger Jahre. Diese war gekennzeichnet durch *drei Merkmale:*

Erstens bestand – wie in fast allen westlichen Industrienationen – ein zunehmender *Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften*, der durch die Selektionsmechanismen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems nicht mehr gedeckt werden konnte. Dieses überkommene Schulsystem, das sich in den Grundzügen bis heute unverändert erhalten hat, baut auf einer (seit 1920 einheitlichen) vierjährigen Grundschule auf und verzweigt sich dann in drei weiterführende Schulformen (Hauptschule, die der traditionellen Volksschuloberstufe entspricht, Realschule und Gymnasium), die nach unterschiedlich langer Schulzeit zu unterschiedlichen Abschlüssen mit unterschiedlichen Berechtigungen führen. Die Undurchlässigkeit dieses Schulsystems mit verhältnismäßig frühzeitiger Festlegung der Schüler auf bestimmte Bildungsgänge sowie die überragende Rolle sprachlicher Fähigkeiten im Lehrplan des Gymnasiums ließen eine Erhöhung der Abiturientenzahlen im gewünschten Umfang ohne Strukturveränderungen unmöglich erscheinen. Einen Weg zur „Ausschöpfung" der benötigten „Begabungsreserven" sah man damals in einer Umwandlung des dreigliedrigen Schulsystems in Gesamtschulen.

Mit diesem Mangel an qualifizierten Schulabgängern verband sich zweitens ein *starkes Anwachsen der Schülerzahlen* als Folge der geburtenstarken Jahrgänge. Es leuchtet unmittelbar ein, daß – zumal in Kleinstädten und ländlichen Gemeinden – die Errichtung von Gesamtschulen, sei es in additiver oder integrierter Form, wesentlich billiger war als der Bau verschiedener Schulformen mit jeweils eigenen Fachräumen, Sportplätzen, Turnhallen usw.

Diese wirtschaftliche und demographische Konstellation hätte jedoch sicherlich nicht zur Einrichtung von Schulversuchen mit

Gesamtschulen geführt, wenn nicht gleichzeitig drittens bei Bildungspolitikern und Pädagogen ein *ausgeprägtes Bewußtsein der Mängel des herkömmlichen Schulsystems* (soziale Ungerechtigkeit, undemokratische Strukturen) und in der Jugend auf verhältnismäßig breiter Basis ein starkes Engagement sowie ein *starker Wille zur Reform* bestanden hätten (Studentenbewegung), deren äußeres Kennzeichen die Ablösung der CDU-Mehrheit und seit 1969 die Bildung der sozialliberalen Koalition (SPD-FDP-Regierung) war.

2. Gesamtschule als Schulversuch

Ähnlich wie in Österreich die 4. Schulorganisationsnovelle vom 8. Juni 1971 haben in der BRD die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen[2])" und die darauf basierende „Vereinbarung zwischen den Kultusministern der Länder zur Durchführung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" vom 27. November 1969 den Rahmen für die Gesamtschulentwicklung abgesteckt.

Im Unterschied zu den in der 4. Schulorganisationsnovelle von 1971 aufgeführten österreichischen Maßgaben sollten nach den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates

1. nur integrierte Gesamtschulen in das geplante Experimentalprogramm aufgenommen werden;
2. dabei für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 (in Berlin mit einer sechsjährigen Grundschule: 7 bis 10) an die Stelle der „fachübergreifenden Leistungsdifferenzierung nach Schulzweigen" in einem Teil der Fächer Unterricht in heterogenen Gruppen, in einem anderen fachspezifische Leistungskurse und schließlich in einem dritten wahldifferenzierter Unterricht treten;
3. die Bildungsziele unterschiedlicher Schultypen durch einheitliche Lehrpläne für alle Schüler abgelöst werden;
4. „möglichst viele Versuche mit verschiedenen Formen der Gesamtschule gefördert werden";

5. die die Gesamtschule begleitenden Wissenschaftler nicht nur die Aufgabe der Kontrolle der Ergebnisse von Gesamtschulen, insbesondere des Schulvergleichs haben, dessen Grenzen durchaus schon gesehen wurden, sondern vor allem auch die Schulen bei den „Entwicklungsaufgaben der Gesamtschule in Hinsicht auf die Lehrplanrevision, die Reform der Leistungsbewertung usw." unterstützen.

Dieses verhältnismäßig offene und *wenig dirigistische Experimentalprogramm* hat, so kann man aus dem Rückblick fast acht Jahre nach Verabschiedung dieser „Empfehlungen" sagen, vor allem Anfang der siebziger Jahre zu einer geradezu stürmischen Gesamtschulentwicklung mit heftigsten Auseinandersetzungen um *die* „richtige" Form der Gesamtschule geführt. Ganz den Intentionen des Deutschen Bildungsrates entsprechend sind seit 1968 eine *Reihe von Gesamtschulmodellen erprobt* worden, wobei charakteristisch ist, daß jeweils neue Strukturmerkmale aus negativen Erfahrungen mit bereits laufenden Gesamtschulversuchen bzw. entsprechenden Erfahrungen des Auslandes entwickelt worden sind.

So setzte schon bald nach Unterrichtsaufnahme an den ersten integrierten Gesamtschulen in Berlin und Hamburg (1968) eine heftige Diskussion um deren Kernstück, den fachleistungsdifferenzierten Unterricht in Englisch, Mathematik und Deutsch ein, aus der dann – vor allem durch Initiative des Pädagogischen Zentrums in Berlin – ein neues Differenzierungsmodell für zwei der 1969 in Nordrhein-Westfalen anlaufenden Gesamtschulversuche hervorging, das in die Geschichte der Gesamtschulentwicklung als Modell flexibler Differenzierung, verbunden mit Großgruppenunterricht in Großraum und Team Teaching eingegangen ist. Man faßte die Schüler in allen Fächern, also auch in Englisch, Mathematik und Deutsch, zu Beginn einer jeden Unterrichtseinheit in heterogenen Großgruppen von ca. 90 Schülern zusammen und informierte sie gemeinsam über die Lernziele der neuen Unterrichtseinheit. Aufgrund eines diagnostischen Tests teilte man sie dann für kurze Zeit, nämlich den Zeitraum der betreffenden

Unterrichtseinheit, in leistungshomogene Gruppen ein, damit sie hier entweder Defizite ausgleichen oder entsprechende Zusatzstoffe erarbeiten konnten. Durch die neuerliche Zusammenfassung zu Beginn der nächsten Unterrichtseinheit in heterogene Großgruppen hoffte man, negative sozialpsychologische Auswirkungen der Fachleistungskursdifferenzierung wie etwa die Einschätzung der Schüler durch ihre Mitschüler aufgrund ihrer Kurszugehörigkeit verhindern zu können. Darüber hinaus ermöglichte ein derartiges Differenzierungsmodell im Unterschied zur Fachleistungskursdifferenzierung diagnostische Lehr- und Lernstrategien, insofern die Schüler nicht mehr jeweils für ein Halbjahr im voraus aufgrund vergangener Lernleistungen Kursen zugewiesen werden mußten, sondern aufgrund aktueller Lernleistungen bzw. -ausfälle gruppiert und mit speziellen Unterrichtsstrategien bezogen auf diese Ausfälle unterrichtet werden konnten.

So sehr dieses vor allem in Fröndenberg (Nordrhein-Westfalen) praktizierte Modell von sich als fortschrittlich verstehenden Gesamtschultheoretikern und -praktikern lange Zeit auch favorisiert worden ist, so wenig ließen sich dessen Mängel bzw. die mit einer derartigen Unterrichtsorganisation verbundenen Probleme übersehen. Diese lagen einmal in einer *Überforderung der Lehrer* aufgrund eines zu hohen organisatorischen Aufwandes, zum anderen aber auch in der sozialen Organisation der Schüler begründet.

Dadurch, daß diese nicht mehr nur halbjährlich, sondern jeweils pro Unterrichtseinheit, *also ca. alle sechs Wochen,* ihren sozialen Verband wechseln mußten, wurden soziale Bindungen zwischen den Schülern nahezu unmöglich gemacht. Hinzu kam, daß der Großraumunterricht die Schüler zwar aus der Isolierung des Klassenzimmers befreite, sie dafür jedoch zu ungeheurer Disziplinierung zwang, sollte geordneter Unterricht überhaupt zustande kommen.

Inzwischen sind beispielsweise in Rodenkirchen (bei Köln) und auch größtenteils in Fröndenberg die Großräume durch traditionelle Klassenzimmer ersetzt worden. Trotzdem war die Erprobung des sogenannten „Fröndenberger Modells" keineswegs sinnlos, insofern eine Reihe wichtiger Erfahrungen gemacht worden ist, die inzwischen bei der Einrichtung neuer Gesamtschulen, vor allem in Niedersachsen und Köln, berücksichtigt werden konnten.

In den Gesamtschulen Niedersachsens und Kölns hat man versucht, zumindest den Bereich der Förder- bzw. Orientierungsstufe (Jahrgangsstufen 5 bis 6) *von Maßnahmen äußerer Differenzierung freizuhalten,* sieht man einmal von zusätzlichen Förderstunden ab. Damit ist hier die Möglichkeit gegeben, den *Ausgleich von Defiziten tatsächlich der Kleingruppe zu übertragen,* selbstverständlich unter Anleitung von Lehrern.

Besonders intensiv bemüht sich gegenwärtig die Gesamtschule Köln-Holweide um die Erprobung dieses Modells. Es zeigt sich dabei, wie schwierig es ist, die Schüler überhaupt erst einmal zur Kooperation, zur gegenseitigen Unterstützung und Hilfe in derartigen heterogenen Gruppen hinzuführen, vor allem jedoch auch, welche Anforderungen dabei an die Lehrer gestellt werden. Da die Schwierigkeiten, die bei der Kleingruppenbildung auftauchen, in der Regel von einem Lehrer allein nur schwer zu lösen sind, hat man Lehrerteams zu je 7 bis 8 Lehrern gebildet, die jeweils drei Klassen zugeordnet sind und nur in diesen Klassen unterrichten. Dadurch ergeben sich intensivere Sozialkontakte sowohl zwischen Lehrern und Schülern als auch den Lehrern untereinander. Um die Kleingruppen nicht zu isolieren, aber auch um ihnen die Möglichkeit zu geben, über ihre Probleme mit anderen Schülern zu sprechen bzw. zu erfahren, daß andere Gruppen ähnliche Probleme haben, „tagen" die Kleingruppen regelmäßig im Klassenverband (Kreisgespräch), um hier ihre Schwierigkeiten, wozu auch solche mit Lehrern gehören können, zur Diskussion zu stellen.

Ein weiterer wichtiger Neuansatz der Kölner Gesamtschulen in Holweide und Höhenhaus ist der Versuch, die Zerstückelung des Unterrichts in einzelne Fächer zumindest teilweise durch *fachübergreifende Projekte* aufzuheben.

Dabei hat man vor allem auf Erfahrungen von Peter-Petersen-Schulen zurückgegriffen, also auf reformpädagogische Ansätze der zwanziger Jahre, die überhaupt gegenwärtig verstärkt Eingang in die Gesamtschulversuche finden[3]).

Aufgrund der bisherigen Gesamtschulentwicklung wird man vorsichtig sein müssen, in diesem Modell nun *die* Lösung sämtlicher Probleme sehen zu wollen, immerhin scheint das beschriebene *Kleingruppenmodell* auch an anderen Gesamtschulen immer mehr Eingang zu finden und sich damit als brauchbarer Ansatz zumindest zur Lösung einiger der bislang an den bundesrepublikanischen Gesamtschulen aufgetretenen Schwierigkeiten zu bewähren.

3. Ergebnisse der versuchsbegleitenden Forschung

Inzwischen liegt eine Reihe wissenschaftlicher Begleituntersuchungen vor, die den „*Erfolg*" der bisher laufenden Gesamtschulen zu überprüfen versuchen. „Erfolg" wird dabei ganz im Sinne der „Empfehlungen" des Deutschen Bildungsrates entweder aufgrund von *Beobachtungen an einzelnen Schulen* oder aber aufgrund von *Vergleichen zwischen traditionellem und Gesamtschulsystem* festgestellt. Bemessungsgrundlage sind die in den Gesamtschulprogrammen der sechziger Jahre formulierten Ziele „*Chancengerechtigkeit*" im Sinne eines Ausgleichs schicht-, geschlechtsspezifischer und regionaler Benachteiligungen, „*soziale Integration*" als Abbau schichtspezifischer Barrieren bezüglich der Sozialkontakte der Schüler untereinander und schließlich Steigerung der Zahl von Schülern mit gehobenen Abschlüssen. Gerade die zuletzt genannte Zielsetzung zeigt, wie problematisch es ist, Erfolg oder Mißerfolg von Schule an die Erfüllung von Anforderungen des Beschäftigungssystems zu binden, denn die an Gesamtschulen tatsächlich größere Zahl „erfolgreicher" Schüler kann unter den *veränderten bildungspolitischen Prämissen* des Jahres 1976 kaum mehr in den Augen derjenigen als Erfolg gelten, die in den sechziger Jahren der Schule dieses Ziel zuwiesen.

Als eindeutiger Erfolg der bisher laufenden Gesamtschulversuche kann jedoch *die Verminderung, wenn auch nicht der Ausgleich schicht-, geschlechtsspezifischer und regionaler Benachteiligungen* angesehen werden, die sowohl von allen bisherigen Begleituntersuchungen einzelner Schulen (Bernhardt, Flößner, Henning, u. a.) wie auch der bislang einzigen Vergleichsuntersuchung (Forschungsgruppe Konstanz unter Leitung von Helmut Fend) nachgewiesen wurde[4]). Dabei stellt sich allerdings mehr und mehr die Frage, inwieweit derartige Effekte dem *veränderten Organisationssystem* bzw. den *veränderten Lehr- und Lernstrategien* sowie dem *Engagement der an den Gesamtschulversuchen beteiligten Lehrer* zuzuschreiben sind.

Sicherlich ist die Lehrervariable nicht zu unterschätzen und bisher noch zu wenig in den Begleituntersuchungen mitberücksichtigt worden, was zweifellos nicht zuletzt in forschungsmethodischen Schwierigkeiten seine Hauptursache hat. Allerdings – und dies läßt sich zweifellos den bisherigen Untersuchungen entnehmen – wären alle noch so gut gemeinten Lehr- und Lernstrategien bzw. alles Lehrerengagement ohne die organisatorischen Voraussetzungen, vor allem die Durchlässigkeit des Schulsystems, wie sie für alle integrierten Gesamtschulsysteme mehr oder weniger charakteristisch sind, wenig erfolgversprechend gewesen.

Hinsichtlich der Erreichung der *sozialen Lernziele* der Gesamtschule zeigte sich, daß an Gesamtschulen mit Fachleistungskursdifferenzierung vielfach *an die Stelle sozialer Diskriminierungen solche aufgrund des Leistungsstatus* treten, d. h. Schüler in oberen Leistungskursen besonders beliebt bei ihren Mitschü-

lern sind und ein entsprechendes Selbstwertgefühl entwickelt haben, umgekehrt Schüler mit niedriger Kurszugehörigkeit vielfach unter sich bleiben. Ob flexible Differenzierung oder Kleingruppenmodelle der beschriebenen Art etwas daran ändern, bleibt abzuwarten. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, daß Gesamtschüler im Vergleich zu ihren Altersgenossen an traditionellen Schulen *„kritischer"* und *konfliktfähiger* sind und nicht zuletzt *mehr Spaß an der Schule* haben. Gerade bezüglich dieser Ergebnisse dürfte die *Lehrervariable eine ausschlaggebende Rolle* spielen, eine Vermutung, die durch die empirische Analyse des „gesellschaftlichen Bewußtseins von Gesamtschullehrern" in Nordrhein-Westfalen bestätigt zu werden scheint.

4. Hauptprobleme der gegenwärtigen Schulversuche

Daß die Gesamtschulversuche in der BRD nicht problemlos verlaufen sind, dürfte aus den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein. Die im Vorhergehenden angesprochenen Probleme bezogen sich jedoch alle mehr oder weniger auf bestimmte Modelle bzw. Varianten des Gesamtschulversuchs. Daneben gab und gibt es jedoch eine Reihe von *Schwierigkeiten, die alle Gesamtschulen in gleichem Maße betreffen,* teilweise auch ihre Ursachen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Gesamtschulversuchs in der BRD haben.

Wie wir anhand der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" zeigen konnten, war der Rahmen für die geplanten Gesamtschulversuche relativ offen. Die meisten Gesamtschulen hatten in der Anfangsphase ein *großes Maß an Freiheit,* sowohl was die Gestaltung von *Unterrichts- und sozialer Organisation* als auch die Aufstellung von *Lernzielen* und deren Realisierung in

Unterrichtseinheiten und nicht zuletzt die *Form der Leistungsmessung* betrifft.

An nordrhein-westfälischen und hessischen Gesamtschulen, aber auch an der Gesamtschule Weinheim konnten z. B. die traditionellen Zensuren durch Diagnosen (Lernziel erreicht / nicht erreicht), das Zeugnis durch den sogenannten *Diagnosebogen* ersetzt werden. Dieser relativ große Freiraum wurde mit wachsender Zahl von Gesamtschulen, aber auch mit deren Ausbau durch die Kultusbürokratien der Länder mehr und mehr eingeschränkt, was sich z. B. in der Festschreibung bestimmter Differenzierungsmodelle, Genehmigungserlassen für Unterrichtseinheiten, Verpflichtung zur Erteilung von Zensuren in höheren Jahrgangsstufen etc. ausdrückte. Von den daraus resultierenden *Konflikten zwischen Lehrern und Schule auf der einen, den Vertretern der Kultusbürokratien auf der anderen Seite* hat der „Fall" der Fröndenberger Unterrichtseinheit „Arbeit" über die nordrhein-westfälischen Landesgrenzen hinweg Aufsehen erregt, deren Verfasser schließlich strafversetzt wurden, nicht zuletzt auf Drängen eines ortsansässigen Kettenfabrikanten, der sich durch besagte Unterrichtseinheit angegriffen fühlte[5]). Die Restriktionen einzelner Kultusministerien gingen z. B. in Baden-Württemberg zeitweise so weit, daß der Gesamtschule Weinheim externe Prüfungen nach Abschluß der zehnten Klasse angedroht wurden, aufgrund deren dann die Entscheidung über die Zulassung der Schüler zur gymnasialen Oberstufe entschieden werden sollte, eine Attacke, die allerdings von den Weinheimer Kollegen vorerst abgewehrt werden konnte.

Die *Ursachen für derartige Restriktionen* bzw. stärkere Eingriffe in die Autonomie der einzelnen Gesamtschulen sind sicherlich mannigfaltig und haben teilweise auch unterschiedliche Intentionen. Sicherlich muß man zunächst den Behörden zugestehen, daß die auch für Gesamtschulen geltende *staatliche Schulaufsicht* desto schwerer handhabbar wird, je mehr Gesamtschulversuche mit Sonderstatus ihr Eigendasein führen. Daß die „Erlaßfreudigkeit" der Ministerien mit dem Erreichen *höherer Jahrgangsstufen* stieg und damit den experimentellen Spielraum der Schulen einengte, hängt zweifellos auch damit

zusammen, daß die *Frage der Abschlüsse* und *schulischen Berechtigungen* näherrückte. Weiter stand und steht hinter derartigen dirigistischen Eingriffen aber auch – und das sollte man nicht verkennen – der Gedanke, im Verlaufe der Versuchsphase ein *Grundmodell* zu entwickeln, das dann auf alle anderen Schulen übertragbar und damit die *Voraussetzung für die Einführung der Gesamtschule als Regelschule* sein sollte.

Ein erstes derartiges Grundmodell ist in Form der Berliner Mittelstufenzentren realisiert worden, in die nach deren Ausbau in ca. zwei Jahren etwa ein Drittel aller Sekundarstufen-I-Schüler Berlins gehen sollen.

Nicht zuletzt standen hinter den Eingriffen der Kultusbürokratie jedoch auch – wie das Beispiel der erwähnten Unterrichtseinheit „Arbeit" und deren Verbot zeigt – *massive politische Intentionen,* die sich vor allem gegen marxistisch, teilweise auch jungsozialistisch gefärbte Unterrichtseinheiten wandten. Inzwischen hat der seit 1972 in Kraft befindliche *Ministerbeschluß der Länder gegen „Radikale"* im öffentlichen Dienst derartige Eingriffe weitgehend *überflüssig* gemacht; die Diskussion um die Lernziele, vor allem im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich, die Anfang der siebziger Jahre teilweise sehr heftig geführt wurde – man denke etwa an den Streit um die *Hessischen Rahmenrichtlinien* –, verläuft inzwischen wesentlich ruhiger. Es bleibt zu hoffen, daß aus der Ruhe keine *Friedhofsruhe* wird.

Einige weitere Probleme, die auf einer ähnlichen Ebene liegen, sollen nur kurz berührt werden. Zwar wurden mit Beginn der Gesamtschulversuche Lehrer unterschiedlicher Ausbildung und Lehrbefähigung (Grund- und Hauptschullehrer mit dreijähriger Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen, Realschullehrer mit durchschnittlich vierjähriger und Gymnasiallehrer mit ca. fünf- bis sechsjähriger Universitätsausbildung) in jeweils einem Kollegium integriert, sie behielten jedoch nach

wie vor *unterschiedliche Stundenverpflichtungen* und vor allem *unterschiedliche Besoldung* bei gleicher Arbeit, was zu nicht unerheblichen Konflikten führte. Inzwischen ist z. B. in Nordrhein-Westfalen ein neues Lehrerausbildungsgesetz verabschiedet worden, das den *Stufenlehrer* vorsieht, der an Pädagogischer Hochschule *und* Universität nach *einheitlichen Richtlinien* ausgebildet wird, womit dieses Problem langfristig gelöst werden sollte.

Ein anderes Problem ergibt sich für viele Gesamtschulen aus der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft, wenn in der Nähe andere weiterführende Schulen, vor allem Gymnasien liegen. Da die Gesamtschule in der Regel Pflichtschule nur für Haupt-, nicht jedoch für Real- und Gymnasialschüler ist, droht zumindest einer Reihe von Gesamtschulen eine Verschiebung der Schülerpopulation in Richtung eines *überproportionalen Anteils leistungsschwächerer* und damit in der Regel *sozialschwächerer Schüler,* was nicht nur für die Schulen beträchtliche Schwierigkeiten mit sich bringt, sondern auch leicht dazu führen könnte, daß die Gesamtschule in der Öffentlichkeit als *Integrierte Haupt- und Realschule neben dem Gymnasium* abgestempelt wird. Deshalb muß verstärkt die Einrichtung *flächendeckender Gesamtschulversuche* gefordert werden, von denen zur Zeit lediglich einer im Landkreis Wetzlar (Hessen) läuft.

Zu dem Komplex der Betreuung der Schüler durch *Tutoren* und *Schulpsychologen* und des *Ganztagsbetriebs* (70 von 152 der im Schuljahr 1975/76 laufenden Gesamtschulversuche in der BRD sind Ganztagsschulen) ist zu sagen, daß er erst in der zweiten Phase der Gesamtschulentwicklung, etwa seit Anfang der siebziger Jahre, stärker beachtet und diskutiert wurde, nachdem zu Beginn der ersten Gesamtschulversuche in Berlin, Hamburg und Hessen zunächst Fragen der Unterrichtsorganisation, insbesondere die Handhabung der *Fachleistungskursdifferenzierung* im Vordergrund gestanden hatten. Inzwischen sind auch Erfahrungen mit dem Ganztagsbetrieb gemacht, Freizeitmodelle in Ansätzen entwickelt und nicht zuletzt Tutorensysteme erprobt worden[6]), die allerdings kaum isoliert, sondern nur im Kontext der gesamten Unterrichts- und sozialen Organisation einer Schule richtig einzuschätzen sind. Daß sowohl die Betreuung der Schüler durch Tutoren, vor allem aber durch Schulpsychologen und Sozialpädagogen primär an *Personalknappheit* der Gesamtschulen

krankt, muß angesichts der zunehmenden Zahl *arbeitsloser Lehrer* in der BRD grotesk anmuten.

5. Perspektiven für die Durchsetzung der Gesamtschule als Regelschule

Stellt man die ursprünglich vom Deutschen Bildungsrat ins Auge gefaßte Zahl von 40 integrierten Gesamtschulversuchen der inzwischen erreichten von über 150 gegenüber, muß dies zweifellos als ein *Erfolg der Schulreformpolitik* der ausgehenden sechziger und frühen siebziger Jahre verbucht werden. Dieser Erfolg wird erhärtet durch die Tatsache, daß – wie schon angedeutet – in Berlin in absehbarer Zeit ein Drittel aller Schüler im Bereich der Sekundarstufe I eine Gesamtschule besucht, darüber hinaus in den Stadtstaaten Berlin und Bremen sowie in Niedersachsen die Gesamtschule Regelschule neben den traditionellen Schulformen ist. Dieser Erfolg kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die weiteren Aussichten für die Gesamtschule, vor allem ihre *Durchsetzung als Regelschule* nicht nur neben, sondern anstelle des dreigliedrigen Schulsystems wenig günstig sind. Die Ursachen dafür liegen – ähnlich wohl wie in den meisten westeuropäischen Industrienationen – vor allem in einer gegenüber den sechziger Jahren *radikal veränderten gesellschaftlichen Situation.*

Für die Gesamtschulreformer in der Bundesrepublik ergibt sich heute die Notwendigkeit, auf die *Propagierung bildungsökonomischer Argumente,* die in den sechziger Jahren mitentscheidend für die Einrichtung von Gesamtschulversuchen gewesen sind, zu verzichten; die *höhere Zahl von qualifizierten Schulabgängern* an Gesamtschulen wird bei Wirtschaft und Industrie eher auf Widerstand als auf Anerkennung stoßen. Vielmehr müssen die Erfolge der Gesamtschule bezüglich der besseren Einlösung der im Grundgesetz verankerten *Menschenrechte,*

vor allem der dort ausdrücklich geforderten *Chancengerechtigkeit* herausgestellt und *einer breiten Öffentlichkeit vermittelt* werden. Die gegenwärtig in der BRD sehr intensiv geführte Diskussion über *Streß und Leistungsdruck* in der Schule könnte darüber hinaus ein günstiges Klima in der Öffentlichkeit für andere Reformansätze von Gesamtschulversuchen schaffen, etwa für das erwähnte Modell *Sozialen Lernens im Rahmen heterogener Kleingruppen.*

Die rückläufige demographische Entwicklung hat sich inzwischen dahingehend ausgewirkt, daß keine Gesamtschulversuche im Rahmen von *Schulneubauten* mehr zu erwarten sind, sieht man einmal von einigen wenigen schon länger geplanten Projekten ab. Die Gesamtschulreform muß deshalb in ein neues Stadium eintreten, sich auf die *Umwandlung schon bestehender Schulen* konzentrieren. Voraussetzung dafür sind allerdings entsprechende *politische Mehrheitsentscheidungen.*

Diese dürften – überblickt man die bildungspolitische Landschaft in den einzelnen Bundesländern – in den CDU-Hochburgen Bayern, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein, die sich auch an den bisherigen Gesamtschulversuchen nur mit einigen wenigen Modellen beteiligt haben, kaum zu erwarten sein. In Niedersachsen hat die Ablösung der sozialliberalen Koalition durch eine CDU-Regierung Anfang 1976 relativ günstige Voraussetzungen gleichsam über Nacht ins Gegenteil verkehrt. Aber selbst in den SPD-FDP-regierten Ländern, vor allem in Hessen und Nordrhein-Westfalen, scheint die Einführung der Gesamtschule als Regelschule nicht nur anstelle, sondern sogar neben den traditionellen Schulformen in weite Ferne gerückt zu sein. Am günstigsten sind die Voraussetzungen für eine generelle Einführung der Gesamtschule noch in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg.

Anmerkungen:

[1]) *Weiterführende Informationen* zu den angeschnittenen Teilaspekten finden sich in *Keim, Wolfgang* (Hrsg.): Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1976, 2. Aufl.

[2]) *Deutscher Bildungsrat:* Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969.

[3]) Vgl. *Keim, Wolfgang:* Arbeiterkind und Gesamtschulreform. In Westermanns Pädagogische Beiträge 27 (1975) H. 1, S. 9–21

[4]) *Bernhardt, Margarete* u. a.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. München 1974; *Flößner, Wolfram:* Sozialschicht und Lerngruppe in der Gesamtschule. Schwalbach 1974; *Henning, Uwe, u. a.:* Daten und Thesen zum differenzierten Unterricht in der Gesamtschule. Hamburg 1973; *Fend, Helmut u. a.:* Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart 1976. Vgl. auch *Keim, Wolfgang:* Literaturbericht zum Thema: Leistungskurse und Kernunterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 27 (1975) H. 9, S. 497–504

[5]) Vgl. *Böttiger, H.; Körber, W. von; Kühn, J.:* Der Fröndenberger Fall. In: Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung 3 (1972) H. 8, S. 39–55. Die UE „Arbeit" ist erschienen in der Reihe „Roter Pauker" (1972). Zu beziehen durch Verlag 2000, 605 Offenbach 4, Postfach 591.

[6]) Vgl. *Tillmann, Klaus-Jürgen* (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München 1976. Vgl. auch den BRD-Report von *Gstettner, Peter:* „Was soll man hier anstellen in der Zeit?" In: Schulheft Nr. 1/1976 (Wien/München), S. 123–138

Franz Richard Reiter

Verordnete Schulversuche

Voriges Jahr habe ich in ganz Österreich sieben Schulen, an denen Gesamtschulversuche gelaufen sind, besucht, um für eine vierteilige ORF-Sendereihe „Erfahrungen mit der Gesamtschule" zu recherchieren.

Die wesentlichsten Verdienste von Österreichs Gesamtschulversuchen sehe ich in zwei Punkten:

Einmal habe ich den Eindruck gewonnen, *daß Lehrer hier zum ersten Mal aus ihrer Isolierung gelockt* werden. – Die Schüler sollen leicht von einer Leistungsgruppe in eine andere umgestuft werden können, und diese gewünschte Mobilität erfordert Absprachen der Lehrer über Lehrinhalte, Größe der Lernschritte und Didaktik in einem Ausmaß, wie es für die meisten unter ihnen völlig neu ist. Solche Absprachen erfolgen nämlich in der Regelschule so gut wie gar nicht. Wie das immer ist, wenn man arbeitet, was andere ähnlich tun, aber nicht genau weiß, wie sie es tun, kann man die eigene Leistung und die der anderen nicht richtig einschätzen. So ergeht es den Lehrern an der Regelschule. Zwar wissen die Lehrer dort von den Schülern, daß einige Kollegen beliebter sind und zu besseren pädagogischen Ergebnissen kommen als andere, doch zu Gesprächen unter den Lehrern darüber kommt es nur ausnahmsweise. Wie nicht anders zu erwarten, entsteht eine *Konkurrenzangst*, die, weil nicht besprochen, die *Tendenz zur Abkapselung* nur verstärkt. Die Notwendigkeit der Absprachen in den Gesamtschulversuchen nimmt – wie zahlreiche Interviews zeigen – ein bißchen von dieser Angst, schafft voreinander *ein offeneres*

soziales Klima, ermöglicht eine bessere und rationalere Einschätzung der eigenen Leistung und der der anderen, vermehrt die Konfliktbereitschaft, initiiert oder stärkt Änderungswillen und mehrt Freude an der eigenen Arbeit. Ich glaube, daß diese Ergebnisse, die vom Gesetzgeber nicht expliziert angestrebt werden, also gleichsam ein überraschendes Nebenprodukt für ihn darstellen müssen, eine irreversible, stark zukunftweisende Bedeutung haben.

Zum anderen *geben die Gesamtschulversuche Kindern in ländlichen Gebieten entschieden mehr Chancen,* in eine AHS-Oberstufe überzutreten. Vor allem, wo eine AHS räumlich weit entfernt ist, stellen die Gesamtschulversuche für viele Kinder eine erfolgreiche Vorbereitung zum Übertritt in die AHS-Oberstufe dar. Die Eltern in diesen Gebieten scheuen oft davor zurück, ihre Kinder in die entlegene AHS zu schicken wegen der Gefahren des Schulweges oder aus sozialem Prestige (Blamage, wenn das Kind die AHS nicht schafft). Die Vorteile der Gesamtschule für den ländlichen Raum werden natürlich von den Eltern der betroffenen Kinder sehr begrüßt. Das bedeutet, *daß Lehrer und Eltern im ländlichen Raum die Gesamtschule als Regelschule wünschen* und eine etwaige Einstellung der Versuche dort nur gegen ihren massiven Widerstand erfolgen könnte, wovor sich die Politiker sehr hüten werden.

Wie Gesamtschulversuche entstehen

Mein Eindruck: *Die vorgesetzten Dienststellen diktieren, Direktor und Lehrkörper haben zu akzeptieren.*

Als Beispiel die Einrichtung eines solchen Schulversuchs:

Die Direktorin: „Wir sind überrascht worden mit der Feststellung, daß XX eine Versuchsschule werden soll – es ist sehr rasch gegangen – zu Schulbeginn, mitten in der Konferenz ist die Nachricht durchgegeben worden, daß wir in diesem Schuljahr mit dem Schulversuch beginnen . . . Der Bezirksschulrat hat anrufen lassen . . . und hat die Mitteilung gemacht, daß die Lehrer davon benachrichtigt werden sollen, daß der Schulversuch in diesem Schuljahr beginnt . . . Wir waren eigentlich nicht vorbereitet. Wir mußten uns erst in mühsamer Arbeit alle Instruktionen einholen und haben dann mit der Arbeit begonnen."

Dieses Beispiel zeigt wohl kraß, wie es krasser nicht geht, wie ein Lehrkörper überrumpelt, ja gezwungen wurde, einen Schulversuch durchzuführen. Aber nicht genug damit. Obendrein ließ man ihn mit diesem Auftrag ganz allein:

Die Direktorin: „Wir wußten eigentlich noch gar nicht ganz genau, wie sich das aufbauen wird. Wir sind dann schrittweise eingeführt worden, d. h. wir führten uns zum Großteil selber ein, und wir sind dann bekannt gemacht worden mit den Differenzierungen der Schüler, daß wir sie in Leistungsgruppen einteilen. –"

Man muß sich vergegenwärtigen, daß ein Schulversuch eine Expedition in pädagogisches Neuland ist. Niemand – würde man glauben – schickt Leute auf eine Expedition, von der man sich wichtige Ergebnisse erwartet, die nicht von vornherein und selbst an dem Land interessiert sind, und niemand schickt eine Expedition ohne sorgfältige Vorbereitung und vor allem taugliche Ausrüstung aus. Nicht so bei Österreichs Gesamtschulversuchen.

Zur weiteren Illustration, wie Gesamtschulversuche in Österreich installiert werden:

Der Schulversuch „Additive Gesamtschule" wurde in Österreich bloß einmal, in St. Johann im Pongau, durchgeführt, nur als Vorversuch, zunächst nicht befristet, dann nach einem Jahr durch ministeriellen Erlaß eingestellt.

Dieser Schulversuch wurde auf Betreiben der ÖVP begonnen. Zunächst war der Lehrkörper gegen den Versuch. Doch Vertreter der vorgesetzten Dienststellen sind zweimal nach St. Johann gefahren, selbst aus dem Ministerium in Wien, und

sogar ein Abgeordneter zum Nationalrat ist angereist, um Lehrerschaft und Direktor umzustimmen. Das hat den Lehrkörper mürbe gemacht. Nachdem die Lehrer „sehr stark überredet worden sind" (ein Versuchsschullehrer), willigten sie endlich ein.

Doch die räumlichen Gegebenheiten in St. Johann entsprechen nicht einmal den Minimalforderungen an eine additive Gesamtschule, nämlich, daß Hauptschule und AHS-Unterstufe sich unter einem Dach befinden, wie es die 4. SchOG-Novelle § 4 (2) vorschreibt. Also versuchte man unter dem Decknamen „additive Gesamtschule" neue Wege. Dir. Wintersteiger, Betreuer der Schulversuche im Pflichtschulbereich in Salzburg, ermutigte das Lehrerkollegium, ein neues Modell zu entwikkeln. Er sprach hoffnungsvoll von einer Form von unten nach oben, die die alte Form von oben nach unten ersetzen sollte. Die Lehrer haben tatsächlich mit viel persönlichem Einsatz, der weit über ihre dienstliche Pflicht hinausging, Neues entwickelt und nennen als wichtigste Erfolge ihrer Bemühungen:

– „. . . die Kooperation mit den Kollegen innerhalb der AHS und der Hauptschule."

– „Es ist ja interessant festzustellen, ob ein Hauptschullehrer mit einer AHS-Klasse gleich gut vorankommt oder besser. Oder kann ein AHS-Lehrer, von dem man ja so oft sagt, er sei ein Fachidiot und verstehe nichts von Methodik, vielleicht trotzdem dasselbe erreichen wie ein Hauptschullehrer. Das sind interessante Fragen, die auch Auswirkungen hätten auf die integrierte Gesamtschule."

– „Wir haben dadurch, daß wir die Kooperation auf unser Banner geschrieben haben, erst entdeckt, daß man auch mit den Kollegen der Germanistik oder mit den Schulpsychologen oder auch mit den Eltern mehr als sonst zusammenarbeiten kann. Und das war eigentlich das Ideal, das mir vorgeschwebt ist bei diesem Schulversuch, daß man eine richtige und nicht nur dem Namen nach – eine richtige Schulgemeinschaft wird, wo die Leute nicht nur engstirnig in ihren fachlichen Ambitionen befangen sind, sondern, wo man wirklich überfachlich zusammenarbeitet. Es waren da auch einige Erträge ganz abseits des Schulversuches: etwa im Gespräch mit dem Schulpsychologen wurden Probleme aufgedeckt, die andere Klassen betrafen, nicht nur die im Schulversuch. Das habe ich als äußerst wertvoll empfunden und auch als den Blick weiternd. Es ist ja bestimmt eine Art des kulturellen Lebens, die hier entsteht, gerade auf dem Land. Wir haben ja nicht so viele Möglichkeiten, wie man sie in der Stadt hat. Wenn diese Leute zusammenarbeiten würden, gäbe das eine Atmosphäre, die fruchtbar wäre für das Schulgeschehen."

Die Lehrer und auch Versuchsschulbetreuer Wintersteiger schätzen die Ergebnisse dieser Anstrengungen sehr hoch ein. Doch was nicht sein darf, darf nicht sein. Die vorgesetzten Dienststellen haben sich entsonnen, daß dieser Schulversuch nicht den gesetzlichen Bestimmungen entspricht. So wurde mit ministeriellem Erlaß die Einstellung des Schulversuches nach einjähriger Dauer verordnet.

Ein Versuchsschullehrer:

„. . . was vielleicht auch bei dem einen oder dem anderen Kollegen Emotionen ausgelöst hat, war der Umstand, daß wir vor einem Jahr zu diesem Schulversuch sehr stark überredet worden sind, daß wir zuerst einmal nein gesagt haben. – Wir sind dann mit einem modifizierten Modell vertraut gemacht worden, und wir haben uns dann bereit erklärt. Es war eine relativ unsichere Sache für uns, in diesen Schulversuch einzusteigen und dabei mitzumachen. Der Schulversuch wurde dann offiziell als Vorversuch deklariert. Die Unterlagen sind etwas zögernd und verspätet eingetroffen, die Bezahlung war sowieso ein separates Problem. Und jetzt nach einem Jahr, wo wir eigentlich die Freude und das Interesse gefunden und gezeigt haben, jetzt geht man von offizieller Seite wieder andere Wege. Und das hat vielleicht wirklich auch bei anderen Kollegen Emotionen ausgelöst. Erst ein Überreden und dann ein Zurückziehen."

In diesem Fall hat die Schulbehörde aus der Not eine Tugend gemacht. Da das Modell der additiven Gesamtschule wegen der räumlichen Verhältnisse nicht durchzuführen war, verzichtete sie auf die Exekutierung eines bestimmten Modells und forderte die Lehrer auf: „Entwickeln Sie selbst ein Konzept!"

Jedenfalls hat dieser Versuch gezeigt, *daß Lehrer, wenn man*

ihnen mehr Verantwortung zugesteht, tatsächlich Initiativen entwickeln, die ganz und gar dem herkömmlichen Schultrott widersprechen.
Und er hat auch gezeigt, daß es wenigstens einige in der Schulbürokratie gibt, die erkannt haben, daß Schulversuchskonzepte nicht allein am grünen Tisch entwickelt werden können, sondern *Freiräume* belassen müssen, innerhalb derer die Lehrer die Modelle an ihre besonderen regionalen Gegebenheiten anpassen. *Die 4. SchOG-Novelle reglementiert ganz strikt die Gesamtschulversuche.* Dieser Ansatz hat sich als unbrauchbar erwiesen. Die Beispiele, die ich hier anführe, sind keine Einzelfälle. Aus informellen Gesprächen mit Direktoren und Lehrern (die verständlicherweise nicht genannt werden wollen) muß ich berichten, daß in vielen Fällen ähnlich vorgegangen wurde und wird. Die Form „von unten nach oben", von der Versuchsschulbetreuer Wintersteiger sprach, kann erst verwirklicht werden, wenn die entsprechenden gesetzlichen Grundlagen dazu geschaffen sind.

Elisabeth Krones

„Schöpferische Initiativen" durch Weisung?

(Gedanken einer Versuchsschul-Direktorin)

Um von vornherein jeden Irrtum auszuschließen: Ich stehe der österreichischen Schulversuchsarbeit absolut positiv gegenüber. Der Grund dafür sind die Ergebnisse von GS-Untersuchungen zahlreicher Wissenschaftler vieler Länder und meine eigenen praktischen Erfahrungen im Schuldienst.

Lehrermitbestimmung: Die schwierige Situation eines Lehrers, und eines Versuchsschullehrers im besonderen, der kreativ, weitgehend autonom und emanzipatorisch wirken will und gleichzeitig durch detaillierte Verordnungen und Weisungen eingeengt wird, tritt immer wieder zutage. Engagierte Versuchsschullehrer lesen z. B. mit Befremden, daß die Schulversuchspläne (festzulegen vom Bundesministerium f. U. u. K.) nicht nur das Ziel, sondern auch die Einzelheiten der Durchführung zu beschreiben haben. *Rahmenbeschreibungen,* die den Lehrern eines Teams oder einer Schule gewisse Selbst- und Mitbestimmung offenließen, würden nach Meinung vieler vorteilhafter sein.
Die *schöpferischen Initiativen der Lehrer* in den Klassen sollen sich frei entfalten können. Da dies in Versuchsschulen erst ansatzweise der Fall ist, können sich eine Reihe von Reformplänen und Projekten nicht rechtzeitig in der Wirklichkeit bewähren und an ihr korrigiert werden. Dem Schulalltag fehlt dadurch ein gewisses Maß an Mobilität und Flexibilität. Wie

kann auch von Lehrern, die wenig mitzubestimmen haben, erhöhte Initiative und Schwung erwartet werden?

Freiheitsräume: Wohl spürend, daß die Freiheit des Lehrers zu gering ist, schreibt der Präsident des Stadtschulrates für Wien, Dr. Hermann Schnell, in „Die österreichische Schule im Umbruch" (J. u. V., Päd. d. Gegenwart 113): „Die Diskussion um die Freiheit des Lehrers in der verwalteten Schule wird jene Freiheitsräume aufzeigen müssen, die im Rahmen der Schulgesetze gegeben sind." (S. 243) Es ist für Lehrer nicht leicht, diese Freiheitsräume aufzuspüren, und nicht immer ratsam, sie voll auszuschöpfen. So mancher Lehrer, der emanzipatorisch im Sinne einer immer tiefergreifenden Demokratisierung in allen Bereichen der Schule und der Schüler wirkt, ist stärkeren oder schwächeren (sie harmlos zu nennen, wäre falsch) Repressionen ausgesetzt. Sie sind verschieden je nach Bundesland, Bezirk und Einstellung des Vorgesetzten. Die Skala reicht von Entlassungen und Versetzungen bis zu kleinen, dauernden Beanstandungen im Schulalltag.
Lehrer, die sich nicht „belehren" oder einschüchtern lassen und zäh ihr Ziel verfolgen, werden von Konservativen als „Utopisten", häufig auch als „Aufwiegler" oder „Linksradikale" abgestempelt. Letztere Methoden werden wirkungsvoll immer dann angewendet, wenn *Solidarisierungen unterbunden werden* sollen. Gleichzeitig wird versucht, um die Fälle zu „versachlichen", die fachliche Qualifikation der Betroffenen in Frage zu stellen.

Lehrerrolle: Die Emanzipation von jener durch Tradition geprägten Lehrerrolle des *passiven Empfängers von Weisungen*, ohne nach dahinterstehenden Gründen und Interessen zu fragen, muß allerdings vom festen Willen eines Großteils der

Lehrerschaft nach Mitbestimmung und Mitentscheidung getragen werden.

Daß das zu Recht angegriffene hierarchische Denken noch so fest verwurzelt ist (auch hier soll man sich vor Verallgemeinerungen hüten), liegt nicht nur an übergeordneten Stellen, sondern auch an der oft staunenswerten Bereitschaft von Lehrern, Anordnungen widerspruchslos entgegenzunehmen und durchzuführen, selbst wenn diese unverständlich, funktionslos oder gesetzlich nicht fundiert sind.

Teamarbeit: Die GS-Versuche stehen und fallen mit einer guten Teamarbeit in den Leistungsgruppen. Die Isolation abzubauen ist schon schwierig genug. Die Tatsache, daß schon *vorhandene Hauptschulen mit allen Kollegen in GS-Versuchsschulen umgewandelt* wurden, macht eine fruchtbare Teamarbeit noch schwieriger. Zwar wurde es jeweils allen Lehrern freigestellt, sich an eine Regel-Hauptschule versetzen zu lassen, doch zogen nur wenige Lehrer daraus Konsequenzen.

(Mögliche Gründe: Bindung an die Schüler bzw. die Kollegen, schulfeste Stellen, Lage der Wohnung, finanzielle Abgeltung der Mehrarbeit.) So hoch aber die Qualifikation eines Lehrers auch sein mag, er muß deshalb noch kein engagierter Versuchsschullehrer sein. Eine günstigere Alternative bietet sich an, nämlich Lehrer, die später an einer bestimmten GS-Versuchsschule arbeiten wollen, *von Anfang an in die Planung miteinzubeziehen.*

Die Zusammenarbeit mit den am Versuch beteiligten AHS-Lehrern gestaltet sich verschieden.
Manche Schwierigkeiten könnten vermieden werden, wenn *vor* dem Entschluß der AHS-Kollegen, sich an einem GS-Versuch zu beteiligen, einige *klärende Teambesprechungen* stattfinden, in denen die Ziele abgesteckt und die entsprechenden Arbeitsweisen besprochen würden.
Bedauerlich ist, daß AHS-Lehrer außerhalb der Unterrichtszeit aus organisatorischen Gründen nur selten zur Verfügung

stehen. Dadurch wird ein wünschenswerter, intensiver Kontakt mit Kollegen, Eltern und Schülern erschwert.

Entscheidend jedoch scheint mir insgesamt zu sein, daß den schöpferischen Initiativen von Lehrern, aber auch von Eltern und Schülern im Sinne einer fortschreitenden Demokratisierung und Verlebendigung des Schulwesens mehr Chance gegeben wird.

Dies wiederum ist nur möglich, wenn gleichzeitig *zwei weitere Forderungen* erfüllt werden:

1. *Die Eltern* müßten an der Schulreformarbeit mehr interessiert und in sie integriert werden. Das würde bedeuten: verstärkte Information, Diskussion, wo es nötig ist, weitgehende Mitentscheidung.
2. *Die Isolation des einzelnen Lehrers* müßte abgebaut und durch eine verstärkte Zusammenarbeit aller an der Schule Beteiligten ersetzt werden.

Heide Hanisch:

Eine Herausforderung für AHS-Lehrer

(Über die Motivation einer AHS-Lehrerin, an einem Gesamtschulversuch zu unterrichten).

Zunächst einmal war gar keine Motivation vorhanden, außer der Lage der Schule in der Nähe meiner Wohnung.
Nach einem Übergangsjahr wollte ich wieder in meine Stammschule zurückkehren. Nach dem Übergang folgte ein zweites Jahr, *das erst war echt motiviert.*

Gesamtschule, das hieß für mich: *ein Drittel* der Schüler meiner ersten Klasse waren von der Volksschule her für den „B-Zug" der Hauptschule eingestuft. Sie gingen hier bei uns *gemeinsam* mit den Schülern mit „A-Zug-Reife" in die gleiche Klasse.
In Mathematik, Englisch und Deutsch waren die Kinder in Leistungsgruppen getrennt. Mit Jahresschluß waren es von 34 Kindern *nur mehr vier*, die den Anforderungen des „A-Zuges" nicht entsprochen haben. *Dies ist kein Einzelfall und sagt zweierlei:* Erstens, daß die Einstufung von der Volksschule aus nicht richtig war. Zweitens, daß die Gesamtschule keine Nivellierung nach unten bedeutet, sondern den Leistungsdruck verstärkt.
Das mag im Hinblick auf den späteren Beruf richtig sein, hier setzt aber auch *meine Kritik am Schulversuch Gesamtschule* an: Im selben Maß, als Aufstiegschancen geboten werden, bringt dieses System auch eine *ständige Angst vor der Abstufung*. Bald wird es nur mehr in Mathematik und Englisch Leistungsgruppen geben, da sich die Deutschlehrer immer mehr gegen die Leistungsgruppen aussprechen.

Ein zweiter Nachteil ist das *Fehlen eines Tagesschulheimes*, das eine echte Förderung und Forderung des einzelnen Schülers übernehmen kann und nicht nur eine Beaufsichtigung.

Dies ist in erster Linie eine finanzielle Frage. Dazu wären mindestens vier Räume notwendig: eine Bibliothek, ein bis zwei Spielräume (eventuell Turnsaal), ein Fernsehraum, ein Arbeitsraum. Dazu kämen verschiedene Kursangebote in den Sonderlehrsälen. Eine entsprechende, wenn nötig kostenlose Betreuung durch geschulte Erzieher und Lehrer verschiedener Fachgruppen wäre notwendig.

Das ist Zukunftsmusik – bleiben wir also wieder bei den Tatsachen:

In meinen beiden Fächern, also in Geographie und Geschichte, war die ganze Klasse beisammen. Normalerweise arbeiten AHS-Lehrer mit dem Argument „wenn du nicht lernen willst, geh in die Hauptschule". Dieses Argument war meinen Kollegen und mir genommen: dieser Gesamtschulversuch ist auch Pflichtschule. Gerade deswegen mußten meine Stundenvorbereitungen besser sein, mußte mir die Motivation der Schüler gelingen, wenn ich Erfolg haben wollte. Vielleicht gibt es deswegen hier weniger Versager als in anderen Schulen.

Diese Herausforderung und die ehrliche Überzeugung, daß es ungerecht und entwicklungspsychologisch falsch ist, schon bei Zehnjährigen die Auswahl für die spätere Berufslaufbahn zu treffen, waren wahrscheinlich Kernpunkte meiner „Motivation".

Das Recht auf Bildung haben alle in unserem Staat, und ich weiß aus Erfahrung, daß Schulversagen sehr selten mit Intelligenzmangel zusammenfällt, sondern viel häufiger mit der *Unfähigkeit, sich an das geforderte Lernverhalten anzupassen.*

Weil ich weiß, daß die Schule Berechtigungen für das spätere Berufsleben verteilt, versuche ich, den Eltern und den Kindern Hilfe anzubieten, wie sie diese Berechtigungen erreichen können. Dabei sehe ich meine Rolle als Partner und Vermittler von Fertigkeiten. Konzentration, die Fähigkeit, Wissensstoffe aufzuarbeiten, logisch zu denken und zu behalten, erscheinen mir wichtig. Unterordnung hat bei mir weniger Bedeutung als Einsicht und Verständnis.

Am Schulversuch „Gesamtschule" fand ich die Voraussetzung für meine Ziele, fand *engagierte Kollegen, die zur Zusammenarbeit bereit sind*, die Möglichkeit, im Rahmen des Schulversuchs die verstaubten Lehrweisen in Frage zu stellen und neue Formen anzuwenden.

Weil mich die Erfolgserlebnisse mit den Kindern ermutigten, nahm ich einiges in Kauf: den Nachteil dieses Schulversuches, daß er nicht genügend vorbereitet war, die Eltern viel zuwenig informiert sind, und den Mehraufwand an Klassenvorstands- und Vorbereitungsarbeit sowie an Streß durch die Arbeit in der heterogenen Stammklasse, die derzeit sogar ohne entsprechende Abgeltung gemacht wird.

Dazu muß ich erwähnen, daß Lehrer, die in Leistungsgruppen unterrichten, eine angemessene Bezahlung ihrer Mehrleistung erhalten. Es ist daher nur allzu verständlich, daß ein AHS-Lehrer viel eher bereit ist, in einem der Leistungsgruppenfächer zu unterrichten als in einer heterogenen Stammklasse. Im Hinblick auf die *sozialen Ziele der Gesamtschule* wäre es jedoch wünschenswert, auch die Stammklassenlehrer entsprechend zu fördern.

Trotz der derzeitigen Mängel bejahe ich grundsätzlich diese Schulversuche, und meine drei Kinder werden sie besuchen.

Edgar Grubich

So wie es ist, bleibt es nicht

(Das „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung" aus der Sicht eines „wissenschaftlichen Betreuers")

1. Die finstere, die Zeit ohne „Zentrum"

Die österreichische Schulreform im Bereich der Sekundarstufe I begann 1969/70 mit drei Hauptschulen (eine in Kärnten und zwei in Wien). Ihnen wurde von den regionalen Schulbehörden eines Tages mitgeteilt, daß sie ab nächstem Schuljahr „Integrierte Gesamtschulen" seien. Eifrig, pflichtbewußt und gehorsam setzten sich Lehrer zusammen und beratschlagten, was nun zu tun sei. Damit begann an jeder dieser Versuchsschulen ein *relativ autonomer curricularer Prozeß.* Zwar bestand keine Gefahr für zu große Eigenständigkeit, doch wurde der Wunsch nach wissenschaftlicher Beratung, nach Informationsaustausch immer stärker. Dies führte etwa in Wien zur Schaffung der Arbeitsgemeinschaft „Gesamtschule", die die Funktion einer regionalen Beratungs- und Entwicklungsstelle anstrebte.

2. Alles Gute kommt vom „Zentrum"

Der berüchtigte Kompromiß der beiden Großparteien, nämlich die 4. SCHOG-Novelle, enthält neben der Auflage wissenschaftlicher Kontroll- und Vergleichsuntersuchungen auch die einer wissenschaftlichen Betreuung der Schulversuche.

Im Frühjahr 1971 wurden alle regionalen Entwicklungen gestoppt und bestenfalls als Zutaten zum Reformeintopf des eingerichteten „Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung" genehmigt.

Dieses „Zentrum" übernahm nun tatsächlich den Versuch einer *bundeseinheitlichen Entwicklung curricularer Materialien* (Lehrstoffverteilungen, Arbeitsblätter, Leistungstests) und erhob den Anspruch auf lückenlosen Einsatz dieser Unterrichtsmittel.

3. Die „wissenschaftlichen Betreuer" und ihre Aufgaben:

Im „Bericht zur wissenschaftlichen Betreuung der Schulversuche" vom Oktober 1974 werden die w. B. als Repräsentanten des „Zentrums" am Versuchsstandort bzw. als „Innovation Agents" bezeichnet. Ihre *Funktion* haben sie laut § 8 (4) der 4. SCHOG-Novelle folgendermaßen zu erfüllen: (Auswahl)

a) Die planmäßige Realisierung der vorgesehenen schulorganisatorischen Veränderungen am Versuchsstandort . . .

b) Der planmäßige Einsatz der für die Schulversuche entwickelten Arbeitsunterlagen und die Curricula, Tests, Arbeitsblätter für die Schüler etc.

In c) und d) werden die Informationspflicht vom „Zentrum" an die Betroffenen sowie die Rückmeldungen ans „Zentrum" genannt. Dazu kommt noch der Auftrag zur allgemeinen Beratertätigkeit.

Es zeigte sich in der Praxis jedoch bald, daß dieses System *nicht so funktionierte,* wie seine Planer es ausgeheckt hatten. Dafür gibt es *mehrere Gründe:*

1. Das *Mißtrauen* der einzelnen Lehrer gegenüber einer anonymen Kontrollbehörde (als die das „Zentrum" nicht zu Unrecht empfunden wurde).
2. Die relativ häufig angewandte Praxis der *Personalunion* zwischen Vorgesetzten und w. B. und die dadurch fehlende Vertrauensbasis.
3. Wissenschaftliche Versuchsbetreuung wurde oft als *Nebenjob* unter „ferner liefen" angesehen. Die fehlende Bezahlung trug dem Umstand Rechnung.
4. Die Zeit, die für die regionale Anpassung der Versuchskonzepte aufzuwenden gewesen wäre, wurde immer mehr für die Bewältigung der oft stark unzulänglichen *Papierflut* vom „Zentrum" benötigt.
5. Bei vielen „Versuchslehrern" breitete sich *allmählich Enttäuschung*

darüber aus, daß die „Gesamtschulversuche" nur an Hauptschulen anzutreffen sind. (Eine Ausnahme bestätigt bloß diese Regel.) Dennoch produzierten Arbeitsgruppen des Zentrums unter der Gesamtschuletikette weiter. Und ebenso schrieben die Lehrer weiterhin Rückmeldung um Rückmeldung. Zu ihrer großen Überraschung verwandelten sich viele mit ihrer Hilfe entstandenen Arbeitsmittel in von kommerziellen Gesichtspunkten geleitete Verlagsprodukte. Lehrerteams, die sich weigerten, solche fremdgeleiteten Zentrumsarbeitsmittel im Rahmen der Schulbuchaktion zu verwenden, wurde der Ausschluß aus der Versuchsarbeit angedroht.

Kein Wunder, daß unter diesen Voraussetzungen dem „wissenschaftlichen Betreuer", so er sich mit dem „Zentrum" statt den kritischen Lehrern solidarisierte, nur geringes Vertrauen entgegengebracht wurde. Und in der Rolle des „Handlungsreisenden in Sachen Zentrum" begannen viele der w. B. sich unbehaglich zu fühlen, manche zweifelten an der Sinnhaftigkeit des gesamten bisher gehandhabten Betreuersystems.

4. 1976 – Jahr der Wende?

Die Tagung der „wissenschaftlichen Betreuer", die vom 18. bis 20. Februar 1976 in Klagenfurt stattfand, war mit einer stark *veränderten Reformlandschaft* konfrontiert. Diese wies folgende Merkmale auf:

– Die Hoffnung, daß auch an AHS-Schulen der GS-Versuch realisiert werde, erfüllte sich bloß in einem Fall.
– Die Motivation der Versuchslehrer verringerte sich immer mehr. Die Ursache liegt in der immer deutlicher werdenden Kommerzialisierung der Zentrumsaktivitäten und in dessen Tendenz, vor allem die *„reibungslose" Selektion* auszubauen.
– Das inzwischen offiziell anerkannte schulinterne System der *Fachkoordinatoren* erfüllte immer stärker die Funktion der vom Zentrum eingesetzten „wissenschaftlichen Betreuung".
– Durch erhöhte Fortbildung wurde das *Problembewußtsein* der Versuchslehrerschaft gegenüber Anspruch und Wirklichkeit der österreichischen Schulreform immer stärker und manifestierte sich z. B. in Resolutionen oder Publikationen.

– Die Erkenntnisse, die man durch Handlungsforschung in der Schule gewonnen hat, zeigten die *Unmöglichkeit zentralistisch verordneter Unterrichtsreformen.*
– Das Unbehagen über die derzeitige Form der *Leistungsbeurteilung* und die Scheinobjektivität informeller und anderer Tests wird den Lehrern immer mehr bewußt.
– Die *Durchlässigkeit* des Leistungsgruppensystems nimmt mit zunehmender Versuchsdauer ab.
– Nicht einmal die ohnehin *nur angedeuteten sozialen Ziele* der Organisationsmodelle des „Zentrums" konnten erreicht werden.

Vertreter des „Zentrums" konnten daher nicht umhin, festzustellen, daß die Entwicklung der österreichischen Schulreform in eine Phase eingetreten ist, in der es nicht mehr um die Durchsetzung der vom „Zentrum" konzipierten Organisationsmodelle geht, sondern um ihre Erweiterung, ihre schulspezifische Modifikation. Prof. Seel, verantwortlicher Pädagoge dieser zentralen Schaltstelle in Sachen Reform, formulierte es so:

„Das *deutlich erhöhte Problembewußtsein der Versuchsschullehrer* und ihre zunehmende Erfahrung in der Handhabung auch komplizierter Organisationsformen legen nahe, Ansätze zur Weiterentwicklung der Projektbeschreibung in einzelnen Versuchsschulen aufzugreifen. *Die Initiative muß in solchen Fällen vom Lehrkörper und dem zuständigen Betreuer ausgehen.*"

Nach einem Hinweis auf den im Artikel II der 4. SCHOG-Novelle vorgegebenen formalen Rahmen zählt Seel Aktionsmöglichkeiten auf: „Zu denken wäre u. a. an die Erprobung unterschiedlicher Zeitpunkte des Einsetzens der Differenzierung, unterschiedliche Differenzierungsformen in einzelnen Teilbereichen eines Faches (z. B. Deutsch), aber auch an eine Vorbereitung der Setting-Differenzierung durch Abschnitte mit Betonung der „inneren" oder der „unterrichtsbezogenen" Differenzierung. (Ähnlich dem „Fröndenberger Modell", Anm. d. Verf.)

Sollte hinter dieser Erklärung der Wille der Schulbehörde stehen, *die Schulreform an den einzelnen Versuchsschulen von den am Unterrichts- und Erziehungsprozeß Beteiligten weiter-*

führen zu lassen, so wird es unter diesen neuen Aspekten auch der „wissenschaftlichen Betreuung" möglich sein, effektiv zur Erneuerung des Unterrichts- und Erziehungsgeschehens, also am Ort der Reform selbst, in den Schülergruppen, in den Lehrerteams beitragen zu können. Freilich wird es auch hier nicht ohne *Änderung der bisherigen Betreuerpraxis abgehen:*

– Freie Wahl des w. B. vom Lehrerteam einer Versuchsschule (etwa aus einer Vorschlagsliste des Zentrums).

– Beschränkung der wissenschaftlichen Betreuertätigkeit auf die Dauer der Planung und Erprobung eines Projekts.

– Entlastung des w. B. von seinen bisherigen Amtspflichten für die Dauer seiner Betreuertätigkeit.

– Das „Zentrum" übernimmt die Dokumentation internationaler Schulversuchsaktivität und organisiert Veranstaltungen, in denen Grundlagen der österreichischen Schulreform erörtert werden, u. a. zur Schaffung von *Entscheidungshilfen für Politiker, damit diese wissen, warum sie eigentlich für oder gegen eine echte Gesamtschule eintreten.*

– *Unterstützung regionaler Fortbildungsstellen* (z. B. Pädagogischer Institute) *zur Entwicklung reformorientierter Fortbildung- und Schulerneuerungsprogramme.*

Waltraud Stein

„Und überhaupt ist sie nicht geprüft"

(Erfahrungen einer Fachkoordinatorin)

Schwierig ist der Versuch, die gemachten Erfahrungen so zu beschreiben, wie ich sie empfand. Zeit ist vergangen – drei Jahre seit der ersten Arbeitstagung mit der „Arbeitsgruppe Deutsch 5./6. Schulstufe", ich schätze die Erfahrungen heute anders ein. Sie ermöglichten mir jedenfalls eine Art „Aufwachen": ohne die Hilfe des Zentrums hätte ich nicht so früh den persönlichen Rückhalt gefunden, der zur kritischen Haltung befähigt.

Ein Anfang: Ich war seit zwei Jahren Lehrerin in Österreich, aus München gekommen, weil uns der andere Lebensstil, den wir hier kennengelernt hatten, überzeugte. Ich lebte und unterrichtete damals noch auf dem Land. Mit Schülern und Eltern, aber auch mit Kollegen waren die Kontakte stark und anheimelnd. Trotzdem war ich frustriert von häufigen Eingriffen der damaligen vorgesetzten Nicht-Fachleute in meinen Deutschunterricht, von unklaren, vorerst nicht einsichtigen Inhalten und von dirigistischen Unterrichtsformen, die mir sinnlos schienen.

Tatsächlich war ich am Aufgeben damals, fing schon an, Literatur z. B. für mein Privatvergnügen zu halten, für eine Sache ohne Bedeutung. Meine geprüften und erfahrenen Kollegen brachten mich zu dieser Ansicht.

Es war für mich eine Hilfe von außen, als ich erfuhr, daß meine eigenen Vorstellungen vom Deutschunterricht zu denen des Zentrums eine Beziehung hatten, obwohl Kollegen an derselben Gesamtschule anderes in anderer Weise lehrten; daß man meine Mitarbeit im Zentrum brauchen könne.

Warum gerade meine?

Wenn ich versuche, mir diese Frage zu beantworten, erinnere ich mich nur daran, daß wir bei einer Arbeitstagung der Salzburger Versuchs-

schullehrer eine Geschichte von Josef Redling besprachen. Ich hatte sie vorgelesen, weil es mir etwas peinlich war, daß von den vielen anwesenden Deutschlehrern keiner der Bitte Dr. Burgstallers nachkam. Ich erinnere mich auch noch, wie froh ich war, Namen wie Jandl oder Böll oder auch nur Guggenmos zu hören, und das nicht, wie bisher stets, in abwertendem und global verurteilendem Zusammenhang, sondern als Namen von Leuten, die Kindern etwas sagen wollen und können.

Hindernisse: Es war nicht reiner Arbeitseifer, was mich veranlaßte, nach einer Familiendiskussion ja zu sagen zu der zusätzlichen Belastung, die zwei bis drei Reisen nach Klagenfurt pro Jahr und die vorbereitende Mehrarbeit zu Hause bedeuten würde. Nein, es ist schon der Anfang eines persönlichen Entwicklungsprozesses gewesen, das ahnte ich. Konkret: ich habe zwei Kinder und einen großen Haushalt mit vielen Freunden, und jede Fahrt nach Klagenfurt bedeutet für mich, zwei Tage mit „nur" dem Kopf arbeiten zu dürfen, in Ruhe – und ohne schlechtes Gewissen. Und meine Familie „kann's auch ohne mich" und freut sich, wenn ich wieder da bin.
Einen wichtigen Schritt in Richtung Emanzipation hoffte ich also zu tun. Deshalb drohte die Enttäuschung doppelt groß zu werden, als ich nun mit der Sorge von Vorgesetzten und Kollegen konfrontiert wurde, ob ich wohl auch alles würde recht machen können.
Tatsächlich wäre beinah nichts draus geworden. „Die Kollegin hat nämlich zwei Kinder und deshalb keine Zeit, und überhaupt ist ein anderer Kollege Fachgruppenleiter und geprüft", meldete mein damaliger Schulleiter telefonisch nach Klagenfurt, ohne mich von der schriftlichen Einladung zu verständigen. Ich kam aber gerade zufällig – wirklich! – in die Kanzlei und fuhr doch.

Die Arbeit: Die größte Chance des Schulversuchs sah ich bald neben dem erfreulichen Zwang zur Zusammenarbeit mit Kollegen darin, daß *jeder Lehrer* direkt auf das Zentrum einwirken und so unter anderem gute Lehrbehelfe für sich, für Kollegen und für die Gesamtschule mit erstellen kann. Lange Zeit

verstand ich deshalb z. B. nicht, warum meine Sammlung von vielen Texten zu den einzelnen Unterrichtsabschnitten nicht in die Arbeitsblätter aufgenommen wurde. Oder warum *ich* die von einem Team erstellte Lehrstoffverteilung an die Arbeitsblätter des Zentrums anzugleichen hatte. Sicher ist ein Grund dafür der, daß es viele Arbeiten und wenige Mitarbeiter gibt, die zudem überlastet sind.
Auch meinte ich *anfangs*, bei der Neugestaltung des Literaturunterrichts – was immer man darunter versteht – und beim Auffinden von für Kinder wichtigen Texten helfen zu sollen. Und *heute* glaube ich, Möglichkeiten mit entwickeln zu sollen, um die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler zu erweitern.
Meine spürbare Unsicherheit ist wohl eine Begleiterscheinung der an sich so erfreulichen Tatsache, daß im Beruf stehende Lehrer Mitarbeiter sind. Es ist mir trotz wirklichen Bemühens und großer Aufnahmebereitschaft nicht möglich, genug zu lesen, um wirklich auf dem Gebiet der Curriculumforschung und -planung auf dem laufenden zu sein.
Ich meine aber langsam zu begreifen, daß auch die *Zielformulierung meiner Arbeit als Fachkoordinator und Mitglied einer Didaktikgruppe des Zentrums nicht deutlich genug begründet ist.*
In meinen Augen ist diese Arbeit:

1. von der Gesellschaft gefordert,
2. von den Wünschen der Kollegen her betrachtet brauchbar und
3. von der Fachdidaktik her notwendig.

Vielleicht darf ich hier kurz ein Problem ansprechen, das meine Kollegen im *Umgang mit den Arbeitsblättern* des Zentrums haben:
In unseren Fachbesprechungen haben wir nicht klären können (es ist uns noch nicht einmal gelungen, die Frage genau zu formulieren),
1. warum z. B. die Arbeitsblätter sowohl die Aufgaben für die Schüler als auch die methodischen Hinweise für den Lehrer enthalten;
2. warum die Lehrer nicht ausführlich in einem Lehrerbegleitbuch mit

den Leitgedanken und Zielen der Arbeitsblätter vertrautgemacht werden;
3. worin diese Leitgedanken und Ziele bestehen und worin sie begründet sind.

Einige Fragen: 1. Nachdem die Arbeitsblätter D 5 in gedruckter Form erschienen, sank das Interesse der Kollegen an einer Mitarbeit in Form von Rückmeldungen. Ich versuchte vergeblich, vom Zentrum eine Antwort auf Vorwürfe zu bekommen, die ich auch in Klagenfurt bei der Tagung der Fachkoordinatoren hörte. Es kann, so schien mir, den Intentionen des Zentrums nur schaden, wenn Lehrer an Versuchsschulen befürchten, dort könnte zum Erstellen von Schulbüchern Steuergeld verbraucht werden, das der Entwicklung von *Lehrstoffverteilungen* dienen soll, die wiederum die *grundsätzlichen Erwägungen* bei der Ausformulierung unseres Schulversuchsplans widerspiegeln sollen. Ich kann bis heute nicht kompetent auf solche Fragen antworten.
2. Methodische Konzepte in Form angebotener ausgearbeiteter *Unterrichtseinheiten* zu vermitteln, wie wir es bei der letzten Arbeitstagung vereinbarten, erschien mir sinnvoll. Ich versuchte etwas. In meiner ersten Salzburger *Arbeitsgruppe* waren also außer einem Kollegen auch seine Frau, nicht Lehrerin, sondern Mutter von drei Leseratten, und ein Assistent vom Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Salzburg (mein Mann). Wir arbeiteten mit Begeisterung – bis wir erfuhren, daß *nur Gesamtschullehrer* an Projekten des Zentrums mitwirken dürfen. Keiner von uns wollte Geld dafür bekommen, wir wollten aber andere wissen lassen, daß auch wir in unserem bescheidenen Rahmen versuchen, schultypenübergreifend zu arbeiten.
Das Projekt ruht – es handelt sich um eine fast fertige Unterrichtseinheit über Comics –, denn Dr. Burgstaller bestätigte mir, daß es schwierig sein würde, offiziell die Namen der vier Mitarbeiter zu nennen.
3. Ähnliche Erfahrungen machten mir bekannte Studenten der Germanistik, die *ohne Erfolg* versuchten, Materialien des Zentrums zu bekommen. Sie könnten durch Untersuchungen, für die sie mehr Zeit haben als wir im Beruf eingespannten Lehrer wertvolle Hinweise erbringen.
Hier scheinen Rücksichten notwendig, die ich noch nicht zu durchschauen vermag und für die mir daher Begründungen fehlen.

Lenkung: Von verschiedenen Seiten hörte ich immer wieder die Meinung, daß der Wissens- und Bewußtseinsstand der vom Zentrum belieferten Lehrer starke Lenkung von dort erfordere. Hätten sie einmal das erforderliche Bewußtsein erlangt, so könne die Lenkung schrittweise verringert werden.
Freilich ja: ich habe oft genug gesehen, wie man Arbeitsblätter auf dem Weg zum Klassenzimmer durchblättert – „was kommt denn heute dran?" – Ich kenne den Schreck über so fremde Wörter wie „Kommunikationsstörung" etwa. Aber *die Folgerung*, dem könne man *nur* durch starke Lenkung begegnen, wird wir immer uneinsichtiger.
Auch meinen Schülern kann ich kein Urteil zumuten, solange sie unwissend sind. Ich muß sie wissend machen. Das wird aber dauerhafter durch *Information über die Hintergründe* geschehen können als durch Lenkung ihrer Lernschritte.
Auf jeden Fall ist heute meine Arbeit als Fachkoordinator sehr schwer, wenn die Kollegen nicht – auch von mir nicht – erfahren können, welche Gedanken und Ziele hinter den Anweisungen des Zentrums stehen.
Persönliche Lernerfolge: Der Auftrag, im Zentrum erworbene Erfahrungen und dort entwickelte Ideen nun im regionalen Bereich Salzburg weiterzugeben, weist mich zugleich an, noch einmal zu überdenken, welche grundsätzlichen Arbeitsverfahren und Erkenntnisse ich neben dem Fachlichen als nützlich erkannt habe.
Ich empfinde persönlichen Lernerfolg in folgenden fünf Punkten:

1. Durch die Arbeit mit dem Zentrum bekam ich persönlichen Rückhalt auch gegenüber den neuen Kollegen an meiner jetzigen Schule, auch einen Zuwachs an Freiheit von Hausarbeit und familiärer Verpflichtung zu intensiverer Berufsarbeit.

2. *Persönliche Erfahrung und Kontakte mit anderen Mitarbeitern bestärkten mich in der Ansicht, daß fachliche Qualität sich auch ohne äußere Anerkennung und Rangbezeichnung erweisen kann.*

3. Ich erfuhr, daß es notwendig wäre, die eigene Unterrichtsarbeit stets zu begründen a) in den Anforderungen der Gesellschaft an Kind und Schule, b) in den Interessen des Kindes und c) in der Systematik des unterrichteten Fachs.

4. Ich lernte, daß man neue Ideen auf dem Weg über eine neue methodische Lösung einführen kann.

5. In meiner Arbeit möchte ich versuchen, Dirigismus zu vermeiden, unter anderem, indem ich meine Ziele offenlege.

Susanne Dermutz

Gesamtschul-Eltern werden kritischer

Ein Versuch, Eindrücke wiederzugeben, die von Gesprächen mit Eltern stammen, deren Kinder die österreichischen Versuchsschulen („Gesamtschulen") der 10- bis 14jährigen besuchen.

In H., einer kleinen Stadt im Osten Österreichs mit zwei Versuchshauptschulen (getrennt je eine für Knaben und Mädchen) wollten die Lehrer einer Versuchshauptschule von 300 Eltern ihre Einstellungen zur Versuchsschule erfahren. Auf den *230 retournierten Fragebogen* wird von etwa einem Drittel der Eltern die Frage: „Wissen Sie, was der derzeitige Schulversuch ‚Integrierte Gesamtschule' beabsichtigt?" mit „Nein" beantwortet. Und auf einigen Fragebögen wird von Eltern gefordert: „*Bessere Aufklärung der Eltern* über das neue Schulsystem und dessen Ziel!", oder: „Was heißt Schulversuch ‚Integrierte Gesamtschule'? Ich finde, man sollte diesen Ausdruck etwas verständlicher erläutern!"
Im folgenden werden einige Elternaussagen ausgewählt und thematisch gruppiert.

Die pragmatische Befürwortung

Herr Z.: „Ich bin sehr froh, daß wir hier den Schulversuch haben; dadurch habe ich meinem Kind ersparen können, entweder nach F. oder G. zu fahren, das ist ja ziemlich strapaziös, täglich zwei Stunden im Omnibus. Hier in H. ist ja keine AHS-Unterstufe. Für mich war also die Hoffnung, und die hat sich wirklich erfüllt, daß ich für meine Kinder die Möglichkeit habe, sie hier in H. zu lassen und zur Matura führen zu können. Das war für mich wesentlich, weil sie doch in einer Gesamtschule eine wesentlich bessere Vorbereitung darauf haben als in der Hauptschule. Der Übergang von dieser in die AHS ist nicht so lückenlos und harmonisch wie hier in der Versuchshauptschule. Vor allem dadurch auch, weil der gleiche Professor meine Tochter vier Jahre in der Hauptschule unterrichtet hat und jetzt ist er weiter ihr Deutsch-Professor. Das ist also ein harmonischer Übergang, das ist der Vorteil der Gesamtschule. Das ist für mich als Vater das Wesentliche."

Herr G.: „Wenn ich also rein vom lokalen Bereich jetzt ausgehe, so war das für uns da hier in H., speziell für mich, die willkommene Gelegenheit, mein Kind in eine Mittelschulausbildung zu geben, ohne befürchten zu müssen, daß das Kind a) irgendwo in der Stadt in einem Schülerheim verschimmelt und ich den Kontakt zu dem Kind nicht in dem Ausmaß habe, wie ich es mir eigentlich wünsche, und wie ich ihn jetzt habe, und b) daß das Kind mindestens zwei tote Stunden am Tag hat, nämlich als Fahrschüler, wo es diese dringend benötigten Schlafstunden auf Fahrzeiten mehr oder weniger opfernd vergeuden muß. Also ganz banal ausgedrückt, es freut mich, daß wir da diese Versuchsschule haben und daß das Kind a) bei mir ist und b) erst um 7.15 Uhr aufstehen muß."

Was Leistungsgruppen bewirken

Herr T.: „Wenn wir hier nicht den Schulversuch hätten, würde man halt sagen, machen wir eine AHS-Langform, dann haben die Schüler die AHS von Anfang an. Aber hier sind sie doch mit allen beisammen. Da wird der Schüler auf ein vernünftiges Niveau heruntergesetzt und er weiß: Ich bin also ein Hauptschüler und sitze neben einem aus der 3. Leistungsgruppe. Ich glaube also doch, bitte, das ist sehr hart gesagt, daß sie sich nicht diesen Dünkel anzüchten, den man sonst sehr leicht kriegen kann, wenn man in einer besonderen Herde drin ist. Es entwickelt sich dann doch eine soziale Haltung, daß sich der Begabtere sagt: ‚Dem muß ich helfen, dem muß ich ein bißl unter die Arme greifen.' Und so lernt er auch: ‚Dieser versteht zwar wenig, aber er ist sonst ein guter Mensch.' Also die soziale Haltung ist da – und nicht der Dünkel, wir sind die Besseren. – Und umgekehrt, wir sind die Schlechteren."

Diese Auffassung, daß in den Versuchsschulen eine „soziale Integration" stattfindet, wird nicht von allen Eltern geteilt.

Herr G.: „Ich glaube, es wird ein gewisser Hochmut der ersten Leistungsstufler gegenüber den ‚Dummen' gezüchtet, die eh nur immer in der 3. Leistungsstufe sind; oder auch gegenüber denjenigen, mit denen sie in den nicht differenzierten Fächern, den Realien oder Nebengegenständen, zusammenkommen."

Tritt eine Gewöhnung an den Schematismus der Leistungsgruppierung in den Hauptfächern ein? Es ist nicht zu verkennen, daß sie einem formellen Ordnungssinn, dem Sicherheitsbedürfnis und der Bequemlichkeit entgegenkommt. Und nicht zu verkennen sind auch die Gefahren, die für Eltern, Lehrer und Schüler in einer Gewöhnung an die Leistungsgruppen bestehen: *Das Leistungsprinzip wird zur dominanten Orientierung,* zu einem Denkschema, das nun auch auf die „Nebenfächer" übertragen wird.

Frau R.: „Ich bin dafür, daß ein Kind eingestuft wird – 1., 2. oder 3. Leistungsgruppe. Ja, und diese Stützkurse, das ist auch einmalig. Also eine Lehrkraft kann sich dann irgendwie orientieren, weil unsereiner kann ja so etwas nicht entscheiden. Und daß die Kinder in drei Leistungsgruppen eingeteilt werden, das sehe ich vollkommen ein und dafür bin ich auch."

Herr G.: *„In den Hauptfächern sind die Anforderungen differenzierter, da wird herausgeholt, was drinnen ist; allerdings die Nivellierung in den Realien – da haben die Schüler keinen Arbeitsanreiz."*

Herr Z.: „In den Hauptfächern sind die Schüler also zugeordnet. Und ich muß ehrlich sagen, wenn ich mit meinen Kindern gesprochen habe: ‚Was wäre euch lieber, wenn ihr auch in den übrigen Fächern nur immer mit den Besseren zusammen wäret, und die Schlechteren weg wären?', haben sie immer gesagt: ‚Nein'. Da mag natürlich auch ein Nützlichkeitsstandpunkt dabei sein, weil sie doch wissen, daß sie dadurch doch weniger gefordert werden. Man muß sich also schon anpassen an die Schwachen. Leider zeigt es sich halt aus der Erfahrung, aus den Gesprächen, daß sich manche Schüler halt doch nicht besonders anstrengen in der Hauptschule – sich ducken und dann gewisse Anforderungen eben nicht erfüllen. Ich denke da an einige Schüler, die von der Versuchshauptschule in die AHS sind und da hoffnungslos davonschwimmen."

Leistungsdruck und Objektivierung: Von allem noch zu wenig?

Da Tests die Grundlage für Umstufungen darstellen, in den Tests abfragbares Wissen gefordert wird, droht der Versuchsschule zweierlei: Es wird nur auf den Test hin gelernt, und *die Tests selbst werden zum absoluten Unterscheidungsinstrument* zwischen den „Guten", den „weniger Guten" und den „Schlechten". Wenn Schüler in diese drei vorgefertigten Begabungsschachteln nicht hineinpassen, gibt es Schwierigkeiten.

Herr Z.: „Etwas schwierig ist es bei den Schülern, die so an der Grenze liegen in den Leistungsgruppen. Es gibt Schüler, die für die 1. Leistungsgruppe fast zu schwach sind, in der 2. Leistungsgruppe sind sie die Besten. Da ist Gefahr, daß sie immer wieder auf- und abgestuft werden, daß sie dadurch stark verunsichert werden, das ist dann das Problem der Grenze. Einerseits, für seine Laufbahn wäre es günstig, wenn er in der ersten Leistungsgruppe bliebe. Vom psychologischen Standpunkt aus ist er aber immer der Letzte, wird immer gebissen, gestoßen, ‚du bist der Schlechteste' usw. Käme er in die 2. Leistungsgruppe, dann wäre er dort bei den Besseren dabei, was ihm natürlich wesentlich mehr Auftrieb geben würde. So ist dann zu entscheiden: Soll man die Laufbahn des Kindes im Auge behalten oder die Psyche des Kindes?"

Die Dreiteilung der Leistungen ist also festgelegt, und mit vielen Schülern muß zwischen den Gruppen „jongliert" werden, offiziell heißt das „umgestuft". Die Dreiteilung der Leistungen garantiert die *Tradierung des herkömmlichen dreigliedrigen Schulwesens.* Ursache des Leistungsdrucks in den Schulen ist nicht allein die Tatsache, daß es Zensuren und Leistungsgruppen gibt, sondern generell die Auslesefunktion der Schule entsprechend den gesellschaftlichen Kriterien der möglichst kostengünstigen Vorbereitung der Schüler auf die Anforderungen der Arbeitswelt und die erfolgreiche Stabilisierung der sozialen Schichten samt ihrer Privilegien. Eltern sehen aber nicht die gesellschaftliche Bedingtheit der Schule, sondern nur *das individuelle Aufstiegsstreben oder Versagen.*

Herr Z.: „Ich kann mir vorstellen, daß der Wunsch des ‚Oben-Bleibens' schon zu Leistungsdruck führt. Die Schüler wollen einen bestimmten Bildungsweg ergreifen und müssen sich bemühen, in der Gruppe zu bleiben. Wenn also verlangt wird, du mußt die Laufbahn ergreifen und du mußt in der Gruppe drinnenbleiben, daß dann schon ein Druck entsteht."

Frau R.: „Meine Tochter ist schon irgendwie traurig, wenn sie in der letzten Leistungsgruppe ist oder wenn sie abgestuft wird. Weil sie doch sagt, naja, sie kann das nicht so, und ich seh' das selber auch irgendwie. Es wäre ihr vielleicht schon lieber, wenn sie in einer oberen Gruppe wäre. Aber wenn sie in diesem Fach schwach ist, ich seh' das schon ein, daß sie da in eine andere Stufe eingestuft wird. Weil, wenn sie da in dieser Gruppe nicht mitkann, da soll sie lieber in die 3. Leistungsgruppe kommen. Ich möchte es gerne haben, daß sie, so wie sie ist, eingestuft wird. Ich weiß nicht, wie da andere denken."

Daß sich *in den unteren Leistungsgruppen Desorientierung, Unsicherheit, Mutlosigkeit verstärken,* kann mit einiger Sicherheit angenommen werden. Die Arbeit der Schüler ist mit Mißerfolg belastet, der Aufbau von stabilen Beziehungen kann weder mit Lehrern noch mit Mitschülern gelingen. *Emotionale Verunsicherung und Lernmißerfolg* fangen an, sich gegenseitig zu bedingen und zu verstärken. Erschwerend kommt hinzu, daß der überkommene Fächerkanon, die zeitliche Zerstückelung des Lernvormittags, die Aufteilung der Schülergruppe in Leistungskurse, das Fehlen eines Zugehörigkeitsgefühls zu einem festen Klassenverband und Arbeitsplatz die Schule und den Unterricht für den Schüler unüberschaubar und zusammenhanglos machen – feste Orientierungspunkte für sein psychisches Gleichgewicht fehlen.

Herr G.: „Was die Schule selbst anbelangt: Wir haben in der Hauptschule gute Lehrer in den sogenannten Hauptgegenständen, da hat meine Tochter auch ganz gute Ergebnisse erbracht. Aber sie war in der Klassengemeinschaft nicht so drinnen, wie sie jetzt drinnen ist. Sie ist jetzt in der 1. Klasse Mupäd., und da hat sie sich schon im ersten Jahr viel besser eingefunden als vorher in diesen Hauptschulversuchsjahren.

Warum? Es war ein stetes Wandern. Die Schulstunden müssen ja zur selben Zeit abgehalten werden (in den sogenannten Hauptgegenständen), auch zeitlich gesehen, also haben sie dauernd ihr Schulpackerl nehmen und von einer Klasse in die andere gehen müssen. Ich könnte mir vorstellen, daß meine Tochter während der Hauptschulzeit durchaus eine ernstzunehmende Freundschaft geschlossen hätte, wenn dieses Unterrichtsgeschehen nicht so zersägt worden wäre. Aber dieser ständige Wechsel, räumlich, und vor allem von Lehrern und auch von Schülern untereinander in den Gruppen, das ist für Schüler nicht sozial förderlich."

Kritische Bemerkungen zur derzeitigen Schule

Herr G.: „Es müßte in der Schule weniger der Stoff, sondern mehr die Ausbildung – oder Bildung – des Menschen im Vordergrund stehen. Darauf wird viel zu wenig Wert gelegt. Die Heranbildung zum Menschen wird in der Schule nicht angegangen. Die Weitergabe von Anregungen, die Übermittlung von Gefühlsinhalten, die Darstellung von Situationen – alles was den Menschen im wesentlichen bestimmt, wird kaum erwähnt. Natürlich bedingt das auch eine Veränderung von Qualifikationen der Lehrer, keine Frage. Aber die Schüler müßten doch die Anregung bekommen, die Fähigkeit erlernen, sich für andere einzusetzen. Da werden z. B. kaum Leute besucht, die behindert sind. So etwas wird in der Schule nicht gemacht. Im Vordergrund steht ein Trimmen auf materiellen Gewinn – im zwischenmenschlichen Bereich passiert nichts. Da ist eine Umorientierung großen Stils notwendig!"

Herr T.: „Die AHS ist mehr auf Leistung eingestellt und sieht ihre Hauptaufgabe eben darin, daß die Schüler sehr viel an Wissensstoff mitkriegen. Ja, und das ist ein Problem, das jeden Lehrer belastet, wenn er in der 4. Klasse ist, weil seine Schüler ja auch den späteren Anforderungen standhalten sollen. Und eine gewisse Sorge ist das auch für die Eltern. Ist ja klar, jeder Vater und jede Mutter will, daß das Kind in der Schule gut mitkommt, und hält natürlich so auch den Druck der Schule aus, und bringt auch persönliche und finanzielle Opfer, damit das Kind mitkommt. Man muß endlich einmal wissen, welche eigentliche Aufgabe die Schule hat. Hat sie nun für das Leben zu erziehen, ein Leben, das nicht nur ein Leben in einer Leistungsgesellschaft ist, oder hat sie andere Aspekte auch, und was sind die Schwerpunkte so einer Unterrichts- und Erziehungstätigkeit? Einstweilen sieht man ja nur,

was vielleicht meist gar nicht beabsichtigt gewesen ist: Man sieht jetzt nur den Erfolg in den Leistungsgruppen. Daß die Schüler wirklich gefördert werden, ist ein offensichtlicher Erfolg, den kann man nicht bestreiten. Aber das ist ja nicht die Grundidee der integrierten Gesamtschule, die Leistungssteigerung. Und alles andere kommt zu kurz, weil einfach in diesem Schulversuchsrahmen die Möglichkeiten fehlen."

Diese Möglichkeiten wird es auch nicht so bald geben, nachdem Schulversuche mit Leistungsdifferenzierung noch im Schuljahr 1980/81 begonnen werden können – also erst 1983/84 auslaufen. So lange stehen folglich die Versuchsschulen noch im Zwang, die *Effektivität* ihrer Schulform beweisen zu müssen. Ein Zwang, der auf Lehrer und Schüler weitergegeben wird, der festgeschrieben ist, der Veränderungen nicht zuläßt. Eltern haben begonnen, kritisch darüber nachzudenken.

Die SCHULHEFTE versprachen in ihrer letzten Nummer, über die „Antifestschrift" der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien in dieser Nummer weiter zu berichten. Inzwischen hat „erziehung heute", die neue Tiroler Erziehungszeitschrift, diesen Konflikt um eine bessere Form der Lehrerausbildung weiterverfolgt. Wir empfehlen daher allen interessierten SCHULHEFT-Lesern, sich Nummer 6/76 (Thema: Lehrerausbildung) als Probenummer schicken zu lassen; aber auch die Bestellung eines Jahres-Abonnements zum Preis von nur S 50,– (6 Nummern pro Jahr) ist wegen des hohen Informationswerts dieser Zeitschrift sehr zu empfehlen.

Schreiben Sie bitte an: Erziehung heute,
Salurnerstraße 2/IV, 6020 Innsbruck

Godwin Blaschke

„Die Gesamtschule ist eine höhere Hauptschule"

Meinungsäußerungen von Schülern über *ihre* (sogenannte) *Gesamtschule*

Im Rahmen des Wochenthemas „Durch Fragen etwas herausbekommen" besprachen wir in einer zweiten Klasse (1. Leistungsgruppe) der Wiener IGS 23 auch Merkmale des Interviews. Themen waren neben dem Reichsbrückeneinsturz und dem Erdbeben in Friaul auch die Gesamtschule. Ohne daß ihnen zu diesem Thema besondere Informationen vorgegeben worden waren, äußerten sich die Schüler und Schülerinnen in Interview-Form über „ihre Gesamtschule". Als Fragesteller wurde ein interessierter Elternteil angenommen, und als Beantworter trat der (die) jeweilige Schüler (Schülerin) auf.

Die meisten antworteten auf die Frage, was denn die Gesamtschule sei, mit: „Eine Schule, in der es in den Hauptfächern Leistungsgruppen gibt." Oder auf die Frage „Was ist die IGS?" hieß es: „Eine integrierte Gesamtschule". Dabei wurde allerdings das Wort „integriert" von niemandem genauer definiert.

Zu den Leistungsgruppen: „Wodurch unterscheidet sich die Gesamtschule von der Hauptschule?" – „Durch die Leistungsgruppen." – „Leistungsgruppen haben den Vorteil, daß man schneller oder langsamer lernen kann." – „Die IGS ist eine höhere Hauptschule, wo man mehr Vorteile hat." Verhältnismäßig oft wurde die Frage gestellt: „Glaubst du, wird sich die Gesamtschule durchsetzen?" Sie wurde immer mit „Ich glaube schon!" beantwortet. Denn schließlich ist die IGS „eine Schule, wo man mehr Vorteile hat". Sie liegt „zwischen einer Haupt-

schule und einer Mittelschule". Verhältnismäßig oft wurde (von den angenommenen Eltern) auch die Frage gestellt: „Habt ihr Lehrer oder Professoren?" Worauf die Schüler mit „Wir haben Lehrer" oder mit „Wir haben Fachlehrer" antworteten, ohne zu bewerten. Auf die Frage „Sind die Eltern zufrieden?" wurde mit „Ja, weil sie ihre Kinder so zahlreich herschicken" geantwortet. Viele Fragen bezogen sich dann auf Alter und Zahl der Lehrer, Zahl der Klassenzimmer und darauf, ob die Bücher von der Gemeinde Wien zur Verfügung gestellt würden.
Zusammenfassend möchte ich sagen, daß eigentlich alle Schüler dieser ersten Leistungsgruppe imstande waren, zumindest oberflächlich über „ihre Gesamtschule" Auskunft zu geben, auch emotional mit diesem Schulversuch verbunden sind („Gehst du gerne in die Gesamtschule?"), daß allerdings der gesellschaftspolitische Hintergrund zu sehr Hintergrund ist und einer intensiveren Bewußtmachung bedarf.

Reinhard Dumser

Eine dritte Kategorie von Lehrern?

(Ein Hauptschullehrer stellt Fragen)

Für Exponenten der integrierten Gesamtschule wird das mangelnde Interesse weiter Kreise der Bevölkerung und breiter Schichten der Lehrer an der IGS so lange ein Rätsel bleiben, so lange die IGS für diese Menschen so wenig transparent bleibt wie bisher.
Die Information, daß es in diesem Schulversuch Leistungsgruppen gibt, daß es dort Förderunterricht und Stützkurse gibt und daß die IGS ein Anliegen sozialistischer Schulpolitiker ist, reicht nicht aus, um die Mehrheit der Bevölkerung von der Einrichtung der Gesamtschule zu *überzeugen.* Wenn sich in zunehmendem Maß Frustration unter den

Lehrern an Hauptschulen breit macht, dann vor allem deshalb, weil für sie viele Fragen offenbleiben.

● *Besitzen Lehrer an der IGS Exklusivrechte?*
(Immerhin haben sie ihre eigenen Arbeitskreise, zu denen Lehrer von „Normalschulen" nicht eingeladen werden. Für die IGS entwickelte Lehrstoffverteilungen, Unterrichtsprogramme oder Unterrichtsmittel können an der Hauptschule nicht verwendet werden, weil sie erst gar nicht angeboten werden.)

● *Besitzen Kinder an der IGS Exklusivrechte?*
(Es ist ja bekannt, daß wissenschaftliche Betreuer bemüht sind, permanent Wege für Probleme, den Leistungsstand der Kinder betreffend, anzubieten. Tests aller Art emöglichen dem Lehrer, eine individuelle Betreuung der Kinder durchzuführen. Die Durchlässigkeit der Leistungsgruppen geht, im Gegensatz zu den Klassenzügen an Hauptschulen, stärker auf die Fähigkeiten der Kinder ein.)

● *Wurde mit der IGS eine dritte Kategorie von Lehrern geschaffen?*
(Sie bekommen mehr Information über die innere und äußere Schulreform, bessere Bezahlung und erleben ständig ein gezieltes Engagement der Schulbehörde.)

● *Sind Vergleiche zwischen IGS und Hauptschule zulässig?*
(Heute werden die Leistungen der Kinder beider Schultypen einfach verglichen, obwohl die extrem unterschiedliche Betreuung auf der Hand liegt.)

Alle angeführten Fragen stellen sich mir als „gewöhnlichem Hauptschullehrer". Ich kann nicht beurteilen, ob sie zu Recht gestellt wurden. Ich weiß nicht, ob diese Fragen substantieller Art sind, und mir ist unklar, wie man meinen Informationsrückstand ausgleichen könnte, der vielleicht für viele Lehrer ein Problem darstellt.
Sicher gibt es auch außerhalb der offiziellen Schulversuche noch etliche Lehrer, die gerne mit viel persönlichem Einsatz an einer Erneuerung unserer Schule mitwirken würden!

Uwe Bolius, Fritz Endl, Edgar Grubich

„Wildwuchs ausgeschaltet!"

Zur Geschichte des „Seminars Gesamtschule" am Wiener Pädagogischen Institut

Die Anfänge

Als zu Beginn des Schuljahres 1972 im Stadtschulrat für Wien eine Besprechung über die Einrichtung eines *Seminars „Gesamtschule"* stattfand, waren sich die Teilnehmer darin einig, daß mit dieser Fortbildungsveranstaltung ein *neuer Weg in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht* beschritten werden müsse. Auf einem Arbeitspapier wurde ein dementsprechend hoher Anspruch festgehalten:

„Das Gelingen jeglicher Schulreformbestrebungen ist nur dann gewährleistet, wenn die am Bildungsgeschehen beteiligten Personen zu dessen *Mitbestimmung und Mitgestaltung* herangezogen werden. Die hiefür erforderliche Sachkompetenz kann aber nur durch eine verstärkte Fortbildung erreicht werden."

Der Charakter des Seminars als möglicher Kern eines Systems von Fortbildungs- und Entwicklungsaktivitäten, als Alternative zu einem bundeseinheitlichen „Schulreformzentrum", wurde ebenfalls ausführlich beschrieben:

„Um die Beteiligung der Lehrer an der Schulentwicklung möglichst effektiv zu gestalten, bedingt die Einrichtung eines Schulreformzentrums (z. B. das „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung" in Graz) eine Ergänzung durch regionale Entwicklungszentren. So können die Entscheidungsprozesse und Intentionen zentraler Arbeitsgruppen transparent und daher für den einzelnen Lehrer verständlich bleiben, was für seine Motivation von größter Wichtigkeit ist . . . Auch kann eine Entwicklungsarbeit geleistet werden, die den regionalen Bedürfnissen viel besser entspricht (z. B. Arbeitsmittel, Schulbau, Ausstattung)."

Als *Zielgruppen* sollten alle angesprochen werden, die sich für Gesamtschulfragen interessieren. Auch war daran gedacht, daß sich im Verlauf des Veranstaltungsjahres Gruppen bilden, die zu Themen, bei denen sich konkrete Probleme gezeigt haben, Lösungsversuche erarbeiten und so einen Beitrag zur Entwicklung der Wiener Gesamtschule liefern sollten.

Mit der konkreten Durchführung des Seminars waren Reg.-Rat Franz Gratzenberger als Leiter des Referates für Schulversuche im Wiener Stadtschulrat und der damalige Obmann der Arbeitsgemeinschaft „Gesamtschule" Edgar Grubich befaßt.

„Bei der ersten Veranstaltung sollte Landesschulinspektor Dr. Karl Sretenovic in seiner Eigenschaft als Landeskoordinator der Schulversuche für Wien das große Eröffnungsreferat halten", berichtet Grubich, „ich glaube zum Thema ‚Gesamtproblematik der Schulerneuerung'. Die Beginnzeit war schon damals 15 Uhr. Um 13 Uhr bekomme ich einen Anruf vom Stadtschulrat, Dr. Sretenovic sei leider verhindert, und er ersucht mich, das Referat zu halten. Um die Veranstaltung zu retten, sagte ich zu. Es wurde halt dann mehr eine Vorlesung aus Skripten und Büchern, die ich mir in aller Eile zusammenstellen mußte."

Was bei dieser ersten Veranstaltung noch als Mißgeschick gelten konnte, wurde im weiteren Verlauf des Seminars fast die Regel. Zu oft wurden die Teilnehmer mit *Referenten-Notlösungen* abgespeist, zu häufig gewannen die Veranstaltungen *Vorlesungscharakter*, wurden Einladungen zu spät oder gar nicht verschickt. Gegen Ende des Schuljahres wurde die Teilnehmerzahl der Veranstaltungen am Pädagogischen Institut immer geringer. Deshalb unternahm das Planungsteam (Gratzenberger, Grubich, Sretenovic) einen *zweiten Anlauf*, das Seminar neu zu beleben.

In einem geänderten Planungskonzept wurde eine Drei-Bereichs-Gliederung vorgesehen:

1. Eine 14tägliche Vorlesungsreihe mit dem Gesamtthema „DIE GESAMTSCHULE ALS ZENTRUM DER SCHULERNEUERUNG".
Dazu sollten in- und ausländische Fachleute wie KLAFKI, ROTH, TESCHNER usw. eingeladen werden.
2. Wöchentliche Seminare mit begrenzter Dauer, die konkrete Lösungsvorschläge zu konkreten Problemen der Wiener Gesamtschulen erarbeiten.
3. Beiträge zur Entwicklung der Wiener Gesamtschulen durch Hearings mit zuständigen Verantwortlichen aller für das Schulwesen bestimmender Stellen.
Um den Informationsstand und die Mitsprachemöglichkeit der am Bildungsgeschehen Beteiligten zu erweitern, sollten die Ergebnisse der Seminararbeit in Publikationen veröffentlicht werden.

Als es jedoch darum ging, den Einladungs- und Honorierungsmodus zu regeln, löste sich das Planungskonzept förmlich in Luft auf. Plötzlich tauchten Zweifel an der Güte dieses oder jenes Referenten auf, man hätte doch schließlich auch gute inländische Leute – ja aber wen?

Letzten Endes wurde die engagierte Gesamtschul-Expertin Dr. Helga HIEDEN (PA Klagenfurt) eingeladen. Noch einmal wurde die dringende Bitte nach Regelung der Honorarfrage an die Direktion des Pädagogischen Institutes gerichtet. Dann kam der 16. Oktober 1973. Die schriftlichen Einladungen hatten die Schulen nicht erreicht, die Einladung erfolgte telefonisch und kurzfristig.

„Um 14.15 Uhr betrat ich das PI und hörte, daß eine Dame auf dem Gang auch mich wartet", berichtet Grubich. Es war Dr. Helga HIEDEN. Nach ihrem ausgezeichneten Referat wurde die Honorarfrage vom Sekretariat zunächst so beantwortet: Es sei kein Geld da, da könnte ja jeder kommen. Erst ein energischer Anruf beim Direktor des PI, Dr. Sretenovic, bewirkte die Auszahlung des vereinbarten, durchaus bescheidenen Betrages. Diese beschämende Szene spielte sich vor den Augen von Dr. Hieden ab.

Die *Ursachen für die Schwierigkeiten der 1. Phase des Seminars* sieht Grubich so:

„Die leitenden Stellen der Wiener Schulbehörde sind zwar mit Beamten besetzt, die eine in bundesweiter Hinsicht ungewöhnliche Aufgeschlossenheit für moderne Bildungsfragen aufweisen. Sie stecken aber in einem bürokratischen System, das sie manchmal zwingt, anders zu handeln, als sie handeln wollen. Man darf der Bürokratie ohne weiters zugestehen, daß sie lieber Bestehendes verwaltet als Neues aktiviert. Hier stellt sich nun die Aufgabe für die Betroffenen, die Lehrer, kritisch jene Bereiche aufzudecken, die das Entstehen von neuen Konzepten und neuer Praxis verhindern.
Auch habe ich die Kraft unterschätzt, die von einer engagierten Basis ausgehen kann. Die geplante Beteiligung der Lehrer am Seminar konnte gar nicht stattfinden, weil sie von der institutionalisierten Lehrerfortbildung in Wahrheit gar nicht gewollt, weil traditionell nicht vorgesehen war. So geriet auch das beste Vorhaben oft steril. Erst *die folgende Entwicklung des Seminars* zeigte mir, welche Vielfalt in den Aktivitäten allein eine auf echter Mitwirkung der Teilnehmer geänderte Organisation bringen kann."

Schrittweise Profilierung

Im September 1973 legte Fritz Endl der von Edgar Grubich geleiteten AG-Gesamtschule eine vervielfältigte „Diskussionsgrundlage für eine Resolution der AG" vor. Die Kollegen wurden darin aufgefordert, sich von einem völlig einseitigen Bericht über die österreichischen GS-Versuche zu distanzieren. In der 15. Beilage „Schulreform" zur Wiener Zeitung wurden unter dem Titel *„Ein ‚Sehr gut' für Österreich"* einerseits bundesdeutsche Reformbemühungen lächerlich gemacht, der österreichische Zentralismus jedoch auf lächerliche Art hochgejubelt: „Während in der BRD ein ‚Fleckerlteppich' von Schulversuchen ausgelegt wurde, arbeitet man in Österreich nach einem wohldurchdachten, bis ins kleinste Detail festgelegten Konzept, das ständig verbessert wird. Dadurch kann ein ‚Wildwuchs' von vornherein ausgeschaltet werden." (Hervorhebung durch die Verfasser)
Die Resolution sollte in der nächsten AG-Sitzung besprochen werden, doch kam es nicht dazu. Dafür wurde der Vorschlag, den ehemaligen (weil entlassenen) Lehrbeauftragten an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Julius Mende, als Referenten für das „Seminar Gesamtschule" einzuladen, überraschenderweise akzeptiert. Da Fritz Endl mit Dr. Uwe Bolius★) zusammenarbeitete und sich die bisherige

Planungsgruppe eher abwartend verhielt, gestalteten ab nun diese beiden die nächsten Veranstaltungen im Pädagogischen Institut. In der Folge bildete sich mit Edgar Grubich, Elisabeth Krones (GS-Direktorin), Margarete Löppert (GS-Direktorin) und Wolfram Hiebl (AHS-Lehrer) ein flexibel zusammenarbeitendes Planungsteam.
Das zugrunde liegende Konzept war relativ einfach: Von qualitativ hochstehenden Diskussionen wurden Protokolle an die GS-Versuchsschulen und an sonstige Interessenten gesandt. (Die letzte Aussendung im Jänner 1976 erging an 110 Personen in ganz Österreich und an die Wiener Gesamtschulversuche.)

Dadurch war der wesentlichsten *Zielsetzung dieses Seminars,* der Information möglichst vieler Interessierter an einer Schulreform, am ehesten nachzukommen; auch wenn die Veranstaltungen selbst sehr unterschiedlich besucht wurden. Zwar machte sich „das Seminar" allmählich einen Namen unter der Lehrerschaft. Doch zugleich wurde es auch, da es von der Schulverwaltung eher wohlwollende Duldung als aktive Unterstützung (oder gar Werbung) erfuhr, bei den Wiener Gesamtschullehrern verschrien. Es erhielt den Stempel aufgeprägt, „links" zu sein; und mit fortschreitendem Bekanntheitsgrad stieg auch das Ausmaß seiner *Isolierung.*

Dennoch: gerade die immer stärker werdende Isolierung verschaffte dem Seminar – bundesweit gesehen – im Laufe der Jahre ein markantes Profil. So etwas wie „das Seminar" als neue Form der Lehrerfortbildung gab es sonst nirgends in Österreich. Als Fritz Endl im November 1975, bereits ziemlich enttäuscht über den Mangel an Unterstützung „von oben", ca. 90 Briefe aussandte, in denen er um Rückmeldungen über die Zusendung der arbeitsintensiven Seminar-Protokolle bat, erhielt er Antwortschreiben, die ihm – und damit der ganzen Planungsgruppe – wieder Mut machten. So etwa schrieb ein PA-Student aus Dornbirn: „Es interessiert mich auch als Nicht-GS-Lehrer. Ich möchte Euch bitten, mir die Informationen auch in Zukunft zu schicken." Die Kärntner Lehrerbildnerin Dr. Helga Hieden bedauert, daß „es in Kärnten keine ähnlich aktive Gruppe von Lehrern (gibt)". Dr. Dagmar Heindler vom Zentrum für Schulversuche in Graz ersuchte ebenso um

die Protokolle wie Dr. Heinz Scholz vom Ueberreuter-Verlag, Direktor und Lehrkörper einer Wiener Sonderschule und einer Volksschule.
Das bundesoffizielle „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung" in Graz anerkennt ebenfalls die Vorschläge, Anregungen und kritischen Stellungnahmen des „Seminars", soweit ihm diese durch die regionale Wiener Schulbehörde bzw. durch den Landeskoordinator, Dr. Sretenovic, mitgeteilt wurden.

Resultate

Das wesentlichste Ergebnis des immerhin vier Jahre am Pädagogischen Institut der Stadt Wien bestehenden „Seminars Gesamtschule" scheint der Planungsgruppe darin zu bestehen, daß es gelungen ist, wenigstens über einen gewissen Zeitraum hinweg – relativ unabhängig von der Schulbehörde – *kontinuierliche Aufklärungsarbeit unter den Lehrern* zu leisten und einen gewissen Meinungsbildungsprozeß über den Wiener Bereich hinaus mitzubestimmen.

Zugleich zeigte die Beendigung unserer Arbeit im Seminar durch den Wiener Stadtschulratpräsidenten Dr. Hermann Schnell, über die noch berichtet wird, doch auch an, wie eng die *Grenzen* sind, die man dem Demokratisierungswillen von Lehrern setzt. „Das Seminar" hat seinen Beitrag zur Meinungsbildung über die GS-Entwicklung in Österreich aber zweifellos geleistet; und es hat auch in dem bescheidenen Rahmen, in dem es ihm möglich war, versucht, die in seinem Bereich auftretenden Konflikte offen auszutragen, anstatt sie zu verdrängen. Es war also kein „spannungsfreier Raum", den sich LSI Dr. Sretenovic als Direktor des Pädagogischen Institutes (Vorgänger: Dr. Schnell) am 7. Mai 1974 wünschte. Es wollte *praktisch* werden – darum wurde es aufgelöst; zumindest in seiner bisherigen von GS-Lehrern und -Interessenten freiwillig konzipierten Form.
Da uns gegen Ende der Entwicklung mehrmals vorgeworfen worden war, bloße „Inzucht einer in-group" betrieben zu haben, seien hier die in unseren Augen wichtigsten *Ergebnisse des „Seminars"* festgehalten. Wir müssen uns hier auf Andeu-

tungen beschränken. Interessenten schicken wir gerne die gewünschten Unterlagen in vollständiger Form (Bitte Porto beilegen):

1. In einer ganzen Reihe von Veranstaltungen und in einer eigenen kleinen Untersuchung (Total-Befragung aller 330 Wiener GS-Lehrer) wurde das *Konzept der wissenschaftlichen Begleitung* als das entlarvt, was es ist: als konservatives Bremsmanöver für die weitere GS-Entwicklung in Österreich. Der angeblich wissenschaftliche Vergleich zwischen „Versuchsschulen" einerseits und „Kontrollschulen" andererseits ist in sich selber undurchführbar, da neben einer ganzen Anzahl von Variablen die wichtigste Variable: der Lehrer selbst, einfach nicht „konstant gehalten" werden kann. Wie man solch einen Vergleich zwischen dem GS- und dem herkömmlichen Schulsystem hätte etwa konzipieren können, damit er brauchbare Ergebnisse erbringt, zeigen die Forschungen des Österreichers Fend aus der BRD (siehe S 19).
Inzwischen hat sich diese von den Innsbrucker Erziehungswissenschaftlern Gstettner und Rumpf (1974) unseres Wissens erstmals öffentlich vorgebrachte, vom Seminar aber eigenständig verarbeitete und erweiterte Kritik derart verbreitet, daß sie sogar die Meinungsbildung im „Zentrum" maßgeblich beeinflußt hat. LSI Sretenovic nannte die Grazer Vergleichsuntersuchungen bloße „Opfer, dargebracht am Altar der Wissenschaft" und stellte (am 18. Februar 1975) fest: „Solange die GS mit der Regelschule verglichen wird, kann nichts daraus werden ... Was wir von den Schulversuchen wissen wollen, kann dabei nicht herauskommen, weil das wissenschaftliche Material nicht ausreicht."
2. Die *Methode der sogenannten „wissenschaftlichen Betreuung"* wurde ebenfalls scharf kritisiert. „Aus der Sicht des Lehrers beschränkt sich die Funktion des wissenschaftlichen Betreuers etwa auf folgende zwei Tätigkeiten", hieß es in einem Diskussionspapier, „auf die Beschaffung von Arbeitsunterlagen und die Information vom und zum Zentrum". Und die schon genannte Befragung vom November 1974 ergab: „Wissenschaftliche Betreuung aus der Schulhierarchie, sei es vom Inspektor oder vom Direktor, wird nur von einer Minderheit der Lehrer (20 Prozent) akzeptiert." „Überrascht hat uns auch, daß etwa die Hälfte aller Lehrer ihre eigenen Kollegen ebenso als w. B. akzeptieren würde wie etwa Personen aus der Päd. Akademie, der Hochschule oder dem Schulpsychologischen Dienst."

3. Der schon im Schuljahr 1972/73 erstmals gebrachte Vorschlag, in den GS verstärkt „Fachkoordinatoren" einzusetzen, die auf demokratische Weise „von den Stufenteams eines Faches gewählt werden" und auch wieder abwählbar sein sollten, wurde im Frühjahr 1975 vom Seminar erneut aufgegriffen. Eine spontan gebildete Arbeitsgruppe erarbeitete ein relativ differenziertes *Modell für die dem Fachkoordinator zu übertragenden Funktionen,* das die AG-Gesamtschule veröffentlichte und weiterleitete.
4. Die heftig diskutierten 12 *kritischen Thesen zum Problem des „Versuchsschullehrers in der Schulversuchshierarchie"* sind ebenfalls aus dem Seminar entstanden. Die ausführliche schriftliche Reaktion des Lehrkörpers eines Wiener GS-Versuches macht die Anreger-Funktion des Seminars besonders anschaulich.
5. Das Seminar löste die schlagkräftige *Reaktion der AG-Gesamtschule auf die Feichtelbauersche Intelligenzserie* im „Kurier" sowie eines analogen Berichtes von Brezinka in der „Presse" aus (Winter 1976).
6. Die Diskussion mit Nicht-Wiener Referenten blieb aufgrund der eingangs erwähnten Hemmnisse notgedrungen bescheiden. Dennoch zeigten beispielsweise der große Zustrom von Lehrern zu den *Referaten von Hieden* (13. Oktober 1973), *Mende* (19. März und 2. April 1974), *Seidl und Gstettner* (28. April und 10. Dezember 1974) und *Bolius* (7. Mai 1974 und 18. November 1975) das große Interesse der Lehrer an den gebotenen Themen an.
7. Die in der Anfangs- und Endphase dieses Seminars durchgeführten *Unterrichtsvorführungen* stießen ebenfalls auf großes Interesse. Stand in den anfänglichen Schulbesuchen die für manche Lehrer offenbar damals noch ungeklärte Frage der Leistungsdifferenzierung im Vordergrund, so betraten die Initiatoren der dreiteiligen Veranstaltungsreihe „Abrichten durch Sprache?", Edgar Grubich und Wolfram Hiebl, in vieler Hinsicht – für Österreich – absolutes pädagogisches Neuland.
8. Unzählige Male wurde sowohl von Referenten wie von Seminarteilnehmern darauf hingewiesen, daß wir in Österreich keine echten „Integrierten Gesamtschulen" haben, sondern lediglich auf Gesamtschulen umgetaufte Hauptschulen mit Leistungsgruppen. Am schärfsten geschah dies wohl in dem *Streitgespräch mit Prof. Seel,* dem „Zentrums-Verantwortlichen" dieses Modells, im Seminar vom 22. April 1975: *„Sind Österreichs Hauptschulen schon gesamtschulartig?"* Schon am 23. April 1974 stellte Prof. Wolfgang Pollak fest: „Was wir haben, ist ein Etikettenschwindel. Wir haben keine GS-Versuche!

Unsere Schulversuche so zu nennen ist auch international eine Irreführung."

These 7 aus dem 12-Thesen-Papier lautet – nach ihrer Umformulierung durch alle Wiener Gesamtschullehrer, zu der die AG-Gesamtschule die Lehrer aufgefordert hatte – folgendermaßen:

„Die AG ‚Gesamtschule' bekennt sich nach wie vor zum Grundsatz der Gesamtschule als Schule aller 10- bis 14jährigen und weist darauf hin, daß die ursprünglichen Ideen (Verminderung der Chancenungleichheiten sowie die Integration verschiedener Gesellschaftsschichten) verlorengegangen zu sein scheinen. Sicher ist der gegenwärtige ‚Hauptschulversuch mit den Leistungsgruppen' nur als erster Versuch zu werten; der nächste Schritt – vermehrte Einbeziehung der AHS in die Schulversuche – müßte aber ehebaldigst folgen. Die AG ‚Gesamtschule' ist sich dessen bewußt, daß die Einführung der GS eine politische Entscheidung sein muß. Aus diesem Grund wendet sich die AG ‚Gesamtschule' an alle politischen Kräfte des Landes, dieses Ziel in allen Gremien zu verfolgen."

Die Thesen wurden über den Wiener Stadtschulrat an das „Zentrum" weitergeleitet, wo sie allerdings nie eingetroffen sind.

Wir, die nunmehr ehemalige Planungsgruppe des „Seminars Gesamtschule", glauben, es mit diesen Hinweisen auf erbrachte Leistungen bewenden lassen zu können. Sie ließen sich unschwer weiterführen, doch schon aus den genannten Resultaten geht wohl eindeutig hervor, daß die Seminarplaner sich, in oft verzweifelten Anläufen *gegen die eigenen Resignationsgefühle*, darum bemüht hatten, die Isolierung zu durchbrechen. Warum es dennoch nicht gelang, schildert die folgende

Konfliktgeschichte des „Seminars":

Schon aus den anfänglich geschilderten Pannen im ersten Jahr 1972/73 („Eröffnungsreferat" Sretenovic, Referentenhonorar Hieden) wurde fühlbar, daß „Das Seminar" aus einem *Interessenskonflikt der Schulverwaltung* entstanden war. Einerseits wollten fortschrittlich gesinnte Persönlichkeiten des Stadtschulrats Wien eine neue Form der Lehrerfortbildung in die Welt setzen. Andererseits wollten sie es nicht, oder besser: durften sie das nicht wollen. Waren sie doch selbst Vertreter jener Aufsichtsbehörde mit gesetzlich eindeutig definierten Kontrollfunktionen gegenüber ihren Untergebenen: den einzelnen Lehrern, die sie zugleich von-sich-fortbilden, „zur Mitbestimmung heranziehen" wollten.

Der Versuch, die „Beteiligung der Lehrer an der Schulentwicklung" zu erreichen, glich also von Anfang einem Säugling, der, mit Ketten gefesselt, in die Welt gesetzt wird – und dennoch nach dem Willen seiner Eltern gehen lernen soll:

Wann immer die Planungsgruppe versuchte, „Mitbestimmung der Lehrer" zu verwirklichen, geriet sie in das schwerfällige Räderwerk der Schulbehörde: Unsere Aussendungen erreichten kaum zeitgerecht die Adressaten, außer wir besorgten uns privat Papier, Matritzen und Kuverts mit Marken – was sich sofort durch die erhöhte Besucherzahl des Seminars bemerkbar machte; statt eine von der Planungsgruppe zusammen mit der Schulverwaltung beschlossene, in freundlich-einladendem Ton gehaltene Aussendung auszuschicken, gab es kurze, verspätete Telefonate des Stadtschulrates, die im Tonfall zur dienstlichen Anweisung gerieten; ein von der Planungsgruppe verfaßtes Protokoll wurde passageweise zensuriert, ohne daß die Verfasser vorher zumindest verständigt worden wären,

und als im Frühjahr 1976 versucht wurde, Schulpolitiker einzuladen, um in einer Podiumsdiskussion zum Thema „Wie kann die Idee der Gesamtschule populär gemacht werden?" Stellung zu beziehen, wurden die Seminarplaner „fristlos entmündigt" – formal zwar begründbar, aber anders erklärbar:

Der „Wildwuchs" wird entfernt:

Für die genannte Abschlußveranstaltung des Schuljahres 1975/76 waren die beiden Schulsprecher der ÖVP und SPÖ, Dr. Josef Gruber und Dr. Hermann Schnell, sowie als Vertreter der Wissenschaft Dr. Karl Heinz Gruber vorgesehen. Mit der Sekretärin von Dr. Schnell und mit Dr. Karl Heinz Gruber konnte ein vorläufiger Termin vereinbart

werden; da es Fritz Endl nicht gelang, mit dem ÖVP-Politiker Kontakt aufzunehmen, bat er Uwe Bolius, es ebenfalls zu versuchen, da die Zeit schon drängte. Bolius erreichte Gruber. Der Politikerroutinier stellte bedauernd fest, daß er an der Diskussion wegen anderer Verpflichtungen an diesem Tag nicht teilnehmen könne, erklärte sich aber bereit, innerhalb der ÖVP nach einer anderen Persönlichkeit zu fahnden, die den Standpunkt seiner Partei zur Gesamtschule darlegen könne. Nur sollte Bolius ihm, Gruber, Thema, Datum und Teilnehmer der Diskussion auch schriftlich mitteilen, damit er etwas in der Hand habe. Bolius folgte dieser Bitte gutgläubig und schrieb den gewünschten Brief. Was dann geschah, wissen wir nur über die hierarchische Stufenleiter Schnell – Sretenovic – Gratzenberger. Letzterer bestellte Endl zu sich und hielt ihm – auftragsgemäß – vor, wie denn ein Bolius dazukäme, NR Gruber ohne offiziellen Auftrag für eine Veranstaltung des Pädagogischen Institutes einzuladen: „Die Diskussion wird selbstverständlich abgesagt."
Einer bestimmten, für unsere „veramteten" Schulreformbemühungen fast typischen Eigenart entbehrte diese Situation jedenfalls nicht: Zwei „Reformer", die sich mit gleicher Begeisterung und oft in gemeinsamer Arbeit um eine gerechtere Schule bemühen, sitzen einander gegenüber. Aber weil einer von ihnen als verantwortlich zu machender Beamter und Funktionär einen „Auftrag" zu exekutieren hat, müssen sie nun verschiedene Sprachen sprechen. Gratzenberger weiß selbstverständlich, daß gegen Bolius nur Verleumdungen vorgebracht werden können, aber er hat „loyal" zu sein – nach „oben". Und für Sretenovic war es, vermutlich aus analogen Gründen, nicht selbstverständlich, gegenüber Schnell die von ihm selbst *drei Jahre lang akzeptierte Mitarbeit* von Bolius im „Seminar" zu vertreten. Schnell wiederum nimmt den politischen Vorwurf der „Linkslastigkeit" einer P.I.-Veranstaltung *ohne* erkennbaren Widerspruch hin, indem er die beanstandete Veranstaltung sofort vom „Wildwuchs" befreien läßt.

So wurde die Idee des „Seminars" als Ganzes in aller Stille zu Grabe getragen, auf „österreichischem Wege", indem nun – wie schon gehabt – die sicher nicht „wildwachsende" AG-Gesamtschule auch die Planung des Seminars bestreiten wird.

Wir haben den Hergang des Schlußkonfliktes so geschildert, wie wir ihn erlebt haben. Unsere Sichtweite ist selbstverständlich völlig subjektiv und mißdeutet möglicherweise persönliches Verhalten anderer, doch *hat nach unserer Meinung ein Interessenskonflikt gerade in diesem Fall nur am Rande mit der Zufälligkeit bestimmter Personen zu tun.* Die fortschrittliche Gesinnung einzelner Persönlichkeiten des Wiener Stadtschulrates steht für uns außer Zweifel. (Ein Bundesländervergleich fällt eindeutig zugunsten der Wiener Beamten aus!) Aber Gesinnung verändert die Schule nicht, wenn nicht *die Praxis* folgt.
Die Unruhe stiftenden *Fragen* müssen daher gestellt werden dürfen: Warum gelang es diesen Personen, warum gelang es auch uns nicht, ihre/unsere fortschrittlichen Ideen zu *verwirklichen?* Warum gelingt uns keine *Solidarität?* Warum scheint es eine absolut unerreichbare Vorstellung zu sein, zwischen Schulverwaltung und Schule, zwischen Lehreraufsicht und Lehrern, zwischen Kontrolleuren und Kontrollierten *eine Art Zusammengehörigkeit* zu erzeugen, die auf ein gemeinsames Ziel, auf die Verwirklichung der Gesamtschule in ganz Österreich hinsteuert? Wir glauben, dieses Ziel wäre einer gemeinsamen Anstrengung wert. *Vielleicht gelingt es das nächste Mal.* Dieser Bericht soll eine Wiederholung von Fehlern vermeiden helfen!

★) Die Mitgestaltung eines Lehrerfortbildungs-Seminars durch den Nicht-Lehrer Bolius war dessen *typisches Merkmal:* Trotz anerkannter pädagogischer und schulpolitischer Publikationen wurde dem gelernten Philosophen von den meisten „Praktikern" die Kompetenz zu Aussagen im Bereich „Schule" abgesprochen, da er „noch nie in einer Klasse gestanden ist" (was übrigens nicht stimmt).
Durch gute persönliche Kontakte zu kritischen Erziehungswissenschaftlern, Journalisten und Lehrern konnte Bolius jedoch wesentlich dazu beitragen, im „Seminar Gesamtschule" manche Hoffnungen auf die konkrete Beteiligung einer breiteren Öffentlichkeit an der Schulreformdiskussion zu wecken. Seine in Lehrerkreisen ungewöhnlich kritische Offenheit auch „nach oben" verstärkte aber zugleich manche Befürchtungen im Sinne eines unkontrollierbaren „Wildwuchses". Im „Seminar" unterlagen die Hoffnungen zuletzt den Befürchtungen!

Die Mitarbeiter dieser Nummer sind:

Godwin Blaschke (31), Lehrer an einer Haupt-(sog. Gesamt-)Schule in Wien, 1130 Wien, Amalienstraße 62, Tel. 82 75 443
Uwe Bolius (36), Schriftsteller, 1050 Wien, Margaretenstraße 67, Tel. 56 18 444
Dieter Cwienk (36), ORF-Redakteur beim Familienfunk, 1120 Wien, Schönbrunner Allee 17/2, Tel. 83 57 405
Susanne Dermutz (28), Volksschullehrerin, Studium der Pädagogik, 6020 Innsbruck, Mitterweg 110/18
Reinhard Dumser (27), Lehrer an einer Hauptschule in Wien, Arsenal, Objekt 16/12, Tel.65 82 035
Fritz Endl (34), Lehrer an einer Haupt-(sog. Gesamt-)Schule in Wien, 1100 Wien, Laxenburger Straße 115/IV, Tel. 62 67 333
Helmut Fend (36), Wissenschaftlicher Rat und Professor im Zentrum I für Bildungsforschung der Universität Konstanz, D-7550 Konstanz, Postfach 7733
Edgar Grubich (34), Lehrer an einer Haupt-(sog. Gesamt-)Schule in Wien, 1230 Wien, Putzendopplergasse 20/45, Tel. 67 23 744
Peter Gstettner (31), Assistent am Institut für Psychologie, 6020 Innsbruck, Peter-Mayr-Straße 1
Heide Hanisch (33), Lehrerin an einer Haupt-(sog. Gesamt-)Schule in Wien, 1230 Wien, Taglieberstraße 6/Stg. 14, Tel. 88 38 144
Wolfgang Keim (36), Professor an der Pädagogischen Hochschule in Köln, D-5000 Köln-Weiden, Lübecker Straße 6
Elisabeth Krones (56), Direktorin einer Haupt-(sog. Gesamt-)Schule in Wien, Aichbühelgasse 1/5, Tel. 82 68 544
Norbert Kutalek (45), Professor an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, 1222 Wien, Wagramer Staße 95, Stg. 4/22, Tel. 23 28 895
Franz Richard Reiter (24), Journalist, 1010 Wien, Plankengasse 7/25, Tel. 52 70 172
Peter Seidl (36), Assistent am Institut für Psychologie, 6020 Innsbruck, Peter-Mayr-Straße 1
Waltraud Stein (33), Lehrerin an einer Haupt-(sog. Gesamt-)Schule in Salzburg, 5020 Salzburg/Gneis, Schleinlackenstraße 26, Tel. 46 03 65

Für Einblicke in die Probleme
der Gegenwartspädagogik

J&V

Reihe
Pädagogik
der
Gegenwart

PdG 117

A. und D. Larcher (Hg.)

Der Mythos vom Schonraum Schule

PdG 121

Jakob Huber (Hg.)

Gruppendynamik und
Gruppenpädagogik

PdG 605

B. Rathmayr/I. Wagner

Wissenschaft als Innovationshilfe