

# Schulis 

## Schullicir <br> Ein viermal im Jahr erscheinendes Periodikum für Lehrer, Eltern und Schüler

Das SCHULHEFT konnte mit den bisherigen Nummern zur kritischen Meinungsbildung seinen Beitrag leisten. Vor allem Lehrer haben zunehmend die Möglichkeit genützt, ohne parteipolitische Rücksichtnahme sowohl aus theoretischer als auch praktischer Sicht über ihre Probleme zu berichten. Mit Hilfe unserer Leser wird das SCHULHEFT danach trachten, der bildungspolitischen Diskussion neue Impulse zu geben. Je mehr es in Zukunft gelingt, auch Eltern und Schüler für die Mitarbeit zu gewinnen, desto eher läßt sich das Ziel der Redakteure und Herausgeber erreichen: nämlich Hilfe und Service für die mit Erziehung Befaßten zu sein.

JUGEND UND VOLK WIEN MUNCHEN

Die SCHULHEFTE kosten im Abonnement S 170,- (4 Nummern); einzeln S 68,-.
Die Herausgeber der SCHULHEFTE sind Uwe Bolius, Fritz Endl, Peter Gstettner, Norbert Kutálek, Ursula Pasterk, Bernhard Rathmayr und Peter Seidl.
Diese Nummer wurde redigiert von Gertraud Bolius, Uwe Bolius und Ursula Pasterk, unter Mithilfe von Fritz Endl, Helga Endl und Christa Twaroch.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn nicht bis zum Oktober des laufenden Jahres eine Abbestellung für das kommende Jahr erfolgt.

ISBN 3-7141-5708-5 Jugend und Volk Wien - München Graphische Gestaltung: Bruno Wegscheider Alle Rechte vorbehalten: Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Jugend und Volk Verlagsges. m. b. H., 1014 Wien, Tiefer Graben 7-9. - Für den Inhalt verantwortlich: Uwe Bolius, Margaretenstraße 67/2/18, 1050 Wien. 4177-77/1/30.
Druck: Gutenberg, 2700 Wiener Neustadt, Wiener Straße 66.
Statt einer Einleitung:
Gertraud Bolius
Die Freiräume nutzen ..... 5
politik
Der SLO - ein Postenverteilungsverein?8
Interview mit dem Obmann des sozialistischen Lehrervereins
Osterreichs, dem Präsidenten des Wiener Stadtschulrats
Dr. Hermann Schnell
Unpolitische Schulen? ..... 13
Das OVP-Lebrerparlament, ein Wiener Modell ..... 14
Ursula Pasterk
Vom garstigen Opportunismus unserer Lebrer ..... 17
Politische Verflechtungen am Beispiel Tirols
Michael Wimmer
,,Zu freie Dienstauffassung!" ..... 23
Demokratie und Schule im „Fall Michael Wimmer".
lehrerfortbildung alternatiy
Hansjörg Gutweniger, Evi Laimer„In meiner Klasse gebt das nicht!"28
Ansätze zu ciner alternativen Lehreffortbildung in Südtirol
Das Großmann/Wimmer-Projekt in O.O.
1.,,Als Individuum sichtbar werden'34
Bericht der Seminarteilnehmer über ihre persönlichen
Lernerfahrungen
2. Die Konfliktgeschichte des Großmann/Wimmer-Projekts ..... 41
3. Die soziale Einsamkeit des Lebrers ..... 45
Auszüge aus dem Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung
4. 2 Jabre danach ..... 52
Die Stellungnahme des Unterrichtsministeriums heute
lehirerrechte
Franz-Michael StockDie Freiheit binter der Klassentür54
Rudolf Wimmer
Das SCHUG und der Lehrer (Auszug) ..... 64
Peter Böhm
Mebrere kleine Scbritte vorwärts ..... 67
Die neuen Bestimmungen des Disziplinarrechts ab 1978
lehrersorgen
Gertraud und Uwe Bolius, Fritz und Helga Endl, Grete Prötsch, Jutta Tritsch, Christa Twaroch Leistung! Leistung! ..... 73
Erich Zdenek
Weg mit den Noten! ..... 81
Lehrer-Uberschuß? ..... 87
Im Konferenzzimmer ..... 91
zur lehrertolle
Ralph Großmann
Lebendigen Individuen Gewalt antun ..... 96
Arbeitsbedingungen und gesellschaftliches Bewußtsein vonLehrern
Lerner, Jelinek, WallnerLebrerbewußtsein109
Ergebnisse einer Befragung von PA-Studenten
Florian Leibetseder, Bernd Scheid
„Eine ziemliche Feindstellung" ..... 113
Wie AHS-Schüler ihre Lehrer sehen
Der Lehrer im KURIER ..... 115
kurzmeldungen
Zweimal Terrorismus: Hans Czermak und Marian Heitger ..... 118
Rudolf Dolezal
,ZZensurmu $\beta$ sein ${ }^{c c}$ ..... 119
Schülerzeitungsgewerkschaft bereitet Zensur-Dokumentation vor Die Mitarbeiter dieser Nummer sind: ..... 120

## STATT EINER EINLEITUNG:

Gertraud Bolius

## Die Freiräume nutzen

Bei der Planung unserer zweiten Mitbestimmungs-Nummer "Lehrerrechte/Lehrersorgen" machten wir die Erfahrung, daß uns auf Anhieb eine Menge Lehrersorgen, aber kaum Lehrerrechte einfielen. Es gibt sie wahrscheinlich auch nur in geringem Ausmaß.
Eines ist sicher: Unsere Rechte sind beschränkt. Einerseits durch die nun endlich erweiterten Schülerrechte, die das SCHUG 1974 uns gebracht hat, andererseits durch die unveränderte Eingliederung des Lehrers als eines Beamten in die Hierarchie des Unterrichtswesens. Eine meiner Kolleginen beschrieb ihre Situation so: „Ich fühle mich zwischen zwei Mühlsteinen, die mich langsam aber sicher zermahlen. Einer davon sind die Schüler, und der andere ist die Behörde."
Ich sehe unsere Situation nicht ganz so pessimistisch und so aussichtslos, wenngleich auch mir die Grenzen meiner Möglichkeiten bewußt sind. Die Gesellschaft als Ganzes können wir durch die Institution Schule sicher nicht verändern, das zu glauben wäre naiv. Was wir aber doch vielleicht erreichen können, ist eine Veränderung des Bewußtseins, nicht nur der Schüler, sondern aller am Erziehungsprozeß Beteiligten. Das freilich setzt voraus, daß wir, die Lehrer selber, uns zu verändern bereit sind. Wir dürfen die Arbeit in der Schule nicht als irgendeinen Job ansehen, in dem wir irgendwann einmal die ohnehin nur geringen Aufstiegsmöglichkeiten (Inspektor od. Direktor) erreichen. Die Schüler dürfen für uns kein Mittel zum Zweck einer Karriere sein, sie müssen Selbstzweck bleiben, vorausgesetzt, wir nehmen unsere Aufgabe als Lehrer ernst.

Auf die ,große, allesverändernde Revolution der Gesellschaft" zu warten, kann und will ich nicht, sonst würde ich mich ständig um die Verantwortung für mein jetziges Tun drücken. Der Gedanke an irgendeine künftige Veränderung der Gesellschaft hilft mir nicht, den Schulalltag von heute zu bewältigen, mit jenen Konflikten fertig zu werden, die durch meine relativ „rechtlose" Position, durch die Schwierigkeiten mit Disziplin und Ordnung und durch die Isolation des Lehrers entstehen.
Was also tun in einer Situation, wo ich auf veränderte Verhältnisse nicht warten kann und tagtäglich Stellung nehmen und entscheiden muß? Einen großen, genialen Ausweg kann ich nicht bieten und meiner mag naiv oder banal sein, aber für den Augenblick habe ich keinen besseren gefunden: Ich nutze die minimalen Freiräume, die es im - durch viele Gesetze und Erlässe gegängelten - Schulalltag gibt.
Sie zu finden ist nicht immer leicht, sie auszunutzen erfordert Zivilcourage. Wenn ich von Freiräumen rede, so meine ich etwa die Tatsache, daß wir allein und selbständig mit den Schülern in den Klassen arbeiten. Wer sonst hat noch eine solche Möglichkeit und Freiheit in seinem Beruf? Wir können, wenn wir wollen, nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch soziales Bewußtsein und somit soziales Handeln bewirken. Autoritäten und Hierarchie sind nicht Gott gewollt, sie zu hinterfragen und zu kritisieren ist möglich.
Auch der Lehrplan ist kein so eisernes Korsett, das uns alle Freiheiten der Inhalte nimmt, wie es vielen Lehrern vorkommt. Es ist mühsam, die Freiräume zu suchen, aber es gibt sie. (Z. B. Gewichtung des Lehrplans, exemplarisches Lernen, kleine Unterrichtsprojekte, Absprachen mit Kollegen, etc.) Wir müssen diese Freiräume nützen und sie gemeinsam mit den Schülern vergrößern, bevor sie vermauert sind.
Und noch etwas hilft mir in meinem Schulalltag: ein paar
sozialpsychologische und gruppendynamische Erkenntnisse. Durch sie erkenne ich die Ursachen vieler Konflikte schneller, kann sie besprechbar machen und manchmal lösen. Ich bin gegenüber den Aggressionen der Schüler (aber auch der Kollegen) nicht mehr hilflos und kann ihnen in ihren sozialen Konflikten manchmal helfen. Denn die Wissensvermittlung allein macht Schule nicht zu dem, was sie sein soll. Soziales verantwortungsbewußtes Handeln ist mindestens ebenso wichtig wie viele Lerninhalte. Wenn es einem Lehrer außerdem noch gelingt, die Schüler in der Leistungsbeurteilung (den Noten) mitbestimmen zu lassen, lösen sich für ihn viele Probleme der Diziplin und sozialen Gerechtigkeit.
Was uns Lehrern oft so viel Schwierigkeiten bereitet, ist solidarisches Handeln. Das wird schon von der Struktur der Schule her sehr erschwert. Wann kann man in einer normalen Schule schon gemeinsam mit Kollegen und Eltern Probleme besprechen? Die institutionalisierten Konferenzen und Elternsprechtage bieten kaum Gelegenheit dazu. Und trotzdem, wenn uns die Institution dabei schon nicht hilft, so müssen wir es eben auf informeller Ebene versuchen: wir können mit den Kollegen in den „Fenstern" und mit den Eltern außerhalb der Schule reden. Denn wir, Eltern und Lehrer, haben ein gemeinsames Interesse: die Entfaltungsmöglichkeit der Schüler.
Eine Veränderung der Schule ist notwendig, soviel ist klar. Daß diese Veränderung nicht von ,oben" verordnet werden kann, scheint mir auch klar zu sein. Wir selber, die Basis: die Eltern, Lehrer und Schüler müssen versuchen, sie gemeinsam anzugehen.

Noch ein organisatorischer Hinweis: unsere dritte - und letzte -Mitbestimmungs-Nummer befaßt sich mit den Schülern. „Schülerrechte/Schülersorgen" ist der Titel von SCHULHEFT 2/78, das im Frühsommer 1978 erscheinen wird.

## Der SLÖ - ein <br> Postenverteilungsverein?

Interview mit dem Präsidenten des Wiener Stadtschulrats, Dr. Hermann Schnell, Obmann des „Sozialistischen Lehrervereins"
Osterreichs" (SLO)
SCHULHEFT: Herr Präsident, wie viele Mitglieder hat der SLO in Osterreich?
Schnell: Das kann ich Ihnen nicht sagen. Ich weiß außerdem nicht, ob die Organisation die Mitgliederzahlen veröffentlicht haben will.
SCHULHEFT: Sind die Zahlen ein Geheimnis? Könnten Sie nicht wenigstens ungefähre Größenordnungen nennen?
Scbnell: Nein, die Zahlen sind natürlich kein Geheimnis. Größenordnungsgemäß dürften die Mitgliedszahlen bei 20.000 liegen.
SCHULHEFT: Was sind in Ihren Augen die wichtigsten politischen Ziele des SLO?
Schnell: Die wichtigsten politischen Ziele des sozialistischen Lehrervereins sind einerseits im Parteiprogramm der sozialistischen Partei festgelegt. Der SLO hat am Parteiprogramm der sozialistischen Partei mitgewirkt, und die Ziele, die im Bildungsteil des neuen Parteiprogramms enthalten sind, sind auch die Ziele des sozialistischen Lehrervereins.
Andererseits sind die Ziele festgelegt im Schulprogramm der SPO, an dem ebenfalls der sozialistische Lehrerverein weitgehend mitgearbeitet hat bzw. für die Erstellung auf weiten Strecken zuständig war.
SCHULHEFT: Darüber hinaus, über das, was im Parteiprogramm
bzw. dem Schulprogramm der SPO festgelegt ist, darüber hinaus verfolgt der SLO keine politischen Ziele?
Schnell: Die Ziele des sozialistischen Lehrervereins decken sich voll mit den Zielen der sozialistischen Partei, und die Zielsetzungen, die wir haben, haben wir festgelegt. Wenn wir weitere, darüber hinausgehende Zielsetzungen hätten, hätten wir sie ja jederzeit im Partei- bzw. im Schulprogramm der SPO festlegen können. Es hätte uns ja niemand daran gehindert. Deshalb ist also eine völlige Konkordanz der Zielsetzungen der Partei mit denen des Lehrervereins gegeben.
SCHULHEFT: Das würde heißen, daß Sie von jedem Mitglied des SLO erwarten, daß es für Gesamtschule und eine sozialistische Bildungspolitik insgesamt eintritt?
Schnell: Diese Frage stellt sich natürlich für jeden politischen Verein oder jede politische Gruppe. Sie wissen auch ganz genau, daß dies sicherlich nicht zutrifft, weil ja Mitglieder einer Partei, eines Vereins oder einer politischen Organisation in ihren Wertvorstellungen und in ihren politischen Zielsetzungen verschiedene Auffassungen vertreten und nicht alle Zielsetzungen in gleicher Weise vertreten werden. Ich nehme an, oder ich kann auch sagen, ich bin davon überzeugt, daß dies für die Mitglieder des sozialistischen Lehrervereins in derselben Weise zutrifft. Wir postulieren unsere Zielsetzungen, stellen diese Zielsetzungen auf, sie sind die Zielsetzungen der Organisation. Wie weit aber jedes einzelne Mitglied sich mit diesen Zielsetzungen identifiziert, ist genau dieselbe Frage, wieweit sich überhaupt die Mitglieder einer politischen Partei oder Organisation in jedem Bereich mit bestimmten Zielsetzungen dieser Organisation identifizieren können oder wollen.
SCHULHEFT: Eines der Ziele der SPO, aber auch des SLO ist die Gesamtschule. Warum, glauben Sie, Herr Präsident, ist die Gesamtschulbewegung innerhalb des SLO so schwach? Von der Basis her wird ja die Gesamtschule kaum gefordert.

Schnell: Ich bin nicht der Uberzeugung, daß die Gesamtschule eine schwache Vertretung innerhalb des SLO hat. Im Gegenteil! Die Mitglieder des sozialistischen Lehrervereins sind an der Weiterentwicklung der Gesamtschule außerordentlich interessiert und vertreten die Forderung nach der Gesamtschule. Auf der anderen Seite gibt es sicherlich eine Reihe von Mitgliedern, die der Gesamtschule skeptisch gegenüberstehen. So wie es etwa in einer katholischen oder in einer OVP-Lehrervereinigung Mitglieder gibt, die die Gesamtschule als eine wünschenswerte Einrichtung sehen.
SCHULHEFT: Aber überwiegend ist doch beim SLO die Zahl jener Mitglieder, die nicht aus ideologischen Gründen dabei sind, sondern deswegen, weil sie sich davon einen Posten oder ein besseres Fortkommen im Beruf erwarten. Konkrete Frage: Wo waren in den letzten Wochen und Monaten, wo es um eine öffentliche Gesamtschuldiskussion ging, die nicht sehr sachlich geführt wurde, wo waren hier jene SLO-Lehrer, die für eine Gesamtschule eingetreten wären?

Schnell: Die letzte Veranstaltung war gestern abend beim BSA in Simmering. Ich habe in den letzten Wochen mehrfach über die Gesamtschule gesprochen und nehme an, es waren 10 bis 12 Veranstaltungen. Meine Mitarbeiter und meine Freunde im sozialistischen Lehrerverein haben sich nicht nur in Wien, das weiß ich, sondern auch in den Bundesländern in derselben Weise für die Gesamtschule engagiert. Natürlich sind das eine Fülle von Veranstaltungen im kleinen Kreis, mit 40 bis 50 Teilnehmern, die nicht spektakulär nach außen wirken. Aber sie tragen zur Bewußtseinsbildung innerhalb des Vereins wesentlich bei.

SCHULHEFT: Aber unsere Frage war: Wo wurde die Gesamtschuldiskussion vom SLO in der Offentlicbkeit geführt und nicht in kleinen internen Grüppchen?
Scbnell: Die öffentliche Diskussion ist in der Frage der Gesamt-
schule, gerade durch die Auseinandersetzung auch mit der Osterreichischen Volkspartei, sicherlich etwas abgesättigt. Es ist eine Frage, ob eine öffentliche Diskussion über die Gesamtschule grundsätzlich in der gegenwärtigen Situation der Gesamtschule nützt.

SCHULHEFT: Zurück zum SLO selber. Viele Mitglieder betrachten den sozialistischen Lehrerverein, so hört man immer wieder, als Postensicherungs- bzw. Postenverteilungsverein. Wie stehen Sie zu dieser Behauptung?
Schnell: Diese Auffassung weise ich mit aller Entschiedenheit zurück, weil sie unsinnig ist. Im Schulbereich können überhaupt nur eine sehr begrenzte Anzahl von Personen eine Stelle als Direktor oder Schulinspektor erhalten, und es gibt außerordentlich viele Mitglieder des SLO, die an einer solchen Stelle von vornherein gar nicht interessiert sind, aber seit Jahren Mitglieder sind. Es kommt auch das Umgekehrte vor, es gibt Fälle, wo die Schulbehörde oder der Lehrerverein daran interessiert wäre, daß jemand eine Position übernimmt, weil von ihm oder von ihr bekannt ist, daß er (oder sie) eine ausgezeichnete Lehrerpersönlichkeit darstellt - und der oder die Betreffende sagt: „Danke schön, ich denke gar nicht daran!"
SCHULHEFT: Was das Zurückweisen betrifft, so brauchen wir Sie wahrscheinlich nicht an die Äußerung Ihres Kollegen und Genossen Saleta crinnern, der von den sogenannten „Nullerln" gesprochen hat, die nichts werden können?
Schnell: Sie spielen offensichtlich auf die Diskussion darüber an; ob auch Lehrer, die keinem Lehrerverein angehören, eine Stelle bekommen können? Wir haben solche Stellen in Wien, daß Leute, die - nehme ich an - keiner Partei angehören, eine Stelle bekommen. Ich weiß ja nicht bei jedem Bewerber, ob er einem Lehrerverein angehört oder nicht. Das steht ihm ja nicht auf der Stirn geschrieben. Von vielen Leuten, die einreichen, ist es aber
bekannt, weil sie sich bei dem einen oder dem anderen Lehrerverein oder auch publizistisch betätigt haben.
SCHULHEFT: Trotzdem, Herr Präsident, sprechen viele Hinweise dafür, daß der SLÓ im Bewußtsein seiner Mitglieder vor allem ein Postenverteilungsverein ist. Zwei Beispiele dafür: Im vergangenen Jahr ist der Zustrom von Abgängern der Pädagogischen Akademie zum ZV, der Wiener Gruppe des SLOO, sprunghaft angestiegen, nachdem bekannt geworden ist, daß nicht alls PA-Abgänger im kommenden Jahr auch eine Stellung als Lehrer bekommen werden. Es hieß plötzlich unter den Studenten: „Tretets dem ZV bei, sonst kriegts ihr keinen Posten!"" Das zweite Beispiel aus Wiener Neustadt: dort wurde an einer Mädchenschule ein junger Sondervertragslehrer in einen Konflikt verwickelt (siehe Bericht Seite 23), und seine SLO-Direktorin forderte ihn auf, der SPO oder dem sozialistischen Lehrerverein beizutreten, dann würde auch sein Konfliktfall leichter zu lösen sein. Und die Direktorin bezeichnete den SLO in diesem Zusammenhang expressis verbis als ,Stellenvermittlungsverein.".
Schnell: Solch eine Stellungsnahme lehne ich prinzipiell ab, ich habe über diesen Konflikt im Profil gelesen. Ich habe noch niemanden den Rat gegeben, er soll der SPO oder der OVP beitreten, weil ich der Uberzeugung bin, das muß jeder selbst wissen, ob er beitritt oder nicht, ob er sich einem Lehrerverein verbunden fühlt oder nicht.
Wenn unter den Studenten der PA bestimmte Meinungen entstanden sind, daß man einem Lehrerverein in Wien beitreten soll, wenn Schwierigkeiten bei Anstellungen bestehen - in Wien also der sozialistischen Partei oder dem sozialistischen Lehrerverein und in Niederösterreich dem OAAB-Lehrerverein -, dann kann ich solche Gerüchte oder solche Auffassungen nicht zerstreuen. Ich kann ja nicht einwirken auf die Menschen, aber ich möchte Ihnen deutlich sagen, daß wir bei den Anstellungen so vorgehen, daß wir zuerst die sozialen Fälle, soweit sie uns halt bekannt sind, drannehmen. Wir versuchen also, den Menschen, die in einer schwierigen Situation sind, zu helfen,
also etwa: Frauen, die Kinder haben, die unversorgt sind. Diese Personen erhalten eine Stelle.
SCHULHEFT: Würden Sie sich also persönlich dafür verbürgen, daß selbst jene Lehrer, die nicht bei der Partei sind - in Ihrem konkreten Fall also bei der SPO oder dem SLO - eine Anstellung bekommen?
Scbnell: Ich kann mich nur dafür verbürgen, daß wir nach bestem Wissen und Gewissen, soweit uns das bekannt ist, und soweit uns die Unterlagen gegeben sind, die sozialen Fälle zuerst drannehmen.
SCHULHEFT: Unabhängig davon ...?
Scbnell: Unabhängig davon, wo der Betreffende politisch steht.

Das Gespräch mit dem Präsidenten des Wiener Stadtschulrats Dr. Hermann Schnell führten Ursula Pasterk und Uwe Bolius.

## UNPOLITISCHE SCHULEN?

Am 20. 10. 1977 sprach eine Gruppe von Lehrern und Vertreterinnen der „Mütter gegen Atomkraftwerke" im Unterrichtsministerium vor, um gegen das einseitige und manipulierte Propagandamaterial der E-Wirtschaft zu protestieren, das derzeit an Osterreichs Schulen verteilt wird. Die Gruppe wurde von einem Sekretär des Unterrichtsministe riums empfangen, legte in einer ca. einstündigen Diskussion ihren Standpunkt dar und forderte eine Gegendarstellung. Eine Presseaussendung an österreichische Tageszeitungen und einzelne Redakteure blieb ohne jedes Echo in den Medien.

SCHULHEFT $1 / 78$, das sich mit dem Thema „Politische Bildung" befaßt, wird das Problem des von der Wirtschaft an die Schulen verteilten „Lehrmaterials" voraussichtlich aufgreifen.

## Das OUVP-Lehrerparlament

## Ein Wiener Modell

Im Juni 1977 führte die OVP-Wien im Zuge ihrer PRO-Wien Initiativen insgesamt zwei Lehrer- und ein Elternparlament durch. Die Referenten waren Dr. Busek (Landesparteiobmann), HR Bittner (Vizepräs. d. Wr. Stadtschulrates), Dir. Arthold (Berufsschulen), Dir. Traindl (Pflichtschulen), Mag. Dkfm. Tucheslau (BHS), HR Dr. Zörner (AHS). Nach den Referaten wurde diskutiert. Ganz deutlich kamen bei dieser Gelegenheit (sonst nur aus Einzeläußerungen bekannte oder noch gänzlich unbekannte) Ansichten und Wertungen zum Vorschein, die den einen erschaudern, den anderen aber applaudieren ließen. So gestreut war auch die Zusammensetzung der Teilnehmer.
Das erste Mal konnte aber in aller Offentlichkeit mit Vertretern der Wiener OVP eine Diskussion über Bildungsfragen geführt werden, und alles zusammen trug sicher zur Bewußtseinsbildung des einzelnen bei.
Probleme, die besonders stark anklagen, waren:

- Ein Unbehagen über das Dienstrecht, das aufgrund seiner herrschaftsorientierten und reformbedürftigen Ausrichtung diametral dem SCHUG, das weitgehende Demokratisierungen für die Schüler brachte, gegenübersteht - in diesem Praxisdilemma hat aber der Lehrer zu unterrichten.
Dazu komme in Wien, so wurde kritisiert, noch ein ,sozialistischer Meinungs- und Gesinnungsterror ${ }^{\text {"c, }}$, vor allem was die Postenvergabe betrifft.
- Probleme der Schulversuche: hier überlasse die OVP das Feld leider weitgehend den Sozialisten - es liefen viel zu viele Schulversuche gleichzeitig, und die wissenschaftliche Kontrolle sei dabei nicht mehr ganz gesichert.
- Hauptproblem war das Leistungsbewußtsein, das nach Ansicht der versammelten Lehrer die Schule zu vermitteln habe. Hier sei, so die
meisten Wortmeldungen von AHS-Professoren, auch das Problem der Akademikerschwemme zu sehen.
Es wurden dabei Meinungen vertreten, die mangelndes pädagogisches Bewußtsein (auch Wissen) aufzeigten. Um das Leistungsbewuftsein und den Leistungswillen der Schüler zu heben, sahen einige AHSLehrer den Ausweg nur in der Repression, d. h. in der Verschärfung der Leistungssituation durch erhöhte psychische Belastung der Schüler.
Die AHS-Lehrer behaupteten etwa:
Die Akademikerschwemme ergibt sich:,, . . . durch das Fehlen der Aufnahmeprüfung. Sie war ein Ansporn, um durch Leistung in die AHS zu kommen...".
und zusätzlich durch eine falsch verstandene Chancengleichheit: ,... . der Gescheite, Willige darf ebensoviel lernen wie der Blöde, Faule, ..."
„. . . bei zuviel Maturanten könnte das Niveau leiden, daher sollten mehr Hindernisse eingebaut werden, mehr Nichtgenügend gegeben werden..."
Die Hauptproblematik zeige sich vor allem darin, ,... . wie man den, der nichts leisten will, nicht hinaufkommen läßt ..." Dem stünden die Erleichterungen durch das SCHUG gegenüber. Aufsteigemöglichkeiten mit zwei „Nichtgenügend ${ }^{\prime \prime}$, dazu die vielen Prüfungserleichterungen für Schüler, wie: Prüfungsankündigung, keine zweite Prüfungsarbeit am selben Tag usw. Alle genannten Punkte wurden heftig akklamiert.

Die Politiker zeichneten sich weniger durch geschicktes Taktieren als vielmehr durch eine auffallend angenehme, eher liberale Haltung aus. Sie zeigten durchaus Mut, zwar nicht konfrontationssuchend, so doch des öfteren deutlich distanziert zu argumentieren.
Das zeigte sich etwa beim Problem der Akademikerschwemme. Es wurde behauptet, daß es sich hierbei erstens um ein Problem der Städte handle und daß zweitens gravierende Fehler von der Arbeiterkammer und dem OGB gemacht worden seien. Diese Institutionen hätten bei dem Slogan, schickt Eure Kinder an die AHS" übersehen, „daß man den Menschen nicht aus-
schließlich nach seiner Bildung bewerten soll, sondern auch nach dem allgemeinen, menschlichen Verhalten."

- Busek warf zum Problem des überhandnehmenden sozialistischen Einflusses im Bildungswesen den Sozialisten vor, politisch zu taktieren:
,,... eine kleinere Klassenschülerzahl ist in der SPO-Werbewirksamkeit weit geringer als z. B. die Gratisbuchaktion . . ."
Weiters verlangte er zum Problemkreis Akademikerschwemme, die ja nur in bestimmten Sektoren zutreffend ist, eine Studienberatung für Studenten „... wir wollen keinen numerus clausus, aber man soll sagen: wenn du ein bestimmtes Fach wählst, wirst du keinen Arbeitsplatz erhalten ..."
Und: ,,. . . nicht nur Doktoren, auch andere Berufe sind wichtig ..." Im übrigen kritisierte er die Politiker ganz allgemein: ,, . . es ist eine Verschiebung im Wertgefüge eingetreten und in der Frage der persönlichen Verantwortung ist es zu einer (Ideologie-) Wertediskussion gekommen ... wenn die Notwendigkeit der persönlichen Leistung und Verantwortung mehr in den Blickpunkt kommt, wird der egalitäre Standpunkt geringer werden .. "" Uber die Beurteilung nach Leistung und Verantwortung sagte er: ,". . leider haben die Politiker zu wenig darüber gesprochen . . "
- Traindl legte ein Bekenntnis zur Bereitschaft zu Schulversuchen ab, indem er darauf hinwies, daß sie unter einer OVP-Regierung begonnen wurden:,, . . . wir haben uns zu Schulversuchen bekanntund arbeiten daher auch mit ..."
- Zörner griff den Bercich der Nivellierungstendenz in den Schulversuchen auf:,$\ldots$. . eine differenzierte Gesellschaft braucht eine differenzierte Schule ... mit Nivellierungen wird man vielleicht Bürger crhalten, die zu allem ja sagen ..."
Es ist zu hoffen, daß solche Initiativen wie dieses Lehrerparlament in Wien eine Fortsetzung und österreichweit eine Nachahmung findet. Allerdings sollten die OVP-Politiker dabei die Gefahren solcher basisdemokratischer Einrichtungen nicht unterschätzen. Bei den bisher abgehaltenen Lehrerparlamenten zeigte es sich, daß die konservativen bis reaktionären Auffassungen über Erziehung stark in den Vordergrund traten,
während die fortschrittlichen Wortmeldungen sich sehr rar machten und nicht zum Tragen kamen.

Als einige AHS-Professoren forderten: , . . . Kinder sind in der Schule durch Angst so weit abzuhärten, daß sie damit im täglichen Leben fertig werden. Wirtschaft verlangt Härte . . .", brandete langanhaltender Beifall auf. Leider nahmen auch die Politiker die Bemühungen um eine angstfreie, humanere Erziehung, um die sich viele Pflichtschullehrer aber auch AHS-Professoren heute bemühen, nicht stärker in Schutz. Durch ihr Schweigen traten sie für die Angst in der Schule ein. Sollten jene AHS-Professoren aber tatsächlich vermehrte Angst und nicht größerè Frustrationstoleranz gemeint haben, die die Lehrer den Schülern beizubringen hätten, dann müßte eigentlich ein Schreckensgericht wie die Inquisition die ,wwirtschaftlich potentesten Menschen" hervorgebracht haben.

## Ursula Pasterk

## Vom garstigen Opportunismus unserer Lehrer

,"Leichter ist es für uns alle, wenn sie gleich dem OAAB beitreten", ließ der Chemielehrer Fritz Prior seinem Kollegen Dipl.-Ing. Kolbitsch einen vertraulichen Rat zukommen, wie er am schnellsten pragmatisiert werden könne.
Kolbitsch seinerseits blieb standhaft: ,Da muß schon der Inn bergauf fließen, ehe ich als Burschenschafter der Ósterreichischen Volkspartei beitrete."
Dreizehn Jahre später ist der Chemielehrer Prior zum ersten

Lehrer und zweiten Landesboß avanciert. Der ehemalige Techniklehrer Kolbitsch hingegen ist ins Baugewerbe übergesiedelt. Denn sowenig der Inn inzwischen bergauf fließt, sowenig kann in Tirol ein Lehrer was werden, der nicht beim OAAB ist. Der junge AHS Lehrer Helmut Bachmann, dessen Schule in Schwarz/Tirol bei einem Stimmenverhältnis von 11 zu 13 pro OVP als „roteste Schule 'Tirols" gilt, weiß ein Lied davon zu singen: „Wer sich als Tiroler Lehrer zur SPO bekennt, bekommt Schwierigkeiten." Wer freilich ohne Rückhalt einer (anderen) Partei gegen den OAAB agiert, , steht im Konfliktfall noch schlechter da."
Ein Blick auf die letzten Personalvertretungswahlen zeigt - was diese Konfliktbereitschaft der Tiroler Lehrerschaft anlangt eher traurige Werte:
Nur 117 von 4.151 Tiroler Pflichtschullehrern wählten die Liste der sozialistischen Lehrer. Der Verband sozialistischer Lehrer selbst zählt in ganz Tirol ,etwas mehr als 30 Mitglieder" (Verbandschef Franz Barenth), der Bund sozialistischer Akademiker „hat vielleicht ein gutes Dutzend" (BSA-Lehrerchef Helmut Kantner).
Man könnte ob dieser weltanschaulichen Einhelligkeit zur Tagesordnung übergehen, wären da nicht auch Niederösterreich oder das Burgenland - nicht zu vergessen Wien, wo es tendenziell ähnliche Phänomene gibt: Vor allem bei den Lehrern zeigt sich, daß die Meinung des Herrschenden stets die herrschende Meinung ist. Woran liegt das? Weshalb sind Lehrer so besonders anfällig für politische Schein-Bekenntnisse?
Das Land Tirol soll deshalb nicht als Einzelphänomen gesehen werden, sondern als besonders hübsches Beispiel jenes unhübschen Systems, das aus unseren Lehrern garstige Opportunisten macht.
Tirols Symbolfigur Nummer eins ist Herbert Unterwurzacher,

61, der eigentliche Chefinszenator des Tiroler Pflichtschulwesens. An seinem Arbeitsstil und seinen Enunziationen hätte Franz Kafka seine helle Freude: niemand kennt ihn, keiner hat ihn je gesehen. Herbert Unterwurzacher regiert, so lange Tirols Lehrer zurückdenken können, vom Bett aus. Und wenn er gut gelaunt ist, dann meldet er sich am Telefon mit „Hier spricht der Unsichtbare."
Daß es ihn wirklich und wahrhaftig gibt, beweisen aber nicht zuletzt die periodisch wiederkehrenden Schulskandale, die Unterwurzachers Hobby sind. Unterwurzacher darf das, denn Unterwurzacher agiert als jene doppelt gemoppelte Funktionsfigur, die man im Schulwesen eher häufig antrifft: Als oberster Chef der Personalvertretung einerseits und als Fraktionsvorsitzender der Sektion Pflichtschullehrer in der Tiroler Gewerkschaft andererseits ist er last not least der Chef der Tiroler Pflichtschullehrer überhaupt. Als solcher ist er seit 1967 vom Dienst als Volkschuldirektor freigestellt, doch weilte er auch die Jahre davor nur im Krankenstand, was zumindest insofern merkwürdig ist, ,,als die Lehrerdienstpragmatik für solche Fälle zwingend eine Frühpensionierung vorsehen würde" (so der SP-Lehrervertreter Barenth).

Doch auch die Tätigkeit, für die er seit 1967 vom Dienst freigestellt ist, nämlich seine Funktion im Landesschulrat, läßt Unterwurzacher ,aus Krankheitsgründen" von anderen ausüben. Unterwurzacher nennt sie ,,meine bärigen Hegeln, die vor Tod und Teifel koan Angst haben" und die ihn ständig telefonisch darüber am laufenden halten, was in Tirols Schulwesen nicht recht und daher nicht rechtens ist.
Verständlich also, daß Unterwurzachers ziemlich hohe Telefonrechnung auf Antrag Fritz Priors zu 90 Prozent von der Gewerkschaft bezahlt wird. Zum Telefonieren hat der oberste

Gewerkschafter, der außer zu Jagdzwecken niemals sein Haus verläßt, nämlich genug:
Egal, ob es um Pragmatisierung, Versetzung oder Dienstbeschreibung, Gehaltsvorschüsse oder Fortbildungsseminare, Beschwerden wegen ungerechter Behandlung durch den Direktor oder Inspektor geht: Das letzte Wort bzw. die eigentliche Unterstüzung muß immer vom Chef der Personalvertretung kommen. Der Lehrer ist auf ihn angewiesen.
Unterwurzachers „letzte Worte" haben nun seit Jahr und Tag ein recht eigenwilliges Zeugnis von dem abgelegt, was man in Tirol unter „Personalvertretung" versteht: Diese agiert und agierte nämlich immer gegen jene, die sie eigentlich vertreten soll: gegen die Lehrer nämlich.
Das war so im Sommer 1973, als Unterwurzacher die sofortige Entlassung der Kroez-lesenden Deutschlehrerin Agnes Larcher verlangte.
Das war so beim suspendierten Prutzer Ganztagsschul-Direktor Engelbert Gitterle, wo Personalvertreter Unterwurzacher über das Schwarz-Blatt ,"Tiroler Tageszeitung" gleich mehrfach verkündete: „Diese Suspendierung ist gerechtfertigt." ${ }^{\text {" }}$
Eine „Personalzertretung nach dem Muster östlicher Politkommissare" nannte deshalb der Tiroler Hauptschullehrer Hans Feistmantel die Methoden seiner Personalvertretung.
Doch solches Aufbegehren ist selten. Häufiger herrscht schon das lähmende Schweigen, das Tirols Lehrerschaft gefangen hält und nur die logische Konsequenz jener Grundsätze ist, die das Schulwesen im österreichischen Herrgottswinkel seit Lehrergedenken beherrschen.
Der erste Grundsatz: In Tirol ist die Personalvertretung praktisch identisch mit der Gewerkschaftsführung der Lehrer. Was ein Herbert Unterwurzacher für den Pflichtschulbereich ist ein Josef Eder bei den Berufsschullehrern: Auch er zugleich

Gewerkschaftsvorsitzender und Chef des Zentralausschusses der Personalvertretung. Daß beide Herren darüber hinaus auch noch (beurlaubte) Schuldirektoren sind, versteht sich von selbst. Das Prinzip der Sozialpartnerschaft verwirklicht sich hier in seiner perfektesten Perfektion: nämlich jeweils in einer einzelnen Person: Tirols Personalvertreter sind (auf allen Ebenen) meist auch Tirols „Lehrerelite", sprich Direktoren und als solche wiederum Vertreter der Arbeitgeberseite.
Der zweite Grundsatz: In Tirol ist „die Gewerkschaft" praktisch identisch mit der Fraktion christlicher Gewerkschafter. In Unterwurzachers Reich der Tiroler Pflichtschullehrer sind 80 Prozent der Lehrer bei der Gewerkschaft (Vergleichszahl Vorarlberg: 33 Prozent; Niederösterreich: 51 Prozent; „,rotes" Wien: 74 Prozent).
Der dritte Grundsatz: In Tirol ist die Fraktion Christlicher Gewerkschafter praktisch und faktisch identisch mit dem OAAB, bekanntlich eine Teilorganisation der OVP.
Alle drei Grundsätze bewirken das, was man in Tirol das ,"schulische Klima" nennt. Es reicht von der total bestimmenden Zweidrittelmehrheit der OVP im Kollegium des Landesschulrates bis zur OVP-Alleinherrschaft auf allen Schulposten bis zu den Schuldirektoren.
Von allen Tiroler Bezirks- und Landesschulinspektoren ist kein einziger SPO-nahe oder wenigstens ,,politisch ungebunden." Nur drei von insgesamt 438 Volkschuldirektoren und kein einziger der 92 Hauptschuldirektoren stehen der SPO nahe. Was oben vorgeführt wird, bleibt auch unten nicht folgenlos: Wer unter Tirols Lehrerschaft eine Umfrage über Arbeitsbedingungen und Schulverhältnisse machen will, erlebt die beständige Vorführung jenes Gemisches aus Angst und/oder Resignation und/oder Opportunismus, mit dem sich der èinzelne Lehrer über Wasser zu halten glaubt.

Kaum ein Lehrer, der nicht Angst davor hat, namentlich zitiert zu werden. Kaum cin Gesprächsbereiter, der dann auch tatsächlich informiert ist über die politischen Verhältnisse an seiner Schule. Kaum ein (politisch) Informierter, der gesprächsbereit wäre. Aber: viele Klagen, Selbstmitleid zu Hauf und obendrein eine große Portion, "ist doch eh Wurscht", die das Ganze so richtig ausweglos erscheinen läßt.
Statt das eindimensionale Geflecht politischer Verhedderuing in der Schule aufzuzeigen und - notfalls, im Konflikt - eben strategisch ,,der anderen Partei" beizutreten, sind alle (oder doch die meisten) längst aus strategischen Gründen bei „der einen Partei", weshalb sie nicht mehr gegen sie auftreten können oder wollen.
Hier beginnt der Opportunismus des einzelnen, über dessen Schuldzusammenhang gar nicht diskutiert werden soll. Doch es ist jene gefährlich apolitische Haltung zur Politik, die aus den Lehrern Erfüllungshilfen macht. Wer das (noch) nicht begriffen hat, der sollte auch nicht jammern. Wer doch, der könnte was dagegen tun. Denn die Laus im Pelz ist dort besonders stark, wo das System besonders verfilzt ist. Wo sich die Laus (wie in Tirol) fast freiwillig zur Relegierung meldet - dort sollte man das nicht auch noch dem System anlasten.

## Michael Wimmer

,,zu freie Dienstauffassung!"
Das Osterreichische Schulunterrichtsgesetz vom 6. Feber 1974 regelt die innere Ordnung des Schulwesens als Grundlage des Zusammenwirkens von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten als Schulgemeinschaft. Das ist die Theorie.
Meine schulische Praxis hat mir aber ganz andere Regelungen vorgeführt. Meine sozialistische (wie, wird der Bericht zeigen) Direktorin, Frau Hofrat Magister Friederike Gampé, meinte sehr bestimmt, es wäre für mich als Lehrer an "ihrer Schule" notwendig, der SPO beizutreten. Herr Amtsdirektor Hofrat Karl Haider vom Landesschulrat für Niederösterreich dagegen meinte bloß, man müsse ein staatsbürgerliches Bekenntnis haben - und zwei Tage später fand ich eine Beitrittserklärung zum OAAB in meinem Postfach.
Nach meinem Hinauswurf aus der Schule verteilte ich Flugblätter vor der Schule. Der Obmann des Elternvereins bezeichnete mich daraufhin in einem offenen Brief als Außenseiter der Gesellschaft, als Person, die Schülerinnen aufwiegelt, gegen Gesetze und Verordnungen unseres Rechtsstaates zu verstoßen. Ich bin leider kein Einzelfall. Zu viele Fälle von Hinauswürfen engagierter Lehrer und zu viele Disziplinierungen sind mir in den letzten Wochen bekanntgeworden.
Ich war vier Jahre lang Sondervertragslehrer an der Städtischen Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe Wiener Neustadt in den Fächern Musikerziehung, Physik, Chemie und Mathematik. Das Verhältnis mit meiner Direktorin war immer sehr gut. Ich wurde im Unterricht nie von ihr inspiziert, beim Heurigen hat sie mir auch das Du-Wort angetragen. Das

Verhältnis änderte sich im Laufe des Frühjahrs 77. Warum, dafür gibt es nur Indizien. Ich habe einmal eine Stunde ohne ihr ausdrückliches Einverständnis auf einen anderen Tag verlegt. Ich habe in meiner Freizeit mit den Schülerinnen ein Theaterstück geprobt.
Es war Mitte Juni, als sie mir erklärte, ich würde im nächsten Jahr an der Schule nicht weiterverwendet. Ich solle wegen ,,zu freier Dienstauffassung" an einer anderen Schule ein Läuterungsjahr antreten.
Zwei Kollegen und ich versuchten sie wenige Tage später umzustimmen. In diesem Gespräch meinte sie, es wäre für mich wichtig, der SPO beizutreten. Die SPO sei ja in erster Linie eine Stellenvermittlung. Und wörtlich: „Ein bsoffener Sozialist is ma no allwei liaba ols a anständiger Schworza." Ich trat nicht bei. Trotzdem ließ sie sich umstimmen und verabschiedete mich mit den Worten: "So sehen wir uns also im Herbst wieder." Erst einen Tag vor Schulschluß änderte sie wieder ihre Meinung und teilte mir mit, ich könne doch nicht bleiben. Zugleich erfuhr ich, daß der Verlobte einer Nichte einer guten Freundin der Direktorin, ebenfalls Sondervertragslehrer, meine Nachfolge antreten soll.
Ich informierte in einem eiligen Rundschreiben alle Kollegen und bat sie, aus Solidarität aus der Gewerkschaft auszutreten (die Direktorin ist nicht nur Arbeitgebervertreterin, sondern auch führende Gewerkschaftsfunktionärin, eine Unterstützung der Gewerkschaft erhielt ich natürlich nicht). Die Kollegen versicherten mir ihr Mitgefühl und ihre Ohnmacht, fanden sich aber bereit, eine von Kollegen Luigi Holoubek initiierte Petition an den Schulerhalter, Bürgermeister Barwitzius, zu unterschreiben.
Am Tag der Zeugnisverteilung versammelten sich 300 Schülerinnen in der Aula, ihre Unterschriftenliste wurde von Gampé
nicht angenommen und sie fand sich auch nicht bereit, ihre Entscheidung zu widerrufen.
Während der Ferien erhielt ich einen Brief des Bürgermeisters. Er bedauerte, mich nicht unterstützen zu können, weil er nicht zuständig sei und weil ich den, Unterricht vorzeitig eigenmächtig abgebrochen" hätte. Meine Versuche, ihn über die Unrichtigkeit dieser Information zu informieren - durch Briefe, Telefonate und persönliche Vorsprachen -, endeten alle gleich: Der Bürgermeister schwieg, sein Sekretariat wimmelte mich ab. Was nicht einmal einer Schülerdelegation mit 300 Unterschriften gelang, schaffte dann der ORF: Barwitzius gab endlich eine Stellungsnahme, , daß wir ihn nicht mehr wünschen. Damit ist der Fall Wimmer für uns erledigt."
Am ersten Schultag stand ich vor der Schule und verteilte Flugzettel. „In dieser Schule kann die Direktorin mutwillig Versprechen brechen", hieß es da. Hundert Schülerinnen weigerten sich daraufhin, den Unterricht zu besuchen. Nicht einmal die Drohung, aus der Schule hinausgeworfen zu werden, irritierte sie. Delegationen an den Unterrichtsminister und an den Landesschulrat wurden gebildet.
Inzwischen gab es freilich einen zweiten ,Fall" an unserer Schule: Rein zufällig betraf er jenen Kollegen Holoubek, der sich für mich verwendet hatte. Er hatte zwar in den Ferien noch eine Zusicherung über seine Weiterverwendung erhalten. Zu Schulbeginn freilich bedauerte Direktor Gampé, daß sich leider in der Zwischenzeit Vollgeprüfte gemeldet hätten. Tatsächlich hatten sich diese aber nicht „leider gemeldetcc, sondern waren von Gampé aufgefordert worden, doch ein paar Stunden zu übernehmen.
Holoubek klagte beim Arbeitsgericht - und am Tag vor der ersten Verhandlung bot ihm der Landesschulrat die alte Stelle wieder an. Auch die Schülerdelegation war sehr erfolgreich:

Minister Sinowatz lud eine Fünf-Mädchen-Gruppe zu sich nach Neufeld und versprach Unterstützung. Doch Bürgermeister Barwitzius schwieg weiter.
Wenige Tage später wurde ich in den Landesschulrat geladen. Amtsdirektor Hofrat Karl Haider gab sich sehr wohlwollend. Gampé sei politisch sehr ungeschickt, trotzdem müsse ,jeder Mensch ein staatsbürgerliches Bekenntnis haben". Er stellte mir einen anderen Posten in Wr. Neustadt in Aussicht. Ich bat um zwei Tage Bedenkzeit, um mich mit Holoubek abzusprechen. Schon am übernächsten Tag fand ich die Beitrittserklärung zum OAAB in meinem Briefkasten. Als ich jedoch wieder in den Landesschulrat kam, war Haider wie ausgewechselt. Auf seinem Schreibtisch lagen meine Flugzettel. Es sei nicht Aufgabe eines Lehrers, Schülerinnen gegen ihre Direktorin aufzuwiegeln.
Dabei kannte er noch gar nicht das wichtigste Flugblatt: Darin berichteten Schulabsolventinnen über ihre Erfahrungen mit Gampé: Daß die Direktorin im letzten Schuljahr nur 13 von 28 Doppelstunden abgehalten, nur eine von vier Mathematikschularbeiten angesetzt hatte. Daß Schülerinnen für sie kochen, nähen und putzen müssen, und daß es bis dato keinen Schulgemeinschaftsausschuß an der Schule gibt.
Zur selben Zeit eilte auch Herr Kriminalinspektor Schodl, Obmann des Elternvereins, der ,,sehr geehrten Frau Hofrat" zu Hilfe. Er dankte ihr für ihre umsichtige Leitung und nannte mich einen undemokratischen Außenseiter der Gesellschaft. Der Obmann, von nur 15 Eltern der insgesamt 700 gewählt, blieb nicht unwidersprochen. Schülerinnen und Eltern verfaßten einen Gegenbrief und sandten ihn mit 300 Unterschriften an den Landesschulrat. Sie erhielten keine Antwort.
Antwort freilich erhielten Schülerinnen und Lehrer auf ihre Unterstützung für mich: Holoubek wird seit seiner Wiederein-
stellung von Gampé täglich inspiziert. Er hat keinen freien Tag und einen schlechten Stundenplan. Zwei andere junge Lehrer verloren ihren Klassenvorstand. Den Schülerinnen wurden die Abschlußfahrten, Schikurse, zum Teil die Spinde verboten.
Aber es gibt auch Positives zu berichten: Gerüchte besagen, der Bürgermeister habe gegen Gampé ein Disziplinarverfahren eingeleitet; die Direktorin sei nicht mehr an der Schule, derzeit noch im Krankenstand, bald vielleicht schon in Frühpension. Auch ich unterrichte seit wenigen Tagen wieder, bin halt von Niederösterreich nach Wien übersiedelt.
Gerade diese letzten positiven Ergebnisse bestärken mich in der Ansicht: Noch ist nicht alles verloren. Noch hat der Lehrer, besonders, wenn er Freunde findet, die Chance, das vorzuleben, was er die Schüler lehren soll.

Literatur von Artikel Gutweniger/Laimer:
ARBEITSGRUPPE SOZIALISATIONSFORSCHUNG: Bildungsforschung in Südtirol, Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen. In: Schriftenreihe des Assessorates für Offentlichen Unterricht und Kultur, Bozen 1976, Nr. 12
GSTETTNER, P.: Aspekte curricularer Kompetenz in der Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Lehrern. In: FREY, K. u. a.: Curriculum-Handbuch, Bd. 111, München 1975, S. 227-236
GSTETTNER, P: Forscher in Schulen. In: Schriftenreihe, Nr. 5, 1975
KOCKEIS-STANGL, E. u. a.: Bildungsprobleme unter der Lupe. In: Schriftenreihe, Nr. 1, 1974
SEIDL, P,: Organisationsentwicklung als Aufgabe der Bildungsplanung; Vorschläge zur Überwindung des Systems der Klassenwiederholungen durch schulinterne Differenzierung. In: Schriftenreihe, Nr. 7, 1975

## lehrerfortbildung-alternativ

## Hansjörg Gutweniger, Evi Laimer

## "In meiner Klasse geht das nicht."

Ansätze zu einer alternativen Lehrerfortbildung in Südtirol
Der junge Lehrer war drei Stunden lang im Vortragssaal gesessen, hatte dem international anerkannten Referenten beide Ohren geschenkt, zustimmend genickt und sich zu wohlklingenden, überzeugenden und durchaus einsichtigen Theorien über den , "neuen", anzustrebenden, „besseren" Unterricht Notizen gemacht. Er war beeindruckt. Doch leider ließ sich an seinem Unterricht nichts ändern, denn zwischen dem teppichbodenbespannten Vortragssaal und seinem Klassenzimmer lag eine ganze Welt; und daß der hochdekorierte Herr Referent beim Anblick seiner 35 Schüler vielleicht doch die ganze Theoric ein wenig angezweifelt hätte, hoffte er sehr.
Herr H. S., Lehrer an einer Südtiroler Zwergschule, und mit ihm noch ein knappes Dutzend seiner Kollegen aus dem städtischen und ländlichen Bereich Südtirols, hat seinen Unterricht verändert.

## Vorspann

Durch die radikale Veränderung der wirtschaftlichen Verhältnisse in Südtirol - Landwirtschaft und Handwerk wurden durch Fremdenverkehr und Industrie verdrängt - wurden in den frühen siebziger Jahren Stimmen laut, die besagten, daß der Mitvollzug und die Bearbeitung dieser Umwälzungen von einer zeitgemäßen Bildungspolitik getragen sein müssen. Die hohe Repetentenquote (40 Prozent der Schüler hatten bereits bei

Eintritt in die Einheitsmittelschule, die 6. Schulstufe, mindestens einmal ein Jahr wiederholt) und die im Vergleich zu italienischsprachigen Schulen geringe Maturantenzahl ließen dieses Problem öffentlich bekannt werden. So erging ein Auftrag zur Erstellung eines Bildungsplanes von der Südtiroler Landesregierung an das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.
Das Forscherteam sah seine Aufgabe nun nicht nur darin, repräsentative Daten über den Status quo des Südtiroler Schulwesens zu erheben, sondern darüber hinaus, auch dessen Gründe zu reflektieren und Veränderungsprozesse einzuleiten. Ein Aspekt des angestrebten Veränderungsprozesses läßt sich der Lehrerweiterbildung zuordnen. Sie wurde jedoch nicht als einseitiger Informationsfluß von Wissenschaftler zu Lehrer verstanden, sondern als offenes Kooperationsangebot: als gemeinsame Anstrengung aller Beteiligten, die Ursachen für ein mögliches späteres Schulversagen zu erkunden und mögliche Veränderungen im kleinen, in der konkreten Schulklasse zu versuchen. ${ }^{1)}$
Am Beispiel des Lehrers S. soll nun schlaglichtartig das Konzept dieses „offenen Kooperationsangebots" aufgezeigt werden.

## Lehrer H.S.

Daß er sich freiwillig bereit erklärt hatte, an dem Projekt teilzunehmen, zeugt allein schon von seinem Wunsch, sein Wissen zu erweitern und von seiner Uberzeugung, daß sein Unterricht nicht ohnehin schon das Non plus ultra war. Mitarbeit am Projekt - das war ihm von Anfang an klar - hieß nicht nur, die Freizeit durch zusätzliche Konferenzen, Sitzungen und Besprechungen einschranken, sondern auch die regelmäßige Anwesenheit eines Beobachters im Unterricht. Beides
bringt sicher Konsequenzen mit sich, denen nicht jeder Lehrer freudig zustimmt. H. S. stimmte zu.
Bei den ersten Kontaktkonferenzen, den ersten Gesprächen zwischen den Lehrern und der Forschergruppe, war S. im Unterschied zu den anderen Lehrern wortkarg und verschlossen; während seine Kollegen bereitwillig über ihre Probleme im Unterricht sprachen, Erfahrungen austauschten, hielt er sich deutlich im Hintergrund. Wie er später sagte, war ihm vieles zu theoretisch erschienen, ,,zu viel Palaver", in seiner Klasse nicht durchführbar.
Beobachtungsnotiz des Wissenschaftlers vom 9. 11./erste Klasse Volksschule
Erster Eindruck: Lehrer S. versucht, aufgrund meiner Anwesenheit, möglichst ,"problemlosen", ,,reibungslosen" Unterricht zu machen; die Schüler sollen nichts Neues erarbeiten müssen - die Gefahr des Schieflaufens wäre zu groß. Darum: Verharren auf bisher eingeübtem (eine bereits begonnene Zeichnung wird fertiggestellt, ein bereits bekanntes Lesestück wird gelesen ...)

- die Kinder sind sehr ruhig und diszipliniert: Es wird nicht geschwätzt; zum Bleistiftspitzen und Austreten wird aufgezeigt...
- Individuelles Lesen und Sprechen ist ersetzt durch gemeinsames. Wann immer gesprochen wird, wird im Chor gesprochen - zuerst die ganze Klasse, dann die Mädchen, dann die Fensterreihe, . . . so wird ein Lesestück bis zu zwölfmal gelesen. Die Kinder lesen und sprechen in auffallend leierndem Tonfall. Bei Ausrutschern in den Dialekt werden die Kinder angehalten, Hochdeutsch zu sprechen, den Satz in Hochdeutsch zu wiederholen...
- Trotz der relativ geringen Schülerzahl (9 Buben, 8 Mädchen) wird ausschließlich im gesamten Klassenverband gearbeitet.
Ein eingehendes Gespräch über diese Wahrnehmungen fand nicht statt. Herr S. hatte , keine Zeit"。

9. 11. Nachmittag: Ein Gespräch über den Unterricht wurde von beiden vermieden. Ich wollte nicht vorschnell in die Rolle des besserwissenden Kritikers gedrängt werden. Lehrer S. schnitt das Thema Unterrichtskritik nicht an . . Vielleicht kann dies in Zukunft anders verlaufen - doch nur wenn es möglich ist, eine gewisse Vertrauensbasis herzustellen...

Die Novembergespräche mit Herrn S. dienten dem Sich-Kennenlernen. Kritik an seinem Unterricht wurde kaum angesprochen; Gespräche über sportliche Ereignisse, private Probleme, Hobbies, seine Ausbildungssituation ... standen im Vordergrund.
Bei einer der folgenden, monatlich stattfindenden Kontaktkonferenzen nahm Lehrer S. erstmals Stellung: Er spricht sich gegen den Bericht einer Lehrerin über Sachkunde aus: Sachkun-de-Unterricht sei in einer ersten Klasse nicht durchführbar, weil dadurch sowohl Lehrer als auch Schüler überfordert würden dem Lehrer wäre es nicht möglich, alle dabei aufkommenden Fragen zu beantworten; die Schüler würden die Antworten, ihrer Komplexität wegen, nicht verstehen. Auch sei er gegen Gruppenarbeit, weil dadurch Disziplin nur schwer zu wahren sei.

## Rollentausch

Als möglicher Ausweg aus dieser dilemmatischen Situation der Schwierigkeit, den Unterricht von Lehrer S. zu kritisieren, ohne ihn als Person zu verletzen bzw. die Abwehr von Lehrer S. jede Anderung des Unterrichtskonzepts betreffend - bot sich der Rollenaustausch von Lehrer und Beobachter an. Dadurch sollte dreierlei erreicht werden:
a) Der Lehrer, einmal selbst in der Situation des Beobachters, des Kritikers, sollte einer möglichen späteren Kritik seines Unterrichts, einer kritischen Selbstbeobachtung aufgeschlossener gegenüberstehen; eine Kritik am Unterricht nicht als Angriff gegen die Person verstehen lernen.
b) Sachkunde-Unterricht sollte als eine mögliche Form des Unterrichts erprobt werden; Gruppenarbeit als ein realisierbares Mittel, Schüler zu motivieren.
c) Die Barriere, hier Praktiker dort Theoretiker, sollte konkret
überwunden werden, der Theoretiker zum angreifbaren, kritisierbaren, ebenbürtigen Partner werden, der selbst Schwierigkeiten hat, sein Konzept in der Praxis zu verwirklichen.
15. Dezember Mittag: Notiz zum Unterricht in der ersten Klasse. Ich hatte eine Menge Gegenstände besorgt (Äpfel, Schrauben, Nüsse, Kastanien, Styroporquader, Schlüssel, volle und leere Flächen, Gummibälle, Plastikteile . . .). Ich forderte die Kinder auf, Gruppen zu bilden ... und verteilte die Gegenstånde. Jede Gruppe erhielt zwei leere Schachteln. Einzige Anweisung: ,,Tut die Sachen, von denen ihr glaubt, daß sie schwimmen, in eine Schachtel, und die Sachen, die nicht schwimmen, in die andere." . . Es entstand ein ziemliches Durcheinander und nur eine Gruppe arbeitete etwas strukturierter (ein Worfführer hob jeweils einen Gegenstand hoch und ließ über die Schwimmfähigkeit abstimmen). Mitunter wurde kurz diskutiert; Uneinigkeit herrschte vor allem bei den Fläschchen und Styroporquadern.
Lehrer S. ging von einer Gruppe zur anderen, ohne jedoch einzugreifen. Als die Phase des Sortierens vorbei war, überprüfte jede Gruppe ihre Ergebnisse anhand cincr wassergefülten Schüssel. Das ganze dauerte knapp eine Stunde. Die Kinder wollten daraufhin noch weitere Gegenstände auf ihr Schwimmvermögen hin prüfen (Radiergummi, Spitzer, Kugelschreiber ...) Der Lärm war beachtlich, doch waren die Kinder im Anschluß überraschend bereit, ihre Ergebnisse zu verschriftlichen. Sie bildeten Sätze, die vom Lehrer an die Tafel geschrieben wurden: „Der Apfel schwimmt, die Schraube schwimmt nicht." Ein Schüler faßte zusammen: „Das ringe ( $=$ leichte) Zeug schwimmt, das schwere Zeug geht unter."
Die Durchführung dieser Schwimmeinheit ließ wenig Hoffnung aufkommen, daß $S$. von der Sinnhaftigkeit solcher Art von Unterricht überzeugt worden war bzw. daß er dies als brauchbare Ergänzung zu seinem bisherigen Unterricht akzeptieren würde. Er selbst sagte dazu: Es möge zwar nicht schlecht sein, die Kinder in Gruppen arbeiten und diskutieren zu lassen, aber der entstehende Lärm, die fehlende Ordnung und Disziplin seien doch zu große Negativa, um so etwas öfter zu machen. Die Schilderung der Erfahrungen mit der Schwimmeinheit
anläßlich einer Kontaktkonferenz wurde jedoch von seinen Kollegen mit großem Interesse verfolgt. Bei diesem Treffen berichtete eine Lehrerin von ihrem Versuch, eine SachkundeEinheit über Magnetismus durchzuführen. Lehrer S. wehrte ab: Das Thema sei zu hoch gesteckt, Kinder dieses Alters würden durch dieses physikalische Problem überfordert. Die besagte Lehrerin gab ihm darauf hin ihre Unterlagen und ermunterte ihn, ,es doch einfach zu probieren."
2. Februar: Die Bänke waren bei meinem heutigen (nicht angekündigten) Besuch überraschenderweise in Gruppen angeordnet, obwohl im Augenblick nicht Sachkunde-Unterricht stattfand. . . . Lehrer S. sagte so nebenbei, er habe vor ein paar Tagen die Magnetismuseinheit ausprobiert - es sei ganz gut gelaufen.
Welcher Detailumstand Lehrer S. schließlich veranlaßt hatte, seinen Unterricht so sehr zu verändern, läßt sich nicht eruieren. Doch hat sich nicht nur in seinem Fall gezeigt, daß diese Art von „Lehrerfortbildung" - das Zusammenspiel von periodisch stattfindenden Kontaktkonferenzen, bei denen die Lehrer die Möglichkeit haben, Erfahrungen auszutauschen, mit persönlichen Gesprächen zwischen Lehrern und Forschern, bei denen die konkrete Lebens- und Unterrichtssituation der Lehrer zur Sprache kommt, und schließlich Unterrichtsbeobachtungen mit anschließendem Gespräch - das Zusammenspiel dieser drei Elemente ist effektiver, allerdings auch wesentlich zeitaufwendiger, als das, was üblicherweise unter Lehrerfortbildung verstanden wird.
${ }^{1}$ ) Da auf diesem engen Raum nur verkürzt auf das ,, Lehrerfortbildungs" konzept dieses Forschungsprojekts cingegangen werden kann, sei auf folgende Literatur verwiesen, die einerseits Darstellungen des Gesamtkonzepts des Projekts bietet, andererseits speziell auf die behandelte Problematik der Lehrerfortbildung cingeht:

Literatur siehe S. 27

DAS GROSSMANN/WIMMER-PROJEKT,,POLITISCHE BILDUNG"INO.O.

Der Bericht über dieses Projekt besteht aus vier Teilen.

1. Der persönliche Erfabrungsbericht der Seminarteilnebmer
2. Die Konfliktgeschichte des Projekts
3. Auszüge aus der wissenschaftlichen Begleitforschung
4. Die Haltung des Unterrichtsministeriums

## 1. ,,Als Individium sichtbar werden"

Bericht der Teilnehmer des Seminars „Politische Bildung" von Großmann/Wimmer über ihre persönlichen Lernerfahrungen

Im Grunde genommen hat niemand von uns erwartet, was dann kam. Es war, für den einen mehr, für den anderen weniger, wie ein Aufwachen aus einem 30 - oder 40 jährigen Schlaf. Allen von uns hat das Seminar über Politische Bildung irgendwie die Augen geofffnet, es hat uns verändert, uns bereichert. Wir haben sozusagen sehen gelernt: Pädagogisch, sozial und politisch.

## Motivationsschub

Dieses Neu-sehen-Können ist uns später in der öffentlichen Polemik gleichsam vorgeworfen worden, es hieß, wir hätten uns von den Seminarleitern manipulieren lassen, ja wir seien mit linken Ideologien von ihnen indoktriniert worden. In Wirklichkeit sind uns die Augen aufgegangen, welche soziale, psychologische und politische Wirklichkeit das ist: eine Schulklasse; ein Klassenzimmer mit mehr als dreißig Schülern; die Hack-oder Rangordnung unter den Schülern; Konkurrenz statt Zusammenarbeit zwischen ihnen, usw. Oder ein Lehrkörper: die

Vereinzelung der Lehrer, ihr Mangel an Zusammenarbeit, die Hierarchie, usw. Wir sind, mit einem Wort, einfach sensibler geworden für die soziale Umwelt um uns herum - was viele Probleme für uns überhaupt erst erkennbar und sichtbar gemacht hat.
Sie zu lösen ist dadurch oft nicht gerade leichter geworden, aber eines zeigte sich für alle Seminarteilnehmer sehr deutlich: die Schule ist für die meisten von uns interessanter geworden, jedenfalls ist sie für uns heute interessanter, als sie es vor dem Seminar war. Durch die Teilnahme am Projekt „Politische Bildung" haben die meisten von uns - nachdem die Ängste des Sich-Offnens und Seine-Werte-in-Frage-stellen-Lassens überstanden waren - einen richtigen Motivationsschub erlebt. Wir sind heute gerne Lehrer.

## Einstellungsänderung

Die Gründung des Vereins tat ein übriges, sie hat uns zusätzlich bestärkt. In ihm finden wir Rückhalt für unsere pädagogischen Probleme, wir können mit Kollegen diskutieren und uns gegenseitig beraten, ohne Intrigen befürchten zu müssen. „Wer weiß, ob ich heute noch Lehrer wäre, wenn es den Verein nicht gäbe"c, sagte vor kurzem einer unserer Kollegen bei einem Interview, und er sprach wohl für viele. Als Wimmer und Großmann mit ihrem Projekt im Herbst 1975 begannen, waren manche von uns, so erzählten die beiden Hauptverantwortlichen, „gerade beim Häuschenbauen und Resignieren." Die Häuser sind inzwischen größtenteils fertiggebaut - aber von Resignation ist heute nichts mehr zu spüren.
Wie ist es zu diesem Umschwung gekommen? Was hat uns neu sehen, denken und fühlen gelehrt? Wer hat unsere Einstellungen gegenüber allem, was das Zusammenleben der Menschen und das Politische betrifft, so tiefgehend geändert?

## Lernen durch Einsicht

Wenn man es in ein einziges Wort zusammenfassen will, so kann man nur antworten: Wir selber, und nicht heimliche Gehirnwäsche oder Manipulation durch die Gruppendynamik, wie vielfach herumerzählt wurde. Wir selber haben uns verändert - durch uns selbst. Natürlich haben uns die Trainer, die Referenten und die Leiter des Projekts durch ihr Wissens- und Verhaltensangebot geholfen, uns zu verändern. Aber den entscheidenden Schritt in Richtung auf größere Kooperationsbereitschaft und Vertrauen, das heißt mehr Offenheit untereinander, mußte jeder von uns selber tun. Dieser Prozeß ging oft nur in winzigen Schritten voran, die man im einzelnen gar nicht aufzählen kann, er war dafür aber grundsätzlich, ist nicht mehr umkehrbar und dauert heute noch an. Der gruppendynamische Einstiegsblock war eines der Mittel, die auf stärkere Wissensvermittlung ausgerichteten Kurse über ,,Geschichte und Politik" oder ,,politische Sozialisation" waren andere. Insgesamt bestand das Seminar aus 6 verschiedenen, 4 bis 10 Tage dauernden Block-Kursen, die wir im Laufe eines ganzen Schuljahrs absolvierten.

Das lange, 10tägige „Organisationslaboratorium" half uns am Ende schließlich, die in kleinen Gruppen gewonnenen Einsichten, Verhaltens- und Einstellungsänderungen zu verallgemeinern und sie auf das übergeordnete Ganze der Gesellschaft zu beziehen.

Gelernt haben wir nur durch Einsicht. Was wir nicht einsehen konnten, was wir im Seminar nur gehört, aber nicht zugleich erlebt haben und den anderen mitteilen lernten, all das prallte von uns ab. Indoktrination war, so viel steht fest, von vornherein ausgeschlossen. Allerdings war sie auch niemals beabsichtigt.

## Konsequenzen für die Schule

„Wir stellten fest, daß wir gegenüber den Lehrinhalten persönlich freier geworden sind, ohne sie zu vernachlässigen", berichtete eine Arbeitsgruppe des Projekts im Abschlußbericht an das Ministerium. „Eine gewisse Egozentrik des Lehrers in seiner Einstellung zum Stoff konnte abgebaut werden. Wir fühlen uns eher fähig, uns mit den Schülern über das, was in einem bestimmten Wissensgebiet interessant und wesentlich ist, zu verständigen. Mut zur Lücke, zum exemplarischen Arbeiten. Der Lehrer ist nicht mehr die alleinige Autorität, die entscheidet, was weggelassen werden darf".
"Wir fühlen uns gegenüber Autoritäten weniger abhängig (Landesschulinspektor, Direktor etc.). Allerdings finden wir, daß an die Stelle der Abhängigkeit von Autoritäten eine Abhängigkeit von der Gruppe gleichgesinnter Kollegen eingetreten ist. Dazu muß man festhalten, daß es einen abhängigkeitsfreien Raum nicht gibt. Wichtig für uns ist, daß wir in der Gruppe den jeweiligen Grad der Abhängigkeit bedürfnisgerecht mitbestimmen können. Der einzelne geht in der Gruppe nicht unter, die Gruppe bietet vielmehr die Chance, im Zusammenwirken mit den anderen, als Individiuum uberhaupt erst sichtbar zu werden."
„Eine gewisse geschärfte soziale Wahrnehmungsfähigkeit verhilft uns dazu, störendes Verhalten der weniger tüchtigen Schüler besser zu verstehen und handzuhaben." (...) „Andererseits ist es wichtig, gerade die Schüler, die nicht gut reden können, die nicht geschickt fragen, emotional anzunehmen, damit sie lernen, ihre Lernhindernisse zu überwinden." "Unser Verhältnis zur Leistungsbeurteilung hat sich gelockert. Das strenge Wettbewerbsprinzip in der Schule, das dauernde Klassifizieren erzeugt in vielen eine zwanghaft Haltung gegenüber dem Leistungsprinzip. Viele Lehrer verehren allzusehr das

Konkurrenzprinzip, dem sie selbst ja auch unterworfen sind. Konkurrenz wird oft als die wichtigste Methode der Motivation eingesetzt."
„Allgemein stellen wir eine größere Fähigkeit fest, Schwächen zuzugeben. Wir erlebten das Seminar als Emanzipationshilfe für den Lehrer, auch im privaten Bereich. Man ist weniger abhängig von Autoritäten, man nimmt weniger als früher kritiklos hin." (...)
"Wir glauben, auf dem Seminar zwei neue Einstellungen entwickelt zu haben: 1. Ein solidarisches Zusammenwirken mit anderen Kollegen; 2. Eine gewisse Innovationsbegierigkeit im Gegensatz zu dem sonst eher konservativen Lehrerverhalten."
„Das grundsätzliche Befragen, kritische Untersuchen von jeweils geltenden Werten auf ihre Legitimitation und Verbindlichkeit hin, das wir auf dem Seminar immer wieder versucht haben, wirkt natürlich auch angstlösend. Wie groß ist der Grad von Unsicherheit, den man verkraften kann? Wir stellten fest, daß jeder einzelne seine für ihn unantastbaren Werte hat, die er nicht zu hinterfragen bereit ist, weil sonst der Grad von Unsicherheit unerträglich wird. Eine in diesem Zusammenhang tröstliche Erfahrung des Seminars ist jedoch, daß solche Toleranzgrenzen nichts Absolutes sind, sie sind im Laufe der Lebensgeschichte verschiebbar."
,Wir alle empfanden Schwierigkeiten, daß das, was wir uns an Rollenverhalten, Unterrichtstechniken, Werten handhabbar gemacht hatten, was uns bis zu einem gewissen Grad bis jetzt Sicherheit gegeben hatte, plötzlich in Frage gestellt und uns aus der Hand geschlagen wurde, ohne das wir dafür schon eine neue Sicherheit gewonnen hätten. Doch vielleicht ist das der wichtigste Lernschritt, den wir auf dem Seminar gemacht haben: An Stelle des stabilen, in sich gefügten alten Wertsystems ist ein Prozeß getreten. Die statische, Weltanschauung' von früher empfinden viele von uns als etwas Totes, weil sie ja auch etwas Ulbernommenes, nichts selbst Gefundenes war. Die neu gewonnenen Einstellungen - eine Weltanschauung als Proze - empfinden wir dagegen als etwas Lebendiges."
Auch unser Verhältnis zu unseren Vorgesetzten (Direktor,

Inspektor) hat sich, wie die Arbeitsgruppe berichtet, durch das Seminar geändert: Es ist insgesamt kritischer, aber - überraschend genug - vielleicht auch geduldiger und langmütiger geworden. Wir können uns jetzt eher in ihre Rolle einfühlen und ihre Zwänge nachvollziehen, als wir das früher konnten. „Ich traue mich in letzter Zeit, dem Direktor gegenüber selbstbewußter aufzutreten", schrieb bei der Schlußbefragung einer der Seminarteilnehmer auf den Fragebogen. Er gab dabei eine Erfahrung vieler Teilnehmer wieder.
Das Seminar hat unser Selbstbewußtsein ebenso bestärkt, wie uns der schrittweise souveränere Umgang mit dem „Stoff"; dem Lehrplan, den vorher niemals erfüllbar scheinenden Anforderungen von außen an unseren Beruf allmählich sicherer gemacht hat. Wir haben gelernt; den uns früher allmächtig vorkommenden „Stoff"" jetzt kritisch auszuwählen, zu sichten, stärker an den Bedürfnissen der Schüler zu orientieren und somit endlich ein altes diktatisches Prinzip in die Praxis umzusetzen, nämlich das des „exemplarischen Lernens." Die mit den Kollegen angestrebte Teamarbeit scheint ebenfalls schrittweise realisierbar zu werden.
Zwei Antworten aus dem schon erwähnten Fragebogen, dessen Auswertung dem Ministerium vorgelegt wurde, scheinen uns die Zwiespältigkeit, aber auch die Neuheit und Lebendigkeit der durch das Seminar in Gang gesetzten Prozesse besonders deutlich zu machen. Ein Lehrer schrieb:
„Meine vermehrte Selbstsicherheit und das Erkennen sowie Besprechen der Lehrerrolle und Schulstrukturen schaffen für die Schüler einen größeren Freiheitsraum, meine vorsichtigen Versuche, das Gelernte in die Praxis umzusetzen, bedeuten für meine Beziehung zu den Schülern, daß ich sic mehr als Einzelperson sehe als früher, daß ich ein persönlicheres Verhältnis zu ihnen habe, daß ich versuche, auch mich als Person greifbar zu machen. Ich versuche, den Unterricht anders zu gestalten, von den Selbsterfahrungen der Schüler ausgehend, die Schüler
lernen ein anderes Lernen kennen, das schafft Unsicherheit, sie wissen wenig mit mir und der neuen Situation anzufangen, sie haben zwar zur Zeit mehr Interesse am Unterricht als früher, empfinden ihn aber als zu lax, zu undiszipliniert, zu wenig schulmäßlig, sie haben das Gefühl, weniger als früher zu lernen, mehr Zeit zu vertun...- Ich habe ebenfalls mehr Interesse und Freude, bin aber auch oft verunsichert."

Und ein anderer stellte fest:
„In meinen Handlungen wurde ich selbstsicherer, traue mich nun, eigene Ideen in die Tat umzusetzen, wurde durch das Seminar in manchen Vorstellungen, die ich früher wegen des Unverständnisses der Kollegen nicht realisierte, bestärkt. Durch dieses Auftreten auch von älteren Kollegen mehr akzeptiert; Versuch gemeinsame Plattform für kollegiale Zusammenarbeit zu finden. Trotzdem ständiges Krättemessen zwischen den alteingesessenen Kollegen und den unseren Ideen aufgeschlossenen jüngeren Kollegen. Ständiger Versuch meinerseits, die Gesprächssituation im Konferenzzimmer offener und gelöster zu gestalten. Dagegen hemmt sehr starke Angst vor Intrigen und Falschheit diese Arbeit sehr."
Sicherlich hat sich seit damals (1975), als das geschrieben wurde, einiges geändert. In manchen Schulen Oberösterreichs konnte ein langsamer Innovations- und Umdenkungsproze $\beta$ eingeleitet werden, andere Schulen beharren auf ihren herkömmlichen Vorstellungen von Lehrer-, Schüler- und Elternrolle. Aber alles in allem und aufs Ganze gesehen glauben wir jetzt, zwei Jahre nach Abschluß des Seminars, sagen zu können, daß es sich für uns alle - in verschieden hohem Ausma $ß$ - gelohnt hat.
Diese Art der Lehrerfortbildung sollte weiterempfohlen werden. Wir tragen unseren Teil dazu bei. Noch im gleichen Jahr, in dem das Großmann/Wimmer-Projekt abgeschlossen wurde, gründeten wir die ,,Gesellschaft zur Förderung der politischen Bildung in Oberösterreich." In ihr machen wir ganz privat, aber anerkannt und teilweise sogar gefördert von den Behörden - Lehrerfortbildung.

## 2. Die Konfliktgeschichte des Großmann/Wimmer-Projekts

Ein Redakteur der SCHULHEFTE und einige Lehrer des Vereins, der aus dem Großmann/Wimmer-Projekt entstanden ist, trafen sich am 30. September 1977 zu einem Gespräch, das sich die Aufgabe setzte, die Konfliktgeschichte des Projekts zu rekonstruieren. Die Vorgangsweise war dabei folgendermaßen: zuerst informierte sich der Redakteur in einem Gruppengespräch mit den Lehrern über die in der Vergangenheit abgelaufenen Konflikte; dann fertigte er aus der Tonbandaufnahme dieses Gesprächs eine vorläufige Fassung der Konfliktgeschichte an; diese Version erhielten die Mitglieder des Vereins zur gemeinsamen Durchsicht und Korrektur; die jetzt vorliegende Endfassung berücksichtigte alle Änderungsvorschläge und arbeitete sie in den Text mit ein. Sie darf daher als die authentische Aussage der „Gesellschaft zur Förderung der politischen Bildung in O.O." über ihre eigene Konfliktgeschichte gelten.

Der öffentliche Konflikt brach noch während des Seminars aus, und zwar ein paar Tage vor der dritten Einheit, die in Henndorf veranstaltet wurde. In der AHS-Lehrerzeitung , Die allgemeinbildende höhere Schule" erschien damals, im Winter 1975, ein Artikel des Personalvertreters Dir. Dr. Franz Xaver Pree. Darin wurden sowohl das Seminar als auch die Gruppendynamik im allgemeinen angegriffen, außerdem wurde die fachliche Qualifikation Univ.-Prof. Peter Heintels in Zweifel gezogen. Und das, obwohl zwischen dem Ministerium und den Projektleitern vereinbart worden war, während der einjährigen Dauer des Seminars nichts über das Seminar zu veröffentlichen.
Politisch gesehen warf Dir. Pree, der nur einen Teil der Arbeitsunterlagen des Seminars durchstudiert haben dürfte, in diesem Artikel den Projektleitern außerdem Einseitigkeit in der weltanschaulichen Ausrichtung vor: die Teilnehmer würden von links her indoktriniert, behauptete er, zuerst würden sie
durch die Gruppendynamik sozusagen weichgeklopft, um dann, daran anschließend, die linken Inhalte besser zu schlucken. Bei den im Unterrichtsministerium in Wien geführten Gesprächen wurde schließlich auch der Vorwurf erhoben, daß dieses Seminar gegenüber den herkömmlichen Lehrerfortbildungskursen unverhältnismäßig teuer sei; außerdem sei die Personalvertretung nicht darüber informiert und um ihre Zustimmung gebeten worden, was jedoch ihr verbrieftes Recht sei.
Die Finanzprokuratur hat den Vorwurf der übermäßigen finanziellen Bevorzugung eines Lehrerfortbildungsprojekts gegenüber anderen inzwischen zur Gänze entkräftet: pro Lehrer und Tag entstanden bei dieser völlig neuen Art der Lehrerfortbildung keine höheren Kosten als bei den üblichen Lehrerfortbildungstagungen. Was allerdings die NichtKontaktaufnahme zur Personalvertretung betraf, so steht das Ministerium nicht an zuzugeben, daß der Vorwurf mit voller Berechtigung erhoben wurde. In der Z wischenzeit hat der daraus entstandene unerquickliche Zustand jedoch zu Versuchen der Vereinsmitglieder geführt, den Kontakt zur Personalyertretung im nachhinein zu verbessern.
Damals, im Frühjahr 1975, führte der Angriff Dir. Prees, noch ehe sein Artikel erschienen war, freilich sofort zu Diskussionen zwischen den Teilnehmern des Seminars. Sie verfaßten eine gemeinsame, von allen Lehrern unterzeichnete Stellungnahme, die als „Hennsdorfer Resolution" in die Geschichte der Gruppe einging. In dieser Stellungnahme setzten sie sich gegen die politischen Vorwürfe der Linkslastigkeit zur Wehr und erkläten, daß im Seminar keine wie immer geartete politische Indoktrination stattfinde.
Allerdings führten die Gerüchte, das ganze Seminar stehe vor dem Abbruch und drohe - etwa in der Mitte und sozusagen am

Höhepunkt seiner Entwicklung - offiziell eingestellt zu werden, auch dazu, daß die Zusammenarbeit der Teilnehmer noch intensiver wurde.

Eine Teilnehmerin hatte schon vorher, stellte sich im nachhinein heraus, zwischen den einzelnen Gruppen des Seminars und zwischen Seminar und Personalvertretung Intrigen zu spinnen (Mißtrauen auszustreuen) versucht. Von Anfang an äußerte sie Vorbehalte. Ihre Bedenken gegen den hier eingeschlagenen neuen Weg der Lehrerfortbildung, insbesondere aber gegen die Gruppendynamik, waren im Verlauf des Projekts nicht zurückgegangen, sondern gestiegen. Zwar verweigerte sie, als es darum ging, den - u. a. auch durch ihre geheimen Botengänge bedrohten Fortbestand des Seminars zu sichern, ihre Unterschrift unter die Resolution nicht. Aber kurz danach kündigte sie ihre weitere Teilnahme am Seminar auf.
Bedauerlich ist, daß sich diese ehemalige Teilnehmerin auch nach Abbruch ihrer Fortbildung dazu benützen ließ, öffentliche Stellungnahmen (in der Kirchenzeitung, im Profil, im ORF, etc.) gegen das Seminar abzugeben, aber auch auf informellem Weg weiter dagegen zu arbeiten, wobei man vor diffamierenden Außerungen gegen den Trainerstab und dann auch gegen Teilnehmer nicht zurückschreckte. Ein in der allgemeinen Anspannung damals zu Schrott gefahrenes Auto verdeutlicht vielleicht am besten die Angst, die die in der Offentlichkeit entfachte Hetzkampagne gegen das Großmann/Wimmer-Projekt, der sich die abgesprungene Teilnehmerin sozusagen als „Kronzeugin" zur Verfügung stellte, in vielen Seminarteilnehmern hervorrief.

Einer Schlußkonferenz im Unterrichtsministerium in Wien ist es, neben anderem, zu verdanken, daß die Wogen der Aufregung sich inzwischen geglättet haben. An dieser AuswertungsSitzung im Mai 1976, bei der auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (siehe Seite 45 ff ) vorgelegt wurden, nahmen teil: die behördlichen Initiatoren des Projekts, Ministerialrat Rettinger und Sektionschef Leitner - die beiden Ministerialbeamten hatten dieser alternativen Art der Lehrerfortbildung auch in der stürmischsten öffentlichen Auseinandersetzung nie ihre Unterstützung entzogen, sondern alle Beteiligten,
ganz im Gegenteil, zum Weitermachen ermutigt -; dann die beiden Projektleiter Dr. Rudolf Wimmer und Dr. Ralph Großmann; weitere Fachleute des Ministeriums; vier Vertreter der Seminarteilnehmer; die Lehrer-Personalvertretung (wobei allerdings Dir. Pree nicht erschien und jemanden anderen an seiner Stelle entsandte); und schließlich Vertreter des VdPO und anderer politischer Interessengruppen.
Heute sind die offenen Feindseligkeiten zwischen Mitgliedern des Vereins (dzt. etwa 40) und Vertretern öffentlicher Institutionen zwar beseitigt, nicht zuletzt aufgrund der schützenden Hand des Ministeriums, aber die Spannungen sind noch nicht ausdiskutiert. Es existiert eine Art wortloser Waffenstillstand. Die bereits einmal erwähnten Gespräche mit der Personalvertretung sollen ihn weiter ausbauen und schließlich schrittweise in gegenseitige Anerkennung überführen. Es ist erfreulich, daß Dr. Pree bereits einmal die Einladung zu einer Veranstaltung des Vereins angenommen und mitdiskutiert hat - warum sollten daher weitere Diskussionen um alternative Formen der Lehrerfortbildung völlig ausgeschlossen sein?
Die dennoch nicht zu übersehende Angst von Repräsentanten öffentlicher Institutionen - sie dürfte übrigens auf der untersten Ebene der Schulhierarchie, bei den Kollegen, Direktoren und Inspektoren, weitaus am größten sein, jedenfalls wesentlich größer als in den mittleren und oberen Rängen, wo sie weder von den Ministerialbeamten noch vom o.ö. Landesschulratspräsidenten Eckmayer geteilt wird, der den Verein heute vielmehr aktiv fördert - beruht vielfach auf Unkenntnis und Mißtrauen. Beides müßte eigentlich im Laufe der Zeit und in Ruhe abgebaut werden können.
Parteipolitisch ist der Verein nämlich nicht einzuordnen, seine Mitglieder kommen aus fast allen österreichischen Weltanschauungsgruppen: aus dem CV, dem BSA, dem OAAB und
von der Burschenschaft. Gemeinsam arbeiten sie an Problemen, die die Schule betreffen: den Ablauf des Unterrichts, den Einsatz neuer didaktischer Methoden und alternativer Lehrinhalte (siehe Erfahrungsbericht der Lehrer Seite 34). Sie diskutieren miteinander, tauschen Informationen aus und beraten sich gegenseitig - und das alles in einer Atmosphäre, die zwar nicht völlig, aber doch in einem unerwartet hohen Ausmaß angstfrei geworden ist. Und das Wichtigste fast: sie interessieren sich verstärkt für ihren Beruf, sie engagieren sich und er macht ihnen Spaß.
Vielleicht erzeugen solche Lehrer bloß deswegen so viel Angst in ihrer Umgebung, vor allem bei ihren Kollegen und Direktoren, weil man es in Osterreich nicht gewohnt ist, daß ein Lehrer auch von sich aus aktiv sein kann; daß ein Lehrer sich seine Fortbildung selber bezahlen kann; $j a$, daß ein Lehrer in Ósterreich imstande sein kann, kritisch zu urteilen, eigene Ideen zu haben und, gemeinsam mit anderen, solidarisch Autonomie zu entwickeln.

## 3. Die soziale Einsamkeit des Lehrers

Auszüge aus dem Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Großmann/Wimmer-Projekts

Als Abschluß des „Seminars zur Lehrerfortbildung, Politische Bildung"" lieferten Großmann und Wimmer einen 162-SeitenBericht an das Ministerium, von dem die SCHULHEFTE ein Exemplar ergattern konnten. Der Bericht wurde nur einem ganz kleinen Personenkreis zugänglich gemacht, obwohl er ein
geradezu klassisches Beispiel von gelungener wissenschaftlicher Begleitforschung der Schulreform darstellt. Unter anderem vielleicht auch deshalb, weil dieses Projekt von Anfang an nicht darauf versessen war, vor einer desinteressierten Offentlichkeit mit großen Zahlen zu protzen, sondern vielmehr im kleinen, überschaubaren Rahmen die Schulreform ein Stückchen voranzutreiben.

Warum hat das Ministerium diesen - 2 Jahre alten - Bericht nie öffentlich zugänglich gemacht? Wahrscheinlich auch deswegen, weil ein Teil des Berichts - die Seiten 57 bis 96 - politisch derart brisantes Material enthält, daß das Ministerium den Beschluß gefaßt hat, „daß dieser Teil des Berichts der österreichischen Schulwirklichkeit nicht entspricht."
Worum geht es in diesem Teil? Die Uberschriften klingen wissenschaftlich und relativ harmlos: „Sozialverhalten der Lehrer"-„Merkmale des politischen Bewußtseins der Lehrer"-„Die psychosoziale Verfassung der Lehrer. Der Gießen-Test."
In der Einleitung zu diesem Teil weisen die Verfasser zwar wiederholt darauf hin, daß ,diese Aussagen nur für das, was Gegenstand gemeinsamer Erfahrungen innerhalb des Seminars war, . . volle Gültigkeit beanspruchen können." Sie erklären immer wieder, daß dem Bericht keine „lehrerfeindlichen Tendenzen" zugrunde liegen, wie den Autoren von mancher Seite unterstellt wird, und daß diesem Teil „nur sehr beschränkte Verallgemeinerungsfähigkeit zukommt",
Dennoch enthalten die Thesen und Testergebnisse des Berichts so viel gesamtösterreichisch-politischen Sprengstoff - der Hang der Lehrer zum Konservativismus wird in vielen kleinen Details greifbar nachgewiesen -, daß das Ministerium es vorzog, den Bericht nicht zu veröffentlichen. Obwohl es, wissenschaftlich gesehen, damit viel Ehre hätte einheimsen können, Warum? Wohl nur deshalb, weil sich seine Autoren mit großer Ernsthaftigkeit bemüht haben, eine, ,realitätsgerechte Einschätzung"des

Lehrerbewußtseins zu liefern. Schreiben, was ist, heißt aber allemal, politisch gefährlich schreiben.
Im folgenden bringen die SCHULHEFTE einige Auszüge aus dem Großmann/Wimmer-Bericht, und zwar Auszüge aus den behördlicherseits inkriminierten Passagen. Wir weisen aber, um Mißverständnissen vorzubeugen, noch einmal darauf hin, daß sich Begriffe wie „die Lehrer" oder „das politische Bewußtsein der Lehrer" ausschließlich auf die 29 am Seminar beteiligten Lebrer beziehen. Nirgendwo heißt es etwa im Bericht: ,,die österreichischen Lehrer".
Verallgemeinerungen über die Zahl der 29 Seminarteilnehmer hinaus sind natürlich möglich, sie sollten auch gezogen werden, aber immer und ausschließlich im Kopf des jeweiligen Lesers. Das heißt: Lehrer oder Ministerialbeamte, die sich von den Aussagen über das Sozialverhalten oder das politische Bewußtsein der 29 Seminar-Lehrer betroffen fühlen, fühlen sich offensichtlich zurecht betroffen. Die Beschreibung hat sie getroffen - also wehren sie ab.
Ihre Abwehrreaktion deutet darauf hin, daß vieles von dem, was Großmann und Wimmer über die 29 besonderen Lehrer sagen, auch auf die rund 80.000 Lehrer in ganz Osterreich in dem einen oder anderen Punkt allgemein zutrifft. Auszüge (aus dem Kapitel: „Das Sozialverhalten der Lehrer"c, Seite 60 bis 77):

## Vereinzelung

„Es war eine durchgehende Erfahrung des Seminars, daß die Teilneh mer ohne klare Handlungsanweisungen nur unter großen Schwierigkeiten gemeinsam zu handeln in der Lage waren."
(...)
„Die Ursachen für diese Schwierigkeiten kollektiv zu handeln, sind nicht in erster Linie in einem technischen Problem, mit einer ungewohnten Situation fertig zu werden, zu suchen, sondern sind Ausdruck einer sehr tief sitzenden, die Persönlichkeit der Lehrer prägenden Vereinzelung. Vereinzelung meint hier, daß die Lehrer, obwohl sie
dauernd in Gemeinschaften arbeiten, in der Grundstruktur ihres Verhaltens auf sich selbst reduziert bleiben. Jeder Lehrer denkt für sich, lernt für sich, arbeitet für sich, handelt für sich, - bezieht sich in erster Linie auf sich selbst."
(...)
"Dieser Rückzug auf sich selbst, der eigentlich eine Form von Kontaktschwäche darstellt und soziale Einsamkeit bedeutet, und gar nichts mit Freiheit und autonomer Persönlichkeit zu tun hat, wird in der Regel als Individualismus überhöht. Lehrer sind eben Individualisten. Damit erhält die soziale Situation vor sich und vor anderen eine Rechtfertigung."
(...)
"Unter dem Deckmantel einer individualistischen Lebensphilosophie richten sich die Lehrer in ihrer Vereinzelung behaglich ein, um das, was ihnen durch die relative Isoliertheit in ihrem Beruf an sozialer Entfaltung verlorengeht, nicht sehen zu müssen."

Rückzug auf die inneren Werte
„Die Selbstverwirklichung wird von den Lehrern vielfach verlagert auf den privaten Bereich."
(...)

Die These, ,,wer seine innere Freiheit behält und damit auch seine Freizeit sinnvoll ausnützen kann, wird am besten sein eigentliches menschliches Wesen bewahren", wurde folgendermaßen beurteilt:

- völlige Zustimmung

56\%

- etwas eingeschränkte Zustimmung $12 \%$
- schwache Zustimmung
-unentschieden, indifferent, neutral
$\square 7 \%$
- etwas eingeschränkte Ablehnung
- völlige Ablehnung
$2 / 3$ der Teilnehmer pflichteten also dieser Behauptung bei.


## Kommunikationsschwierigkeiten

"Signifikant waren die Schwierigkeiten der Seminar-Teilnehmer, miteinander zu sprechen."
(...)
,Selten war die Diskussion bestimmt - zumindest in der Anfangsphase
des Seminars - von einem Eingehen aufeinander, von einem argumentativen Aufbauen auf den Beiträgen anderer. Es wurde deutlich, daß für die meisten Teilnehmer das direkte Eingehen aufeinander im Gespräch ein ungewohnter sozialer Prozeß war."
(..)
„Die Angst sich zu exponieren, für bestimmte Positionen einzutreten, öffentliche Verbindlichkeit einzugehen, war generell sehr groß."
(...)
"Tabuisiert wurde vor allem die jeweilige pädagogische Tätigkeit, die Berufspraxis des einzelnen Lehrers. Das, was der Lehrer hinter der Klassentür tut, war von der Kommunikation ausgeschlossen. Diese sehr verfestigte Haltung konnte auch während des Seminars nur sehr langsam und vorsichtig gelockert werden."
(...)
"Die Lehrer übernehmen, bzw. stabilisieren mit ihrem Kommunikationsverhalten die innere hierarchische Struktur der Schule. Gegenüber Schülern kommunizieren Lehrer in der Regel in Monologform."
(...)
"Gegenüber Vorgesetzten verzichtet der Lehrer seinerseits, eine dialogische Gesprächssituation herzustellen... Er spricht im allgemeinen nur, wenn er die formelle Legitimation des Vorgesetzten dazu hat wenn das Wort erteilt ist . . . Das Gespräch in Lehrerkonferenzen hat durchwegs Monologcharakter. Der jeweils Vorgesetzte verwaltet, akzeptierterweise, die Kommunikationsstruktur. Worüber gesprochen werden darf, bestimmt er. Insgesamt eine Reproduktion der Sprechsituation in der Schulklasse."

## Selektive Selbstwabrnehmung

"In vielen Gesprächen mit Lehrern konnten wir herausstellen - in der sozialwissenschaftlichen Literatur wird diese Erfahrung bestätigt -, daß der Lehrer ein illusionäres Selbstbild kultiviert, eine idealisierte Einschätzung seiner Berufsrolle.
Illusionär ist dieses Selbstbild vor allem, was die Autonomie seiner pädagogischen Tätigkeit betrifft. Diese selektive Wahrnehmung wird durch ein ideologisches Berufsbild verfestigt, das immer noch von der pädagogischen Freiheit und einer relativen Autonomie des Bildungssystems ausgeht. .
Wir konnten vielfach beobachten, daß sich die Lehrer von der Sozialstruktur, in der sie arbeiten, kaum eine bewußte Wahrnehmung
gestatten. Das Selbstbild der Lehrer ist von einer gewissen, Omnipotenzphantasie' geprägt, der Phantasie einer fachlichen und personalen Úberlegenheit, die oft in starkem Gegensatz zu der tatsächlichen Verfassung steht:"
Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird nachgewiesen, daß die Lehrer - gemeint sind immer, wir erinnern noch einmal daran, die 29 Seminarteilnehmer, und jede Verallgemeinerung ist zwar erlaubt und erwünscht, geschieht aber ausschließlich im Kopf und auf Risiko des jeweiligen Lesers -, es wird also nachgewiesen, daß Lehrer eine „mangelnde Durchsetzungsfähigkeit" für eigene Interessen haben, zur ,Passivität" neigen und unter, „nie offen ausgesprochenen Konkurrenzgefühlen" leiden. Sie "fliehen" daher ",aus der Offentlichkeit" (siehe den Artikel „Der Lehrer im KURIER", Seite 115) und ,"vermeiden" nach Möglichkeit alle „Konflikte ${ }^{\text {c }}$. „Das öffentliche Einstehen für eine konträre Auffassung - etwa konträr zur Seminarleitung bereitete anfangs große Schwierigkeiten. Diese Konfliktvermeidung bedingt manchmal ein ganz bestimmtes politisches Verhalten, das wohl am besten mit dem Begriff, Intrigé zu umschreiben ist." Ein Begriff, der hier nicht, wie Großmann und Wimmer sich beeilen hinzuzufügen, moralisch nach gut oder schlecht werten, sondern lediglich ein ganz bestimmtes, sehr zum Privatistischen neigendes Politikverständnis der Lehrer beschreiben soll. Und sie ergänzen, ebenfalls mit der Absicht zu erklären: „Der Verzicht auf die organisierte offentliche Einflußnahme in einem sozialen Verband wird kompensiert auf dem Umweg der Intrige." (Hervorhebung nicht im Original).

Die auf diesen Abschnitt folgenden Hauptkapitel sind dann dem ,politischen Bewußtsein der Lehrer" und den Ergebnissen des "Gießen-Tests" gewidmet. Es wird dort das Verhältnis des Lehrers,,zu Macht und Autorität" beschrieben, ihr ,Denken in

Naturkategorien", ihr „idealisierter Politikbegriff" bzw. ihr „feudales Politikverständnis", das Lehrer dazu verführt, "politisches Geschehen . . . zu personifizieren" statt zu analysieren. Der Schluß dieses Kapitels stellt fest, daß Lehrer einen sehr ,verkürzten Pluralismusbegriff" haben, das heißt, daß sie dazu neigen,
,,unterschiedliche Gesellschaftskonzeptionen ...abstrakt nebeneinanderzustellen, ohne sich auf die dargebotenen Positionen diskursiv einzulassen, und ohne eigene Stellungnahme dazu. Politische Grundhaltungen und die damit verbundene Meinungsbildung werden so in die Intimität privaten Nachdenkens verwiesen und damit einem öffentlichen Kommunikations- bzw. Legitimationszwang entzogen. Die Konsequenz heißt: ,Politik ist Privatsache‘.
Ubrig bleibt dann für den Unterricht ein, jeglicher Aussagekraft entleertes, abstraktes Wertgerust, verbunden mit formalen Verfahrensgrundsätzen staatlicher Machtausübung.
Politik entgleitet so dem Prozeß diskursiver Rechtfertigung (dialogisches Prinzip) und bleibt in der Unverbindlichkeit privaten Meinens. Die für die Ausprägung eines tragfähigen Demokratiebewußtseins unerläßliche Fähigkeit der kritischen Urteilskraft kann sich an einem solchen Politikverständnis nicht entwickeln."

Leider können die SCHULHEFTE die Auszüge aus diesem Bericht nicht vollständig wiedergeben, obwohl sie es verdienten, veröffentlicht zu werden. Der fürs Lehrerbewußtsein vorherrschende Konservativismus wird hier - für Osterreich zum ersten Mal analytisch erfaßt, der diesen Teil des Berichts abschließende Gießen-Test bestätigt die grundsätzlich ,„konser-vativ-beharrende Grundhaltung ${ }^{6}$ vieler Lehrer, ihre „IchSchwäche" und ihre „Suche nach Sicherheit durch autoritäre Strukturen", ihr „latentes Bedürfnis nach dem starken Mann". Allerdings: niemand wird beschuldigt, kein Lehrer wird angegriffen oder beleidigt, dem Lehrer wird nicht einfach der ,"schwarze Peter" zugeschoben, sondern es wird mit aller Deutlichkeit auf den Zusammenhang zwischen den For-
schungsergebnissen und den Arbeitsbedingungen der Lehrer hingewiesen. Etwas ganz anderes, etwas Erstaunliches, etwas Neues wird mitgeteilt: auch Lehrer können lernen. Der Gie-ßen-Test wurde im Laufe des Seminars mehrfach angewendet, und auf diese Weise konnte auch empirisch (d. h. objektiv) belegt werden, was sowohl die Lehrer selber, als auch die Leiter des Seminars persönlich ohnehin wußten: daß sich die Lehrer im Verlaufe des einen Jahres verändert haben.
„Die starke Tendenz zu Depression und Dominanz bat sich wesentlich verringert." . . . „In einem entschieden verbesserten sozialen Klima hat sich das Sozialverbalten grundlegend im Sinne einer stärkeren aktiven Umweltbewältigung verändert., Kennzeichnend . . . ist eine stärkere Kooperation unter den Teilnehmern. (..) Ich-Stärke und Durchsetzungsfäbigkeit baben wesentlich zugenommen." ...A Außerdem ,,erböbte Konfliktfähigkeit, Selbstmotivation im Lernen, Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung, pädagogische Kreativität und soziale Phantasie für Innovationen im Unterricht."...
Da wir hier die Berichterstattung abbrechen müssen, andererseits aber vermuten, daß einige SCHULHEFT-Leser gerne alles gelesen hätten, schlagen wir folgenden Ausweg vor: Schreiben Sie uns bitte (an Uwe Bolius, 1050 Wien, Margaretenstr. 67/2/18), wenn es Sie interessiert, die 3 Kapitel des Grossmann/Wimmer -Berichts im Gesamtzusammenhang zu lesen. Sollten genug (d. h. etwa 100) Interessensbekundungen bei uns eintreffen, so werden wir uns bemühen, die drei Kapitel zu vervielfältigen und Ihnen gegen einen Selbstkostenbeitrag von S 15,- bis 20,- zu schicken.

## 4. BMUK-2 Jahre danach

Das Großmann/Wimmer-Projekt wurde im Sommer 1975 abgeschlossen, die "Gesellschaft zur Förderung politischer Bildung in Oberösterreich" hat sich gebildet, die Konflikte haben sich beruhigt, zwei Jahre sind inzwischen vergangen. Die SCHULHEFTE fragten im Unterrichtsministerium an, wie
man heute, 2 Jahre später, über dieses Projekt denke, zumal Gerüchte in Umlauf gekommen seien, die etwa lauteten: ,So etwas nie mehr wieder!"
Beide, Sektionschef Leitner wie auch Ministerialrat Rettinger, gaben eine ähnliche Auskunft: An eine Wiederholung dieses oder eines ähnlichen Projektes sei nicht mehr gedacht. Begründung: es war zu teuer, besonders angesichts der bevorstehenden Sparmaßnahmen. Unser Hinweis auf die anderslautenden Auskünfte der Finanzprokuratur wurde nicht beachtet.
Ministerialrat Rettinger gab auch noch eine zweite Begründung: Es solle der Verdacht vermieden werden, die Großmann/Wimmer-Art der Politischen Bildung würde einen "Monopolanspruch" erheben. Stattdessen sei vielmehr geplant, meinten beide Ministerialbeamten unisono, alle Formen von politischer Bildung, Gruppenpädagogik und sozialem Lernen besser in das ", bestehende Lehrerfortbildungssystem zu integrieren"; die „Projektgruppe Heitger/Höller in die Lehrerfortbildung mit einzuschalten"; ,,von Haus aus eine engere Kooperation mit allen in Betracht kommenden Leuten" zu pflegen; und in die ,,herkömmliche Lehrerfortbildung, die im wesentlichen darin besteht, daß Universitätsprofessoren referieren", einfach mehr „Gruppenarbeit mit Großmann-Wimmer-Elementen einzubauen".
Alles in allem hatten die SCHULHEFTE bei den Telefoninterviews mit den beiden Ministerialbeamten den Eindruck, daß die Finanzierungsfrage nur vorgeschoben wird, um die Angst zu überdecken. Erstens die Angst des Ministeriums, es könnten mehr Lehrer so aktiv werden, wie die am Großmann/WimmerProjekt beteiligten AHS-Lehrer. Zweitens die Angst der Behörde, daß mehr Lehrer einen eigenen, privaten Verein für politische Bildung gründen könnten, der sowohl dem direkten Zugriff des Ministeriums, als auch dem des Landesschulrates und der Personalvertretung entzogen ist.

## Die Freibeit hinter der Klassentür

(Zum Problem der pädagogischen Freiheit von Lehrern)
Eigentlich ist es immer das Gleiche: Sobald über den Lehrer bzw. über die Lehrerrolle gesprochen wird, bilden sich zwei Gruppen: Die eine meint, der Lehrer sei sozusagen nur „Erfüllungshilfer - er werde dauernd durch Erlässe und Vorschriften ,,von oben" gegängelt, er stehe unter Druck des Direktors und Inspektors, der Lehrplan bestimme genau das Tun in der Klasse. Die andere Gruppe wiederum - und das sind meist die Praktiker - widerspricht heftig und sagt, es redet niemand in den Unterricht etwas hinein, es gibt keine bindenden Vorschriften über die Art der Vorbereitung, der Inspektor kommt nur selten und wenn, dann ist das heute keine Prüfung mehr. Uberhaupt, so fragt diese Gruppe weiter: Warum ist man eigentlich gerade beim Lehrer um die Freiheit so besorgt? Für Beamte anderer Kategorien, für viele Angestellte oder gar für Arbeiter am Fließband, ja für den größten Teil der Bevölkerung, ist ein solches Maß an Freiheit, wie es Lehrer genießen, unvorstellbar.
Wirklich, ist denn diese "Freiheit des Lehrers" oder die sog. „pädagogische Freiheit" etwas besonderes? Warum wird darüber so viel geschrieben, so viel diskutiert, so daraut geachtet? Ist das Ganze vielleicht nur ein Problem, dem Wissenschaftler nachhängen?
Was ist eigentlich gemeint mit ,„pädagogischer Freiheit"? Nun, eine Definition dieser „Freiheit" ist wohl kaum möglich und ich
weiß auch nicht, ob ein solcher Versuch viel Sinn hätte. Das Problem, "pädagogische Freiheit" ist so komplex, daß die Gefahr der Vereinfachung naheliegt: Es geht ja nicht allein um die Vorschriften oder um Inspektionen, diese Freiheit ist auch nicht einzugrenzen auf das, was der Lehrer in der Klasse treibt. Tatsächlich redet dem Lehrer kaum jemand in die Arbeit hinein, wenn er sozusagen „, die Tür zum Klassenzimmer " geschlossen hält. Tätsächlich ist es nicht Rolle und Funktion der Dienstaufsicht, sich in private Angelegenheiten des Lehrers einzumischen, solange er ,in und außer Dienst das Ansehen des Lehrerstandes wahrt" (vgl. Landeslehrer-Dienstgesetz \$ 26/2). Vielmehr soll hier gefragt werden, wovon die Freiheit des Lehrers abhängt, d. h. welche Folgen durch möglicherweise empfundene Unfreiheit und Zwänge für den Lehrer, die Schüler, für die Schule insgesamt entstehen können.

## 1. Unzureichende Deutungen der ,pädagogischen Freiheit"

Bernd Götz versucht einen rollentheoretischen Ansatz, um "Freiheit und Zwang für den Lehrer zu beschreiben. Er stellt u. a. die Frage, ob dem Lehrer vorgegebene Normen und Werte, z. B. in Gesetzen, Statuten und Ausführungsbestimmungen niedergelegt, mit seinen individuellen Bedürfnissen und scinen pädagogischen Zielvorstellungen überhaupt übereinstimmen und wenn nicht, welche Reaktionen dann zu erwarten sind (totale Unterordnung? Ausweichen und Verdrängen? Rollendistanz?). Weiters fragt er sich, wie der Lehrer selbst seine Rolle annehmen, mitbestimmen, verändern kann, $d$. h. welche Möglichkeiten der Interessensdurchsetzung und eigenen Entscheidung er innerhalb der Rolle hat und wie er subjektiv erfahrene Zwänge interpretieren und abbauen kann.'
Dieser rollentheoretische Ansatz aber unterliegt hier häufig der Gefahr, Kontexte unberücksichtigt zu lassen - die institutionel-
len Voraussetzungen, die materiellen Faktoren. So werden dann "Sensibilität für Handlungsmotive, Ambiguitätstoleranz" usw. gefordert, die strukturelle Verankerung von Rollen aber nicht gesehen.
Eine andere Möglichkeit über die „Freiheit des Lehrers" zu reden, findet sich häufig bei Juristen. So definiert Ingo v. Münch: „Die pädagogische Freiheit bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltụng, und nur auf diese." Hier reduziert sich das Problem offensichtlich auf ,,Unterrichtsgestaltung", als ob diese abgetrennt von Faktoren wie Vorgestzte, Kollegen, Administration usw. denkbar wäre.
Wenn ich jedoch aufpassen muß, daß die Schüler dem Lehrplan entsprechend Lesestoff erhalten, der ,,entwicklungs- und altersgemäß" - auch nach Ansicht des Direktors, der Schulbehörde usw. - ist, bleibe ich zur Sicherheit lieber bei Stuicken aus dem Lesebuch, ev. gegen meine pädagogische Einsicht. Sonst - aber das kennen wir ja vom „Fall Larcher". Wenn ich den Nachmittag vor meiner Schreibmaschine verbringen muß, um viele Seiten Akten zu tippen, komme ich gar nicht mehr dazu, die Schulstunden für den nächsten Tag ausreichend vorzubereiten. Administration, Schulaufsicht usw. gehören eben zur „Unterrichtsgestaltung", sind nicht einfach zu trennen. Trennung würde hier auch Verharmlosung bedeuten.
Ähnlich reduziert wäre es, das Problem allein auf der Schulebene zu sehen: wie der Lehrer die Schüler anspricht, wie bzw. ob er die Sitzordnung bestimmt, ob er heute oder morgen die Hefte mit der Schularbeit zurückgibt, ob die Schüler bei der Meldung aufzeigen müssen, einfach aufstehen oder im Sitzen mit dem Lehrer reden dürfen - das bleibt so ziemlich dem Lehrer überlassen, es geschieht ja „hinter der Klassentüre". So gesehen, kann man tatsächlich davon reden, daß Lehrer in ihrer Freiheit, d. h. hier in ihrem Verhalten, in ihrem Umgang mit Schülern nicht sonderlich beschränkt werden. Daß auch in dieser Sicht Voraussetzungen vernachlässigt werden, wie die, daß nach der Ruhe in der Klasse während der Schulstunde der

Lehrer beurteilt wird, mögliche „Karrieren" aber von dieser Beurteilung abhängen, ist klar.
Schließlich sind hier sozusagen utopische und idealistische Vorstellungen bezüglich dieser „Freiheit" zu nennen: Abschaffung der verbindlichen Lehrpläne (was ist, wenn dann diese Schüler zu anderen Lehrern, in andere Schulen kommen?), das Lehrerkollegium soll sich selber zusammenstellen und ergänzen (das könnte wohl nur in einer größeren Stadt, vielleicht nur in einer Modellschule, möglich sein), weltanschauliche und ideologische Ungebundenheit (auch z. B. für einen Lehrer mit möglicherweise ,faschistischen" Einstellungen?).
Man muß es halt sagen - diese „Beschränkungen" ermöglichen auch einen gewissen Schutz: der Lehrer selbst, der Kinder, der Eltern, usw. Auch laufen solche Forderungen Gefahr, gar nicht ernst genommen zu werden, Möglichkeiten einer Änderung zu übersehen - sosehr darin auch Innovatives und Wünschbares enthalten sein mag.

## 2. Die vervaltete Freibeit, oder: organisatorische und institutionelle Bedingungen dieser Freiheit

Unverkennbar ist die hierarchische Struktur der Schule: Eine Hierarchie weist einander übergeordnete Ämter auf, damit verbunden jeweils fest umrissene Befugnisse, wobei obere Instanzen in besonderem Maße entscheiden, anordnen, dann auch kontrollieren, während die unteren überwiegend Anordnungen ausführen und dann eventuell nach oben berichten. Jedenfalls gehen hier die Impulse in eine Richtung - nämlich von oben nach unten. Die Arbeitsvorgänge in einem solchen System richten sich nach Regeln und Verfahrensvorschriften. Danach ist ,Schule" eine Form der Verwaltungsbürokratie klassischen Typs.
Sicher, man kann sagen, das ist eine idealtypische Darstellung
einer bürokratischen Organisation, in der Schulrealität gibt es kaum so prägnante Verhaltensvorschriften, wenig offizielle Kontrolle, vielmehr große Ermessensspielräume. Nur liegt darin das Problem: wer definiert, vor allem im Konfliktfall, diesen Spielraum? Wer legt dann die Gesetze aus? Wer sagt, wann ,in und außer Dienst das Ansehen des Lehrerstandes" verletzt wird? Die Antwort ergibt sich, wenn man sich die Reihe von „Fällen" in Erinnerung ruft, die in letzter Zeit in Osterreich Aufsehen erregt haben: Gitterle (Tirol), Jussl (Vorarlberg), Peschek, Mayerl (Steiermark), usw. Allemal lag die Macht der Definition und Interpretation von Gesetzen und folglich auch die Macht für Sanktionen fast ausschließlich bei Vorgesetzten, dann weiter bei bürokratischen Instanzen wie Schulverwaltung. Wieweit Möglichkeiten bei der „Personalvertretung für Lehrer'厄 liegen, kann ich schwer beurteilen. Macht dafür liegt kaum beim einzelnen Lehrer und schon gar nicht bei der Wissenschaft.
Da scheint mir ein wichtiger Grund für Vorsicht und Konformität vieler Lehrer zu liegen: Die hierarchische Struktur der Schule mit dieser Form der Ausdifferenzierung der Gesetze, Vorschriften, Anweisungen usw. erzeugt Diffusität, ein dauerndes "Damoklesschwert" ist möglich. Die Macht ist jedenfalls ungleichgewichtig verteilt und folglich meidet der Lehrer mögliche „Konfliktfelder". Untersuchungen weisen dann auch ein konservatives, immobiles Bewußtsein des Lehrers nach.
Mit der Form der Verwaltungsbürokratie hängt natürlich auch das Problem der dafür nötigen Administration zusammen. Als ein zentrales Strukturprinzip einer Hierarchie gilt Ubersichtlichkeit, Gleichförmigkeit, Zuverlässigkeit, um sozusagen „Zweckrationalität" der Organisation zu ermöglichen.
Die Administration bzw. Bürokratisierung der Schule ist dann auch das immer wieder genannte Problem bei Umfragen und
bei Gesprächen mit Lehrern über ihre berufliche Situation: Beschreibungsbögen, diverse Statistiken, Klassenbücher, Eintreibung von Elternunterschriften, usw., usw.
Horst Rumpf nennt die Pflicht für den Lehrer, diesen Verwaltungskleinkram zu übernehmen und durchzuführen, den ,,Tatbestand der Freiheitsberaubung hinsichtlich (der) erzieherischen Pflichten". Hier drohen Lehrer ,in Erfüllung ihrer Dienstpflichten" zu Kulis der Schulverwaltung zu werden und die Kritik an der ,"verwalteten Schule "ergibt sich daraus. Nur bleibt diese Kritik stecken, wenn sie sich allein auf das Symptom ,"Administration" bezieht. Die Administration ist nur Folge des hierarchischen Organisationsprinzips, zu dem notwendigerweise Kontrolle, Überprüfung, usw. gehört und damit auch eine Vielzahl von Verwaltungsarbeit. Und auch diese Verwaltung ist es, die den Lehrer in seiner Arbeit einschränkt, zermürbt, sozusagen freiheitsunfähig macht. Es ist gar nicht die Frage, ob die vorgesetzte Schulbehörde diesen Zustand will - er ist im System.
Was nun die eigentliche „Lehrerarbeit" betrifft, damit ist hier die Tätigkeit in der Schule, genauer die Tätigkeit im Unterricht gemeint, so dürfte eine Unterscheidung sinnvoll sein: der unterrichtliche und der erzieherische Aspekt der Arbeit des Lehrers.
Spricht man von der „Unterrichtsfunktion", ist z. B. die Wissensvermittlung, die Schulung von Fähigkeiten, die Aufrechterhaltung des Schulbetriebes usw. gemeint. Die Vorschriften und Etwartungen an den Lehrer sind hier ziemlich klar, die Ziele sind sozusagen ,,abhakbar", sie sind auch - und das ist hier wesentlich - vom Lehrer selbst leichter zu überprüfen.

Ein Beispiel: Für die Schüler der dritten und vierten Schulstufe der Volksschule soll, laut Lehrplan, in Sprachlehre durchgenommen werden - „Das Hauptwort (Geschlecht, Ein- und Mehrzahl, Fälle). Das

Zeitwort in Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft und Mitvergangenheit. Erkennen der Eigenschaftswörter und persönlichen Fürwörter. Allenfalls Erkennen und Bestimmen des Satzkernes und der Ergänzungen." (Vgl. Verordnungsblatt vom 1. Oktober 1976, S. 165.) Das ist abhakbar und diese Eindeutigkeit ermöglicht auch mehr Sicherheit beim Lehrer.

Diese Sicherheit scheint nun in einem hierarchischen System, wie es oben skizziert wurde, für Untergebene zur Aufrechterhaltung psychischer Stabilität und Identität wichtig. Daher liegt die Vermutung nahe und Untersuchungen zeigen das auf, daß der Lehrer in seiner Selbstrolle, wohl nach Schultypen unterschiedlich, sich vor allem an diesen unterrichtlichen Aufgaben orientiert, d. h. zum „Fachmann" wird. So verstehen sich z. B. Professoren an Gymnasien als „Mathematiker", als „Geograph", weniger als „Lehrer", bzw. „Erzieher".
Nun liegt in dieser „Unterrichtsfunktion" auch die größte Möglichkeit , ppädagogischer Freiheit" - ja, sie wird oft nur hier angesiedelt: Z. B. die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Unterrichtsmethoden zu wählen, die Möglichkeit unterschiedlicher Gestaltung des Unterrichts, der Auswahl von Inhalten, verschiedenen Umgangs mit Schülern usw. Natürlich - sagt man dann - im Rahmen der Schulgesetze und im Rahmen des Lehrplans. Aber es ist eine Freiheit, wenn auch eine beschränkte.
Andererseits ist die „erzieherische Funktion" des Lehrers diffus, nicht klar faßbar und mit spezifischen Unsicherheiten verbunden. Wieder ein Lehrplanbeispiel, diesmal zum didaktischen Grundsatz der „Konzentration der Bildung': „Die Schulerziehung hat den ganzen Menschen zu bilden und darf keinen Seinsbereich, vom Körperlichen bis zum Seelisch-Geistigen, vernachlässigen. Besonders ist auch bei aller Außenweltverbundenheit eine altersgemäße Innenweltvertiefung zu fördern."

Da tut man sich schwer, zu überprüfen, ob diese Ziele durch den Unterricht erreicht werden. Aber mit „erzieherischer Funktion" hängt z. B. auch die Aufgabe des Lehrers zusammen, bestimmte Haltungen bei den Schülern zu fördern. Solche Erziehungsziele sind notwendigerweise mit zugrunde liegenden Normen und gesellschaftlichen Vorstellungen verbunden. Vom Lehrer wird dabei Distanz und Neutralität gefordert, er soll nur „Leitvorstellungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen sachlich darlegen", wie es im Erlaßß ,Sexualerziehung in den Schulen" heißt. Folge: Im Sexualunterricht z. B. (falls sie einen solchen überhaupt durchführen) beschränken sich Lehrer auf naturkundlich-biologische Fragen und klammern die im Zusammenhang damit stehenden, aber ,"konfliktträchtigen" sozialen, gesellschaftlichen Fragen aus. Hier sind Schwierigkeiten bzw. Angriffe (z. B. von Seite der Eltern, der Vorgesetzten) leicht möglich, das Risiko ist sozusagen größer.
An und für sich wäre Offenheit, Flexibilität von Vorschriften in Erziehungsfragen zu begräßen.,,Die Unbestimmtheit - nicht im negativen Sinne des Diffusen und Vagen - erscheint . . . als positive Voraussetzung für die . . . Möglichkeit, seine eigenen pädagogischen Motive ins Spiel zu bringen und nach ihnen zu entscheiden", meint auch B, Götz. Nur soll man diese Forderungen im Zusammenhang mit möglichen Konsequenzen bedenken, Konsequenzen in einem hierarchischen System, wie es das Schulsystem eines ist. Die Grenzen der eigenen Gestaltung ,,erzieherischer Aufgaben" und der eigenen Interpretation von Erziehungszielen sind vage, der "Freiheitsspielraum" also unbestimmt und der Versuch, „,die Grenzpflöcke, die diesen Spielraum des Lehrers beengen, um ein paar Zentimeter in die eine oder andere Richtung zu versetzen" (Horst Rumpf) ist für Leute, die am unteren Ende der Hierarchie stehen, mit Gefahren verbunden, die beruflich existentiell sein können.

## 3. Mögliche Folgen

Wenn man von Folgen der oben geschilderten Situation spricht, muß man wohl unterscheiden: Folgen für die Person des Lehrers - Folgen für das System ,"Schule".
Um bei ersterem zu beginnen - die erwähnte Diffusität der Erwartungen, die Gefährdung durch Konflikte usw. kann beim Lehrer zu dem führen, was Rollentheoretiker mit "Rollenanomie" bezeichnen. Damit meinen sie u. a. autoritäre Hörigkeit und Orientierungslosigkeit. Ein psychoanalytischer Ansatz würde hier wahrscheinlich von der Möglichkeit von Verdrängungen, Projektionen und Ich-Rigidität sprechen, Soziologen schließlich von einer Angst vor Statusverlust. Was immer man auch wählt, das alles kann und wird in Resignation und Veränderungsunlust umschlagen, wie viele Untersuchungen gezeigt haben. Siehe auch den Rückzug mancher Lehrer auf außerschulische Tätigkeiten (Fremdenverkehrsverband, Vereinswesen, usw.). Das kann aber auch, allerdings wohl selten, in Rebellion gegen die abstrakten $Z_{\text {wänge }}$ "der Gesellschaft" führen. Was am wahrscheinlichsten ist, das ist die Personalisierung der Abhängigkeit auf einzelne Vorgesetzte (ounser Direktor, nur der Inspektor" usw.) und dann die Weitergabe von Autorität nach unten, nämlich an die Schüler.
Diese Form der Interpretation scheint aber nach obiger Analyse zuwenig, nur einseitigः Neben einer personalisierenden Sicht ist die, wahrscheinlich genauso wichtige, strukturelle Sicht notwendig, d. h. die Reflexion muß sich auf die institutionellen Voraussetzungen der Lehrerrolle beziehen. Das bedeutet hier, daß man auch an Folgen für „Schule" im allgemeinen denken muß: die „Etziehung der Jugend zur Demokratie" kann zur Phrase und die vom Gesetz geforderte Aufsicht des Staates über die Schule zur Willkür werden.
Daraus Forderungen ableiten?

Man könnte - und sie würden wahrscheinlich den Abbau starrer Hierarchie, die Verlagerung von Kompetenzen und Entscheidungsgewalt an die „Basis", die Reduzierung schulischer Bürokratie, die Neuformulierung gesetzlicher Regelungen usw. betreffen. Diese Anderungen dürften aber nur langfristig machbar sein. Was mir unmittelbarer machbar scheint, das ist zweierlei:

Wenn man die Schulgesetze, bzw. die Dienstpragmatik für Lehrer durchschaut, so sieht man, daß die „pädagogische Freiheit" rechtlich undeutlich, ja eigentlich gar nicht abgesichert ist (vgl. Landeslehrer-Dienstgesetz 1962). So kann an die Stelle rechtlicher Sicherung die Notwendigkeit der Freundschaft mit Vorgesetzten, der richtigen Verbindungen (oft im wahrsten Sinn des Wortes) treten. Daraus folgt, daß ein Lehrer, um ,,ungestört" arbeiten zu können, taktisch geschickt sein oder (wie es im Titel eines Filmes heißt) sich ,,totstellen" muß. Um dies aber zu vermeiden, fordert die Gewerkschaft schon seit langem ein neues Dienstrechtsgesetz, das ja ab 1978 auch in Kraft tritt (siehe Artikel Seite 67). Genauso ist es mit den möglichen Sanktionen: Nur wenige Lehrer wissen, wenn man mit ihnen spricht, welche Disziplinarmaßnahmen, wofür und von wem angewendet werden können. Diese Unbestimmtheit und mangelnde Durchsichtigkeit des Sanktionssystems trägt dazu bei, daß das Machtpotentional der Vorgesetzten noch überschätzt wird. (Will man das, um Untergebene an der maximalen Ausnutzung ihrer Handlungschancen zu hindern?) Auch hier die Forderung der Gewerkschaft nach einer Änderung des Disziplinarrechtes. Dabei soll es gelingen, disziplinäre Tatbestände genauer zu definieren - die vorliegenden pauschalen Formulierungen machen umfassende Interpretationen notwendig. Und es ist gar keine Frage, wer dabei ,,den längeren Atem" hat - der einzelne Lehrer oder die Verwaltung.

## Rudolf Wimmer

## Das SCHUG und der Lehrer

Auszug aus dem wesentlich unfangreicheren, äußerst lesenswerten Artikel ,DEMOKRATISIERUNG VON OBEN, untersucht am Beispiel des Schulunterrichtsgesetzes $1974^{\circ}$, erschienen in der, "Osterr. Zeitschrift für Politikwissenschaft ${ }^{\text {cc }}$, November 1977.

Uber weite Strecken ist das SchUG sicherlich bloß eine „Kodifikation" bestehenden Rechts und bereits geübter Praxis. Es bringt eine Vereinheitlichung von in Erlässen und Verordnungen verstreuten Bestimmungen. Insofern bedeutet es cinen Fortschritt im System des Schulrechts als einem Teil des besonderen Verwaltungsrechts und es versucht, dem Gebot des Art. 18 B-VG auch im Schulwesen Rechnung zu tragen.

## 1. Die Stellung des Schïlers

Das SchUG unternimmt einen wichtigen Schritt zur Anerkennung des Schülers als Rechtspersönlichkeit. In der entsprechenden Nationalratsdebatte hieß es: „Der Schüler ist kein pädagogisches Hoheitsobjekt und keine rechtliche Unperson." Damit wurde mit der „Entlassung" des Schülers aus dem besonderen Gewaltverhältnis begonnen. Man verspürt den Willen des Gesetzgebers, den genuinen Lernbedürfnissen und Selbstentfaltungswünschen des Kindes bzw. des Jugendlichen in den Bestimmungen über Unterrichtsgestaltung, Leistungsbeurteilung, die Schulordnung, die Erziehungsmittel etc. Rechnung zu tragen. Von entscheidender Bedeutung ist die starke Verrechtlichung des Lehrer/Schülerverhältnisses. Gerade in dem Bereich, wo der Lehrer bisher „souverän" war und der die eigentliche Quelle seiner institutionalisierten Macht über den Schüler bildete (die Fragen der Leistungsanforderungen, z. B. wann und
wie viele Hausaufgaben gegeben werden können und die Frage der Prüfungen und Beurteilungen), sind relativ detaillierte Regelungen ergangen, die dem Schüler, wenn er sie nützt, Kontrollmöglichkeiten in die Hand geben. Ferner ist der gesetzlich garantierte Rechtsschutz des Schülers deutlich erweitert worden. Eine Reihe wichtiger Entscheidungen der Schule unterliegen jetzt einem förmlichen Verfahren, und den Schülern bzw. den Erziehungsberechtigten steht dagegen der Instanzenzug offen. Wenn früher einmal Anschütz von der Schule als einer "Insel des Absolutismus" gesprochen hat, so kann man jetzt sagen, daß mit dem SchUG rechtsstaatliche Prinzipien auf dieser Insel Einkehr gehalten haben. Damit ist jedoch auch die Gefahr verbunden, daß die Bürokratisierung des Schullebens erheblich beschleunigt wird und daß die Tendenz zur verwalteten Schule zunimmt.
Die veränderte Stellung des Schülers im Sozialgefüge der Schule läßt sich an der Disziplinargewalt verdeutlichen. Das SchUG enthält erste Ansätze, das Schülerverhalten strikt funktional auf den Prozeß der Wissensvermittlung und Wissensaneignung zu beziehen, was einen möglichen Abbau der systematischen Gewöhnung des Schülers an abstrakte Gehorsamsprinzipien in der Unterrichtspraxis bedeuten kann. In den erläuternden Bemerkungen zum SchUG kommt dies folgendermaßen zum Ausdruck:
„Das Gesetz lehnt die Ubertragung der Klischeevorstellungen vom Disziplinarrecht des Staatsbeamten auf das Verhältnis Schule-Schüler (wie er in manchen Bestimmungen der Schulordnung 1937 zum Ausdruck kam) ab. Einerseits kann bei dem in der modernen Bildungsgesellschaft bestehenden schulischen Berechtigungswesen keinesfalls davon gesprochen werden, daß sich der Schüler beim Eintritt in eine Schule "freiwillig" in ein besonders nahes Verhältnis zum Staat begibt und damit auch
"freiwillig" über die allgemeinen staatsbürgerlichen Pflichten hinausgehende Verpflichtungen übernimmt; anderseits fehlt für ein schulisches Disziplinarrecht die Begründung in einer besonderen Vertrauensstellung, aus der sich zusätzlich Pflichten ergeben, anders als beim Staatsbeamten.،

## 2. Die Stellung des Lehrers

Dem vorhergehenden Zitat ist eigentlich nicht mehr viel hinzuzufügen. Das SchUG ließ die dienstrechtliche Position des Lehrers unberührt, und damit auch seinen Platz an der untersten Stufe der Schulbürokratie. Soweit sich manche Regelungen an den Lehrer wenden, sind sie juristisch als Konkretisierungen der Lehrerdienstpragmatik anzusehen. Das Gesetz schafft dessen ungeachtet einen wichtigen Freiraum für den Lehrer, indem es das Prinzip der pädagogischen Freiheit verankert (\$17 SchUG). Diese Bestimmung wurde in der Parlamentsdebatte ,,als die pädagogische Magna Charta des Gesetzes" gelobt. Es handelt sich dabei allerdings um eine sehr individualistische Sichtweise pädagogischen Arbeitens, die die Vereinzelung des Lehrers im schulischen Arbeitsprozeß eher noch betont. Hier schaffen auch die kollektiven Entscheidungsmöglichkeiten des Lehrkörpers keine wirkliche Abhilfe.

## Peter Böhm

## Mehrere kleine Schritte vorwärts

(Bemerkungen zu den neuen Bestimmungen des Disziplinarrechtes für Bundesbeamte - Bundesgesetz vom 2. Juni 1977 über das Dienstrecht der Beamten (Beamten-Dienstrechtsgesetz - BDG) ), gültig ab 1978.

Im Juni dieses Jahres wurde im Parlament einstimmig das neue Beamten-Dienstrechtsgesetz verabschiedet. Es bringt neben der Neuregelung der Leistungsfeststellung (Dienstbeurteilung) u. a. im 8. Abschnitt neue Bestimmungen des Disziplinarrechtes. Damit werden mit 1. Jänner 1978 Gesetze außer Kraft treten, die aus der Monarchie stammen (Dienstpragmatik, RGBI Nr. 15 vom 25. Jänner 1914, Lehrerdienstpragmatik RGBI. Nr. 319 vom 28. Juli 1917), in denen bis heute versucht wurde, von einem obrigkeitsstaatlichen Ordnungsprinzip ausgehend die Beamten strenge zu reglementieren.
Im Brennpunkt der Kritik standen besonders:

- die Möglichkeit der Bestrafung auch bei nicht schuldhafter Dienstpflichtverletzung;
- die unterschiedlichen (finanziellen) Auswirkungen der gleichen Disziplinarstrafe bei verschiedenen Beamten;
- die Möglichkeit einer Doppelbestrafung;
- die Verhängung von Strafen mit erheblichen finanziellen Auswirkungen;
- die Versetzung in den Ruhestand mit gemindertem Ruhegenuß;
- die gegenüber dem geltenden Strafrecht abweichenden Verjährungsbestimmungen;
- das Nichtanwenden des Allgemeinen Verwaltungsverfahrensgesetzes bei Disziplinarverfahren;
- das Fehlen einer Verfassungsbestimmung, wonach die Mitglieder der Disziplinarsenate in der Ausübung ihres Amtes selbständig und unabhängig sind;
- die ungleiche Machtverteilung in den fünfköpfigen Disziplinarsena-
ten, in denen etwa derzeit in Wien bei den Lehrern drei Behördenvertreter dic Mehrheit gegenüber den zwei Lehrervertretern haben;
- die Möglichkeit der Verhängung der Strafe der Entlassung, auch wenn nur 4 Mitglieder des fünfköpfigen Senates dieser zustimmen;
- die Forderung an den Disziplinaranwalt (Ankläger), für die Wahrung der Ehre und des Ansehens des Beamtenstandes (Lehrerstandes) einzutreten;
(Was ist die Ehre des Beamtenstandes? des Lehrerstandes? Wird sie von jemandem verletzt, der Kritik übt? Von einem Beamten, der sich öffentlich gegen Unrecht zur Wehr setzt?);
- die Tatsache, daß Disziplinarverhandlungen nicht öffentlich sind;
- das Verbot von Mitteilungen über den Inhalt der Verhandlung an die Offentlichkeit (etwa ungerechtfertigte Anschuldigungen, Vorgangsweisen bei der Verhandlung etc.);
- das Fehlen der Gebundenheit der Disziplinarsenate an ein freisprechendes Urteil eines Strafgerichtes, sowie an dessen Regeln des Beweisverfahrens;
- die disziplinäre Verantwortlichkeit der Beamten (bzw. der Lehrer) auch noch im Ruhestand, die bei „Vergehen" bis zur Disziplinarstrafe des völligen Verlustes aller Ruhe- und Versorgungsgeniusse gehen kann.


## Was hat nun das neue Beamten-Dienstrechtsgesetz geändert?

- Im $\mathbb{\$} 51$ wird jetzt festgelegt, daß Beamte nur mehr dann zur Verantwortung zu ziehen sind, wenn sie schuldhaft ihre Dienstpflichten verletzen. Damit wurde die Verfolgung eines Beamten ,unbeschadet ihrer strafgesetzlichen Verantwortlichkeit", wie es im derzeit gültigen Disziplinarrecht heißt, aus der Welt geschafft.
- Im $\int 52$ werden die neuen Disziplinarstrafen taxativ aufgezählt, wobei jetzt die streng begrenzte Geldbuße im Mittelpunkt steht. Strafen sind jetzt:
- der Verweis
- die Geldbuße bis zur Höhe eines halben Monatsbezuges
- die Geldbuße bis zur Höhe von 5 Monatsbezügen unter Ausschluß der Haushaltszulage
- die Entlassung.

Die Versetzung in den zeitlichen Ruhestand mit gemindertem Ruhegenuß, sowie die Vorrückungshemmung mit ihren enormen unbestimmten Auswirkungen gibt es nicht mehr.

- Der $\S 53$ legt die neuen allgemeinen Merkmale für die Strafbemessung fest und bestimmt:
(1) „Das Maß für die Strafe ist die Schwere der Dienstpflichtverletzung. Dabei ist jedoch darauf Ruicksicht zu nehmen, inwieweit die beabsichtigte Strafhöhe erforderlich ist, um den Beamten von der Begehung weiterer Dienstpflichtverletzungen abzuhalten. Die nach dem Strafgesetzbuch, BGB1. Nr. 60/1974, für die Strafbemessung maßgebenden Gründe sind dem Sinne nach zu berücksichtigen; weiters ist auf die persönlichen Verhältnisse und dic wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des Beamten Bedacht zu nehmen."
Damit kommt jetzt deutlich zum Ausdruck, daß das Strafausmaß nur individualpräventiv zu bewerten ist. Keineswegs darf die verhängte Strafe den Beamten (und damit seine Familie) in seiner wirtschaftlichen Lage gefährden. Der Bezug zum Strafgesetz legt fest, daß die allgemeinen Grundsätze der Strafbemessung sowie die besonderen Erschwe-rungs- und die besonderen Milderungsgründe nur nach diesen strafgesetzlichen Intentionen zu bewerten sind ( $\mathbb{\$} 32$ bis 35 des Strafgesetzes).
- Im $\mathbb{\$} 54$ Abs. 1 wurde mit der Neuregelung der Verjährungsbestimmungen endlich erreicht, daß die psychischen Belastungen eines ungewissen Verfolgungszeitraumes nun aus der Welt geschafft wurden. Es heißt jetzt:
" $\$ 54$ (1) Ein Beamter darf wegen einer Dienstpflichtverletzung nicht mehr bestraft werden, wenn gegen ihn nicht

1. innerhalb von sechs Monaten, gerechnet von dem Zeitpunkt, zu
dem der Disziplinarbehörde die Dienstpflichtverletżung zur Kenntnis gelangt ist, oder
2. innerhalb von 3 Jahren, gerechnet von dem Zeitpunkt der Beendigung der Dienstpflichtverletzung, eine Disziplinarverfügung erlassen oder ein Disziplinarverfahren von der Disziplinarkommission eingeleitet wurde."
Im Absatz (3) wurden die Verjährungsfristen an die strafrechtlichen Verjährungsfristen angeglichen.

- Im $\S 55$ wurde die Möglichkeit einer Doppelbestrafung (Strafgesetz plus Disziplinarrecht) insoweit eingeschränkt, als eine disziplinäre Bestrafung ausgeschlossen wird, wenn ein Beamter wegen einer gerichtlichen oder verwaltungsbehördlichen strafbaren Handlung rechtskräftig verurteilt wurde und die Dienstpflichtverletzung sich in der Verwirklichung dieses strafbaren Tatbestandes erschöpft. Jedoch gilt dies nur dann, wenn anzunehmen ist, daß die Verhängung einer Disziplinarstrafe nicht erforderlich ist, um den Bearten von der Begehung weiterer Dienstpflichtverletzungen abzuhalten.
Trotz der Einschränkung auch im Absatz (3) wird es also in Zukunft Doppelbestrafungen geben, wenn der Disziplinarsenat meint, "hellseherische Fähigkeiten" über das zukünftige Verhalten eines Beamten zu besitzen.
In Absatz (2) wurde jedoch endlich der möglichen Willkür der Beweismittelwürdigung durch die Disziplinarkommissionen ein Riegel vorgeschoben. Es heißt dort:
,(2) Die Disziplinarbehörde ist an die dem Spruch eines rechtskräftigen Urteils zugrunde gelegten Tatsachenfeststellungen eines Strafgerichtes (Straferkenntnis einer Verwaltungsbehörde) gebunden. Sie darf auch nicht eine Tatsache als erwiesen annehmen, die das Gericht (die Verwaltungsbehörde) als nicht erweisbar angenommen hat.":
Es ist zu hoffen, daß der $\$ 55$ von den Disziplinarsenaten
genau im Sinne des verfassungsgemäßen Grundsatzes der Gleichheit vor dem Gesetz aufgefaßt wird und von ,hellseherischen" Urteilen absieht.
- In den organisatorischen Bestimmungen (\$56 bis 64) wurde die Zusammensetzung der Disziplinarsenate neu geregelt. Die bestehen nun aus dem Vorsitzenden (Stellvertreter) und zwei weiteren Mitgliedern, also nur mehr aus 3 Personen. Da nur ein Mitglied des Senates dem Ressort des beschuldigten Beamten angehören muß, ist anzunehmen, daß, wenn etwa das Landeslehrerdiensthoheitsgesetz nichts anderes regelt, wieder zwei Behördenvertreter einem Lehrer- (Beamten-) vertreter bei Abstimmungen über Schuldspruch und Strafausmaß als Mehrheit gegenüber stehen werden. Positiv ist zu vermerken, daß die härteste Strafe, die der Entlassung, nur mehr einstimmig verhängt werden kann.
- Endlich wurde auch als Verfassungsbestimmung im $\$ 62$ (2) festgelegt, daß die Mitglieder der Disziplinarsenate in Ausübung dieses Amtes selbständig und unabhängig sind.
- $\int 65$ enthält jetzt die Bestimmung, daß das Allgemeine Verwaltungsverfahrensgesetz 1950 auf Disziplinarverfahren anzuwenden ist.
- Im $\S 75$ wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß im Falle eines Schuldspruches von der Verhängung einer Strafe abgesehen werden kann, wenn angenommen werden kann, daß ein Schuldspruch allein genügen wird, den Beamten von weiteren Verfehlungen abzuhalten.
- Daß die aus der Beiziehung eines Verteidigers erwachsenden Kosten in allen Fällen der Beamte zu tragen hat (\$77(2)), bleibt im Falle eines Freispruches eine unzumutbare Härte. Auf politische Dimension übertragen, ist das noch immer der Ausdruck für eine , Klassenjustiz", die es dem finanziell schwächeren Gesellschaftsmitglied schwerer, bzw. oft
unmöglich macht, auf Grund der finanziellen Belastung sein Recht mit allen Mitteln zu ,,erkämpfen".
- im $\S 63$ (1) ist der Disziplinaranwalt nur mehr verhalten, die dienstlichen Interessen zu vertreten. Das Wort ,Standesehre" ist verschwunden.
Offene Probleme
- Leider ist, wie $\mathbb{\$} 84$ wieder festlegt, die mündliche Verhandlung noch immer nicht öffentlich. Ebenso ist gemäß $\$ 86$ jede Mitteilung an die Offentlichkeit über den Inhalt der mündlichen Verhandlung untersagt. Der Inhalt eines rechtskräftigen Disziplinarerkenntnisses darf insoweit veröffentlicht werden, als die Veröffentlichung nicht im Spruch wegen der Verschwiegenheitspflicht untersagt wurde.
Da der Grundsatz des Rechtes auf „Øffentlichkeit' eines Verfahrens im Disziplinarrecht noch immer nicht berücksichtigt wurde, muß bei allen Fortschritten, die dieses Gesetz gebracht hat, mit Bedauern noch immer von einer ,geheimen Standesgerichtsbarkeit" gesprochen werden.
- Daß die Bestimmungen über die Verantwortlichkeit für Beamte des Ruhestandes nicht geändert wurden und diese noch immer ,,wegen gröblicher Verletzung der ihnen im Ruhestand obliegenden Verpflichtungen zur Verantwortung zu ziehen" sind, ist unbegreiflich und eines demokratischen ,,Sozialstaates" unwürdig.


## lehrersorgen

Gertraud Bolius, Uwe Bolius, Fritz Endl, Helga Endl, Grete Prötsch, Jutta Tritsch, Christa Twaroch

## Leistung! Leistung!

Als die Redaktion der SCHULHEFTE mit der Gestaltung dieser Nummer begann, traf sie sich - fast schon routinemäßig mit Lehrern verschiedener Schultypen, um deren Probleme zu erkunden. Lehrersorge Nr. 1 war die Disziplin der Scbülerdarüber haben wir im SCHULHEFT 2/76 bereits ausführlich berichtet. Lehrersorge Nr. 2 war die „Grabesstille" im Verhältnis zu den Eltern - dem Thema Eltern war die ganze letzte Nummer gewidmet. Auch die nächste Lehrersorge, den Lebrplan, haben wir bereits in einer früheren Nummer (SCHULHEFT 1/77) behandelt. Die Kargheit und Häßlicbkeit der Scbulausstattung ist bekannt, aber wohl kaum einen eigenen Artikel, geschweige denn eine ganze Nummer wert. Uber die Schülermotivation, eine der weiteren Lehrersorgen, werden wir ausgiebig in unserer dritten Mitbestimmungsnummer, ,Schülerrechte/Schülersorgen" (SCHULHEFT 2/78) berichten. Das Weisungsrecht von Direktor/Inspektor im Gegensatz zur „Methodenfreiheit" behandelt ein Artikel (auf Seite 54) in dieser Nummer; auch das Ersticken im Verwaltungskram, eine weitere Lehrersorge, wird dort erwähnt; sicher werden wir über dieses Thema einmal einen ausführlichen Artikel bringen. Das Versagen der Personalvertretung in unseren Schulen, die nur allzuoft mit der Arbeitgeberseite identisch oder verfilzt ist, schildert der Artikel auf Seite 17 am Beispiel Tirols.
Ein Problem aber macht allen Lehrern, gleich welcher Schultype, zu schaffen: der stetig zunehmende Leistungsdruck in den

Schulen. Obwohl das BMUK ihn offiziell, sogar durch eine eigene Untersuchung über das Ausmaß der Hausübungen, dementiert (vor kurzem ging erst wieder die Meldung durch die Presse), „der oft als beängstigend empfundene Leistungsdruck auf unsere Schulkinder hat offenbar nachgelassen (...) daheim braucht weniger für den Unterricht gearbeitet werden als vor fünf Jahren" (so die Kronenzeitung vom 24. Oktober 1977), obwohl also behördlicherseits das Gegenteil behauptet wird, ist der Leistungsdruck heute bereits im Kindergarten zu spüren. Im folgenden wird von verschiedenen Pädagogen jene Form des Leistungsdrucks beschrieben, wie sie in ihrer Erziehungseinrichtung auftritt.

## Jutta Tritsch

## LEISTUNGSDRUCK IM KINDERGARTEN

In meinem (Privat-)Kindergarten (33 Kinder, 3 Betreuer) beginnt der eigentliche Leistungsdruck erst bei den Vorschulkindern, also mit dem fünften Lebensjahr. Von diesem Zeitpunkt an werden die Anforderungan der Schule vom Kindergarten in lockerer Weise vorweggenommen (gleichzeitiges Aufgabenlosen, nicht mehr Durcheinanderrufendürfen, Spiele nach Regeln, etc.). Aufgefallen ist mir dabei, daß die vor dem Schuleintritt stehenden Kinder diese Leistungsanforderungen sehr gerne haben und begeistert mitmachen. Vom Schuleintritt und den neuen Lernanforderungen geht eine Sogwirkung aus, die sich auch auf die jüngeren Kinder überträgt: am liebsten hätten sie auch schon ihr eigenes Heft und ihre eigene Federschachtel.
In dieser Lernbegeisterung sehe ich die positiven Auswirkungen des von der Schule ausgehenden Leistungsdrucks. Seine negativen sehe ich darin, daß die Kreativität der Kinder deutlich erkennbar geschwächt wird. Sobald sie unter Leistungsdruck stehen, habe ich oft beobachtet, wie ihnen Zeichnungen mißlingen, die ihnen noch am gleichen Tag, etwa nachmittags, in einer lockeren Situation wieder gelingen.

Solange die österreichische Schule so wenig kreativ und so stark leistungsorientiert ist, wie heute, so lange ist eine Einstimmung der Kinder im Kindergarten auf den neuen Hoheitsraum Schule wahrscheinlich recht nützlich. Freilich wäre es auch denkbar, daß sich die Schule, zumindest die Volksschule, ein bißchen vom Kindergarten abschaut. Die schöpferische Kraft von Kindern sollte eigentlich nicht, wie so oft bei gemeindeeigenen Kindergärten, durch Ordnungsdrill und Leistungsdruck wegbürokratisiert werden, stattdessen sollte sie sich im Kindergarten, aber auch in der Schule entfalten dürfen.

## Helga Endl

## „EINE VERLORENE STUNDE?"

Leistungsdruck in der Volksschule
„Frau Lehrerin, ich danke Ihnen, daß Sie sich die Zeit nehmen", flüstert mir ein Mädchen ins Ohr. „Danke für ihr Bemühen", steht auf einem Zetterl.
Nun, was war eigentlich geschehen? Wofür bedankten sich die Kinder? Aus einer ,,normalen" Sachunterrichtsstunde wurde eine Diskussion über das Verhalten der Kinder zu ihren Eltern und umgekehrt. Das Problem „Warum schlagen mich die Eltern?"く stand plötzlich im Mittelpunkt. Es gab kein Kind in der Klasse, das nicht aufmerksam bei der Sache war. Ich hatte keine "Disziplinschwierigkeiten", fast alle Schüler hatten etwas zu sagen. Sogar das Läuten zur Pause störte diesmal.
Für mich war eine schöne, interessante Stunde vorbei. Doch bei der Uberlegung, was ich darüber ins Klassenbuch eintragen werde, gab es nur die Antwort: "Nichts!" Dort finde ich keine Spalte ,,Soziale Beziehungen klären". Wir haben in dieser Stunde scheinbar nichts gelernt, auch keine „Leistungen" vollbracht. Die „verlorene" Zeit für den Unterricht muß ich wieder aufholen. Es muß gerechnet, geschrieben, gelesen werden. Was wurden denn auch die Eltern sagen, wenn sie keine schriftlichen Lernergebnisse vorfinden würden? Ich muß die Schüler, die sofort nach der Pause um eine Fortsetzung des Gesprächs bitten, auf ein anderes Mal vertrösten. Ich selbst bin fest
davon überzeugt, daß solche „Plauderstunden" wichtig für die augenblicklichen Bedürfnisse und Gefühle der Kinder sind. Sie schaffen zwischen den Kindern und mir jene Vertrauensbasis, die auch bessere Lernerfolge bringt. Und dennoch bleibt mir, wenn sie zu oft „passieren", ein bißchen schlechtes Gewissen.

## Fritz Endl

## ES GEHT UM DEN FLUMMIBALL

(Ein Hauptschullehrer kämpft gegen die Resignation seiner Schüler und die eigene)
Es läutet. Ich schau auf den Stundenplan. Ach ja, Mathematik in der zweiten Klasse Hauptschule, dritte Leistungsgruppe. (Im Schulversuch „Integrierte Gesamtschule" sind die „schwächsten" Schüler in Deutsch, Englisch und Mathematik in den 3. Leistungsgruppen versammelt.) Die Stunde wird mich wieder Nerven kosten! In zwei. Wochen ist Schularbeit und wir haben, "die Spiegelung" erst begonnen. Die Umrechnungen von Flächen- und Raummaßen sitzen auch noch nicht. War ich in der 1. Klasse doch zu schnell?
Also hinauf in den 3. Stock. In Klassennähe höre ich schon die ersten Rufe: „Tschif, der Lehrer!" Dennoch kriechen noch einige Schüler unter den Tischen umher, als ich schon beim Lehrertisch stehe. „Die suchen einen Flummiball!" klären mich spontan einige Schüler gleichzeitig auf. Mein „Guten Morgen!" geht in der Aufregung unter, erst energische Lehrerworte ( $($, Beruhigt euch wieder! Du setzt dich sofort auf deinen Platz!") machen die Letzten einsichtig in ihr Schicksal. , Alle nehmen das Hausübungsheft zur Hand." $-„$,Bitte ich habe mich bei der Hausübung nicht ausgekannt!" - „Bitte ich habe die Hausübung dahein vergessen." - „Ich auch." - „Das wievielte Mal denn?"-„Das erstemal:" „Das drittemal." - „Ich muß leider deine Eltern verständigen. Gib mir bitte das Heft.:
Während ich eine kurze Mitteilung einschreibe, fangen zwei Buben zu streiten an. Es geht um den Flummiball. Ein Schüler verlangt vom anderen sein Eigentum wieder. Andere ergreifen Partei... Und ich stehe draußen mit dem Heft und denke an die nächste Schularbeit. Warum verstehen diese Schüler nicht, daß es doch in ibrem Interesse
geschieht, wenn sie ,die Spiegelung" erlernen? Sie sollen doch endlich begreifen, und ruhig sein, und mitarbeiten im Unterricht!
Es ist ja nicht wegen meinem Lehrerimage, den Kollegen, dem Direktor, dem Inspektor oder den Eltern, nein: Es geschieht doch nur in Interesse der Kinder! Warum begreifen sie denn das nicht? Oder: haben sie vielleicht andere Interessen?

## Grete Prötsch, Christa Twaroch

## LEISTUNGSDRUCK AN DER AHS

In der AHS gibt es in bezug auf Leistungsdruck verschiedene Stadien. In den ersten beiden Klassen zeigen die meisten Schüler großes Interesse und Freude an der Arbeit, Druck ist kaum notwendig. Dann läßt diese primäre Motivation nach, und das Lernen für Noten rückt in den Vordergrund. Während in dieser Periode der Druck direkt von der Person des Lehrers ausgeht, kommt er in der 8. Klasse von der bevorstehenden Matura. Für dic Lehrer wird dadurch die Situation angenehmer und ihr Verhältnis zu den Schülern bessert sich oft, da sie nun mit ihnen, ,gemeinsam" auf die Matura hinarbeiten. Für die Schüler verschiebt sich jedoch nur die Angst vor mehr oder weniger autoritären Personen auf die vor einer von außen kommenden, „objektiven" Gegebenheit.
Es stellt sich nun die Frage, warum die Schüler ihre ursprüngliche Freude am Arbeiten verlieren. Der Hauptgrund dürfte in der Schule, sowie im Lehrstoff und seiner Darbietung liegen. Von der Schule selbst wird das Gewicht auf die Leistung und nicht auf das Interesse gelegt, und die Schüler richten sich danach. Auch der Stoff wird immer abstrakter und geht wenig auf dic Bedürfnisse und Interessen der Schüler ein, zugleich ist er auf Allgemeinbildung hin orientiert und nicht berufsbezogen, ist also auf kein konkretes Ziel ausgerichtet. Zugleich haben die Schüler nur selten Gelegenheit, aktiv an der Gestaltung des Unterrichts teilzunehmen. Oft wissen sie nicht einmal das Ziel einer Unterrichtsstunde oder eines größeren Unterrichtsabschnittes. Weiters läßt der starre Stundenplan zu wenig Spielraum, Interessen und Arbeitseinteilung müssen sich nach cinem 50-MinutenZeitplan richten.
Wie schon gesagt, sind es hauptsächlich die Lehrer, die v. a. mit Hilfe der Noten den Leistungsdruck ausüben oder aufgrund der Situation
ausüben müssen. Die Noten sind deshalb ein sehr brauchbares Instrument, weil sie nicht nur zur Beurteilung der Arbeit, sondern, zusammen mit hohen Leistungsanforderungen in der Schule und bei Hausaufgaben, zur Selektion dienen. (Beides wird übrigens auch zur Disziplinierung der Schüler eingesetzt.) Schwächere Schüler haben kaum Freizeit oder bleiben auf der Strecke. Zusätzlich werden sie oft durch die Konkurrenz in der Klasse und durch ehrgeizige Eltern, für die das Gymnasium ein bestimmtes Prestige bedeutet, unter Druck gesetzt.
Die AHS ist einseitig auf Leistung hin orientiert und schaltet andere Bereiche, die für den jungen Menschen wichtig sind, aus. Sie funktioniert am besten, wenn sie nur diese eine Dimension beachtet. Damit erzieht sie die Schüler zu gehorsamen, leistungsbewußten, zukünftigen Akademikern.Zugleich lehrt sie sie, nur unter Druck zu arbeiten und zu denken. Eigene Ideen und Eigeninitiative werden unterbunden.
Immerhin haben die Lehrer in dieser Situation die Möglichkeit, sich nicht mit der Schule zu identifizieren, sondern so wenig Druck wie möglich auszuüben und das reine Leistungsdenken zu problematisieren. Sie laufen dabei Gefahr, von den Schülern mißverstanden zu werden oder die Schüler und sich selbst in Schwierigkeiten zu bringen; es ist aber eine Chance, daß sich die Schüler ihrer Lage bewußt werden.

## Gertraud Bolius

## BERUFSBILDENDE HOHERE SCHULEN

Der Leistungsdruck in der BHS hat meiner Meinung nach zwei zentrale Wurzeln: einerseits die große zeitliche Belastung der Schüler durch die extrem hohe Wochenstundenanzahl, andererseits der doch noch weitverbreitete Minderwertigkeitskomplex der BHS gegenüber der AHS. Die hohe Wochenstundenanzahl (bis zu 45 Wochenstunden) ergibt sich aus der Tatsache, daß die BHS nicht nur die Aufgabe hat, Allgemeinwissen zu vermitteln, sondern auch für den Beruf auszubilden. So nimmt der praktische Unterricht neben dem Theorieunterricht einen großen Raum ein (die HAK hat hier eine Sonderstellung). Hohe Wochenstundenzahl $=$ geringe Freizeit und geringe Ubungs- und Lernzeit zu Hause. Wer also nicht regelmäßig arbeitet, wird dem starken Prüfungsdruck nicht standhalten können. Oft sind es gerade die nicht angepaßten und kreativen Schüler, die diesem Druck nicht
gewachsen sind. Die Erwachsenen haben sich die Vierzig-Stunden-Woche erkämpft, für die Schüler ist sie Utopie.
Die heimliche, offiziell natürlich negierte Orientierung am Standard der AHS führt ebenfalls zu Leistungsdruck. Dabei sind Vergleiche mit der AHS sinnlos, denn die BHS hat eine ganz andere Aufgabe zu erfüllen. Aber viele Schüler, Eltern, aber auch Lehrerkollegen sind davon überzeugt, daß man das Reifezeugnis einer BHS leichter und mit weniger intellektuellem Aufwand erreichen kann als das der AHS. Derzeit wird bei uns diskutiert, ob an der HBLA für wirtschaftliche Frauenberufe Mathematik als Pflichtfach eingeführt werden soll. Das belegt viellecicht am besten jenen unterschwelligen Minderwertigkeitskomplex, der permanent Leistungsdruck erzeugt. Ausspruch eines HBLA-Professors: „Wenn Mathematik bei uns Pflichtfach ist, dann wird endlich der Pofel von gescheiterten AHS-Schülern auch bei uns wegbleiben und das Niveau besser werden."

## URSACHEN DES LEISTUNGSDRUCKS

Wie immer bei gesellschaftlichen Analysen läßt sich für eine bestimmte Erscheinung nie bloß eine einzige Wurzel ausmachen. So wie der mit den Jahren stärker werdende Motivationsverlust der Schüler nicht ausschließlich, wie es viele Lehrer tun, dem Fernsehen, oder ganz allgemein, der Reizüberflutung der Kinder anzulasten ist, ebenso entsteht der Leistungsdruck in der Volksschule nicht nur, aber auch, durch den Wegfall der Aufnahmeprüfung in die AHS. Aber das erklärt ja nur einen kleinen Teil des allerorts beklagten Leistungsdrucks. Besser als durch die Fixierung von Einzelursachen dürfte es zur Erklärung des Leistungsdrucks daher sein, nach einem Phänomen Ausschau zu halten, das gesamtgesellschaftlich ungefähr dem entspricht, was innerhalb der Schulen Leistungsdruck ist. Dieses Phänomen gibt es, sein Name ist: Streß. Alle beklagen sich darüber, aber niemand weiß genau, woher Stre $ß$ und Leistungsdruck kommen, wer oder was sie verursacht. Wenn wir die heutige Situation in den Schulen und/oder auf den Arbeitsplät-
zen mit jener der fünfziger- und sechziger Jahre bis etwa 1966 vergleichen, so fällt auf, daß die Schüler bzw. die Angestellten und Arbeiter damals genausoviel gearbeitet haben, wie heute. Aber Streß war ebenso unbekannt wie Leistungsdruck.
Damals gab es keine oder kaum Arbeitslosigkeit, nur eine winzige Inflationsrate, keine Ol-, oder Energiekrise, bloß eine noch von niemandem so recht bemerkte Umweltverschmutzung, kurzum: die Welt war anscheinend noch heil, Vollbeschäftigung, Wirtschaftswachstum - und wohl auch Langeweile waren die Merkmale jener Zeit, die sich selbst im einsamen Stolz als „Wirtschaftswunder" bezeichnete.
Der Leistungdruck in den Scbulen ist also nicht scbulerzeugt, sondern gesellschaftserzeugt. Konkurrenzängste, Arbeitsplatzängste, Abstiegsängste, Anzeichen beginnender Verteilungskämpfe, kurzum: alle jene Krisen, die ein in seinen Wurzeln erschüttertes gesellschaftliches System wie das unsere derzeit schütteln, strahlen auf die Schule aus und wirken in sie hinein. Deswegen ist es naiv zu glauben, wie das Ministerium es tut, mit einer Statistik über steigende oder sinkende Hausaufgabestunden den Leistungsdruck wegdiskutieren zu können. Wir müssen versuchen, ihm, wo immer es geht, mit Kollegen, Schülern und Eltern gemeinsamen Widerstand zu leisten und wir müssen uns darum bemühen, auch eine starrsinnige Behörde davon zu überzeugen, daß sie angesichts einer von Krisen geschüttelten Gesellschaft nicht immer den Stein der Weisen gepachtet hat. Die Behörde hat zwar das Recht, Weisungen zu erteilen. Aber weise wäre es wohl, dort, wo Lehrer, Eltern und Schüler schon von sich aus aktiv geworden sind (siehe Fall Wimmer, Seite 23), von diesem Recht möglichst wenig Gebrauch zu machen. Auch kleine Leute vermögen zu denken, und das beste Mittel gegen den Leistungsdruck ist es, selber aktiv zu werden.

Erich Zdenek

## Weg mit den Noten!

## Der Leistungsfeststellungserlaß im Kreuzfeuer

Eines war jedem Lehrer klar: der Widerspruch zwischen der Grundhaltung des Schulunterrichtsgesetzes und der Leistungsfeststellungsverordnung $371 / 74$ mußte heftige emotionell geführte Diskussionen in der Offentlichkeit auslösen.
Das Schulorganisationsgesetz setzt das Bestehen eines Vertrauensverhältnisses und menschlicher Kontakte zwischen Lehrern und Schülern voraus, denn die Entwicklung der Anlagen des Schülers, die Herausbildung einer aufgeschlossenen Gesamteinstellung der Persönlichkeit, die Entwicklung des Willens zum selbständigen Weiterlernen und zur Bereitschaft, mitzuarbeiten und mitzuverantworten, all das hat nur dann Erfolg, wenn sich die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit auf das Vertrauen, das Schüler und Lehrer zueinander haben, stützen kann.Der Leistungsfestellungserlaß 371/74 beweist aber:

1. daß ein Vertrauensverhältnis und menschliche Kontakte zwischen Lehrern und Schülern im allgemeinen nicht bestehen;
2. daß deshalb der Kampf um Noten zum wesentlichen Merkmal des Unterrichts und der Erziehung wurde; und
3. daß es notwendig war, diesen Kampf durch gesetzliche Regelungen zu institutionalisieren.
Die durch diesen Vertrauens- und Kontaktmangel zwischen Lehrern und Schülern entstandene Spannung setzt bei beiden Teilen den Willen zum Engagement herab und beschränkt den Unterricht auf die Vermittlung fertiger Kenntnisse als Abprüfstoff.
Diese Misere faßt Prof. Rauschenberger von der HBW Klagenfurt
folgendermaßen zusammen: Die Schüler „kommen aus einem System, dessen entscheidendes Kriterium die Prüfung ist. Geprüft wird dort, wo sich verbale Zusammenhänge reproduzieren lassen.
Wenn aber das Prüfen das Entscheidende an der Schule ist . .., dann kommt auch die Theorie nur in denaturierter Form bei den Schülern an, nämlich als bloßer Stoff, der für die Prüfung gewußt werden muß ... Was nicht mehr geprüft wird, kann vergessen werden .. Es kann einen wundern, daß heute viele über den Mangel an Qualität und Leistung klagen, ohne darüber nachzudenken, daß unser Bildungssystem in geradezu exorzistischer Weise den Aufwachsenden das originäre Denken austreibt und den Leistungsbegriff als Bereitschaft zum Nachsagen mißversteht." (Hervorhebungen nicht im Original.)
Angstpsychosen, Prüfungshysterie und Notenboom ersticken jedes Bemühen um die Erreichung unserer Bildungsziele bereits im Keim, daran ändert auch leider kein noch so gut gemeinter Bildungsmaßnahmenkatalog. Es ist nun menschlich verständlich, daß sich die betroffenen Eltern und Schüler gegen den Teil des Verbildungsvorgangs wenden, der sichtbar am Ende des Prozesses steht: gegen die Note; in der irrigen Hoffnung, daß durch Beseitigung des Notensystems der andere, vorangehende - übrigens entscheidende - Teil der Unterrichtsarbeit seinen Charakter ändern werde. Die Noten im Vordergrund der Diskussion verdecken aber nur die wesentlichen Ursachen dieser Misere. Es sind die hinter den Noten stehenden Erzie-hungs- und Unterrichtsmethoden mit ihren extrinsischen, sich auf Noten stützenden Motivationen, die über importierte Techniken und Lehrmittel das Entstehen und Entwickeln von Bildungswillen verhindern. Nun ist aber nach den Lehrplänen die Wahl und Anwendung der Methoden des Unterrichts dem Lehrer grundsätzlich freigestellt. (o, Sie sind schöpferische Leistungen, die von der vollen Verantwortung des Lehrers getragen werden müssen. ${ }^{\circ}$ ) Es liegt also am einzelnen Lehrer, von dieser gebotenen Möglichkeit im Kampf gegen Prüfungshysterie und Notenüberschätzung Gebrauch zu machen.

## Durch Unterrichtsform Vertrauensatmosphäre schaffen

 (Teamerfahrungen aus den Jahrzehnten vor dem Erl. 371/74) Ausgangspunkt beim Unterricht aller Lehrergruppen, mit denen ich zu arbeiten Gelegenheit hatte, war immer die Schaffung des Bewußtseins in den Schülern, daß Lehrer und Schüler im Unterricht eine gemeinsame Aufgabe haben und diese auch nur gemeinsam lösen können. Das gelang im allgemeinen ziemlich mühelos durch Information über die Zielsetzungen des Faches für das Schuljahr, über die außerschulische Funktion der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse, über zu erwartende Schwierigkeiten und deren Uberwindung, über die Möglichkeiten der gegenseitigen Hilfe bei der Unterrichtsarbeit und über Erfahrungen in dieser Hinsicht in vergangenen Jahren. Daran schloß sich gewöhnlich eine Aussprache über das eingeführte Lehrbuch an, über die Vorteile und Mängel der gegebenen Information, der Darbietung, usf., die dazu führte, daß die Schüler im Lehrbuch weder eine Bibel noch einen Katechismus, sondern ein Lehrmittel neben andern Lehrmitteln sehen lernten.Die Sitzordnung. Um auch nach außen hin das Gefühl der Zusammengehörigkeit bei Lösung gemeinsamer Aufgaben zu stärken, wurde die sinnlose Bankreihenanordnung der Tische (als Relikt aus der Zeit des Frontalunterrichts) in der Art aufgelöst, daß möglichst viele Schüler einander beim Arbeiten sehen, miteinander beratschlagen, üben und in Gruppen miteinander arbeiten konnten (hufeisenförmige Anordnung der Tische, Dreitischgruppen, Dominosystem, usf.). Überraschende Lösungen hatten die Schüler immer wieder parat. Damit wurde erreicht, daß auch weniger arbeitsbereite Schüler immer wieder in den Bann der Klassenarbeit gezogen wurden. Am besten gelang es den Kunsterziehern, in diesem Arbeitsrahmen Zusammenarbeit der Schüler und gegenseitiges Interesse an
versuchten Aufgabenlösungen zu erwecken und zu entwickeln. Ergebnis: hervorragende Leistungen und Arbeitsfreude, Fortsetzung der Arbeit auch außerhalb des Unterrichts, aus freien Stücken.

## Die Schulatmosphäre wirkte weiter.

In einer Oberstufenklasse beteiligten sich Schüler, die sich bei den Wahlpflichtfächern Naturgeschichte und Darstellende Geometrie für Naturgeschichte entschieden hatten, aus purem Interesse am Unterricht in der Darstellenden Geometrie. Das Gefühl, an einer gemeinsamen Aufgabe mit den Lehrkräften zu arbeiten, äußerte sich zum Beispiel bei einer Klassensprecherin einer siebenten Klasse während eines Wienaufenthalts. Als die Klasse während einer Vorstellung beim Unterrichtsminister als Anerkennung für ein vorgetragenes Lied eine Plattenkassette erhielt, dankte sie mit den Worten: „Wir wissen das Geschenk zu schätzen. Wir können das gut brauchen, wir sind nämlich eine Schule im Aufbau." Ebenfalls Schüler der Oberklassen halfen als Aufsicht der 1. Klassen bei Wandertagen mit, da zuwenig Lehrkräfte zur Verfügung standen, und nahmen ihre Aufgabe so ernst, daß das eintägige Zusammensein mit den Kleinen zu längerwährenden ,Freundschaften" zwischen den Großen und Kleinen führte, besonders bei Fahrschülern. Ganz besondérs auffallend war der freiwillige Einsatz der Größeren bei der Durchführung der ersten, etwas problematisierten Schulbuchaktion, die eine rechtzeitige Verteilung der Schulbuchscheine ermöglichte. Das gleiche gilt auch für eine Säuberungsaktion der Parkanlagen, dic auf Anregung des Bürgermeisters gemeinsam mit Stadtangestellten durchgeführt wurde, wobei die Schüler mit kleinen Transparenten und Sprechchören zur Reinhaltung der Stadt aufforderten, und das in ihrer Freizeit. Das Schulunterrichtsgesetz wurde lebendig.

Daß in diesem Rahmen bei der Wahl der Unterrichtsmethoden in den einzelnen Fachern erzieherische Gesichtspunkte vor fachorientierten Priorität hatten, ist selbstverständlich. Das galt für die vorsichtigen Versuche mit programmierten Lehrbehelfen, für den Einsatz von Dias und Bändern, aber ganz besonders für das als ,,Sprech - und Aussprachesanatorium" sehr nützliche, doch erzieherisch sehr problematische Sprachlabor mit seiner Tendenz, die Atmosphäre der Gemeinschaftsarbeit zu unterbrechen und den Schüler von seinen Mitschülern zu isolieren.
Im Rahmen dieser Unterrichtsatmosphäre wurden die vorgeschriebenen Leistungsfeststellungen mehr oder weniger als Sonderform der normalen Unterrichtsarbeit empfunden. "Schularbeitenangst" und "Prüfungsfieber" gab es nicht, vielleicht etwas Nervosität, wenn das Elternhaus sich von unangenehmen Jugenderinnerungen noch nicht recht gelöst hatte. In Oberklassen war es möglich, Schüler unkontrolliert ihre schriftlichen "Prüfungen" machen zu lassen, ohne daß mehr "geschwindelt" wurde als unter strenger Aufsicht, besonders deshalb, weil Schüler während dieser Arbeiten jederzeit den Lehrer um Rat fragen konnten. Der Prüfungscharakter dieser Leistungsfestellungen wurde auch noch dadurch gemildert, daß die korrigierten Arbeiten gelegentlich erst nach der Verbesserung durch die Schüler benotet wurden. Dadurch wurde auch bei den Leistungsfeststellungen das Interesse des Schülers und seiner Eltern auf die Vorzüge und Mängel der Leistung gelenkt, weg von der problematischen, nach Objektivität strebenden Leistungs-Beurteilung. Daß bei Aufrechterhaltung dieser Unterrichtsatmosphäre die informellen Tests mit ihrem Streichen, Ausfüllen, Ankreuzen, Einsetzen von Daten und Namen nur lächerlich wirken konnten, ist begreiflich, denn sie setzen den autoritären Frontalunterricht voraus, wie er zum Beispiel
von für pädagogische Fragen zuständigen Herren aus dem Ministerium - im ORF - demonstriert wird.

Wie kamen aber in dieser Arbeitsatmosphäre Noten zustande? ist die Frage, die immer wieder gestellt wird, obwohl diese Atmosphäre auf nichts anderes zurückzuführen ist als auf den Versuch, einen Unterricht zu verwirklichen, in dem Prüfungen kein wesentlicher Bestandteil sind.
Hier die Antwort: Es wurde einfach das im SchUG vorgesehene und verlangte Erziehen zu Mitentscheidung und Mitverantwortung auf einem Gebiet geübt, dessen Bedeutung immer wieder hochgespielt wird: auf dem Gebiet der Notengebung. Demokratie konnte so im Schulrahmen erlebt werden. Vor jeder Notenkonferenz machte jeder Schüler seinen Mitschülern und dem Lehrer seinen eigenen Beurteilungsvorschlag, der, wenn ihm nicht alle Schüler zustimmten, durchbesprochen und auch abgeändert wurde (gewöhnlich einstimmig, selten nur mit Zweidrittelmehrheit). Dieser Klassenvorschlag war dann der Ausgangspunkt der Aussprache mit dem Lehrer, der seine Noten mit denen der Schüler verglich, wobei sich herausstellte, daß die Schüler - aus psychologisch verständlichen Gründen ihre Leistungen schlechter beurteilten als der Lehrer. Konnte keine Einigung erzielt werden, was äußerst selten geschah, wurde mit einer spontan durchgeführten Leistungsfeststellung durch Lehrer und Schüler der Stand der Kenntnisse und Fähigkeiten des fraglichen Schülers festgehalten und bei der Benotung berücksichtigt. Die Benotung war ein emotionsfreier Beurteilungsversuch geworden, der schon deshalb nichts mit Leistungssteigerung oder -mangel zu tun hatte, weil beides ohnehin das ganze Schuljahr hindurch im Unterrichtsprozeß im Vordergrund stand. Angst und Prüfungshysterie konnte nicht entstehen. Das Gefühl, subjektiver Willkürbeurteilung durch
den Lehrer ausgeliefert zu sein, fiel weg, trotz Noten. Die Note selbst bekam im Unterricht wieder den Platz hinterm Komma, auf den sie gehört.
Die gesetzlich garantierte Methodenfreiheit ermöglicht dem Lehrer, der die Erziehungsabsichten des SCHUG bejaht, im Rahmen seiner Dienstpflichten den Notenboom so zu bekämpfen - trotz des Erlasses $371 / 74$, und trotz mancher Sympathisanten mit der Kriegsführungskonvention zwischen Lehrern und Schülern in der Offentlichkeit.

## Lehrer-Uberschuß?

Seit geraumer Zeit geistert das Schlagwort vom ,Lehrer-Uberschuß" durch die Medien. Die SCHULHEFTE stellten sich daher die Frage: gibt es ihn wirklich? Bevor wir aber die Auskünfte, die wir im Unterrichtsministerium darüber erhielten, hier wiedergeben, zunächst ein kurzer historischer Rückblick.
In den späten sechziger und frühen siebziger Jahren (bis 1973!) ängstigte man sich öffentlich über den damals vorhandenen oder auf uns zukommenden Lehrer-Mangel. Das BMUK ließ überall in den Schulen bunte Plakate aushängen. Darauf war ein freundlicher junger Mann mit einem Schulheft in der Hand und gemäßigtem Langhaar am Kopf dargestellt, der ebenso adrette Kinder anredete. Darunter der Slogan:, „Lehrer - ein schöner Beruf", oder so ähnlich. Die gleichzeitig mit dieser Werbung damals neu eingerichteten Pädagogischen Akademien bewirkten ebenfalls, was sie sollten: die Zahl der Lêhrer begann langsam, aber stetig zu steigen.
Heute hört man ganz andere Töne. Die inzwischen ihr zehnjäh-
riges Bestehen feiernden Pädagogischen Akademien würden angeblich zu viele Lehrer produzieren, heißt es, und auch von den Universitäten kämen zu viele Mittelschulprofessoren, zumindest für gewisse Fächer. Wahr ist daran so viel, daß innerhalb eines Jahrzehnts, von 1964/65 bis 1973/74, die Zahl der Studenten, die die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen abschlossen, von 792 auf 1.958 stieg; die Zahl der Lehramtsanwärter hat sich in zehn Jahren also mehr als verdoppelt. Allerdings muß man dazu auch wissen, daß die Zahl der Schüler an den Unterstufen der AHS im gleich Zeitraum ebenfalls fast um das Doppelte stieg (von 51.238 auf 96.695 ), und daß auch die Oberstufe der AHS eine fast ebenso hohe Steigerung der Schülerzahlen (von 36.970 auf 68.995 ) aufwies. (Die Zahlen stammen aus dem Bildungsbericht des BMUK 1975 an die OECD, zitiert nach dem Artikel „Numerus clausus und Akademiker schwemme" von Paul Kellermann in der „Osterreichischen Zeitschrift für Soziologie" $1 / 2$ 1977, aus dem auch, falls nicht anders angegeben, die anderen statistischen Zahlen stammen. Uber die PA-Abganger liegen im OECD-Bericht 1975 leider noch zu wenig Daten vor).
Trotz der in den kommenden Jahren zweifellos sinkenden Schülerzahlen, so glaubt der für die Diensteinstellung der Bundeslehrer zuständige Beamte im Unterrichtsministerium, Herr Ministerialrat Fischer, gibt es in Osterreich für die nächsten zwei bis drei Jahre noch genügend Bedarf an Lehrern. Vor allem drei Bundesländer: $\mathrm{NO}, \mathrm{OO}$ und Vbg hätten heute noch einen Mangel an Lehrern, sowohl in den Pflicht-wie in den höheren Schulen. Behördlicherseits war man zunächst der Meinung, daß bereits dieses Jahr, ,alles voll"‘ sei. Jetzt, nach Einlangen der ersten statistischen Meldungen, mußte man allerdings feststellen, daß alle vollgeprüften Lehrer in Ósterreich (mit drei oder vier Ausnahmefällen in der Steiermark) angestellt werden konnten und daß darüber hinaus in einigen Bundesländern immer noch ungeprüfte AHS-Lehrer, aus

Mangel an geprüften, angestellt werden mußten, wozu man die Landesschulräte eigens ermächtigt habe. Allerdings lägen über die angestellten oder nichtangestellten Sondervertragslehrer noch keine statistischen Meldungen vor. Für den Pflichtschulbereich müsse man die positive Bilanz freilich etwas einschränken, sagte der Beamte: dort werde es bei den Volksschullehrern nächstes Jahr voraussichtlich , kritisch" werden, nur die Hauptschullehrer seien etwas besser dran. Wien bildet - auf dem Pflichtschulbereich - eine Ausnahme; denn hier in Wien, so höre man, sagte der für den Pflichtschulbereich eigentlich nicht zuständige Beamte, konnten dieses Jahr 125 Abgänger der Pädagogischen Akademie nicht angestellt werden, obwohl sie angestellt werden wollten.
Nachsatz des Ministerialrats: „Aber die wollen ja auch nicht hinausgehen in die Bundesländer, nach Gmünd etwa oder Murau oder Laa/Thaya, wo man sie brauchen könnte. Die wollen nicht in die entlegenen Gebiete - aber aussuchen geht halt nicht mehr." Jedenfalls würden so gut wie alle Lehrer in den nächsten Jahren unterkommen, meint er optimistisch und erinnert sich an seine eigene Situation im Jahre 1949, wo er sich in ganz Osterreich um jede einzelne ausgeschriebene Stelle beworben, aber keine bekommen hätte.
Diese zum Teil positiven Auskünfte aus dem Ministerium stehen in einem gewissen Gegensatz zu den Schreckensmeldungen vom Lehrer-Überschuß, wie sie in den Medien seit geraumer Zeit immer wieder verbreitet werden. „Lehrerüberschuß" - "Maturantenflut" ${ }^{\text {" }}$,,Akademikerschwemme" - alle diese Schlagworte entspringen weit eher gewissen Ängsten als bestimmten Tatsachen. Sie haben weit mehr mit der gegenwärtigen Krisenlage der Weltwirtschaft und den dadurch hervorgerufenen Abstiegsängsten von Mittelschichtberuflern zu tun, als mit der Realität. Noch haben wir in Osterreich keine Lehrerar-
beitslosigkeit - aber sie könnte ja kommen, ist angesichts sinkender Schülerzahlen das weitverbreitete Gefühl vieler Lehrer. (Daß man sich jetzt endlich für den Abbau von Uberstunden und das Senken der Klassenschülerzahlen stark machen müßte, diese - pädagogisch sinnvolle - Forderung wagt allerdings keiner der politischen Lehrervereine zu erheben). Noch haben wir in Osterreich keine Akademiker-Arbeitslosigkeit - aber sie könnte ja kommen, ist das weitverbreitete Gefühl in Ärzte-, Rechtsanwalts- und höheren Beamtenkreisen, wo man um Einkünfte, Prestige und Privilegien zu bangen beginnt. Wie wenig Ursache wir haben, uns über eine drohende Akade-miker-, Maturanten-, und Lehrer-Arbeitslosigkeit zu ängstigen, zeigen die statistischen Zahlen. (Direkte Lehrer-Arbeitslosenzahlen waren im Ministerium nicht zu erhalten; daher müssen wir uns mit den allgemeinen Angaben begnügen; in der Statistik zählen auch die PA-Abgänger zu den Akademikern.) Osterreich hat im internationalen Vergleich einen der niedrigsten A kademisierungsgrade aller 13 , von der OECD verglichenen Länder! Wir haben, pro Kopf der Bevölkerung, so ziemlich am wenigsten Akademiker von allen Ländern - und von diesen sind nur $0,1 \%$ arbeitslos!
Das ist, unter allen von der OECD verglichenen Industrienationen, die niedrigste Akademiker-Arbeitslosenquote. Aber schreien - darüber, daß uns angeblich eine Akademiker- und Lehrerschwemme droht $\rightarrow$, schreien tun wir anscheinend lauter, als die davon vielleicht wirklich betroffenen Länder.

## Im Konferenzzimmer

Wenn es in unseren Schulen so etwas gibt wie eine Sakristei, dann ist es jenes Zimmer, das schon vom Namen her Geschäftigkeit anzeigt: das Konferenzzimmer. Natürlich wird dort auch beraten, werden pädagogische Gespräche $=$ Konferenzen (ab)geführt, aber zuerst einmal ist das Konferenzzimmer so etwas wie eine Sakristei: der Umkleideraum für Lehrer. Als Alltagsmenschen betreten sie es - als Standespersonen verlassen sie es. Mit einem Stoß Hefte, mit Büchern oder den bedrohlichen mathematischen Utensilien in der Hand. Hier, im Konferenzzimmer, hängen sie ihre Privatkleider (oft genug wörtlich) an den Haken, setzen die Lehrermaske auf und verlassen mit den rasch übergeworfenen Berufskleidern eines Lehrers das Zimmer. Bums, fällt die Tür hinter ihnen ins Schloß.
Nur sie, aber kein Schüler, hat zu diesem Zimmer den Schlüssel. In den meisten österreichischen Schulen ist das Konferenzzimmer noch immer jener geheimnisumwitterte, verschlossene Raum für den Schüler, in dem über sein Schul-Schicksal entschieden wird. Die versperrbare Tür ist ein gutes Symbol für die Kluft zwischen Lehrern und Schülern.
Freilich ist die Wirklichkeit vieler österreichischer Konferenzzimmer eher öde als geheimnisumwittert: eine Anzahl Tische mit Sesseln und Schubladen, meist nur ein winziges Plätzchen für jeden Lehrer, ein paar alte Bilder an den kahlen Wänden, selten genug Vorhänge vor den Fenstern - die Klassen haben ja auch keine dort; manchmal eine Kaffeemaschine im Eck neben der Tafel mit den Anschlägen und Aushängen, Erlässen und Stundenplänen; bei größeren Schulen die Postfächer . . . alles in allem triste Schulatmosphäre, in der ein warmes gemütliches Wort fast wie ein Fluch wirkt.Was passiert hier, was spielt sich hier ab?

## Die Konferenz

Ublicherweise ein ein oder mehrstündiger Monolog des Direktors vor versammeltem Lehrkörper, welcher sich hauptsächlich durch Schwätzen, Räuspern und Schwitzen zu Wort meldet. Manchmal werden heimlich Pullover gestrickt oder Männchen gekritzelt. Beliebt ist auch tuscheln mit der Nachbarin. Ein böser Blick des Vorsitzenden genügt, und das Tuscheln der Lehrer verstummt. Fortsetzung des Monologes des Direktors. Er liest Erlässe vor, interpretiert Verordnungen, gibt Termine bekannt, informiert den rings um ihn hockenden Körper über das Ziehen von Strichen in Katalogen oder über die korrekte Führung des Klassenbuches. Der Kopf redet, der (Lehr-)Körper schweigt. Mens sana in corpore sano. Hauptsache, das Haupt ist gesund, dann ist auch der Körper saniert. Die Lehrer sitzen brav dort, hörn sich das an, schaun auf die Uhr und denken sich: „Hoffentlich ist's bald aus."

## Die Intrigen

„Kollegin Soundso, bitte zum Direktor!" Da weiß man als Lehrer schon, daß etwas nicht stimmt, daß man was falsch gemacht hat. Daß man Hausübungen geben - zum Beispiel - für Unsinn hält. ,Ah ja, das hab" ich wirklich einmal gesagt, zu einem Kollegen, den ich für gleichgesinnt hielt: Ah, jetzt erinnere ich mich! In der Ecke ist damals eine Kollegin gesessen, die hat grad ihre Schularbeitshefte verbessert. Ich habe gar nicht gewuft, daß die zuhört. Ob die damit zum Direktor gegangen ist?
Immer wird man einzeln vorgeladen, immer fühlt man sich schuldig, immer hat man was zu verbergen, was die anderen Kollegen nicht wissen sollen! ,Aber was da hintenherum gemauschelt wird, das interessiert mich nicht! Die sollen intrigieren was sie wollen, ich tu da nicht mit, der Direktor hat
bei mir nichts zu lachen!" $D a ß$ ihn alle für unfähig halten, wagt kein Lehrer offen zu äußern. Ein Kollege könnte es hören und ihm hinterbringen, man ist sich niemals ganz sicher. So spielt sich alles in Andeutungen ab: ein Lächeln hier, ein Achselzukken dort, ein wissendes Kopfschütteln zum Gegenüber. „Frau Kollegin Soundso", unterbricht der Direktor an dieser Stelle den Monolog; ,wenn Sie nicht aufpassen und immer mit Ihrer Nachbarin schwätzen, dann werden Sie nachher nicht wissen, was ich gesagt habe!"

## Das Vakuum

Kollege XY steht am Fenster und schimpft auf den Direktor. Niemand hört zu. Er ist Personalvertreter der Lehrer und schwarz. Kollegin XX schreibt ihre Kataloge, eine andere Kollegin verbessert Hausübungen. Niemand läßt sich beirren. Zwei Lehrer diskutieren über das Wetter, anschließend machen sie Witze: über den Busen einer Schülerin. Der schwarze Personalvertreter schimpft immer noch beim Fenster hinaus, noch immer auf den Direktor. Niemand hört ihm zu, keiner nimmt Stellung dazu. Das Vakuum.
Zwei Tage später berichtet Kollege XY dem Direktor ganz im Vertrauen, daß ein anderer Personalvertreter, Kollege $Z$ (angeblich ein Kommunist), dauernd über ihn, den Direktor, herzieht und ihn, den Direktor, vor den Augen aller im Konferenzzimmer schlecht gemacht hat.

## Die Angst

"Es herrscht schon a bisserl Angstatmosphäre bei uns im Konferenzzimmer. Wie in einem absurden Theaterstück! Alle machen so wie die Hendeln ihre Arbeiten, alle sitzen da und machen irgendwas, und einer regt sich auf und schimpft. A Situation, wie in an Irrenhaus! Dort kümmert sich ja auch das

Pflegepersonal nicht, und oft auch die Mitpatienten nicht um den einen, der einen Vortrag hält, oder eine Predigt - niemand hört ihm zu. Es ist ganz komisch, ich hab das Gefühl, es ist schon a bisserl a Angstatmosphäre da. Und a bisserl a Wurschtigkeit."

## Die Schaffung von Außenseitern

„Die Roten unterrichten bei uns genauso autoritär und selektiv wie die Schwarzen, da besteht kein Unterschied. Beide sind der Meinung, kraß ausgedrückt, daß Unterschichtskinder rausgehören. Wenn einer kommt und sagt: ,Dem hab ich's jetzt wieder gezeigt, dem Schüler Soundsol Heut hab ich ihn erwischt! Er hat gar nix können und wiedèr an Fünfer gekriegt. Wenn ich mich, als Frau, da für den Schüler einsetz, dann kann ich mich mit meiner Meinung einfach net durchsetzen. In den Augen dieser Kollegen sind Frauen ja dümmer als Männer. Uber die Schüler darf man herziehen, über die Eltern a, da nicken die anderen Kollegen mit dem Kopf oder lachen sogar. Aber einen Schüler in Schutz nehmen, weil er vielleicht mitten in der Pubertät steckt oder weil seine Eltern sich scheiden lassen, das zählt einfach net. Da könnt ja jeder kommen, heißt es sofort. Man kann mit den Kollegen im Konferenzzimmer einfach nicht pädagogisch argumentieren, man wird eher ausg'lacht, net für voll genommen, oder so. Meine Argumente werden einfach vom Tisch gefegt, besonders dann, wenn's ums Aufsteigen geht und i als Klassenvorstand für einen Schüler eintret. I werd einfach nicht ernst genommen, und pädagogisch bin ich ein Außenseiter."

## Ein Lichtblick

existiert nur außerhalb des Konferenzzimmers: eine Gruppe junger Lehrer trifft sich mehr oder weniger regelmäßig privat in
ihren Wohnungen. Die eigentliche pädagogische Diskussion findet außerhalb des Konferenzzimmers statt. Für viele, gerade jüngere Lehrer ist diese - offiziell gar nicht existierende Lehrerkonferenz ein Grund, an der Schule zu bleiben.

## Nachtrag

Nicht alle österreichischen Konferenzzimmer sind so trostlos, wie das hier geschilderte, aber sicher sind es viele. Manche Konferenzzimmer haben zweifellos eine angenehmere Gesprächsatmosphäre, manche Schulen haben liberale und fortschrittliche Direktoren. Aber gleichgültig, ob es in den Konferenzzimmern unserer Schulen freundlich oder feindselig zugeht, eines ist doch immer dasselbe: die Isolierung des Lehrers (siehe die Auszüge aus der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Großmann-Wimmer-Projekt auf Seite 45); seine Schwierigkeit, sich mit den Kollegen angstfrei zu verständigen; die hastige Kommunikation bloß in den Pausen; und manchmal, wenn es glückt, cin befreiendes Gespräch in einem "Fenster" zwischen zwei Stunden; die Angst vor Intrigen und dem Bloßgestelltwerden; kurzum: die Vereinzelung des Lehrers, sein Einzelkämpferdasein und seine Hemmung, sich mit den Kollegen, den Schülern und den Eltern zu solidarisieren.

# zur lehrerrolle 

## Ralph Großmann

## Lebendigen Individuen Gewalt antun

Arbeitsbedingungen und gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern
Die Diskussion um das gesellschaftliche Bewußtsein der Lehrer ist gekennzeichnet von einem zentralen Defizit: Mit wenigen Ausnahmen verzichten alle Studien zum Lehrerbewußtsein auf eine systematische Analyse der schulischen Arbeitssituation des Lehrers. Die gesellschaftliche und institutionelle Bedingung seines Bewußtseins, also das Verhältnis von empirisch festgestellten Bewußtseinsformen und der konkreten Arbeitsrealität des Lehrers in der Institution Schule wird in kaum einer wissenschaftlichen Arbeit zum Thema Lehrerbewußtsein wirklich untersucht.
In folgenden möchte ich daher die objektiv bewußtseinsmächtigen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen von Lehrerarbeit skizzieren. Threr Erörterung wird in dieser Arbeit der Vorrang gegeben vor einer differenzierten Beschreibung der empirisch vorfindlichen Bewußtseinsformen österreichischer Lehrer. Eigene Erfahrungen in der Lehrerfortbildung (siehe Großmann/Wimmer-Projekt S. 34 bis 53) gehen in diese Analyse mit ein. Die vorgesehene Kürze dieses Beitrags ermöglicht nur eine Problemskizze zur Erforschung des Lehrerbewußtseins. Für mich verbindet sich damit das Erkenntnisinteresse, Anhaltspunkte für die Entwicklung einer soziologischen Bildungstheorie zu gewinnen, die von den Subjekten der Lernprozesse ausgeht und eine Praxis von Lehrerfortbildung anleiten kann, in der es Lehrern möglich wird, sich zu den Bedingungen ihrer Arbeits- und Lebenssituation, also zu ihren alttäglichen Erfahrungen reflexiv zu verhalten und sie selbständig handelnd zu verändern.

Die abstrakte, sozialwissenschaftliche Sprache dieses Artileels wird für manchen Leser schwer zu akzeptieren sein, Es ist mir bewußt, daß für die praktische Arbeit in Schule und Lehrerfortbildung die Ubersetzung dieser Gedanken in die Alltagssprache nötig ist, wie ich sie in praktischen Projekten (siehe unser oben erwähntes Projekt) auch versucht habe.

## Lehrerarbeit als staatliche Lohnarbeit

Die Lehrerarbeit trägt alle Merkmale des abhängig Beschäftigten. Als professionelle Erzieher, die ihre Arbeitskraft dem Staat als Organisator der öffentlichen Erziehung verkaufen, muß man sie der Lohnform nach, und entsprechend den Beschränkungen in der Anwendung der Arbeitskraft (siehe unten) der sozialen Gruppe der Lohnarbeiter zurechnen. Allerdings ist mit einer solchen klassenanalytischen Zuordnung, die die Lohnform zum allein ausschlaggebenden Merkmal erhebt, der besondere Charakter der Lehrerarbeit als staatlicher Lohnarbeit noch nicht angemessen charakterisiert. Es wäre wenig ausgesagt über ihre reale berufliche und gesellschaftliche Stellung und über die Entstehungsbedingungen ihres Bewußtseins, wie sie von Wolfgang Bauer (Göttingen, 1976) in seiner Dissertation so hervorragend analysiert werden.
Die spezifische Form der Lohnarbeit von Lehrern ist gekennzeichnet durch ihren Beamtenstatus und das damit gesetzte besondere soziale Verhältnis zum Käufer seiner Arbeitskraft, dem Staat. Der Lehrer ist Lohnarbeiter in einer vom Staat bürokratisch verwalteten Organisation, mit - der Tendenz nach - feudalen Zügen, wobei der Staat eine Monopolstellung als Nachfrager von Lehrerarbeit hat. Diese Monopolstellung erhält dadurch umfassenden, sozialisationsrelevanten Charakter, daß der Staat die Ausbildungswege zur Qualifizierung der Lehrerarbeitskraft und die Kriterien für den Zugang zum Arbeitsverhältnis verwaltet ${ }^{1}$ ). Als Beamter ist der Lehrer gleichzeitig einem
"besonderem Gewaltverhältnis" zum Staat als Arbeitgeber unterworfen ${ }^{2}$ ).
Dieses besondere Gewaltverhältnis lảßt sich in Kürze kennzeichnen durch:
a) den umfassenden Verpflichtungs- und Kontrollzusammenhang, dem der Lèhrer dienstrechtlich (und verfassungsrechtlich) unterworfen ist. Er umfaßt - normativ explizit - das gesamte dienstliche und außerdienstliche Verhalten des Lehrers und wird durch eine entsprechend umfassend angelegte besondere Gerichtsbarkeit und durch eine rigide Organisation von Arbeitskontrolle sanktioniert und gestützt ${ }^{\prime}$ ).
b) Das besondere Treue- und Loyalitätsverhältnis zum Staat, in das der Lehrer als Beamter eintritt, und die dafür gewähre Versorgungsverpflichtung seitens des Staates, die sich in einer Reihe von materiellen Privilegien niederschlägt. Dieser wechselseitige Loyalitäts- und Versorgungsanspruch, der sich bei näherer Analyse als umfassende, einseitige Verfügungsgewalt des States mit sozialen Kompensationsleistungen für die Lehrer darstellt, verleiht den durchwegs hierarchisch organisierten Sozialbeziehungen in der Organisation Schule den Charakter einer diffus-emotionalen Austauschbeziehung. Sie ist charakteristisch für ein feudales Verhältnis, das die real damit verbundene Abhängigkeit und Entfremdung verschleiert und somit für die Lehrer nur schwer erkennbar macht.
c) Eine faktische Einschränkung seiner bürgerlichen Grundrechte, was sich vor allem auch im heute noch voll relevanten, beamtenrechtlich erzwungenen Verzicht auf eine aktive kämpferische Durchsetzung der eigenen Interessen ausdrückt.
Dazu kommt für den Lehrer noch die Identifikation mit dem besonderen Inhalt seiner Tätigkeit. Im Unterschied zu anderen Lohnarbeitern, auch anderen staatlichen Lohnarbeitern, produziert der Lehrer nicht Güter oder Dienstleistungen (im engeren Sinn). Seine Tätigkeit ist vielmehr auf die "Produktion** von Persönlichkeitsstrukturen und sozialen Beziehungen gerichtet. Er ,produziert" Einstellungen, Denkstile, soziale Verkehrsformen, psychische Dispositionen, also Identitäten lebendiger Individuen. Daraus resultiert eine gezielt von der Gesellschaft
geförderte, besondere Identifikation mit dem Inhalt der Tätig keit, die dort, wo sie moralisch überhöht wird, eine kritische Auseinandersetzung mit der konkreten gesellschaftlichen Funktion und den Bedingungen dieser Tätigkeit als Lehrer blockiert. Die politische Konsequenz aus dieser besonderen Form des Lohnarbeitsverhältnisses, in dem Lehrer arbeiten, ist eine umfassende Ausrichtung der Lehrerrolle auf die jeweils gesellschaftlich herrschenden Bedürfnisse: der Lehrer soll die Schüler mit bestimmten Qualifikationen ausstatten und sie reibungslos in die bestehende Gesellschaft eingliedern helfen. Die Geschichte der staatlichen Organisation von Ausbildung und Erziehung ist auch die Geschichte des Verfügbarmachens von Lehrerarbeit für jeweils sich durchsetzende gesellschaftliche bzw. staatliche Zwecke.
Die Verfügbarkeit der beamteten Lehrerarbeit wird sichergestellt durch ein gegliedertes, im Konfliktfall sehr strenges Kontrollsystem; durch eine relative soziale Privilegierung gegenüber allen anderen Gruppen der Lohnabhängigen; durch eine Ausbildung, die ein Bewußtsein von der gesellschaftlichen Funktion des Bildungssystems und der eigenen Arbeit nicht entstehen läßt; und schließlich durch die besondere Organisationsstruktur der schulischen Arbeit.

## Die institutionelle Isolation der Schule von anderen gesellschaftlichen Praxisfeldern

Die Entwicklung des gesellschaftlichen Erziehungssystems als einer staatlich veranstalteten und institutionalisierten Erziehungsarbeit geht einher mit der Isolierung der Schule von gesellschaftlichen Praxisfeldern, insbesondere mit der strikten Trennung von dem Bereich der Wirtschaft, also der materiellen Produktion. Die historisch sich in mehreren, zum Teil widersprüchlichen, Etappen vollziehende organisatorische Ausdiffe-
renzierung der Schule und die politische Verfügbarmachung der Lehrer zeigen diese Trennung der Schule und Lehrer von der gesellschaftlichen Praxis vielfach als gewaltsamen Vorgang. Heute ist das Gewaltsame dieser Trennung längst durch Organisationsprinzipien, Lehrpläne, Didaktiken, Lehrerausbildung und ein entsprechendes Berufs- und Gesellschaftsbewußtsein der Lehrer institutionalisiert, verrechtlicht und verinnerlicht. Schulische Erziehung ist zur Selbstverständlichkeit geworden, heute ist sie ideologisch überhöht und legitimiert durch das hehre Postulat von der Unabhängigkeit und Neutralität der Schule.
Diese relative Autonomie - oder Isolation - der Schule gegenüber dem unmittelbaren Zugriff gesellschaftlicher Interessen, aber auch gegenüber konkreten sozialen Bedürfnissen ihrer „Kunden", ist geradezu zur Bedingung dafür geworden, so daß die Schule die ihr gesellschaftlich zugedachten Funktionen der Ausbildung von Arbeitskräften, der sozialkonformen Sozialisation der Heranwachsenden, sowie der sozialen Selektion ohne allzu große Legitimationsprobleme und Widersprüche erfüllen kann.
Für Lehrer (und Schüler) bedeutet diese Isolation vor allem eine Trennung von ihren lebensgeschichtlichen und aktuellen Alltagserfahrungen und damit von den Ursprüngen ihrer selbständigen Lern- und Erkenntnisprozesse. Die Alltagserfahrungen werden abqualifiziert, das Vertrauen in die eigene Wahrnehmungs und Erkenntnisfähigkeit wird geschwächt, schulisches Lernen und Alltagshandeln auseinandergerissen, der Aufbau einer realitätsgerechten Orientierung und Handlungsperspektive gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit und insbesondere gegenüber den Bedingungen des Berufslebens erschwert.
Für die Lehrer hat diese Abgehobenheit der Schule von relevanten
gesellschaftlichen Erfahrungsfeldern wegen der Kontinuität von eigener Schulerfahrung, universitärer Ausbildung und Schuldienst nicht nur zur Folge, daß sie nicht auf die konkreten Bedürfnisse und subjektiven Bedingungen der Schüler eingehen können/dürfen; sie bewirkt auch eine schrittweise Entfremdung von ihren eigenen Iebensgeschichtlichen Erfahrungen. Bei vielen Lehrern ist eine starke Verdrängung der sozialen Gegebenheiten der eigenen Herkunft zu beobachten. Die dadurch möglicherweise ausgelöste Identitätskrise sollte bei der Diskussion des Problems "Lehrer als sozialer Aufsteiger" nicht übersehen werden. Die Isolierung der Lehrer gegenüber den eigenen und den Erfahrungen der Schüler ist das sicherste Mittel, allzugroße Parteinahme der Lehrer für ihre Schüler zu verhindern. Eine Problematisierung der eigenen Rolle kann sich so gar nicht erst entwickeln.

## Organisatorische Verfaßtheit der Lehrerarbeit

Die durch die organisatorische Struktur der Lehrerarbeit vermittelten sozialen Erfahrungen haben für die meisten Lehrer starke ,,erzieherische" Auswirkungen. Die Schule stellt für sie wegen der angedeuteten lebenslangen Schulbezogenheit diejenige Institution dar, durch die von ihnen "Gesellschaft" erfahren wird. Sie stellt sich dabei als eine auf Uber- und Unterordnungsverhältnissen gegründete, für die Mehrzahl der Mitglieder mit Fremdbestimmung und Abhängigkeit verbundene gesellschaftliche Organisation dar. Die Erziehungseinrichtungen des staatlichen Erziehungssystems werden für die Lehrer zum Modell gesellschaftlicher Beziehungen überhaupt. Fur die Lehrer, die, obwohl nach dem Gesetz hauptverantwortliche Mitarbeiter dieser Organisation ${ }^{4}$ ), von allen wesentlichen Planungs- und Entscheidungsprozessen, auch was die eigenen Arbeitsbedingungen betrifft, ausgeschlossen sind, entwickelt sich über diese dauerhafte, scheinbar unwiderlegbare und quasi natürliche Sozialerfahrung ein stabiles Deutungsmuster gesellschaftlicher Realität. Die hierarchische Organisation von Arbeit und sozialen Beziehungen wird auch dort, wo sie nicht
funktional im Sinne einer notwendigen Arbeitsteilung ist, sondern Herrschaftscharakter aufweist, als einzig mögliche Ordnung angesehen und legitimiert.
Die reale Abhängigkeit und Beschränkung in der Lehrerarbeit bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die Kompetenzstruktur der Betroffenen. Sie werden z. B. ihre selbständige Handlungsfähigkeit entscheidend reduzieren. Das muß aber im Bewußtsein kompensiert werden; der bildungsbürgerlich-elitäre, von der ,schlechten gesellschaftlichen Realität abgewandte" Individualismus vieler Lehrer ist eine Verarbeitungsweise dieser Bedingungen von Lehrerarbeit.
Besonders folgenreich ist die mit der strengen hierarchischen Struktur verbundene Vereinzelung der Lehrer. Soziale Verständigung untereinander (die Solidarität eines Lehrkörpers) wird auf diese Weise erfolgreich verhindert. Diese empirisch nicht zu übersehende Verarmung von Kommunikation und Gesellschaftlichkeit unter den Lehrern blockiert u. a. die Entwicklung einer selbständigen Definition der Berufsrolle. So kann den externen gesellschaftlichen Anforderungen keine gemeinschaftlich erarbeitete und legitimierte Auffassung von pädagogischer Arbeit entgegengehalten werden. Vielmehr ist die Aufrechterhaltung der Isolation der Lehrer mit hohen psychischen Kosten verbunden ${ }^{5}$ ).
Gegenüber den Schülern ist die hierarchische Mittelposition des Lehrers durch zwei bewußtseinsprägende Merkmale bestimmt. Zum einen ermöglicht die institutionell gesicherte Dominanzposition gegenüber einer großen Anzahl von Individuen und Gruppen (Schülern und Eltern) eine - wenn auch zusätzlich entfremdende - Entschädigung für die eigene Abhängigkeit. Diesem Faktor kommt zweifellos große psychosoziale Bedeutung im Sinne von emotioneller Sicherheit zu, die durch das schulische Lernarrangement garantiert wird.

Zum anderen stehen die Lehrer unter dem institutionellen Zwang, an individueller Leistungsbeurteilung und Selektion festzuhalten. Das verhindert den Aufbau einer befriedigenden sozialen Interaktion im Unterricht, es verhindert, Lernen als gemeinschaftliche Aneignung von Wissen und Erfahrung, als gemeinsamen Erfahrungsprozeß von Lehrenden und Lernenden zu organisieren. Andererseits hilft es, die Ideologie von der Interessenneutralität und objektiven Leistungsbezogenheit der Schule zu erzeugen.

## Strukturelle Widersprüche in der Lehrerrolle

In die gesellschaftlichen Rollenanforderungen an die staatlichen Lehrer sind eine Reihe von strukturellen Widersprüchen eingelassen, die für die betroffenen Lehrer eine ständige Identitätsbedrohung darstellen und spezifische bewußtseinsmäßige Verarbeitungsweisen nach sich ziehen.
a) Die gesellschaftliche Aufgabe des Lehrers, die Kinder nach jeweils herrschenden Wertvorstellungen zu sozialisieren, auch gegen die konkreten subjektiven Bedürfnisse der Schüler, stellt gewissermaßen die Verpflichtung dar, lebendigen Individuen „Gewalt anzutun". Erziehung und Ausbildung sind unter gegebenen Bedingungen allemal (auch) ein gewaltsamer Vorgang. Andererseits wird der Lehrer von der Gesellschaft verpflichtet - und zwar moralisch vorrangig die Entwicklung der Kinder zu fördern, zu einer allseitigen Entfaltung ihrer Fähigkeiten beizutragen. Ein Ziel, das nicht nur im Gegensatz zur erstgenannten Aufgabe stehen kann, sondern unter den vorherrschenden institutionellen Restriktionen für Lehr- und Lernprozesse schlechthin nicht einzulösen ist.
Dieser individuell unlösbare Konflikt führt zu einer raschen Aufgabe der pädagogischen Zielvorstellungen von Junglehreen und
wird gleichzeitig auf verschiedenste Weise verschoben und rationalisiert: entweder als gegen sich selbst gerichtete Schuldzuschreibung und Versagensphantasie oder durch Schuldzuschreibung an die Schüler. Jedenfalls wird dieser Konflikt in der Regel nicht als strukturelles Problem des gesellschaftlichen Erziehungssystems erkannt ${ }^{6}$ ). Wie Adorno anschaulich beschrieben hat, trifft den Lehrer für die Erfüllung gesellschaftlicher Disziplinierungsaufgaben auch voll die Aggression der Betroffenen.
b) Veränderte Qualifikationsanforderungen aus dem Bereich der materiellen Produktion und der Legitimationsbedarf einer demokratisch verfaßten Gesellschaft haben zu einer schrittweisen Emanzipation der Schülerrolle geführt. Dieser Prozeß findet in neuen Lehrzielen wie Selbständigkeit und Mündigkeit, aber auch in der Verrechtlichung des LehrerSchülerverhältnisses seinen Ausdruck. Dieser Entwicklung der Schülerrolle steht eine unverändert obrigkeitsstaatlichhierarchische Verfaßtheit der Lehrerrolle gegenüber (siehe Auszug aus dem Artikel von R. Wimmer, Seite 64); ein Widerspruch, der für die soziale Grundstimmung der Lehrer und ihre pädagogische Praxis nicht ohne Folgen bleiben kann.

## Das Berufsbewußtsein der Lehrer

Wie werden diese Arbeitsbedingungen und Restriktionen nun subjektiv verarbeitet? Wie sieht das Bewußtsein der Lehrer unter den genannten Bedingungen aus, was ist für sie wichtig, was unwichtig?
Wolfgang Bauer differenziert das Berufsbewußtsein nach vier Dimensionen, denen ich folgen möchte:

1. Pädagogisches, d. h. auf den Inhalt und die Form der unmittelbaren Tätigkeit bezogenes Bewußtsein.
2. Verständnis der gesellschaftlichen Funktion von Lehrerarbeit.
3. Einschätzung der gesellschaftlichen Lage der Lehrer.
4. Bewußtsein vom Formcharakter der Lehrerarbeit als staaticher Lohnarbeit.

Die Ergebnisse der Göttinger Untersuchung und eigene Erfahrungen zeigen, daß die überwiegende Mehrzahl der Lehrer an der derzeitigen Organisationsform des schulischen Lernens keine grundsätzliche Kritik übt und kaum über relevante Ansätze zu einer pädagogischen Alternative oder nur über idealistische, wenig realitätsgerechte Zielvorstellungen verfügt. Die Beschränkungen der eigenen Berufsrolle lassen die hierarchische Organisation des Unterrichts als notwendig und wünschenswert erscheinen.
Dic relative Autonomie der Schule und die Abstraktion von konkreten gesellschaftlichen Bedürfnissen und Praxisfeldern hat bei den Lehrern eine sehr verfestigte Vorstellung von der Schule als einer interessenneutralen und unabhängigen Institution entstehen lassen. Es handelt sich dabei um eine für das berufliche Selbstverständnis der Lehrer , zentrale, berufsständische Basisideologie, deren kritischer Infragestellung man sich als Lehrer möglichst zu entziehen sucht" (W. Bauer). Diese Ideologie von der Interessenneutralität liefert nicht nur den bestimmenden gesellschaftlichen Kräften eine Rechtfertigung für die faktische Selektionsfunktion der Schule, sondern liefert auch dem einzelnen Lehrer eine persönliche Legitimation für seine Praxis. Ein differenziertes Bewußtsein der Lehrer von der politischen und ökonomischen Funktion der Schule existiert so gut wie nicht. Berufsbild und -perspektive der Lehrer sind durchsetzt von humanistischen Bildungsidealen oder jedenfalls wenig realitätsgerechten Vorstellungen von den gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und dem Stellenwert schulischer Erziehungsarbeit.
An der Ideologie von der Unabhängigkeit und Neutralität der Schule zeigt sich auch deutlich der Zusammenhang von Berufsbewußtsein und allgemeinen gesellschaftlichen Deutungsmustern. Der reduzierten Wahrnehmung von der gesellschaftlichen Funktionalisierung der Schule entspricht eín generelles Defizit an Fähigkeit zu (gesellschafts-)-strukturellem Denken. Das Gesellschaftsbild der Lehrer ist - in zahlreichen Untersuchungen festgestellt - geprägt von einer Harmonisierung gesellschaftlicher Interessengegensätze, einem ständischen Modell
von Gesellschaft, einem ahistorischen Denken in ,Naturkategorien" und einer personalisierenden bzw. psychologisierenden Betrachtungsweise sozialer Strukturen und Prozesse. Die sozial-analytische Kompetenz der Lehrer ist als wenig entwikkelt zu bezeichnen: Ergebnis gezielter Sozialisationsarbeit durch mehr als 250 Jahre staatlich organisierter Erziehungsarbeit!
Im Rahmen unserer Arbeit in der Lehrerfortbildung haben wir immer wieder einen engen Zusammenhang zwischen Selbstwahrnehmung der Lehrer - als Person und Rollenträger - und ihrer sozialen Wahrnehmung festgestellt. Die durch verinnerlichte Abhängigkeit und Vereinzelung, soziale Privilegierung, Ausbildung und Isolation der Institution Schule bedingte Blockierung von Selbstreflexion reduziert die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verhältnisse im wesentlichen auf die Reproduktion von Stereotypen, die in der Ausbildung und im Kollegenkreis tradiert werden; eine Bewußtseinsform, die P. Freire als ,,depositäres (abgelagertes) Bewußtsein" beschrieben hat. Dem Lehrer wird gesellschaftlich Wirklichkeit nur in der didaktischen Zurichtung der Ausbildung und des eigenen Unterrichts greifbar. Die berufliche Sozialisation des Lehrers stellt sich als ein gegen „Erfahrung überhaupt gerichteter Block" (Negt/Kluge) dar. Eine Erweiterung gesellschaftlicher Wahrnehmung ist notwendigerweise mit einer einschneidenden Problematisierung der eigenen Berufsrolle und Arbeitssituation verbunden und ist somit ein identitätsbedrohender Vorgang. Dementsprechend stark ist die Abwehr der Lehrer, sie halten an schützenden Tabus fest. Gleichzeitig - so meine praktische Erfahrung - ist das Bedürfnis, aus dieser eigentlich regressiven Selbstinterpretation und Rollenfixierung auszubrechen, sehr stark. Angebote (der Lehrerfortbildung), die nicht nur verunsichern, sondern auch eine gemeinschaftliche Neuformulierung der Selbst- und Berufsdefinition ermöglichen, werden bereitwillig angenommen.
Die der Lehrerrolle immanenten Widersprüche lassen bei den Lehrern eine tendenziell resignative und depressive Grundstimmung entstehen, eine gegen Neuerungen an sich gerichtete Abwehr; die, wie das Beispiel des Schulunterrichtsgesetzes zeigt, insofern auch realitätsgerecht ist, als so manche Neuerun-
gen zugleich die Widersprüche in der Lehrerrolle verschärfen. Eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten und Selbstbestimmung, blokkierte Selbstreflexion und Vercinzelung prägen nicht nur die kognitive Struktur der Lehrer in Form von harmonisierenden, wenig interessenorientierten Deutungsmustern und einem formalen Demokratieverständnis, sondern strukturieren auch sehr tiefgehend die psychosoziale Verfassung der Lehrer, ihre allgemeine Kommunikations- und Handlungskompetenz.
Die geringe Fähigkeit Offentlichkeitherzustellen, sichinöffentlicher Kommunikation zu behaupten und gemeinschaftlich Handlungsperspektivenzu entwickeln ist ein strukturelles Merkmal des Sozialverhaltens von Lehrern.

## Die Bedeutung der Lebreraus- und -fortbildung

Die derzeit herrschende Organisationsform von Lehreraus- und -fortbildung entspricht genau der beschriebenen beruflichen Sozialisation. Die Lehrerfortbildung zum Beispiel bietet allenfalls eine kurzfristige Fluchtmöglichkeit aus der schulischen Alltagsrealität. An eine Lehrerfortbildung, die den Lehrern die Erarbeitung eines selbstbestimmten Berufsverständnisses und eine entsprechende fachliche und pädagogische Konzeption schulischer Arbeit ermöglichen will, sich also an dem Ziel „mehr reale Berufsautonomie " für den Lehrer orientiert, sind mindestens folgende Anforderungen zu richten. Solch eine Lehrerfortbildung sollte:

1. Möglicbkeiten zu einer kommunikativen Bearbeitung und Planung pädagogischer Praxis bieten;
2. Gelegenheit geben zur Reflexion der institutionellen Bedingungen des Lernens in der Scbule und ibrer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung; und damit eine Offnung zu den eigenen Alltagserfabrungen leisten;
3. Exemplarisches Lernen statt enzyklopädischem fördern; also Instrumente entwickeln, die Isolation der Schule partiell zu

durchbrechen, um sich gegenuiber der sozialen Umwelt forschend verbalten zu können;<br>4. Lehrer wie Erwachsene behandeln.

## Literatur

${ }^{1}$ ) vgl. G. Albrecht, Lehrerentlohnung, Lehrerausbildung und Lehreimangel, Weinheim 1970, zit. nach W. Bauer
${ }^{2}$ ) vgl, zur Bedeutung der Rechtsfigur des „besonderen Gewaltverhältnisses" für die Strukturierung der Lehrerrolle, R. Wimmer, Demokratisierung von oben, am Beispiel des Schulunterrichtsgesetzes 1974, OZfPW 4/1977
${ }^{3}$ ) vgl. zur dienstrechtlichen Verfassung der Lehrerrolle und ihrer Sozialisationsfunktion, Großmann/Wimmer, Lehrerrolle und Politische Bildung, OZfPW 2/1975
${ }^{\text {4 }}$ ) dazu auch R. Großmann, Politische Bildung als pädagogische Innovation, Kärntner Schulversuchsinformationen, Dez. 1977
${ }^{5}$ ) F. Wellendorft, Identität und schulische Sozialisation Weinheim 1974, K. Horn, Politische Psychologie, In: Kress/Senghaas, Einfüh rung in die Politikwissenschaft Frankfurt 1972, R. Wimmer, Bietet das Organisationslaboratorium Lernchancen für die Politische Bildung? in: J. Huber, Gruppendynamik und Gruppenpädagogik, ihr Beitrag zur Politischen Bildung, Wien 1976
${ }^{9}$ ) vgl. D. Hänsel, Die Anpassung des Lehrers, Weinheim 1975
${ }^{7}$ ) E. Becker, Erziehung zur Anpassung? Schwalbach bei Frankfurt 1967, A. Combe Kritik der Lehrerrolle, München 1973, A. Hopf, Lehrerbewußtsein im Wandel, Düsseldorf 1974, J. P. Kob, Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers an der Höheren Schule, Würzburg 1958, E. H. Kratsch u. a., Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Weinheim 1967, G: Schäfer, Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt 1969, M. Teschner, Politik und Gesellschaft im Unterricht, Frankf. 1968

Peter Jelinek - Philipp Lerner - Brigitta Wallner

## Lehrerbewußtsein

Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien

Der Lehrerberuf ist bestimmt einer vón jenen Berufen, die in den letzten Jahren sehr oft das Ziel von empirischen Untersuchungen waren. Die meisten dieser Untersuchungen beschäftigten sich jedoch mit rein äußerlichen Phänomenen, wie zum Beispiel mit Neigungen, Gewohnheiten und der sozialen Herkunft der Lehrer. Wir wollten jedoch die Vielzahl dieser Untersuchungen nicht um eine weitere vermehren, sondern uns auf einen Bereich konzentrieren, der unserer Meinung nach von größerer Bedeutung für die Einschätzung des Lehrerstandes ist, nämlich dessen gesellschaftliches Bewußtsein. Arbeiten, die sich ebenfalls mit dieser Problematik auseinandergesetzt haben, zeigten fast immer dasselbe Ergebnis, nämlich ein grundlegend konservatives und mittelständiges Gesellschaftsbewußtsein der Lehrer.
Arno Combe beschreibt dieses treffend mit den Worten: „,Resistenz gegen strukturelle Veränderungen und Reformen im Schulwesen, schablonenhafte Denkschemata von der ,Natur' des Menschen, die Personifizierung und Simplifizierung komplexer sozialer Tatbestände, ein Denken, der Rekurs auf, innere Werte cund traditionsfeste Elemente des deutschen Bildungshumanismus." („Kritik der Lehrerrolle", München 1971).
Wir sahen es als unser Ziel an, zu prüfen, ob diese Tendenz auch bei den derzeitigen Lehrerstudenten der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien festgestellt werden kann, oder ob sich bereits eine Verschiebung des Bewußtseins ergeben hat.
Man wird sich jetzt vielleicht fragen, in welchem Interesse es
sein kann, das gesellschaftliche Bewußtsein der Lehrer festzustellen und in welchem Zusammenhang dieses Bewußtsein mit der Tätigkeit in der Schule steht. Hierzu ist zu sagen, daß der Unterricht des Lehrers von seiner Persönlichkeit geprägt ist und diese wiederum von seinen Einstellungen und Werthaltungen. Weiters ist es eine grundlegende Tatsache, daß Unterricht von Erziehung nicht getrennt werden kann und Erziehung ihrerseits von gesellschaftlichen Werten notwendig abhängig ist. Das heißt also mit anderen Worten, daß sämtliche Vorgänge in der Schule immer auch politischen Charakter baben. Das gesellschaftliche Bewußtsein des Lehrers ist also nicht nur ein Anhängsel, sondern ein wesentliches Fundament des Unterrichts. Wenn wir also dieses untersuchen, so nicht mit der Absicht, diesem Bewußtsein nur private Bedeutungen zuzumessen, wie es sehr oft geschieht, sondern im Gegenteil: Wir möchten die große offentliche Bedeutung, die dem politischen Bewußtsein der Lehrer aufgrund ihrer öffentlichen Schlüsselstellung zukommt, unterstreichen. Wie wir schon erwähnt haben, zeigen die bisherigen Untersuchungen des Lehrerbewußtseins ein Bild eines ausgesprochenen konservativen Berufsstandes. Resultierend unter anderem aus der sozialen Herkunftsschicht der Lehrer sind die Hauptmerkmale ihres Gesellschaftsbildes: Widerstand gegen strukturelle Veränderungen, eine sozialdarwinistische und statische Begabungstheorie, Elitedenken und Rekurs auf innere Werte, Gemeinwohlideologien, heterogenes Berufsbewußtsein und Deklassierungsbewußstsein.
Unsere Untersuchung ergab im Hinblick auf das Selbstverständni's der Lehrerstudenten an der PA in Wien folgende Ergebnisses Befragt wurden alle, insgesamt 800 Studenten, 130 davon männlich und 670 weiblich (Totalerhebung). In bezug auf Reformvorschläge zum Schulsystem sprachen sich 76 Pro-
zent der Studenten für eine Gesamtschule mit Leistungsgruppen aus, jedoch nur 35 Prozent für eine Einheitsschule. Die Einführung sozial- und politikkundlicher Fächer wurde zu 80 Prozent befürwortet und die Einführung psycholo-gisch-didaktischer Beratungsteams statt Schulinspektoren zu 92 Prozent. Die Abschaffung des Repetierens hingegen wurde zu 66 Prozent abgelebnt. Bei den meisten dieser Vorschläge stellte sich heraus, daß Studenten, die aus Arbeiterfamilien stammen, weitaus reformbereiter sind als Studenten aus höheren Schichten. Auf die Frage „Für die Schule ist es immer noch besser, nicht ganz vollkommene Einrichtungen beizubehalten, als sich den Ungewißheiten nichterprobter Neuerungen auszusetzen", reagierten 75 Prozent der Befragten negativ, was auf eine relativ hohe Reformbereitschaft schließen läßt. Allerdings zeigten sich auch hier Unterschiede in bezug auf die soziale Herkunft.
Die Frage, wo die Schwerpunkte der Lehrerarbeit liegen sollten, brachte folgendes Ergebnis: Die Förderung der Begabten wird von 95 Prozent der Studenten als notwendig angesehen; die Förderung schlechter Schüler von 99 Prozent. Die Erziehung zu Disziplin und Ordnung wird von 83 Prozent angestrebt, wobei der Anteil der weiblichen Studenten wesentlich höher ist. Bemerkenswert ist, daß sich immerhin 25 Prozent für eine Auslese der Unbegabten aussprachen, obwohl ja 99 Prozent für die Förderung der schlechten Schüler eingetreten waren! Interessante Ergebnisse brachten auch die Items, die die Einstellung des Lehrers zu den Schülern untersuchten. Hierbei stellte sich heraus, daß der Frage „Die Schule sollte den Schülern die Möglichkeit verschaffen, sich mehr mit solchen Dingen zu befassen, für die sie auch wirklich Interesse haben" 95 Prozent zustimmten, andererseits aber 58 Prozent der Studenten der Meinung sind, daß die Schüler nur unter starkem Zwang etwas
arbeiten. Das zeigte also, daß fast alle Studenten für die Berücksichtigung der Interessen der Schüler eintreten, aber mehr als die Hälfte an ihrer Durchführbarkeit zweifeln. Im Zusammenhang mit der Kontrolle der Schüler steht die Einstellung zur kalkülmäßigen Leeistungsbeurteilung. Hierbei stellte sich heraus, daß 80 Prozent die Tatsache anerkennen, daß es keine objektive Leistungsbeurteilung gibt. Allerdings wurde die Frage „Die Schüler sollen an der Objektivität der Leistungsbeurteilung durch den Lehrer nie zweifeln müssen" ebenfalls von 80 Prozent der Befragten bejaht. Hier zeigt sich also eine sehr bedenkliche Einstellung: Der weitaus größte Teil der Lehrstudenten will für die Schüler dic Figur des objektiven Richters darstellen, obwohl er selbst weiß, daß es diese nicht gibt. Dieses Phänomen muß auf jeden Fall auch als Symptom unseres Gesellschaftssystems gesehen werden, das die Aufrechterhaltung von absoluten Werten wider besseres Wissen fordert.
Die Einstellung der Lehrerstudenten zu Fragen der Politik und Wirtschaft läßt sich folgendermaßen charakterisieren: Auf die Frage ,Unser Wirtschaftssystem bevorzugt die Privatbesitzer der Produktionsmittel und verletzt die Interessen der Mehrheit" reagierten 35\% der Befragten negativ, wobei diese Ablehnung bei den Frauen stärker war als bei den Männern. Die Behauptung, daß die Wirtschaftsbetriebe allen Werktätigen gehören sollen, wurde zu $70 \%$ abgelehnt. Ein interessanter Widerspruch ergibt sich, wenn man nun die positiven Seiten dieser items betrachtet: $45 \%$ sind zwar der Meinung, daß die Interessen der. Mebrheit verletzt werden, jedoch nur $26 \%$ sind bereit, eine Anderung dieser Zustände zuzulassen. Zu Fragen der Gewerkschaft befürworteten $78 \%$ ein absolut partnerschaftliches Verhalten, $64 \%$ lehnten den Streik als sinnvolles Mittel zur Durchsetzung von Interessen ab.
Diese und die weiteren Ergebnisse unserer Untersuchung, die wir aus Platzmangel hier nicht berücksichtigen können, bestätigen im großen und ganzen die von uns aufgestellten Hypothesen über das Lehrerbewußtsein.

Florian Leibetseder, Bernd Scheid

## "Eine ziemliche Feindstellung"

Wie AHS-Schüler ihre Lehrer sëhen

Das Bild des Schülers von der Lehrerschaft ist nicht einheitlich. Weder Schüler noch Lehrer sind homogene Gruppen. Da gibt es: Kameradschaftliche Professoren, autoritäre Professoren, unfähige Professoren, Professoren, die sich ganz gut durchsetzen können, sonst aber zu keiner menschlichen Beziehung zu Schülern fähig sind, usw.
Trotzdem haben alle Professoren etwas gemeinsam: Sie haben die Aufgabe, ihr Sachwissen in verständlicher Form vorzutragen, und die Pflicht, die Schüler dazu zu bringen, sich dieses oft gegen ihren Willen anzueignen.
Da die reine Überzeugungskraft der meisten Lehrer dazu nicht ausreicht, gibt es in unserem Schulsystem Institutionen, die es den Lehrern erleichtern, das Lernen zu erzwingen: Notengebung, Strafsanktionen. Je schwächer die Persönlichkeit des Lehrers, desto eher muß er zu diesen Mitteln greifen.Der Schüler steht dann einer Person gegenüber, die ihre Autorität aus den Institutionen der Schule erhält. Als Reaktion darauf entwickelt der Schüler eine Nichtachtung der „Persönlichkeit Lehrer" und versucht schonungslos, seine menschlichen Schwächen (durch "Nichtaufpassen", freche Antworten" und andere Provokationen) aufzuzeigen. Je stärker sich die Lehrer innerhalb einer Schule dieser Institutionen bedienen, desto schwerer haben es demokratisch gesinnte Lehrer, ohne sie auszukommen.
Eine gute ( $=$ menschliche) Beziehung zwischen einzelnen Professoren und Schülergruppen basiert auf dem Verzicht des

Lehrers, diese vom System geschaffene Autorität anzuwenden: Einzelne Professoren an unseren Schulen treten insofern aus diesem System heraus, als sie Lehrpläne ignorieren, sich mit Schülern außerhalb der Schule treffen, wobei sie fürchten müssen, daß diese privaten Aktivitäten allzu publik werden. Diese Lehrer zerstören das traditionelle Lehrerbild. Sie erziehen nicht nur zum Lernen, sondern auch zum Denken. Und das kann kaum erzwungen werden.
Meist sind es diese Lehrer, die als ,gute" Lehrer bezeichnet werden.

$$
4
$$

Interessant ist, wie sich im allgemeinen die Beziehung Lehrer - Schüler mit zunehmendem Alter ändert:
(Auszüge aus Interwies)

1. Klasse:

Wie beurteilst du dein Verhältnis zu den Lehrern im allgemeinen?
„Recht lustig!"
Sind sie streng?
"Nein. Sie sind recht nett."
Die Schüler verneinten die Frage, ob sie sich einem Zwanges ausgesetzt fühlten. Auch ein strenger Französischunterricht wird gutgeheißen.
2. Klasse:
"Manche sind sehr gerecht, manche sind a bißl ungerecht, wenn man sich ein bißchen schlecht benimmt, wird man vielleicht strenger beurteilt.
"Findest du das ungerecht?
"Nein, eigentlich nicht."
3. Klasse:
"Der Großteil der Lehrer kummert sich nicht besonders um die Schüler. Da gibt es aber Ausnahmen."
4. Klasse:
"Ziemlich ungerecht. - Großteils."
Wogegen richtest du dich im besonderen? Gegen den Zwang zu lernen, oder gegen ungerechte Maßnahmen im Unterricht?
, Gegen ungerechte Maßnahmen, nicht, damit wir mehr lernen, sondern aus disziplinären Gründen."

## 7. Klasse:

„Meiner Meinung nach gibt es eine ziemliche Feindstellung. Man kann diese Feindstellung überspielen, indem man nett ist, und wenn ich ein guter Schüler bin, muß er keinen Druck auf mich ausüben. Unser ganzes Schulsystem beruht darauf, daß der Lehrer den Schüler durch die Möglichkeit des Durchfallens in eine Ecke zwängt."
„Die Lehrer haben sich die Aufgabe gestellt, den Schülern was "beizubringen."
Erfüllen sie diese Aufgabe deiner Meinung nach gut?
„Das kommt auf das jeweilige Schulsystem an. In Schweden und den USA geht es eigentlich sehr gut - in England auch ..."
Und in unserem Schulsystem?
"Das österreichische Schulsystem ist etwas altmodisch."
„Die Lehrer suchen keinen persönlichen Kontakt, und daher ist es dem Schüler nicht möglich, über das Wissen des Lehrers hinaus Einblicke zu gewinnen." Der Schüler sieht diese Mängel im System verhaftet und schlägt Änderungen wie kleinere Klassen, Diskussionen und Ganztagsschule vor.
„Man muß den Schülern, solang sie noch klein sind, beibringen, ohne Zwang zu lernen. Wenn man jetzt sagt: Na, du mußt das nicht lernen, dann macht's niemand. Aber du mußt sie dazu bringen, daß sie's freiwillig machen."
Dieser Schüler führt das darauf zurück, daß man sich als Schüler daran gewöhnt hat, nur unter $Z$ wang zu lernen und daher bei antiautoritären Unterrichtsmethoden keinen Lernerfolg hat.
8. Klasse:
,Die Basis dieser Beziehung ist, daß die Professoren so viel als möghich lehren wollen, und die Schüler möglichst wenig lernen wollen."

## Der Lehrer im ,,KURIER"

Für die zweite Nummer der SCHULHEFTE (2/1976) hatten wir die Absicht, auch etwas über das Bild des Lehrers in der Offentlichkeit zu sagen. Dazu setzte sich ein Redakteur der SCHULHEFTE damals, im Winter 1976, einen Nachmittag lang ins Archiv des KURIER, ließ sich das Stichwort ,,Lehrer"
geben und schrieb sich alle ihm wichtig erscheinenden Zeitungsmeldungen heraus.
Der Zettelkatalog des KURIER enthielt damals 30-40 Zeitungsausschnitte zum Thema „Lehrer". Sie umspannten einen Zeitraum von etwa 11 Jahren, und zwar vom 3. Mai 1962 bis zum 24. Mai 1973, und enthielten Meldungen oder Kommentare von 3 österreichischen Zeitungen: dem „Express"، der „Presse" und natürlich dem KURIER. Wenn man den statistischen Durchschnite bildet, so sind in diesen 11 Jahren die Lehrer drei- bis viermal pro Jahr in der Offentlichkeit (der genannten Zeitungen, hauptsächlich aber des KURIER) erwähnt worden. Diese Statistik täuscht aber. Meldungen über Lehrer treten das eine Jahr gehäuft, das andere Jahr kaum und dann jahrelang so gut wie überhaupt nicht auf.
Gehäuft werden die Lehrer nur genannt, wenn sie streiken oder mit Streik drohen. So geschehen am 4., 5. und 6. April 1962. (Das Ministerium damals: ,Unerhört! ${ }^{\circ}$ - ,Zum ersten Mal in der Geschichte der Republik!") Oder später erst wieder im Winter/Frühjahr 1972/73, als die Lehrer eine Abgeltung für die von ihnen behauptete Mehrbelastung durch die Gratisschulbuchaktion verlangen und dazu noch eine „Angleichung ihrer Anfangs- und Mittelbezüge an die Gehälter anderer Bundesbeamten" fordern. Aus dieser Zeit (21. Oktober 1972 bis 24. Mai 1973) stammen allein 17 Zeitungsausschnitte!

Worum geht es den Lehrern bei den rund 40 Mal , die sie während der vergangenen Jahre in den genannten Medien öffentlich erwähnt wurden?
Es mag manchen erstaunen, aber es geht ihnen nie um Erziehung, nie um die Schüler oder die Schulen, es geht ihnen immer ums Geld (höhere Gehälter) oder um ihr soziales Prestige.
Dr. Franz Bartholomej am 14. Oktober 1969 zum KURIER: „Wir
wollen nicht nur eine Angleichung unseres Gehalts und Chancenschemas an das der höheren Akademiker, sondern auch eine Hebung des Ansehens der Professoren erreichen." Ob das durchs Feilschen ums Geld wohl erreicht wird? Ach ja, die Bildung! ,Um sich richtig weiterzubilden," so Dr. Bartholomei zum KURIER, ,"müssen sich die Mittelschullehrer teure Bücher besorgen."
Auffällt, daß die Lehrer der höheren Schulen (AHS) wesentlich öfter in der Zeitung erwähnt werden als die Pflichtschullehrer, während Lehrer anderer Schultypen in so gut wie keiner Zeitungsmeldung auftauchen. Dabei ist die Zahl der Pflichtschullehrer wesentlich größer als die der AHS-Professoren, die jedoch - zumindest im KURIER - für die Lehrerschaft insgesamt noch immer den Ton angeben dürften.
Nur ein einziges Mal tauchen in diesen rund 40 Zeitungsausschnitten auch pädagogisch/schulorganisatorische Themen auf: als nämlich, wie der KURIER am 4., 5. und 6. April 1962 berichrete, die AHS-Lehrer in der Steiermark einen dreistündigen Warnstreik (wegen Gehaltserhöhungen) durchführen. Es kam damals zur Vorsprache einer Abordnung von Mittelschullehrern aus Tirol, Vorarlberg und der Stciermark im Ministerium. , Die gleichen Bundesländer," kommentiert dazu der KURIER, ,von denen ein besonders heftiger Widerstand gegen die Schulgesetzreform ausgegangen war."

Fazit: der Lehrer existiert im KURIER nur als Beamter/Gehaltsempfänger, zwei- oder dreimal auch als Streikender oder Streikdroher. Als Erzieher von Kindern kommt er in der Zeitung nicht vor.

## kurzmeldungen

## Zweimal Terrorismus

"Von der Ohrfeige in der Schule oder im Elternhaus bis zum Terrorismus führt ein überschaubarer Weg. Es rächen sich alle Demütigungen früher oder später - womöglich in der furchtbaren Form, wie sie z. B. auch in diesen Wochen in der BRD zur Realität geworden ist", erklärt Doz. Dr. Hans Czermak vom Preyerschen Kinderspital in Wien (apa-Meldung vom 13. Oktober 1977).
„Falsche Erziehungstheorien münden in den politischen Terror's, meint auch Univ.-Prof, Marian Heitger (apa-Meldung vom 25. September 77), zielt dabei aber so ziemlich genau auf das Gegenteil von dem, worauf Doz. Czermak abzielte. Heitger „brachte die neuen Erziehungstheorien in Zusammenhang mit der Terroristenszene in der BRD, die aus solchen Lehren (von der Emanzipation) ihren wissenschaftlichen Unterbau, vor allem aber ihre Rechtfertigung beziehe" (apa) Weil aber auch ,hinter. den Schulversuchen das wissenschaftstheoretische Modell von der Machbarkeit des pädagogischen Erfolgs sichtbar sei", sei somit bewiesen: ,Schulversuche kosten viel Geld und bringen überhaupt nichts", außer Terroristen hervor. „Die mit Gewalt auf gesellschaftliche Veränderungen hinarbeitenden Terroristen verstünden Emanzipation als Liquidierung aller Gewissensansprüche und damit als Freispruch von subjektiver Schuld."
Während Czermak angesichts der letzten Terroranschläge seine berechtigte Sorge vor der ständig zunehmenden Gewaltanwendung - auch gegen Kinder in der Familie - ausdrückt, gelang Heitger das Kunststück, zwei Begriffe miteinander zu ver-
schmelzen, die wirklich nur in reakionärsten Köpfen und Herzen zusammengehören: Schulversuche und Terrorismus. Das ist infam. Heitger beutet die in uns allen wohnende Angst vor Gewalt und Terrorismus aus, nur um die ohnehin minimalen Schulversuche Ósterreichs noch besser abwürgen zu können. Er macht OVP-Wahlpropaganda und gibt sie als Wissenschaft aus. Frage an Heitger: die Terroristen sind alle so um die dreißig Jahre alt. Gab es zu der Zeit, als sie in die Schule gingen - also in den spaten fünfziger und frühen sechziger Jahren - auch nur einen einzigen Schulversuch?

## Rudolf Dolezal

## ,"Zensur mu $\beta$ sein!"

Die Annahme, daß dieser Ausspruch zum Leitsatz österreichischer Schuldirektoren wurde, mit dem sie kritischen Schülerzeitungen begegnen, bestatigt sich immer mehr.
Wie im SCHULHEFT $1 / 77$ berichtet - und durch die dichte Folge von Zensurfällen und Verkaufsverboten besonders seit Jahresanfang indirekt bestätigt -, soll die Wiener AHS-Direktorenkonferenz einen geheimen Beschluß gefaßt haben, härter gegen kritische Schülerzeitungen vorzugehen, d. h. diese, wo es nur geht, zu zensurieren oder überhaupt zu verbieten.
Zwei Tatsachen dürften dies bekräftigen:

1. Weder der Wiener Stadtschulrat noch die Direktorenkonferenz oder ein einzelner Schuldirektor haben die im SCHULHEFT $1 / 77$ geäuBerten Vermutungen auf Bestehen eines solchen ,,Zensur-Beschlusses" dementiert. Auch die Einladung zu einer Gegendarstellung wurde nicht angenommen.
In einem Gespräch mit einem Schülervertreter machte ein Wiener

Schuldirektor eindeutig Andeutungen auf diesen Beschluß und recht. fertigte damit sein hartes Vorgehen gegen die Schülerzeitung der Schule.
Die neugegründete Schülerzeitungsgewerkschaft will diesen undemokratischen Bestrebungen der Direktoren vehement ent gegentreten. Gespräche zwischen der ,Gewerkschaftsgruppe Schülerzeitungen" (GGS) und Vertretern des Unterrichtsmini steriums bzw. Vertretern der drei Parlamentsparteien haben bereits stattgefunden. Mit der Herausgabe einer umfassenden Zensurdokumentation will die GGS nun konkret belegen, mit welchen Mitteln Schuldirektoren kritischen Schülerzeitungen entgegentreten, um Meinungs- und Pressefreiheit an den Schulen zu verhindern.
Minister Sinowatz, yon dem die GGS die Herausgabe eine Erlasses fordert, der Zensur eindeutig ausschließt, war bishe noch nicht bereit, dieser Forderung nachzugeben.
Dazu Markus Peichl, Obmann der GGS: ,Wir können uns nich vorstellen, daß ein Minister, der andauernd von Demokratisierung de österreichischen Schulen spricht, so undemokratische Handlungsweisen wie Zensur, Verkaufsverbot und Verbot der freien Meinungsäußerung, zu decken bereit ist. Seine Demokratiebestrebungen würden dadurch ja die Glaubwürdigkeit verlieren."
Die GGS hat jedenfalls inzwischen die Unterstützung dei Journalistengewerkschaft bekommen: die Zensurdokumenta tion soll noch bis März 1978 fertiggestellt und veröffentlich werden.

## Die Mitarbeiter dieser Nummer sind:

Peter Böhm (34), Volksschullehrer, 1050 Wien, Johannagasse 20/1/16 Tel. 5564584
Gertraud Bolius (31), Lehrerin an einer BHS, 1050 Wien, Margaretenstr. 67/2/18, Tel. 5618444
Uwe Bolius (37), Schriftsteller, Adresse siehe oben
Rudolf Dolezal (21), Student, 1160 Wien, Menzelg. $18 / 19$

Fritz Endl (35), Hauptschullehrer, 1100 Wien, Laxenburgerstr. 115/IV, Tel. 6267333
Helga Endl (30), Volksschullehrerin, Adresse siehe oben
Lehrer der, Gesellschaft zur Förderung der politischen Bildung in O.O.", p.A. Anton Brandner (31), AHS-Lehrer, 4020 Linz, Berggasse 25, Tel, 07222/35 8855
Hansjörg Gutweniger (28), Student, 6020 Innsbruck, Viktor-Dankl-Str 2, Tel. 05222/275354
Peter Jelinek (21), PA-Student, 1030 Wien, Löweng. 26/1/17, Tel. 7306 835
Norbert Kutalek (46), Lehrer an der PA des Bundes in Wien, 1222 Wien, Wagramerstr. 95/IV/32, Tel. 2328895
Evi Laimer (25), Studentin, 6020 Innsbruck, Kohlweg 9, Tel. 05222/31 6953
Florian Leibetseder (18), AHS-Schüler, 8. Klasse, 1040 Wien, Argentinierstr. 43, Tel. 6505084
Philipp Lerner (28), PA-Student, 1020 Wien, Laufbergerg. 21
Ursula Pasterk (33), Journalistin, 1010 Wien, Stubenbastei 12/13, Tel. 528110
Bernd Scheid (17), AHS-Schüler, 7. Klasse
Franz-Michael Stock, Assistent Universität Innsbruck, Institut f. Erziehungswissenschaft, 6020 Innsbruck, Innrain 30
Walter Strobl, Lehrer an der Übungsschule der PA des Bundes in Wien, 1100 Wien, Buchengasse 89/4/4/12, Tel. 6248692
Jutta Tritsch (36), Kindergärtnerin, 1060 Wien, Turmburgg. 8/18, Tel, 563218
Christa Twaroch, Lehrerin an einer AHS, 1170 Wien, Rötzerg. 3/30, Tel. 4354093
Brigitte Wallner (20), PA-Studentin, 1030 Wien, Adamsg. 1/14
Michael Wimmer (27), AHS-Sondervertragslehrer, 1120 Wien, Pohlg. 13/14, Tel. 8525992
Rudolf Wimmer, Assistent Universität Wien, 1010 Wien, Schulterg 5/14, Tel. 6330404
Erich Zdenek (65), AHS-Direktor i. R., 9020 Klagenfurt, Obristr, 11a, Tel. 04222/21 0052


