

Michael Sertl, Grete Anzengruber, Josef Seiter

25 Jahre schulheft

**Eine österreichische
Gesamtschul-Geschichte**

schulheft 102/2001

Das schulheft kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand öS 320,-/EU 23,50. Für Deutschland und die Schweiz: DM 46,-/sFr 46,-. Für Auslandsabos: Versandkosten extra.

Preis dieser Einzelnummer: öS 150,-/EU 10,90/DM 22,-/sFr 22,-
Versandkosten extra.

Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des schulheft kostet öS 600,-/EU 43,50/DM 86,-/sFr 86,-.

Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Michael Sertl, Grete Anzengruber, Josef Seiter

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Layout: Peter Sachartschenko & Mag. Susanne Spreitzer OEG

ISBN Nr. 3-901655-22-0

Impressum:

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.

e-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at, Fax: +43-1/408 67 07-77

Verlags- und Herstellungsort: Wien

Hersteller: REMAprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35

Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14-16

Tel. und Fax: +43-1/408 11 20

HerausgeberInnen:

Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:

Susanne Pirstinger, Heidrun Pircher, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Michael Sertl
schulhefte = **Gesamtschulhefte** 7
oder: Auf der Suche nach dem typischen schulheft

„Eine demokratische Gesamtschule fürs Volk“
Auszüge aus einem Gespräch mit Norbert Kutalek 18
schulheft 3/1976, „Gesamtschule“

Norbert Kutalek
Zur Gesamtschul-Diskussion 2001 22

Eine Gesamtschulgeschichte in Kurzfassung – Editorials

Vorbemerkung 33

schulheft 3/1976 „Gesamtschule“ 36

schulheft 20/1980 „Schulreform made in AUSTRIA“ 39

schulheft 37/1985 „Otto Glöckel. Mythos und Wirklichkeit“ 44

schulheft 62/1991 „Lernen erleben. Leben erlernen.
Community Education“ 45

schulheft 96/1999 „Schule zwischen Staat, Profession
und Macht. Schulentwicklung“ 46

Konzepte der österreichischen Gesamtschulversuche

Vorbemerkung 49

Godwin Blaschke
Die sogenannte Gesamtschule Österreichs 51
schulheft 3/1976, „Gesamtschule“

Werner Fröhlich
Schulreform im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen 57
schulheft 52/ 1988, „Beiträge zur Bildungspolitik“

Berichte der Betroffenen

Vorbemerkung	63
Franz Richard Reiter	
Verordnete Schulversuche	64
schulheft 3/1976, „Gesamtschule“	
Edgar Grubich	
So wie es ist, bleibt es nicht	
Das „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung“	
aus der Sicht eines „wissenschaftlichen Betreuers“	68
schulheft 3/1976, „Gesamtschule“	
Elisabeth Krones	
„Schöpferische Initiativen“ durch Weisung?	
Gedanken einer Versuchsschul-Direktorin	72
schulheft 3/1976, „Gesamtschule“	
Edgar Grubich	
Gegenbewegung	75
schulheft 3/1978, „Schulversuche – was dann?“	
Monika Kainrath	
Plädoyer für einen Deutschunterricht ohne Leistungsgruppen	
oder: Der Unmut einer Deutschlehrerin	78
schulheft 37/1985, „Otto Glöckel. Mythos und Wirklichkeit“	
Irene Brüll	
IGS oder Gym?	
Ängste, Erwartungen und Wünsche einer Mutter	82
schulheft 23/1981, „Wer will was von der Schule“	
Martin Kompast/Christian Hartlieb	
Lehrer/innenarbeit im Schulversuch Mittelschule RG 23	
Schlaglichter aus dem Kernschatten der Schulreform	84
schulheft 52/1988, „Beiträge zur Bildungspolitik“	
Christian Hartlieb, Waltraud Weisch	
Risse im Schulversuch Anton Krieger Gasse	91
schulheft 73/1994, „Team Teaching“	

Kritik und Analysen

Vorbemerkung	95
Marina Fischer-Kowalski	
Aufstieg durch Bildung – passé	96
schulheft 20/1980, „Schulreform made in AUSTRIA“	
Susanne Dermutz	
Wie es zu den Hauptschulversuchen gekommen ist	
Oder: Gesamtschulversuche waren gar nie vorgesehen	100
schulheft 20/1980, „Schulreform made in AUSTRIA“	
Michael Sertl / Otto Kreilisheim	
Der Kampf um die einheitliche Gesamtschule geht weiter ...	108
schulheft 20/1980, „Schulreform made in AUSTRIA“	
Heidi Pirchner	
Gewerkschaft und Gesamtschule	
Oder über die Diskrepanz von Wollen und Handeln	111
schulheft 37/1985, „Otto Glöckel. Mythos und Wirklichkeit“	
Karl Ördögh	
Noch in der Partei – trotzdem!	116
schulheft 60/1990, „Erziehungsziel Parteidisziplin“	
Der SLÖ – ein Postenverteilungsverein?	
Interview mit dem Präsidenten des Wiener Stadtschulrates,	
Dr. Hermann Schnell, Obmann des „Sozialistischen	
Lehrervereins Österreichs“ (SLÖ)	117
schulheft 4/1977, „Lehrerrechte – Lehrersorgen“	
Das „Schulversuchswerk“	
Interview mit Minister Sinowatz über Schulpolitik,	
Gesamtschule und regionale Schulentwicklung	118
schulheft 3/1978, „Schulversuche, was dann?“	
Gespräch mit Frau Bundesministerin Dr. Hilde Hawlicek ...	
schulheft 52/1988, „Beiträge zur Bildungspolitik“	

Argumente aus der Bildungswissenschaft

Vorbemerkung	121
Nivellierung in der Gesamtschule? Ein Gespräch mit Helmut Fend	123
schulheft 3/1976, „Gesamtschule“	
Bernhard Rathmayr	
Eliteschule oder Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen?	
Bemerkungen zum Förderungskonzept der österreichischen Schulversuche	
schulheft 3/1978, „Schulversuche – was dann?“	
Rupert Vierlinger	
Das pädagogische Defizit der Leistungskurse	
schulheft 37/1985, „Otto Glöckel. Mythos und Wirklichkeit“	
Werner Rügemer	
Grundlinien einer neuen Allgemeinbildung. Thesen	
schulheft 40/1985, „Arbeit & Bildung“	
Franz Ofner	
Ökonomie und Bildungspolitik	
schulheft 44/1986, „Bildung von gestern für die Welt von morgen“	
Werner Specht	
Qualitätsentwicklung im Schulwesen zwischen Staat, Profession und Markt	
Internationale Trends – Entwicklungen in Österreich 1	
schulheft 96/1999, „Schule zwischen Staat, Profession und Macht. Schulentwicklung“	
Michael Sertl	
Vom „Bildungsprivileg“ über die „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ zur sozialen „Restschule“ oder: Wird die Hauptschule wirklich zur Restschule?	
151	
AutorInnen	
172	

Michael Sertl

schulhefte = Gesamtschulhefte oder: Auf der Suche nach dem typischen schulheft

25 Jahre schulhefte = 25 Jahre Gesamtschuldiskussion. So logisch, klar und einfach mir diese Gleichung oder Gleichsetzung erscheint, mir als einem, der (fast) von Anfang an dabei ist, so sehr bedarf diese Gleichung heute – gerade heute, wo das Thema Gesamtschule wieder ein kurzes politisches „Sommertheater“ abgegeben hat und die mediale Saure-Gurken-Zeit im Juli ein wenig gewürzt hat, – so sehr bedarf also diese Themenwahl einer Erläuterung. Und es war auch nicht von vornherein klar, dass es dieses Thema sein würde, dem wir eine Jubiläumsnummer widmen würden. Bei unserer einschlägigen Suche sind wir diesmal sehr systematisch vorgegangen und haben uns alle 100 Nummern angeschaut. Das war eine Heidenarbeit und wir haben eine ganze Menge Themen herausdestilliert, die es würdig gewesen wären, in einer Jubiläumsnummer aufgenommen zu werden. Und genau das war dann auch das Problem, diese Fülle an Themen, die uns schulhefte-HerausgeberInnen wichtig sind: Friedenserziehung, MigrantInnenthematik, Vergangenheitsbewältigung, Frauenfrage, Politische Bildung, Demokratisierung, Behindertenintegration ... Also war bald klar, dass eine solche kumulative Jubiläumsnummer nicht machbar war. Die Fülle der Themen hat übrigens den Wunsch geweckt, endlich einmal einen Registerband der ersten 100 Nummern zu haben. (Den Gedanken werden wir sicher weiter verfolgen.)

Schließlich hat unsere HerausgeberInnenversammlung Anfang Mai 2001 einen etwas anderen Charakter bekommen: weg von der Diskussion um die mögliche Gestaltung der Jubiläumsnummer, um ihre technische Machbarkeit, hin zu einer sagen wir grundsätzlichen und bildungspolitischen Diskussion rund um die Frage: Gibt es nicht doch das eine Thema, das für die schulhefte typisch ist? Was ist sozusagen der Kern der schulhefte-Philosophie? Und wenn man auf der Suche nach dem Kern ist,

empfiehlt es sich die historischen Ursprünge anzuschauen. Und siehe da! Es war die Kritik an den in den schulheften immer schon mit Anführungszeichen geschriebenen „Gesamtschulversuchen“, die die Gründung der schulhefte im Jahr 1976 veranlasst hat. Ohne diese spezifisch österreichische Dimension der Gesamtschulproblematik, nämlich das So Tun Als Ob, schöne Fassaden Errichten („Gesamtschule“ oder genauer „Integrierte Gesamtschule“ = IGS) und gleichzeitig dahinter dem konservativen Grundzug der österreichischen Bildungspolitik nicht weh tun wollen (Gesamtschule ja, aber nur in der Hauptschule). In der Opposition gegen diese typisch österreichische Eigenart ist das schulheft gegründet worden. Aber vielleicht ist das auch eine spezifisch sozialdemokratische Eigenart: groß zu reden und nicht zu tun, oder sagen wir besser: von vornherein auf den Kompromiss zuzusteuern und nicht wirklich an die Verwirklichung der Reform zu glauben. Vielleicht sind beide Dimensionen bestimmend für dieses Verhalten: sozialdemokratisch und österreichisch. Soll man sagen „kakanisch“? Eine prominente Autorin und Mitherausgeberin der frühen schulhefte, Susanne Dermutz, hat dieses Dilemma unter dem Titel „Der österreichische Weg“ in einem Buch ausführlich beschrieben¹, und die frühen schulhefte bis in die beginnenden 80er Jahre sind voll von Dokumenten, die diesen Widerspruch zwischen SPÖ-regierungsamtlicher Gesamtschulrhetorik und praktizierter Hauptschulrealität beleuchten. Ich hoffe, die im Folgenden abgedruckten Texte bringen für nicht so kundige LeserInnen genügend Anschauungsmaterial, um diesen „österreichischen Weg“ wenigstens im Nachhinein zu verstehen.

Dass ein solches historisches Verständnis hilfreich und nötig ist, zeigt meiner Meinung auch die kurze „Sommerdiskussion“ um die Gesamtschule vom Juli dieses Jahres. Kurz zur Erinnerung die Personen des Dramas und ihre Darsteller: Auf der SPÖ-Seite die neue Präsidentin des Stadtschulrats für Wien Susanne Braunsteidl und der Bildungssprecher der SPÖ Antoni; ihnen gegenüber die Bildungssprecher der beiden Regierungsparteien Amon (ÖVP) und Schweitzer (FPÖ); schließlich als „gute Mutter“ die amtierende Bildungsministerin Gehrler. Der Ablauf der Handlung: Frau Braunsteidl eröffnet in einem „Presse“-Interview anlässlich ihre Amtsübernahme, dass sie die Gesamtschul-

forderung für „anachronistisch“ halte. Meine erste Reaktion darauf war: Typisch AHS-Lehrerin! Sich so apolitisch über zentrale Fragen sozialdemokratischer Bildungspolitik zu äußern, kann nur einer Person passieren, die weder von ihrer Herkunft her noch von ihrer Profession wirklich mit Problemen der Ungleichheit und Benachteiligung konfrontiert ist. Auf der anderen Seite: In einer so prominenten Position wie der der Wiener Stadtschulratspräsidentin passieren einem keine politischen Ausrutscher. Oder? Und siehe da! Tags darauf oder ein paar Tage später sekundiert ihr der Bildungssprecher der SPÖ. Er wählt zwar nicht das Vokabel „anachronistisch“, aber er sieht für eine „Gesamtschulreform derzeit keine Chance auf Verwirklichung“. Stattdessen fordert er Schulverbund-Modelle auf regionaler Ebene (vgl. die Schulverbände in Wien und Graz). Damit hat er den konservativen Kontrahenten das Hölzel geworfen. Sie schreien: „Gesamtschule durch die Hintertür!“ (womit sie ja gar nicht so unrecht hätten) und fordern ihrerseits, weil wir schon dabei sind, die Wiedereinführung der Aufnahmeprüfung in die AHS. Ätsch, das habt's davon, ihr Sozialdemokraten! Nicht einmal anstreifen darf man das Thema in Österreich, und schon kommt die konservative Retourkutsche in Form der Drohung, sogar mit den kleinen Fortschritten (z.B. Abschaffung der AHS-Aufnahmeprüfung) wieder Schluss zu machen. Damit das Ganze nicht ein wirkliches Theater wird, greift Frau Gehrler beschwichtigend ein und pfeift ihre Bildungssprecher zurück: An eine Wiedereinführung der Aufnahmeprüfung sei nicht gedacht, lediglich über verbesserte Prognosemethoden müsste man nachdenken. Darauf will ich jetzt nicht mehr näher eingehen. Auf jeden Fall senkte sich dann der Vorhang über der bildungspolitischen Bühne.

Was hat das mit den schulheften und mit der historischen Entwicklung der Gesamtschuldiskussion zu tun? Für mich sind es zwei Dinge, die typisch sind:

1. Es gibt in Österreich weiterhin eine ungebrochene konservative Antihaltung gegenüber der Gesamtschule, die in ihrer Grundstruktur dem Antikommunismus ähnelt, mit diesem zusammenhängt. Ich nenne sie jetzt Gesamtschulphobie und meine damit, dass sie auf irrationalen und unbewussten bzw. verdrängten Motiven beruht. Im Endeffekt läuft diese ganz

eindeutig mit der „roten Gefahr“ gewürzte Haltung auf die bloße Verteidigung von Privilegien hinaus. Und noch etwas transportiert die Metapher von der Phobie, nämlich die Tatsache, dass nur selten ernsthaft darüber reflektiert wird. Wenn, dann meistens mit dem Ergebnis, dass der oder die Reflektierende die Antihaltung ablegt. Was bleibt auch anderes übrig, wenn man z.B. das demokratiepolitische Argument, die Forderung nach Chancengleichheit, ernst nimmt und den angeblichen Argumenten von der behaupteten „Vielfalt“ gegenüberstellt? Es gibt in Österreich prominente Beispiele dafür, dass sich Konservative bzw. dem katholischen Lager Zugeordnete öffentlich und vehement für die Gesamtschule eingesetzt haben. Ich nenne als Beispiele die Namen Weinzierl, Olechowski und Vierlinger. Interessant ist, dass sich in den schulheften zwar Aufsätze dieser „Renegaten“ finden, aber wenig fundierte Analysen dieser konservativen Gesamtschulphobie. Vielleicht hängt das mit dem nächsten Punkt zusammen.

2. Die Gesamtschuldiskussion bzw. die österreichische „Gesamtschulreform“ – die Anführungszeichen sind hier wieder nötig – ist zuerst einmal eine Sache, die die SPÖ zu verantworten hat. Oder sollte man vielleicht die ÖVP oder die Kirche angreifen, weil sie die Gesamtschule nicht wollen? Was soll es, den Konservativen ihren Konservatismus vorzuwerfen?! Ganz anders verhält es sich mit der SPÖ. Hier gab und gibt es zumindest das traditionelle Bekenntnis zur Chancengleichheit, das aber selten von einschlägigen Taten begleitet wurde. Dieses Dilemma stellt sozusagen das Geburtstrauma der schulhefte dar: die „natürliche“ oder besser gesagt sachliche Nähe zur SPÖ, schließlich galt und gilt diese als die politische Hauptkraft der Arbeiterbewegung und damit als erste Adresse in Sachen schulischer Chancengleichheit. Und gleichzeitig musste in der bildungspolitischen Auseinandersetzung, fokussiert auf die Gesamtschulfrage, die Bewertung der SPÖ immer kritisch bis negativ ausfallen. In einer pointierten Kurzfassung würde ich sagen: halbherzige Worte (siehe die Statements von Braunsteidl und Antoni) und noch weniger Taten. Natürlich gab's und gibt's da das schlagende

Argument der 2/3-Mehrheit. Aber auch dafür zeichnet die SPÖ selbst mitverantwortlich. Und heute, nach gut 20 Jahren sozialdemokratischer UnterrichtsministerInnen klingt die wehleidige Aussage, die Gesamtschule sei derzeit nicht verwirklicht, geradezu provokant. Und die gleichzeitige Ignoranz einer zur Stadtschulratspräsidentin aufgestiegenen AHS-Gewerkschafterin ist schlicht erschütternd. Eine Ignoranz, die in der SPÖ leider immer Tradition hatte. Ich hoffe, dass Sie, liebe LeserInnen, in den nachfolgenden Artikeln genügend Material finden werden, um diese „Hassliebe“ zwischen den schulheften und der SPÖ zu verstehen.

Zu den Anfängen

Die schulhefte hatten – trotz ihrer ausgesprochen kritischen Haltung gegenüber der SPÖ bzw. SPÖ-Regierungspolitik – für mich den Geruch der SPÖ-Nähe, was sie mir anfangs als damals überzeugtem „revolutionärem Kommunisten“ eher suspekt machten. Dass ich relativ bald, 1979, also im 3. Jahr ihres Bestehens, trotzdem zu den schulheften gestoßen bin, lag an zwei, ich möchte fast sagen charismatischen Persönlichkeiten, die die schulhefte der ersten Zeit prägten bzw. mitgestalteten: Norbert Kutalek und Uwe Bolius. Norbert Kutalek – damals wie heute ein echter Linker – war schon mein Lehrer an der PädAk gewesen und war wohl auch mitverantwortlich dafür, dass ich Soziologie studiert habe²; Uwe Bolius, schon von der äußeren Erscheinung her ein stattlicher Mann, der die anderen überragte, hat mir damals beigebracht, was journalistische Arbeit heißt. Er, der um eine Spur Ältere, hatte unbestreitbar ein Talent, junge Leute um sich zu scharen und für ein Projekt zu gewinnen.

Aber das schulhefte wäre nicht das schulhefte, wenn es neben der „Wiener Gruppe“ nicht auch noch die „Innsbrucker Gruppe“ gegeben hätte: junge WissenschaftlerInnen der Universität Innsbruck, namentlich Susanne Dermutz, Peter Gstettner, Bernhard Rathmayr und Peter Seidl³, die sich etwas trautes, was es in Österreich vorher nicht gegeben hatte; nämlich kritisch zu bildungspolitischen Tagesthemen Stellung zu nehmen und dabei gezielt ihre wissenschaftliche Expertise und Reputation in An-

spruch zu nehmen. Womit sie sich bei den PolitikerInnen selbstverständlich nicht allzu beliebt gemacht haben. So durfte beispielsweise die schon angesprochene Dissertation von Susanne Dermutz nicht in der dafür vorgesehenen Reihe „Pädagogik der Gegenwart“ im Verlag Jugend und Volk erscheinen, weil sich der damalige SPÖ-Bildungssprecher Hermann Schnell persönlich beleidigt fühlte. Der Verlag Jugend und Volk gehört(e) bekanntlich der SPÖ bzw. der Gemeinde Wien.

Apropos Jugend und Volk. Da hätten wir ja die SP-Nähe des schulhefts! Oder? Bis 1995 zierte das J&V-Logo das Titelblatt des schulhefts. Warum es wirklich so lange gedauert hat – fast zwanzig Jahre! –, bis wir titelblattmäßig das nachvollzogen haben, was schon 1978 passiert ist, nämlich die Trennung vom Verlag Jugend und Volk, für den wir schlicht ein Verlustposten waren, ist ein eigenes Kapitel, für das hier der Platz fehlt. Auf jeden Fall beginnt mit dem Jahrgang 1978 die von uns sehr geschätzte Unabhängigkeit. Wir wurden ein unabhängiger Verein zur Herausgabe der schulhefte, den Druck ließen wir in einer kleinen „Quetschen“ namens Typoskript machen, übrigens zwei ehemalige Setzer/Drucker des Globus-Verlags, der Hausdruckerei der KPÖ, die sich selbstständig gemacht hatten. Vertrieb, Abonnentenverwaltung, Layout, Korrekturen usw. machten wir alles selber. Die Hoffnung, dass uns Jugend und Volk wenigstens im Prospekt nennen würde, erfüllte sich auch nur in den ersten Jahren nach der Trennung.

Dass wir alles selber gemacht haben – und großteils immer noch machen! –, z.B. auch Layout und Korrektoren-Arbeit, sieht man den alten schulheften der späten 70er und frühen 80er Jahre meiner Meinung nach an. Ich wundere mich eigentlich, zumindest gemessen an dem heutigen Wissen und den heutigen technischen Möglichkeiten, was wir da alles an Schlampereien, Tipp- und Layoutfehlern usw. in den früheren Nummern stehen haben lassen. Aber das war nicht nur bei den schulheften so. Es war die erste Zeit, wo man erstmals „grassrooted“ oder auf Deutsch großteils selber gestrickte Publikationen zusammengebracht hat, und das mit relativ geringem Aufwand. Und der Aufwand konnte und durfte nicht groß sein. Schließlich waren (und sind) wir alle nur NebenberufsfredakteurInnen. Es gibt bis heute keine bezahlte Redaktionskraft bei den schulheften.

Das ist erst besser geworden, als der Computer die Arbeit erleichterte. Mit der Umstellung auf Computersatz haben wir noch einmal die Druckerei gewechselt, das war 1984. Und zwar zur Remaprint. Re ma, also die beiden Silben vor print heißen übrigens „revolutionär-marxistisch“. Wahrscheinlich wissen das viele gar nicht. Und das war die Hausdruckerei der GRM, der „Gruppe revolutionärer Marxisten“. Damit hat die Remaprint heute schon lange nichts mehr zu tun. Aber es ist doch interessant, wie sich solche linken Basis-Projekte am Leben erhalten und weiterentwickeln. Damit hätten wir das gesamte linke Spektrum, von der SPÖ über die KPÖ zur GRM, im schulheft repräsentiert, und das allein bei den Druckereien.

Soweit zur frühen „Familiengeschichte“. Eine neue Etappe der schulhefte beginnt – typischerweise – wieder mit einem „Basisprojekt“, dem „PÄZ“ (Pädagogisches Zentrum) im Wiener WUK (Werkstätten- und Kulturhaus). Hier stießen einige LehrerInnen zuerst zum PÄZ und dann zum schulheft, für die diese Art einer „alternativen“ Auseinandersetzung mit grundsätzlichen schulischen Fragen neu und wichtig war. Interessanter Weise waren es hauptsächlich AHS-LehrerInnen. Das widerspricht eigentlich ein bisschen der schulheft-Tradition, eher die PflichtschullehrerInnen anzusprechen, hat aber gleichzeitig ein bisschen mehr akademische Professionalität gebracht, etwas, was nach dem Abgang der Innsbrucker Gruppe keineswegs geschadet hat. In dieser Etappe spielt die grundsätzliche Bildungspolitik eine geringere Rolle, es geht mehr um praktische Umsetzungsmöglichkeiten für fortschrittliche Unterrichtsarbeit, z.B. um die Integration von MigrantInnenkindern, Integration behinderter Kinder, Vergangenheitsbewältigung, Umwelterziehung usw. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre haben wir dann jährlich eine „Fach“-Nummer herausgebracht, in der wir sozusagen eine kritische Bilanz ziehen, wie es um Fächer wie z.B. Werkerziehung, Musik, Leibeserziehung bestellt ist.

Verbindung von Theorie und Praxis

Ich kenne keine andere Zeitschrift, die so konsequent darum bemüht ist, die Betroffenen zu Wort kommen zu lassen und gleich-

zeitig der kritischen und theoretischen Reflexion den entsprechenden Raum zu geben – und der dies manchmal auch wirklich gelingt! Ich und wohl auch alle anderen schulheft-HerausgeberInnen sehen unsere große Stärke darin, dass wir uns um wissenschaftliche Präzision bemühen und gleichzeitig für PraktikerInnen schreiben. Ich würde sagen, mein Stil, so wie ich schreibe, ist Ergebnis der schulheft-Schule⁴. Ich kenne z.B. keine andere Zeitschrift, die ihren (akademischen) AutorInnen sagt, dass sie mit dem wissenschaftlichen Apparat (Zitate, Quellenangaben usw.) sehr sparsam umgehen sollen.

Ich denke, diese redaktionelle Eigenart – von PraktikerInnen für PraktikerInnen gemacht, aber mit kritisch-wissenschaftlichem Anspruch – lässt sich auch an den Textsorten des schulhefts ablesen. Das sind

- wissenschaftliche Texte
- journalistisch recherchierte bzw. journalistisch aufbereitete Texte
- Praxisberichte von LehrerInnen
- Erfahrungsberichte aus der „Bewegung“

Dabei würde ich als typischen schulheft-Artikel eine Mischung aus allen Vieren ansehen. Zumindest die ersten beiden kommen oft „amalgamiert“ vor. Bei uns schreiben manche Herren und Damen ProfessorInnen einfach anders: lockerer, leichter lesbar, mit journalistischen Zwischentiteln usw. Sie, liebe LeserInnen, werden in der nachfolgenden Dokumentation alle Textsorten wiederfinden, in einer mehr oder weniger ausgeprägten Form. Vielleicht noch ein Wort zur „Bewegung“. Ich meine damit jene Basisinitiativen von Betroffenen, meist LehrerInnen, die es immerhin zu einer öffentlichen Darstellung ihrer Kritik und Forderungen gebracht haben. War das am Anfang noch eine Minderheit jener LehrerInnen, die in den IGS-Schulversuchen gearbeitet hat und die dort eine kritische Position vertreten hat, so waren es später die gewerkschaftlich orientierten „Lehrertreffen“, die Initiativen gegen Lehrerarbeitslosigkeit, die „FriedenslehrerInnen“ u.v.a.m. Darüber zu berichten, deren Dokumente abzu drucken, war immer auch Aufgabe der schulhefte. Dabei ist diese Aufgabe immer schwieriger geworden und wir hatten, etwa gegen Ende der 80er Jahre, auch nicht mehr die Kraft, um den letz-

ten Zuckungen der „Bewegung“ nachzurecherchieren. Die angestrebte Vernetzungsfunktion klappte einfach nicht mehr, sie hat uns überfordert. Dabei war das ein ganz wichtiger Aspekt der schulhefte gewesen. Zeitweise, in der Mitte der 80er Jahre, gab es das „schulheft extra“, eine Art Beilage mit anderer Papierfarbe, in der die Erfahrungsberichte, Termine, teilweise sogar Protokolle mit politisch Verantwortlichen u.Ä. abgedruckt waren.

Dazu gehörte auch ganz wesentlich, und diesen Anspruch haben wir bis heute nicht aufgegeben, dass auch die anderen Betroffenen von Schule, also neben den LehrerInnen auch die SchülerInnen und Eltern zu Wort kommen. Und noch einen Anspruch haben wir bis heute nicht aufgegeben, auch wenn wir ihn zunehmend schwerer einlösen können. Die schulhefte sollten keine Wiener Angelegenheit sein, sie sollten die Sichtweise und Probleme auch der anderen Bundesländer dokumentieren oder zumindest berücksichtigen.

Zur folgenden Dokumentation:

Wir haben die nachfolgende Dokumentation in fünf Kapitel gegliedert:

- Gesamtschulgeschichte in Kurzfassung – die **Editorials**
- **Konzepte** der österreichischen Gesamtschulversuche
- Berichte der **Betroffenen**
- **Kritik und Analysen**
- Argumente aus der **Bildungswissenschaft**

Alle abgedruckten Artikel oder Auszüge stammen aus den schulheften. Mit dieser Zusammenstellung wollen wir den Nachweis bringen, dass die schulhefte tatsächlich eine Art Brennspiegel der bildungspolitischen Diskussion in Österreich sind. Gleichzeitig stellt die „Linie“ dieser Zusammenfassung noch einmal die Philosophie der schulhefte vor. Im Zentrum stehen dabei die Berichte der Betroffenen und die kritischen Analysen. Nicht ganz so gut geeignet sind die schulhefte, wenn es darum geht, einfache Informationen über die verschiedenen Konzepte einzuholen. Das liegt daran, dass sich die schulhefte immer als ein Diskussionsorgan von kundigen LeserInnen/SchreiberInnen verstanden haben. Wir

haben trotzdem versucht, mit Hilfe von schulheft-Artikeln die wesentlichen Konzepte der österreichischen Gesamtschulversuche darzustellen und dabei in erster Linie an (jüngere) LeserInnen gedacht, die diese Entwicklungsphasen nicht miterlebt haben. Zu allen fünf Kapiteln gibt es am Anfang noch Erläuterungen.

Zu erwähnen wäre noch, was in dieser Dokumentation **nicht** aufscheint und uns eigentlich für die Gesamtschuldiskussion doch wichtig erscheint. Man könnte das zwei „Nebenlinien“ der Gesamtschuldiskussion nennen: einmal die Frage nach dem Verhältnis der Integrationsbewegung (Integration körperlich und geistig Behinderter) zur Gesamtschule und einmal die Frage Alternativschulen und Gesamtschule. Zur ersten „Nebenlinie“ stellen wir fest, dass die Frage, wie die Integrationsbewegung zur Gesamtschule steht, im schulheft nicht thematisiert ist, zumindest nicht direkt. Und das liegt meiner Meinung nach daran, dass die Integrationsbewegung in dieser Frage ziemlich ignorant und blauäugig agiert hat. Es gibt keine Stellungnahme der Integrationsbewegung für die Gesamtschule, für die Integrationsbewegten stand die Integration in das bestehende Schulwesen im Vordergrund. Diskussionen, wie wir sie im BDL (vgl. Anm. 4) geführt haben – einheitliche Gesamtschule der 10-14jährigen oder „Eine Schule für alle“, und dieser Slogan beinhaltet die Kritik, dass auch die (damalige) Volksschule noch keine echte Gesamtschule ist –, solche Diskussionen scheinen im schulheft nicht auf. Selbstverständlich kommt die Sache, also das Thema „soziale Selektion“ bezogen auf die Sonderschule im schulheft vor –, z.B. in einem Artikel von Gabi Lener in der letzten Integrationsnummer (schulheft 94/1999). Da geradezu exemplarisch. Ich verwende diesen Artikel in meinen Lehrveranstaltungen an der PädAk.

Ganz anders liegt die Sache bei der zweiten „Nebenlinie“. Die Alternativschulen waren immer Befürworter eines einheitlichen Schulsystems. Das kommt z.B. darin zum Ausdruck, dass eine der Alternativschulen in Wien „Freie Gesamtschule“ geheißen hat. Rudi Bachmann, eine der Zentralfiguren der Wiener Alternativschulen, vergleicht die Alternativschule der Sekundarstufe I mit der IGGS, mit der Integrierten Ganztags Gesamtschule (schulheft 76/1994, S.150), und ich neige dazu, das als eine leicht ironisierende Anspielung zu lesen. Was haben sonst die Alternativschu-

len mit den technokratischen Missbildungen der österreichischen „Gesamtschulreform“ gemein?!

Wir haben diese Dokumentation mit Grundsatzartikeln „eingeklammert“. Am Beginn kommt Norbert Kutalek mit zwei Stellungnahmen zu Wort: „Gesamtschule 1976“ und „Gesamtschule 2001“. Am Schluss des schulhefts fasst Michael Sertl die derzeitige Problematik der Hauptschule ausführlich zusammen.

Anmerkungen

- 1 Dermutz, Susanne: Der österreichische Weg. Schulreform und Bildungspolitik in der zweiten Republik. – Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, 1983.
- 2 Heute bin ich sein Nachfolger als Soziologieprofessor an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Das nur als kleiner Exkurs zur „Netzwerkfunktion“ solcher Projekte, wie es das schulheft darstellt.
- 3 Bei dieser Gelegenheit entschuldige ich mich bei all den anderen MitherausgeberInnen, die ich in dieser Rückschau nicht namentlich erwähne. Aber alle zu nennen und die entsprechenden Zusammenhänge zu rekonstruieren ist im Rahmen dieses Vorwortes einfach nicht möglich.
- 4 Um ganz genau zu sein, muss ich da auch meine Arbeit beim BDL (Bund Demokratischer LehrerInnen) und besonders die Arbeit als Redakteur der BDL-Zeitung „PÄZ“ erwähnen. Auch hier habe ich viel gelernt. Und war mein Lehrer bei den schulheften Uwe Bolius, so waren es beim BDL Otto Kreilshaim, Julius Mende und Reinhart Sellner, von denen und mit denen ich das journalistische Handwerk gelernt habe. Alle drei übrigens keineswegs selten schulheft-Autoren.

„Eine demokratische Gesamtschule fürs Volk“

Auszüge aus einem Gespräch mit Norbert Kutalek

schulheft 3/1976, „Gesamtschule“, S. 9–12

Über Gesamtschul-Politik:

„In der realpolitischen Einschätzung bin ich eher pessimistisch. Soweit ich die in der SPÖ verankerten Schulpolitiker kenne, meinen viele von ihnen, daß die Bevölkerung die Gesamtschule nicht will; auch der Teil der Bevölkerung nicht, der vorgeblich von der SPÖ vertreten wird. In Widerspruch dazu steht die relativ geringe Einsatzbereitschaft wichtiger SPÖ-Spitzenfunktionäre bei der *Propagierung der Idee der Gesamtschule*.“

„Insgesamt kann man die Entwicklung vielleicht so einschätzen: Alles, was bisher gelaufen ist, war im wesentlichen der Versuch der Konservativen, die *Gesamtschule zu verhindern*. Auch die Schulversuchs-Verlängerung ist ja nichts anderes, als eine Verhinderungsstrategie, der sich die SPÖ allerdings zwangsläufig beugen mußte, weil eben diese berühmte Zweidrittel-Bindung im Parlament vorhanden ist.“

Über Gesamtschul-Organisation:

„Zur Frage, was eigentlich möglich wäre, was angestrebt werden sollte, möchte ich unterscheiden zwischen den *organisatorisch-strukturellen Problemen* der Gesamtschule und den *inhaltlichen, den Lehrplanproblemen*. Es ist nicht unwichtig, ob es eine strukturelle Vereinheitlichung gibt, eben: *eine Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen* (Fünfzehnjährigen). Aber ich glaube, man darf die sozialpolitische *Wirksamkeit* einer solchen Zusammenlegung von AHS-Unterstufe und Hauptschule *nicht überschätzen*. Die Ergebnisse, soweit sie bisher vorliegen, gehen (auch international gesehen) in die Richtung, daß die *gleichen Mechanismen der Auslese*, die sich im herkömmlich gegliederten Schulsystem äußern, nun *auch in der Gesamtschule* wieder zum Tragen kommen. Das heißt also, die Arbeiterkinder sind *wieder* in den unteren Leistungsgruppen überrepräsentiert, so wie etwa auch die Akademikerkinder *wieder* in den oberen Leistungsgruppen stärker

vertreten sind. Dennoch muß man für eine strukturelle Zusammenlegung sein, weil *auch relativ kleine Effekte* zumindest für einen kleinen Prozentsatz von Menschen in ihrem persönlichen Lebensablauf wichtig werden.“

Über Gesamtschul-Inhalte:

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

„*Mein zentrales Anliegen* ist folgendes: Offensichtlich ist der *Leistungsdruck* in Gesamtschulen – das wird kaum bestritten – enorm. Ich frage mich jetzt: *Warum* ist er so enorm? Er ist deswegen so enorm, weil die Schüler nicht mit natürlichen Methoden, die an die *Einsicht der Schüler*, an ihre Lebensverhältnisse appellieren, dazu zu bringen sind, alle die Dinge, die ihnen da in der Schule geboten werden, *freiwillig zu machen*. Sie müssen dazu *gezwungen* werden. Und sie müssen deswegen dazu *gezwungen* werden, weil kein Zusammenhang vorhanden ist zwischen dem, was da *in der Schule* inhaltlich geschieht, und dem, was knapp nach Ende der Pflichtschulzeit das Leben der Schüler ausmachen wird. Alle die Probleme, die für die Schüler wichtig sind, kommen in der Schule nicht vor. Und auch die Probleme, die für die Schüler in Zukunft wichtig sein werden – in *relativ naher Zukunft* bei den Vierzehnjährigen – *die kommen in der Schule praktisch auch nicht vor*. Also z. B., wie seine Situation am Arbeitsplatz sein wird

oder wie er wohnen wird, wie er zu einer Wohnung kommt und ähnliche Dinge. Ich glaube, daß die *Gesamtschule*, so wie sie jetzt versucht wird, diese im Schulwesen ohnehin vorhandenen Trends *nur noch verstärkt* und daß es letztlich darauf ankäme, eine radikale inhaltliche Umstrukturierung im Schulwesen vorzunehmen. Das heißt etwa: Man dürfte die *Inhalte der Gesamtschule* – der Unterstufe der AHS plus der Hauptschule – nicht *orientieren am Ziel von zwei Prozent der Bevölkerung*, also der Akademiker! Denn das geschieht jetzt praktisch. Ja, im Grunde genommen fangen wir in der *Volksschule* schon an, Akademiker auszubilden! Mit dem Effekt, daß, wenn nur 2 von 100 Kindern tatsächlich Akademiker werden, sich das *auf dem Rücken von 98 Prozent der Kinder* abspielt.“

Über Gesamtschul-Zukunft:

„Das heißt also: Eine Gesamtschule, die eine demokratische Gesamtschule, eine *Gesamtschule fürs Volk*, sein möchte, muß in ihren *inhaltlichen Planungskategorien von der Lebenssituation, die nach dem vierzehnten Lebensjahr auf die Menschen mehrheitlich zukommt, ausgehen. Von dorthin müßte das Curriculum (der Lehrplan) geplant werden.*“

„In diesem Zusammenhang wird dann meistens die Sorge laut, daß bei einer solchen Gesamtschule das formale *Bildungsniveau* so stark absinken würde, daß man dann nicht einmal mehr zu diesen zwei Prozent Akademikern oder 15 Prozent Maturanten käme. Hier gibt es, glaube ich, nur einen Lösungsweg, und der heißt: *Entkoppelung von Ausbildungs- oder Bildungsvorgängen von den zugeordneten Berechtigungsvorgängen.* Heute erhebt ein Maturant den Anspruch, daß er später eine relativ privilegierte soziale Position vorfindet, und es entsteht Frustration, wenn eben mehr Maturanten produziert werden, als am Arbeitsmarkt untergebracht werden können. Wenn man jedoch das gesamtgesellschaftliche Bildungsniveau betrachtet, so ist es absurd, daß wir *Menschen künstlich dumm* halten. Statistische Unterlagen sprechen dafür, daß *mindestens 30 Prozent eines Altersjahrganges dazu befähigt wären, eine Reifeprüfung herkömmlicher Art abzulegen.* Derzeit sind es 13 Prozent, d. h. mindestens 15 Prozent werden künstlich dumm gehalten.“

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

Zur Gesamtschul-Diskussion 2001

Grundsätzliche Fragen

1. Im Wesentlichen ist die österreichische Schule für die sechs- bis zehnjährigen Kinder – mit wenigen Ausnahmen auf der 1. bis 4. Schulstufe (Sonderschulen z.B.) – eine gemeinsame Schule für alle Kinder, also eine Gesamtschule. Mit Beginn der 5. Schulstufe wird dieses bewährte Konzept eines gemeinsamen Unterrichts für alle Kinder aufgegeben und ein getrennter Unterricht in unterschiedlichen Schultypen nach bemerkenswert unterschiedlichen Kriterien zum Regelfall. Vor allem soziale und regionale Gegebenheiten führen zu pädagogisch nicht argumentierbaren und nicht verantwortbaren Differenzen beim Unterricht von Kindern, die noch dazu durch die verschiedene Art und Dauer der Ausbildung der LehrerInnen (HauptschullehrerInnen, AHS-LehrerInnen) verschärft werden.
2. Dass gesamtschulartige Schulsysteme auf der 5. – 8. (9.) Schulstufe für alle direkt Betroffenen (Kinder, Eltern, LehrerInnen, weiterführende Schulen, ArbeitgeberInnen) mehr Vorteile als Nachteile bringen als früh auslesende Schulsysteme, ist pädagogisch, erziehungswissenschaftlich, psychologisch und soziologisch kaum widerlegbar. Die oft übersehene Voraussetzung für diese Aussage ist allerdings die wissenschaftlich selbstverständliche tatsächliche Vergleichbarkeit der Kinder aus unterschiedlichen Schultypen (Hauptschule, Gesamtschule, AHS). Die soliden Ergebnisse von Untersuchungen ergaben, dass vergleichbare schulbegabte Kinder in Gesamtschultypen keine schlechteren schulischen Leistungen erbrachten und dass weniger schulbegabte Kinder in Gesamtschulen bessere Schulleistungen aufwiesen als vergleichbare Kinder in den anderen Schultypen.
3. Es kann kein Zufall sein, dass die überwiegende Zahl von Schulsystemen entwickelter hochindustrialisierter Staaten im

Bereich der Schule der Mittelstufe gesamtschulartig ist. Es ist auch nicht zu bestreiten, dass die früh auslesenden Schulsysteme so viele Auslesefehler erzeugen (Schulbegabte sind häufig nicht in der Ausleseschule, weniger Schulbegabte sind öfter in der Ausleseschule), dass sie mit guten Gründen als inhuman und gesellschaftlich schädlich zu bezeichnen sind.

4. Es dürfte richtig sein, dass erst später auslesende Schulsysteme (etwa ab dem 14., 15. Lebensjahr) die Frühprägungen wenig fördernder Umwelten von vielen Kindern bis zum 6. Lebensjahr nur mehr teilweise ausgleichen können; aber immerhin teilweise und besser als sehr frühe schulische Auslese. Und dabei handelt es sich für österreichische Verhältnisse um zehntausende junge Menschen.
5. Die seit einigen Jahrzehnten für etliche Analysierer absehbaren und seit Jahren tatsächlich eingetretenen Entwicklungen zeigen systemwidrige Tatsachen: In städtischen Ballungszentren ist die Hauptschule zur Restschule geworden und wird es immer mehr, und die AHS wird dort immer mehr zur Gesamtschule ohne innere Differenzierung. In ländlichen Regionen ist die Hauptschule gerade noch „Haupt“schule. In Wien gehen in manchen Regionen fast 90% der Kinder mit deutscher Muttersprache in die AHS, in etlichen ländlichen Regionen, vor allem in solchen, die in der Nähe einer Oberstufenform der höheren Schule liegen, gehen fast alle Kinder in die Hauptschule mit Leistungsgruppen.
6. Diesen Systemwidersprüchen wollen etliche Bildungspolitiker der jetzigen Regierungsparteien durch schärfere Selektionsmaßnahmen (Wiedereinführung der Aufnahmeprüfung in die AHS) bzw. durch testgestützte „Beratungsmaßnahmen“ in der 4. Schulstufe begegnen. Die naheliegende denkbare Forderung nach Einführung von Leistungsgruppen in den 4. – 8. Schulstufen der AHS in städtischen Ballungszentren wird von den Gegnern einer Gesamtschule abgelehnt, weil sie die „Gesamtschule durch die Hintertür“ befürchten.
7. Die bisherigen Versuche zur Rettung einer elitären Mittelstufenschule in der AHS durch eine „Aufwertung“ der Hauptschu-

le, z.B. durch Sonderformen, um in der Bevölkerung für mehr Anerkennung der Hauptschule zu werben, sind gescheitert. Nicht die Sonderformen an sich sind gescheitert, sondern der damit verbundene Wunsch, SchülerInnenströme von der AHS zur Hauptschule umzuleiten, hat sich nicht erfüllt.

Wie die Bevölkerung im städtischen Bereich die ursprünglich von der ÖVP diskutierte und angeregte „Mittlere Reife“ nach deutschem Muster vorwiegend auf der Basis eines Hauptschulbesuches einschätzen wird, bleibt abzuwarten. Es scheint aber diese Idee nichts anderes anzustreben, als einen weiteren Versuch zur „Rettung“ der Hauptschule, und es handelt sich um eine noch gestuftere Selektion innerhalb der Hauptschulpopulation.

8. Die Erziehungswissenschaft, die Bildungssoziologie und eventuell auch die Pädagogische Psychologie haben es seit Jahrzehnten verabsäumt bzw. bisher nicht geschafft und/oder nicht angestrebt, eine gründliche Analyse der Behauptungen, der Argumente und der sehr konkreten tatsächlichen Interessenslagen aller beteiligten Gruppierungen zur Gesamtschulfrage durchzuführen und zu veröffentlichen. Das ist – neben der tatsächlichen Widersprüchlichkeit der Interessenslagen – einer der Gründe dafür, dass in der Gesamtschuldiskussion häufig rein polemisch, stark vereinfachend, manchmal geradezu dümmlich („Eintopfchule“ z.B.) agiert wird. Ob alle politischen, bildungspolitischen und weltanschaulichen Lager sich für diesen Vorschlag einer gründlichen wissenschaftlichen Analyse in gleicher Weise zugänglich zeigen, wird so mancher aus leidvoller Erfahrung heraus bezweifeln. Notwendig wäre ein solches Unterfangen aber jedenfalls.

9. In diesem Zusammenhang ist die Abstinenz vieler UniversitätspädagogInnen und HumanwissenschaftlerInnen der Pädagogischen Akademien auffällig, sich öffentlich zur Gesamtschulfrage zu äußern. Meine Annahme ist, dass die Mehrheit in diesem Personenkreis für gesamtschulartige Systeme im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschule eingestellt ist, an den Universitäten eher, an Pädagogischen Akademien ist dies fraglich. Wer wagt eine entsprechende Studie, um die Annahmen zu bestätigen oder zu widerlegen? Wissenschaftstechnisch wäre eine

solche Studie nicht allzu schwierig, bildungspolitisch sind aber Widerstände zu erwarten.

Typische Argumentationsmuster

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, einige Beispiele für typische Argumentationsmuster (Argumentationschwächen, Argumentationsfehler) in der Gesamtschuldiskussion zu benennen.

1. Um SchülerInnenströme von der Unterstufe der AHS zur Hauptschule umzuleiten, wird von den derzeitigen Regierungsparteien die Wiedereinführung der Aufnahmeprüfung bzw. die Einführung von Tests zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und/oder die Durchführung von standardisierten Schulleistungstests in den 4. Schulstufen, allenfalls nur zur Beratung für LehrerInnen und Eltern diskutiert.

Dabei wird das Ausmaß des prognostischen Wertes dieser Verfahren absichtlich oder aus Unkenntnis zu hoch angesetzt oder verschwiegen. Wissenschaftlich gut untermauert ist, dass der prognostische Wert dieser Verfahren bei SchülerInnen der 4. Schulstufe zwar nicht Null ist, dass aber Leistungstests bei mehr als der Hälfte aller Kinder falsche Prognosen liefern; bei Entwicklungstests ergeben sich sogar für 75-80% der Kinder falsche Prognosen. Manche Schul- und BildungspolitikerInnen sind erstaunlich schlecht über diese wissenschaftlichen Ergebnisse informiert oder wollen sie nicht zur Kenntnis nehmen.

2. Die Zusammenhänge (Korrelation) zwischen formaler Testintelligenz, Schulleistung gemessen in Schulnoten und sozialer Herkunft der Kinder sind weltweit wissenschaftlich einigermaßen gut bekannt. In der österreichischen Gesamtschuldiskussion gibt es den Trend, den Zusammenhang zwischen Schulleistung und Intelligenz zu überschätzen und den Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Herkunft zu unterschätzen. Das führt dann häufig zu ungerechtfertigten schulpolitischen Vorstellungen, z. B. eben in der Frage des Zeitpunktes selektiver Maßnahmen.

In der 4. Schulstufe korreliert die Testintelligenz zu etwa 50% mit den Schulnoten, in den jetzigen selektierten 6. Schulstufen nur mehr zu 20%. Das heißt, der Schluss von der Testintelligenz auf die Schulnoten der Kinder ist bei der Hälfte der Kinder in den 4. Schulstufen richtig, bei der anderen Hälfte falsch; bei Kindern der 6. Schulstufe ist dieser Schluss nur mehr bei 20% der Kinder richtig, bei 80% hingegen falsch. Das Fatale dabei ist, dass man nicht wissen kann, bei welchen Kindern das so ist! Mit anderen Worten, alle der in Rede stehenden Testverfahren sind mehr oder weniger gut geeignet für Aussagen über Gruppen von Kindern, aber praktisch ungeeignet für einzelne Kinder bzw. deren Selektion.

3. Schwierige Probleme ergeben sich des öfteren mit einer angenommenen bzw. behaupteten Kausalität von Zusammenhängen. Es gibt häufig rechnerische Korrelationen, die müssen aber nicht unbedingt kausal sein. Es gibt z.B. eine schwache rechnerische Korrelation zwischen der Schulleistung von Kindern und der Frage, ob Mütter berufstätig sind. Kinder berufstätiger Mütter zeigen einen schwachen Trend, schlechtere Noten zu haben. Es ist aber möglicherweise ein Fehler, diese Korrelation kausal zu interpretieren: „Weil die Mütter berufstätig sind, haben Kinder tendenziell schlechtere Noten.“ Und in der Tat ist das nur **eine** mögliche Erklärung. Es könnte auch sein, dass ein anderer Faktor oder eine Vielzahl von Faktoren (z.B. die soziale Situation) sowohl die Berufstätigkeit der Mutter als auch die Schulleistung des Kindes verursachen, also kein direkter kausaler Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit der Mutter und Schulleistung des Kindes besteht.

Dieses Problem der Kausalität gilt es auch in der Gesamtschuldiskussion und –argumentation zu beachten. Wenn also der Direktor einer Wiener HTL eine Tabelle über die SchülerInnen seiner ersten Klasse (9. Schulstufe) macht, mit der er die schulische Herkunft der SchülerInnen (Hauptschule, Gesamtschulversuch, AHS-Unterstufe) mit ihren Schulleistungen in der 1. Klasse der HTL vergleicht und daraus zu erkennen glaubt, dass die SchülerInnen aus den Gesamtschulversuchen die schlechtesten Leistungen bringen, hat er genau den kardinalen Fehler wie oben

besprochen gemacht: Er hat eine kausale Beziehung abgeleitet (weil Gesamtschule, daher schlechtere Noten), ohne mögliche andere verursachende Faktoren zu berücksichtigen. Im Volksmund sagt man dazu: Er hat Äpfel mit Birnen verglichen.

4. Man kann häufig Argumente hören, bei denen – absichtlich oder vielleicht manchmal gut gemeint – die wahren bildungspolitischen Absichten versteckt und nicht benannt werden.

„Es geht nicht um eine punktuelle Aufnahmeprüfung, sondern um ein Prognoseverfahren.“ Und das „zum Wohle der Kinder“ und „zur Beratung der Eltern“. Vergleichbare Argumente zur Förderung des „allgemeinen Wohles“ werden bei vielen Gelegenheiten immer wieder vorgebracht: die Volksgesundheit, wenn es um Honorare der Ärzte geht oder die Selbstachtung der Nation, wenn es um Geschäfte mit Abfangjägern geht.

5. Ein österreichischer emeritierter Ordinarius für Erziehungswissenschaft spricht sich für AHS-Aufnahmetests aus. „Die Volksschullehrer müssen sich wieder bemühen, zu unterrichten und nicht nur Spielwiesen und Kuschecken zu schaffen.“ Wenn dieser Satz vom berichtenden Journalisten richtig zitiert ist, haben wir hier ein gutes Beispiel für eine Argumentation, die schlicht als unzulässige Verallgemeinerung einzustufen ist. Darüber hinaus ist es erschreckend, wie wenig dieser „Pädagoge“ die Arbeit in den österreichischen Volksschulen kennt. Die bittere Erkenntnis: Nicht jeder Universitätspädagoge weiß ausreichend viel über die Schule.

Weitere Entwicklungen

1. Eine Möglichkeit besteht darin, die vorhandenen äußerst widersprüchlichen Zustände im Mittelstufenbereich ländlicher und städtischer Regionen „auszusitzen“ und damit zu akzeptieren. Viele Konservative (nicht alle!) sind damit bereit, auf dringend notwendige Strukturveränderungen zu verzichten.

2. Derzeit verstärkt sich bei der SPÖ der seit drei Jahrzehnten ohnehin vorhandene Trend des resignativen (?) Verzichtes auf

gesamtschulartige Lösungen im Mittelstufenbereich unter Berufung auf die realpolitischen Verhältnisse (ÖVP-FPÖ-Regierung, nicht vorhandene bzw. künftig auch nicht erreichbare Zweidrittelmehrheit im Parlament), auf die Meinung einer Mehrheit der Eltern oder sogar auf pseudowissenschaftliche Formulierungen wie „die Gesamtschule ist anachronistisch“.

3. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die von ÖVP- und FPÖ-Kreisen vor allem zur „Beratung“ von VolksschullehrerInnen und Eltern vorgeschlagenen Maßnahmen allmählich ein Klima der vergrößerten Akzeptanz von Selektion in der 4. Schulstufe bewirken.

4. Auf einen möglichen Kompromiss weist der Schulsprecher der ÖVP hin, wenn er meint: „Ob ich mit zehn oder zwölf Jahren selektiere, darüber kann man reden“. Früher hat man das als Förderstufe auf der 5. und 6. Schulstufe bezeichnet.

5. Um den Wiener Vorschlag von einer „Kooperativen Mittelschule“ zur wenigstens ansatzweisen Lösung der Mittelstufenproblematik, der von allen politischen Parteien in Wien akzeptiert worden war, scheint es derzeit ruhig geworden zu sein. Es ist aber bei der jetzigen politischen Situation nicht klar, wie es damit weitergehen soll.

6. Der Bildungssprecher der FPÖ möchte die SchülerInnen nicht „bis zur Matura streicheln“ und tritt für „Aufnahmegespräche“ an den AHS ein. Er vertritt die Auffassung, dass an den Hauptschulen immer mehr Schulversuche eingeführt wurden, um die LehrerInnen zu beschäftigen. Das sei finanziell nicht mehr tragbar. Die Lösung der Mittelstufenproblematik sieht er in der „Attraktivierung“ der Hauptschule.

Forderungen

1. Allen Versuchen, das Rad der pädagogischen Entwicklungen zurückzudrehen, muss offensiver begegnet werden. Reaktionäre Wendungen (z.B. mehr und frühere Auslese) werden zwar

durch den derzeitigen innerpolitischen Trend begünstigt, immer wichtiger ist aber das weitere geduldige Argumentieren für die Vorteile gesamtschulartiger Lösungen der Mittelstufenprobleme. Den Stein der Weisen für Strategien und zweckdienliche Vorgangsweisen gibt es auch in dieser Frage natürlich nicht; ein „langer Atem“ hat jedenfalls schon manches verändert.

2. Gesamtgesellschaftlich werden Individualisierungsvorschläge im Allgemeinen positiv bewertet. Das findet auch bei der Schulentwicklung einen Niederschlag. Es wird didaktisch zu recht immer mehr in Frage gestellt, ob schulisches Lernen so ablaufen soll, dass fast altersgleiche Kinder zur fast gleichen Zeit Gleiches lernen sollen. Die Forderung zur Verstärkung der Individualisierung ist nicht nur für die letzten Oberstufenklassen sinnvoll, sondern gilt auch für den Mittelstufenbereich. Das hat unter anderem auch die Konsequenz, dass die Beurteilung schulischer Leistungen den individuellen Lernfortschritt mehr als bisher ins Auge fasst. Gute LehrerInnen haben das im Gegensatz zur gesetzlichen Normierung der Schulnotenkriterien ohnehin schon immer getan.

Die bessere Individualisierung müsste sich auch auf die Frage beziehen, warum ein bestimmter Schüler, eine Schülerin bei bestimmten schulischen Leistungen welche Fehler macht. Bei schriftlichen Mathematikprüfungen z.B. wird von LehrerInnen fast immer nur angegeben, dass etwas falsch ist, nicht aber der Frage nachgegangen, warum ein bestimmter Fehler begangen wurde. Didaktisch-methodische Individualisierung heißt hier, den Ursachen der Fehlleistungem nachzugehen, um eben auf Grund dieser Analyse bessere und individuelle methodisch-didaktische Hilfestellungen geben zu können. Das ist ein Teilaspekt von Fördern statt Auslesen. Man kann auch sagen: besser ist es, methodisch-didaktisch zu individualisieren, statt schulorganisatorisch auszulesen. Dazu bedarf es natürlich einer entsprechenden Ausbildung der LehrerInnen.

3. Es besteht kein Zweifel, dass es MittelstufenschülerInnen gibt, die schlechtere oder bessere Schulbegabungen und Schulleistungen zeigen. Das Problem ist nicht, dass es so ist, sondern wie

man damit pädagogisch und schulpolitisch umgeht. Im gesamtgesellschaftlichen Bereich hat es sich seit etwa 150 Jahren durchgesetzt, dass „Minderleister“ nicht völlig abgeschoben werden. Im Bildungsbereich ist das anders. Die bildungspolitische Forderung sollte es sein, nicht Chancengleichheit einzuräumen, sondern Chancengerechtigkeit. Chancengerechtigkeit heißt auch im Mittelstufenbereich, den aus welchen Gründen immer Benachteiligten mehr Chancen einzuräumen als den anderen. Entwicklungen in diese Richtung gibt es natürlich schon (z.B. mehr Geld für behinderte Kinder), aber die gesellschaftspolitisch und eigentlich ethisch außerordentlich wichtige Frage der Chancengerechtigkeit bräuchte eine stärkere Zuwendung.

4. Es ist richtig, dass die Durchlässigkeit unseres Schulsystems zu den Oberstufen dank jahrzehntelanger bildungspolitischer Bemühungen vor allem der SPÖ nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem guten Teil vorhanden ist.

Die bisher noch nicht untersuchte Frage ist aber, ob die Trennung der Kinder ab der 5. Schulstufe für vergleichbare Kinder aus AHS-Unterstufen und Hauptschulen eine der Ursachen ist, dass bei diesen Kindern die Wahl des Oberstufentyps bzw. die Wahl eines tertiären Ausbildungsweges nach der Matura unterschiedlich ist. Es wäre ja denkbar, dass sich auch daraus unterschiedliche Lebenschancen ergeben, z.B. im Einkommensniveau. Die Forderung ist also, dass diese Zusammenhänge wissenschaftlich untersucht werden.

5. Ein häufig vorgebrachtes Argument gegen gesamtschulartige Organisationen im Mittelstufenbereich ist, dass diese Gesamtschulen sozusagen unterlaufen werden durch die Wirkung anderer Faktoren, z.B. durch das unterschiedliche Steueraufkommen in den Distrikten der USA, das öffentliche Gesamtschulen zugunsten privater, selektiver Schulen benachteiligt. Oder überhaupt können, so ein ähnliches Argument, Privatschulen besonders selektiv sein. Eine Untersuchung dieser Frage wäre auch für eine österreichische vergleichende Erziehungswissenschaft von Interesse.

6. Das Folgende ist nicht so sehr eine Forderung, sondern eher eine Bitte, nicht sofort abzuschalten und „Nein“ zu sagen, sondern im Interesse der Kinder entsprechende Überlegungen bei sich selber und bei anderen zuzulassen.

Die Mehrheitsverhältnisse bei der Meinung der ÖsterreicherInnen zur Aufnahmeprüfung sind ziemlich klar. Eine Profil-Umfrage ergab zur Frage: „Sollte es eine Aufnahmeprüfung für AHS geben?“. Bin dafür 59%, bin dagegen 31%, keine Antwort 10%. Es gibt also keine Mehrheit gegen eine Aufnahmeprüfung in die AHS. Ich frage nun weiter: Gibt es eine Mehrheit für den Ankauf von Abfangjägern? Gibt es eine Mehrheit gegen die Todesstrafe? Gibt es eine Mehrheit für die katholische Sexualmoral? Damit sind wichtige demokratiepolitische Fragen gestellt: Sollen alle gesellschaftlich wichtigen Fragen einer Mehrheitsentscheidung zugeführt werden? Wer entscheidet, was gesellschaftspolitisch wichtig ist? Wer entscheidet, ob über eine bestimmte Frage eine Mehrheitsentscheidung eingeholt werden soll? Und wer entscheidet, welche Größe der Mehrheit relevant ist? Es gibt für viele Menschen, auch für einschlägige Experten oder für politische Verantwortungsträger, gute Gründe, bestimmte Probleme nicht einer Mehrheitsentscheidung zu unterwerfen. Die Frage zur Gesamtschulproblematik ist also: Ist eine Mehrheitsentscheidung der ÖsterreicherInnen sinnvoll, verantwortbar und politisch bindend?

7. Eines der schwierigsten Schulprobleme, auch für den Mittelstufenbereich, ist die Frage, was eigentlich in den Schulen unterrichtet werden soll, also die Frage nach den Inhalten des schulischen Unterrichts.

Meine vor rund einem Vierteljahrhundert geäußerte Kritik (siehe Seite 18 ff) halte ich noch immer für richtig:

Erstens ist ein großer Teil der in der allgemeinbildenden Pflichtschule (Schule der 6 – 15jährigen) gelehrt Inhalte für das Leben einer Mehrheit von Abgängern nahezu bedeutungslos. Die im Leben der Mehrheit wirklich wichtigen Fragen (z.B. reale Arbeitswelt, Wohnen, Einkommen) kommen als schulische Inhalte kaum vor.

Zweitens orientieren sich die Inhalte der allgemeinbildenden

Pflichtschule unverhältnismäßig stark an den Erfordernissen der weiterführenden Schulen. Ob diese Erfordernisse für den weiteren Bildungs- und Lebensweg gut und nützlich sind, soll jetzt nicht beurteilt werden. Aber dieser Prozess der unverhältnismäßig starken Orientierung der allgemeinbildenden Pflichtschule an den weiterführenden Schulen spielt sich zugunsten einer Minderheit schulischer Aufsteiger und auf dem Rücken der Mehrheit aller SchülerInnen ab.

Drittens ist eine große Anzahl der SchülerInnen des Mittelstufenbereichs grundsätzlich nicht in der Lage, die meisten Lehrplanforderungen der 8. Schulstufe zu erfüllen.

Die Forderung besteht nun darin, dass diese drei Hypothesen operationalisiert und einer empirischen Überprüfung zugeführt werden. Die Ergebnisse solcher Studien würden das Schulwesen stark beeinflussen.

EINE GESAMTSCHULGESCHICHTE IN KURZFASSUNG – EDITORIALS

Vorbemerkung

Ein zentraler Zug der Art, wie die österreichische „Gesamtschulreform“ in den *schulheften* rezipiert wird, ist die mehr oder weniger scharfe Kritik an der Halbherzigkeit oder gar Verlogenheit dieser Reform. Und diese Kritik drückt sich schon in den Anführungszeichen aus. In meiner Erinnerung sind diese Anführungszeichen in den *schulheften* bzw. von der Innsbrucker Gruppe „erfunden“ worden. Inhaltlich stellen sich die *schulhefte* von Anfang an auf den Standpunkt, dass echte Gesamtschulversuche, trotz sozialdemokratischer Regierung, nie vorgesehen waren. (So z.B. die wörtliche Formulierung im Untertitel eines Aufsatzes von Susanne Dermutz im *schulheft* 20/1980, S.33.) Und diese kritische Grundhaltung kommt in den notwendiger Weise eher kurz gehaltenen Editorials recht gut zum Ausdruck.

In der folgenden Zusammenstellung geht es um zwei Dinge:

- Wir wollen zeigen, wie „prophetisch“ eine solche kritische Haltung in der Frühzeit der *schulhefte* (bis zum Jahr 1980) war;
- wie es sich für eine Kurzfassung gehört, muss sie den gesamten Zeitraum der 25 Jahre dokumentieren. Und deswegen haben wir in ungefähr 5-Jahres-Abständen entsprechende Editorials ausgewählt.

Zu den einzelnen Editorials:

3/1976: Das ist die dritte Nummer der *schulhefte*. Das Titelblatt zeigt einen zerrissenen Notizzettel mit dem Stichwort „Gesamtschule“. Der damit angedeutete Pessimismus setzt sich im Editorial fort. Trotzdem bemühen sich die Herausgeber (Fritz Endl, Peter Gstettner und Peter Seidl) um eine ausgewogene Stellungnahme und loben die „punktuellen Erfolge“ der Schulreform: bessere Bedingungen für die Kinder am Land und Eröffnung eines AHS-Schulversuchs in Wien 23. Aber dann wird – prophetisch

klar – wir schreiben das Jahr 1976! – vorgezeichnet, wohin diese „Schulreform“ führen wird: nämlich zur leistungsdifferenzierten Hauptschule.

Ich vermute, dieses Editorial ist – wie das folgende (20/1980) – hauptsächlich das Werk des viel zu früh verstorbenen Peter Seidl. 1985 hat er sich das Leben genommen. Manche sagen, er sei an der bildungspolitischen Situation in Österreich zerbrochen.

20/1980: Dieses Editorial stellt sozusagen ein „klassisches“ schulheft-Editorial zum Thema Gesamtschule dar. Es trägt ganz klar die Handschrift der „Innsbrucker WissenschaftlerInnen-Gruppe“. HerausgeberInnen waren Susanne Dermutz, Bernhard Rathmayer und Peter Seidl.

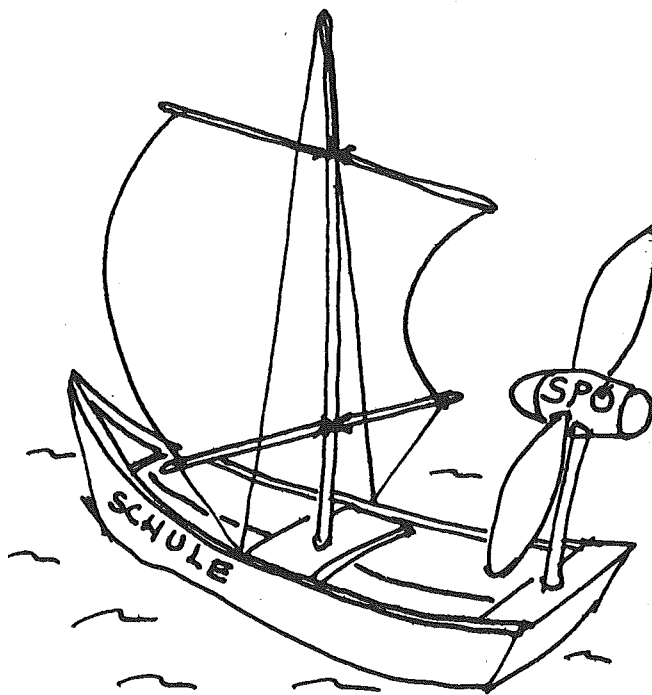
37/1985: Dieses kurze und bissige Vorwort schießt ein paar giftige Pfeile in Richtung SPÖ und liefert eine schöne Wortschöpfung zur Einführung der Leistungsgruppenhauptschule: (Kompro)Missgeburt! Die giftigen Pfeile in Richtung SPÖ gehören sozusagen zur „Redaktionslinie“ der schulhefte, zumindest was die Gesamtschule betrifft (vgl. Vorwort).

62/1991: So, wir sind bei der gesamtschul(diskussions)losen Zeit angelangt, im Jahr 1991. Das Thema Gesamtschule kommt nur mehr als Kontrastfolie für das Thema Community Education vor. Da aber ausführlich, und diesmal hat die Grazer Abteilung ihre Meinung gesagt. Interessanter Weise dokumentiert diese Nummer an einer späteren Stelle einen Wiederbelebungsversuch der bildungspolitischen Debatte, allerdings aus Deutschland: Eine Arbeitsgruppe des DGB liefert ein wirklich lesenswertes Exposé für eine Neuaufnahme des bildungspolitischen Dialogs auf der Basis der (damals) neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse.¹ Übrigens haben bundesdeutsche Bildungsexperten des DGB schon öfters in den schulheften publiziert, gerade zum Thema Gesamtschule; z.B. Werner Rügemer in schulheft 40/1985 oder Gerhard Zimmer in schulheft 52/1988. In dieser Nummer klingt auch schon stark das Thema Schulautonomie an, das zwei Nummern später in diesem Jahrgang in einer besonders dicken Nummer behandelt wird.

96/1999: Wir sind in der aktuellen Gegenwart angelangt und man käme sich direkt lächerlich vor, von der Gesamtschule reden zu wollen. Von Effizienz und Effektivität hat die Rede zu sein, von Qualitätssicherung und Standortentwicklung. Gesamtschule kommt höchstens verschämt als „regionaler Schulverbund“ vor und darf auf keinen Fall beim Namen genannt werden, sonst kommt gleich die ÖVPÖ und zetert was von „Gesamtschule durch die Hintertür“ (vgl. Vorwort).

Anmerkung

- 1 DGB – Bildungswerk Hessen e.V.: Gründe für eine neue Bildungspolitik. Von der Defensive zur Offensive. – In schulheft 62/91, S.127-143.



„Gesamtschule“

Einleitung aus schulleft 3/1976 (S. 5–8)

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

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

Entweder man geht den beschrittenen „österreichischen Weg“ weiter, einen Weg, der statt zu einer permanenten Reform in die Re-

formsackgasse führt. Da sich die Hauptschulversuchsmodelle mit ihren Leistungsgruppen, Stütz- und Förderkursen gegenüber der derzeitigen Form der Hauptschule (mit 1. und 2. Klassenzügen) aus mehreren Gründen als leistungsfähiger erweisen werden, könnte man nach der Schulversuchsphase alle Hauptschulen so reorganisieren. Es würde dann *weiterhin eine gymnasiale Unterstufe* für den begabteren Teil der Jugend geben, die je nach Ausbau des höheren Schulwesens von 20 bis 50 Prozent der Volksschulabsolventen besucht wird. Für den Teil der Jugend, dem der Zugang zur Unterstufe der höheren Schule nicht gelingt, würde es *leistungsdifferenzierte Hauptschulen* geben, in denen die Schüler je nach ihrer Leistungsfähigkeit in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache Kurse mit unterschiedlichem Niveau besuchen und nach dem Abschluß der Hauptschule Zugang zu einer Oberstufenform der höheren Schule haben.

Die zweite Reformkonzeption ist *die Verwirklichung dessen, was die Gesamtschulreformer seit jeher meinten*, wenn sie das traditionelle Schulsystem mit der Aufgliederung in verschiedene Schulzweige für die Altersstufen ab dem 10. Lebensjahr kritisiert und eine *einheitliche Schule für die Kinder aller Sozialschichten* gefordert haben. Die Realisierung eines solchen Modells würde die Überwindung der Trennung zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern während der Pflichtschulzeit bedeuten. Nur eine solche Mittelstufe verdient den Namen „Integrierte Gesamtschule“, wenn man nicht das in Vergessenheit geraten lassen will, was man international mit diesem Ausdruck meint.

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

1. Eine große Zahl von Untersuchungen in verschiedenen Ländern zeigt, daß die integrierten Gesamtschulen *keine negativen Auswirkungen auf die Leistungen der guten Schüler haben*. Die

Furcht der Reformgegner, die Gesamtschule würde zu einer Nivellierung nach unten führen, ist also unbegründet. Hingegen zeichnet sich eine *erfreuliche Entwicklung für die schwächeren Schüler* ab: diese Schülergruppe profitiert in den Gesamtschulen von der Anwesenheit der besseren Schüler. Die Gesamtschule bewirkt demnach eine Anhebung des Niveaus. Dieser Effekt wurde neuerlich in einer großangelegten Untersuchung einer von *Helmuth Fend* geleiteten Konstanzer Forschungsgruppe nachgewiesen. Arbeiterkinder haben es demnach in der Gesamtschule leichter als im traditionellen Schulsystem, zu guten Noten und höheren Bildungs- und Berufschancen zu kommen.

2. Solange die 4. Volksschulklasse als *Auswahlstufe für den weiteren Bildungsweg* gilt, wird eine Reform der Volksschule unmöglich sein. Erst wenn der durch die bevorstehende Auswahl bedingte Leistungsdruck in der 4. Klasse wegfällt, werden modernere Unterrichtsmethoden in den Volksschulen möglich, durch die die Interessen der Kinder eine bessere Berücksichtigung finden. Eine Gesamtschule, die die Ausleseentscheidung auf das Ende des neunten Schuljahres verschiebt, könnte so *die Volksschule entlasten*.

3. Die traditionelle Aufteilung der Mittelstufe in Allgemeinbildende Höhere Schulen und Hauptschulen bewirkt, daß neue flexible Lernformen nicht erprobt werden können, während in einer Gesamtschule, in der schon in der äußeren Organisation *neue Wege gegangen* werden, Innovationsbereitschaft in organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Fragen möglich ist und geradezu herausgefordert wird. Dazu kommt noch, daß die soziale und politische Erziehung im bisherigen Schulsystem, das noch die Züge einer ständischen Gesellschaft widerspiegelt, viel schwerer zu bewerkstelligen ist als in integrierten Gesamtschulen.

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

„Schulreform made in AUSTRIA“

Einleitung aus schulheft 20/1980 (S. 5–9)

Noch zu Beginn der siebziger Jahre hatten viele die Hoffnung oder die Angst, eine sozialistische Regierung würde eine grundlegende Reform des österreichischen Bildungssystems einleiten. Wenn man von der Universitätsreform absieht, die immerhin Mitbestimmungsmöglichkeiten von Studenten und Assistenten am Wissenschafts- und Lehrbetrieb gebracht hat, allerdings am hierarchischen Aufbau der Universität und am elitärkonservativen Charakter der Wissenschaft nichts geändert hat, war die sozialistische Bildungspolitik des vergangenen Jahrzehnts im wesentlichen eine Politik der Verwaltung des Zustandes, der schon vor der Übernahme der Regierungstätigkeit durch die SPÖ bestanden hat. Da gab's zwar die vielumstrittene Aktion der Gratisschulbücher, es wurden auch viele neue Schulen gebaut, mehr Lehrer angestellt, die Kapazität der berufsbildenden und allgemeinbildenden höheren Schulen wurde vergrößert. Nach langen Verhandlungen mit der ÖVP wurden auch Ansätze von Mitbestimmung von Schülern, Eltern und Lehrern in Schulanangelegenheiten zugelassen, allerdings eingeschränkt durch formalistische bürokratische Prozeduren einerseits und durch die Ausklammerung der zentralen inhaltlichen Bereiche aus den Entscheidungsmöglichkeiten auf der Ebene der Einzelschule andererseits. Erweitert wurden auch die Beschwerdemöglichkeiten gegen krasse Fälle einer ungerechtfertigten Zensurgebung, die Aufklärung über die Möglichkeiten, die das staatliche Bildungssystem bietet, wurde u. a. durch die Einrichtung der Schulservice-Stelle beim Ministerrat effektiviert. Wo die Mehrzahl der Eltern und Lehrer das wünschen, gibt es jetzt in Volksschulen den 5-Tage-Unterricht anstelle der Aufteilung des Unterrichts auf 6 Wochentage.

Man kann also einiges an Veränderungen aufzählen, wenn man auf die Schulentwicklung der letzten 10 Jahre zurückblickt. Die Spitzenpolitiker der SPÖ machen auch bei öffentlichen Auftritten Reklame für ihre Politik, indem sie alles, was passiert ist,

als einen durch die sozialistische Regierung erreichten Fortschritt hinstellen. Dabei übersehen sie allerdings geflissentlich, daß auch die Änderungen, die sich sozusagen als eine indirekte Folge der Fortschreibung des status quo eingestellt haben, ein Ergebnis der staatlichen Bildungspolitik sind. Wie in der Gesamtgesellschaft hat sich auch im Bildungssystem der Leistungsdruck verstärkt, das Konzept des individuellen Leistungswettbewerbes setzt sich im Bereich der Kindererziehung und des schulischen Lernens immer mehr durch. Die Zunahme des Einsatzes formeller und informeller Testverfahren verändert die Lernbedingungen in der Schule, es gibt Ansätze zur Rationalisierung der Lehrerarbeit durch die Konkretisierung der staatlichen Lehrpläne mit Hilfe von Lehrzielen, die im Detail vorschreiben, was in einem Unterrichtsfach unterrichtet werden muß. Die nicht an die große Glocke gehängte Schulpolitik des vergangenen Jahrzehnts brachte also eine Anpassung des Bildungssystems an eine inhumane, vom individuellen Aufstiegs- und Konkurrenzstreben getragene (und geplagte) Leistungsgesellschaft.

Trotz der öffentlich gepriesenen und stillschweigend unter den Tisch gekehrten Veränderungen in der österreichischen Schullandschaft muß allerdings das vergangene Jahrzehnt der österreichischen Bildungspolitik als ein Jahrzehnt der Nicht-Reform charakterisiert werden, wenn man sich die Zielsetzungen vergegenwärtigt, die die sozialistischen Parteien im In- und Ausland als Leitlinien ihrer Bildungsreformpolitik nennen. Diese Reformansprüche haben sich bei uns nur auf dem Papier, nämlich in den programmatischen Schriften der Partei gehalten. In der Realität wurden sie zunächst abgeschoben auf den Schulversuchsbereich und dort wurden sie dann in mehrfacher Hinsicht bürokratisch kleingearbeitet oder deutlicher gesagt, abgewürgt. Einmal dadurch, daß nicht einmal im Schulversuchsbereich Gesamtschulen im internationalen Wortsinn (Integration der Unterstufe der AHS mit der Hauptschule) eingerichtet wurden, zweitens durch die Einschränkung der Experimentiertätigkeit auf organisatorische Reformen und hier wieder nur auf das Konzept der Leistungskurse und drittens durch den Einsatz der wissenschaftlichen Begleitung zum Zweck der uniformierenden Kontrolle und nicht etwa dazu, neue Wege

des Lernens, neue Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern, neue Bezüge zwischen der Schule und der Umwelt der Schüler, zwischen dem schulischen Lernen und der gesellschaftlichen Arbeit herzustellen.

Obwohl es gewagt ist, eine Prognose für die Zukunft aufzustellen, wollen wir dies zum Zwecke der Anregung von Diskussionen über die zukünftigen Möglichkeiten der Entwicklung der österreichischen Schulen tun: Was die sozialistische Bildungspolitik mit dem Instrument der Veränderung von Gesetzen und der staatlichen Bildungsplanung in den siebziger Jahren nicht zuwege gebracht hat, wird sie auch im kommenden Jahrzehnt nicht bewerkstelligen können, nicht einmal dann, wenn die SPÖ bis zum Ende dieses Jahrzehnts an der Regierung bleiben sollte. Mit einer solchen Prognose (und mit der kritischen Analyse der bisherigen österreichischen Bildungspolitik die in diesem schulheft vorgelegt wird), wollen wir keineswegs Hoffnungslosigkeit verbreiten. Wir wollen aber die Illusion zerstören, daß der bisher beschrittene Weg zur Reform, nämlich der Weg über Verhandlungen zwischen den politischen Parteien über die Veränderung von Gesetzen und Erlässen in Zukunft noch etwas bringen könnte, wenn nicht gleichzeitig ein Zwang zum politischen Handeln von unten auf die Politiker ausgeübt wird. Wir Österreicher neigen dazu, die Politiker zu Veränderungen von Gesetzen aufzufordern, wenn wir einen Zustand unbefriedigend finden und dann lammfromm zuwarten, bis etwas geschieht. Solange diese vertrauensvolle und zugleich lethargische Einstellung der Politik gegenüber bestehen bleibt, wird sich weder auf dem Schulsektor noch anderswo etwas zum Besseren ändern. Wenn die erstarrten Formen der Domestizierung unserer Kinder und Jugendlichen aufgebrochen werden sollen, wenn Kritik, Phantasie, Mut zu neuen Wegen des Lernens und der Auseinandersetzung mit den Problemen unserer Zeit das Leben in den Bildungseinrichtungen bestimmen sollen und nicht die routinemäßige Unterwerfung unter die bürokratische Reglementierung, von der man sich nur mehr durch Spott und Zynismus distanzieren kann, dann muß sich zunächst einmal das Bewußtsein durchsetzen, daß Schulveränderung eine Angelegenheit von Eltern, Lehrern und Schülern ist, die sich weigern, die staatlich aufoktroierten Bedingun-

gen des Lernens in uniformierten bürokratischen Kontexten zu akzeptieren. Das ist sicher kein Aufruf zum Auszug aus den staatlichen Bildungsinstitutionen hinein in private antiautoritäre Alternativschulen. Es ist vielmehr ein Vorschlag, die Strategie der Schulveränderung zu wechseln, weil es evident geworden ist, daß die bisher verfolgte Strategie nichts bringt. Es geht darum, die Kontrolle über die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen nicht weiterhin allein dem Staat zu überlassen, nicht weiterhin zuzulassen, daß das Leben der Familien immer mehr durch die Schulprobleme der Kinder definiert wird. Dies kann dadurch bewerkstelligt werden, daß den Schulversuchen wiederum ihre ursprüngliche Funktion zuerkannt wird, nämlich initiativen Gruppen und Personen, die sich Gedanken über Bildung, Lernen und über Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern machen, die Möglichkeit zur Durchsetzung ihrer Konzepte innerhalb des staatlichen Bildungssystems, zum Sammeln von Erfahrungen und zum Auswerten dieser Erfahrungen für andere zu geben. Die außerhalb des staatlichen Bildungssystems angesiedelte Alternativschulbewegung kann sicher viele Anregungen für eine derartige Experimentiertätigkeit vermitteln und konkrete Erfahrungen, Vorgangsweisen und Materialien bereitstellen. Ein Rückgewinnen der Kontrolle der Betroffenen über die Erziehungs- und Ausbildungsbedingungen läßt sich partiell auch dadurch erreichen, daß die vorhandenen Spielräume innerhalb der bestehenden Institutionen für eine kreative Veränderung der Lernsituation und der sozialen Beziehungen in den Schulklassen offensiv genutzt werden und daß Widerstand gegen die behördliche Uniformierung und Kontrolle mobilisiert wird, um das abzustützen, was von fortschrittlichen Lehrern und Eltern durchgesetzt wurde. Es geht eigentlich darum, zivilen Ungehorsam und Mut zu Alternativen auszubilden und zu unterstützen, um mit den vorhandenen Ressourcen, die innerhalb des staatlichen Bildungssystems vorhanden sind, ein anderes Konzept von Bildung durchzusetzen als das, das gegenwärtig durch die sozialpartnerschaftliche Kompromißpolitik der Parteien unseren Kindern und Jugendlichen von oben her aufoktroiert wird. Um gleich von vornherein ein Mißverständnis auszuräumen, möchten wir klarstellen, daß die von uns befürwortete Strategie

der Schulveränderung von unten keinen Verzicht auf die Forderung nach der Einführung der Gesamtschule beinhaltet. Eine der Zielsetzungen einer von einer breiten sozialen Bewegung in der Bevölkerung getragenen Schulveränderung müßte vielmehr darauf gerichtet sein, den Gesetzgeber zu veranlassen, die nötigen Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß die Gesamtschule in jenen Regionen eingerichtet werden kann, in denen die politische Bewußtseinsbildung soweit fortgeschritten ist, daß die Umwandlung der Schulstruktur von einer breiten Mehrheit der Betroffenen getragen wird. Allerdings ist dafür Sorge zu tragen, daß bei der organisatorischen Umgestaltung des Schulsystems auch jene inhaltlichen Zielsetzungen und sozialen Formen des Lernens und Lehrens zum Zuge kommen, die derartige regionale Initiativen ihrer Forderung nach der Einführung der Gesamtschule zugrunde legen. Die Definition der Gesamtschule bezieht sich ja nur auf die Negation der Aufteilung der Schüler in die getrennten Bildungseinrichtungen Gymnasium und Hauptschule. Wie diese neue, von allen 10- bis 14jährigen Schülern besuchte Schule hinsichtlich der Bildungsaufgaben dieser Einrichtung, der inhaltlichen und sozialen Zielsetzungen des Lernens und der innerorganisatorischen Gliederung aussehen soll, darüber sagt der Begriff der Gesamtschule selbst noch nichts aus. Eine positive Funktion der derzeit laufenden Schulversuche an den Hauptschulen, die man fälschlich Gesamtschulversuche nennt, liegt darin, in der Öffentlichkeit zu demonstrieren, daß die Fortsetzung der Leistungsdifferenzierung in unseren Schulen durch die Einführung der fachspezifischen Leistungskurse kein Konzept darstellt, das auf eine breite Zustimmung bei den Betroffenen stößt. Diese Einsicht setzt sich auch in SPD-Kreisen in Hessen durch, jenem Bundesland in der BRD, das bei der Einführung der Förderstufe und den Versuchen mit der Gesamtschule am rigidesten dem Konzept der fachspezifischen Leistungskurse auf mehreren Niveaus verhaftet war. Die hier skizzierte Strategie der Schulveränderung bedeutet allerdings einen Abschied von der Einengung der Reformbemühungen und Reformdiskussionen auf das Thema der Gesamtschule, die für das vergangene Jahrzehnt charakteristisch war. Es gilt, die bequeme Vorstellung über Bord zu werfen, daß man zuerst die herkömmliche Gliede-

rung des Schulsystems überwinden muß, bevor man einen kritischen Unterricht machen kann, bevor man eine Auseinandersetzung mit den Themen Ungleichheit, Ausbeutung und Armut in unserer Gesellschaft und in anderen Ländern, Arbeitsteilung, Aufrüstung und Umweltzerstörung im Rahmen des schulischen Lernens beginnen kann, bevor man daran geht, Bildung und Lernen als Voraussetzung zur Wiedergewinnung einer von der Mehrheit der Bevölkerung getragenen Kontrolle über die eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen zu veranstalten.

„Otto Glöckel. Mythos und Wirklichkeit“

Vorwort aus schulheft 37/1985 (S. 3)

Anlaß für dieses Heft ist das „Glöckel-Jahr“, deklariert vom Stadtschulrat für Wien.

Für uns stellte sich die Frage, warum? Warum gerade jetzt?

Otto Glöckel hat die vielseitige Reformtätigkeit mit seiner Schulpolitik verbunden. Kernstück seiner Bemühungen war aber das Modell einer einheitlichen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen.

Will die SPÖ, wollen die Schulbehörden das Ende der Schulversuche zur Integrierten Gesamtschule, den Untergang der Schulreform und die Zementierung der geteilten Schule, die Kompro-miß-geburt „Neue Hauptschule“ mit dem Glöckel-Jahr zynischerweise feiern? Soll wenigstens ein Mythos ehemals offensiver fortschrittlicher Schulpolitik am Leben erhalten werden, um deren Idee in jene ferne Zukunft hinüberzuretten, die ihrer Realisierung besser gewogen sein mag? Ist das Glöckel-Jahr etwa gar Ausgangspunkt einer neuen schulpolitischen Diskussion und Kampagne? Diese Bedeutung wird es in der Öffentlichkeit angesichts des Charakters der offiziell gesetzten Aktivitäten wohl kaum erlangen (keine Breitenwirkung in der Lehrerschaft und in der Bevölkerung, Beschränkung auf den Raum Wi-

en; die Ausstellung z. B. wird erst am Ende des Jahres für kurze Zeit „abseits“ in der AK zu sehen sein).

Für uns ist dieses Jubiläum Anlaß zu einem kritischen Abriss der Schulpolitik der SPÖ in der Ersten und Zweiten Republik. Damit wollen wir wenigstens in unserem Leserkreis auch einen Beitrag dazu leisten, daß die Diskussion über eine Gesamtschule – und zwar ohne Leistungsgruppen! – weitergeht.

„Lernen erleben. Leben erlernen. Community Education“

Vorwort aus schulheft 62/1991 (S. 5, 6)

Seit Herbst 1990 existiert in Graz der parteiunabhängige Verein „Community Educaton – Nachbarschaftsschule“. Dies mag der „formale“ Grund für das Erscheinen dieses Comed-schulheftes sein.

Inhaltlich gibt es dafür aber mehrere Begründungsebenen:

- Der Schulversuch „Integrierte Gesamtschule“ und die Übernahme dieses Schulversuchs in das Regelschulwesen war der größte „Bildungsflop“ österreichischer Schulentwicklung in der Zweiten Republik, und dafür wurden Millionen an Steuergeldern ausgegeben.
- Gegenwärtig versuchen unzählige Schulen neue pädagogische Wege zu beschreiten. Konzepte gibt es und werden laufend entworfen, die den Kindern und der Kooperation den nötigen Stellenwert im Schulalltag einräumen, die neue Lehr- und Lernformen an die Stelle des Frontalunterrichts setzen, die die soziale Integration aller Randgruppen als Menschenrecht definieren u.v.a.m. Nur, diese Erneuerungsbewegung geht – im Gegensatz zum Schulversuch „Integrierte Gesamtschule“ – von der Basis aus.
- Eltern wollen nicht mehr länger akzeptieren, daß ihre Kinder laufend eingestuft, umgestuft, abgestuft, verwaltet und pädagogisch vermarktet werden.

- Von den SchülerInnen wird das Recht auf tatsächliche Mitbestimmungsmöglichkeiten eingefordert und ein Unterricht, der den verstaubten Frontalmief wegfeigt.
- LehrerInnen fordern kleinere Klassenschülerzahlen und die Anerkennung ihrer pädagogischen und methodischen Kompetenzen durch die Schulbehörde ein.
- Tatsache ist, daß die Regelschule auf vielen Ebenen versagt hat und viele Antworten schuldig bleibt.

Community-Education ist die pädagogische Bewegung, die einen völlig neuen ganzheitlich und stark gesellschaftsbezogenen Ansatz bietet. In vielen Ländern wird schon erfolgreich nach diesem pädagogischen Konzept gearbeitet.

Oberstes Prinzip von Community Education ist die Wissensbeschaffung im Sinne der Bewältigung des Alltags aller am Bildungsprozeß Beteiligten.

Oberstes Ziel von Community Education ist das Kennenlernen und Erforschen gesellschaftlicher Zusammenhänge vor Ort und durch Entwicklung konkreter Handlungsstrategien die Verbesserung des Lebensumfeldes der Betroffenen.

Sigrid und Walther Binder

„Schule zwischen Staat, Profession und Macht. Schulentwicklung“

Vorwort aus schulheft 96/1999 (S. 5-8)

Das vorliegende schulheft kann als Fortsetzung der Ausgabe 90/1998 „Macht in der Schule“ betrachtet und gelesen werden. Schon damals war es unser Anliegen, zum aktuellen Stand der Schulentwicklung Stellung zu nehmen und dazu, dass mit der Eröffnung der Spielwiese Schulentwicklung und durch Ankündigung von Dezentralisierungsmaßnahmen vom Wesentlichen abgelenkt werden könnte.

In „Macht in der Schule“ fesselte uns die Frage der Macht

(neu)verteilung durch die Autonomie – frei nach dem Gesetz der Erhaltung der Energie geht ja Macht nicht verloren, sondern verändert, verteilt sich neu und wird umgewandelt. Diese nach unten weiter/abgegebene Macht geht nur allzu oft einher mit der kreativen Verwaltung des Mangels und mit einem Standortwettbewerb durch möglichst „attraktive“ Schwerpunktsetzungen.

War das Wort Schulentwicklung/Standortentwicklung vor 15 Jahren noch Bildungspolitik im Zeichen eines egalitären, der Chancengleichheit verpflichteten staatlichen Bildungssystems – muss man/frau sich heute zumindest darüber Gedanken machen, wem mit Autonomie, Drittmittelfinanzierung, Sponsoring, Schwerpunktsetzung, in erster Linie gedient ist.

So fordert die Industriellenvereinigung kategorisch von den Schulen, dass sie sich dem Wettbewerb stellen müssten und sich zu Dienstleistungsbetrieben zu entwickeln hätten. Die entscheidenden Kriterien im Bildungsbereich wären die Qualität des Angebots sowie die Orientierung am Kunden. Daher wird es auch als die Aufgabe der Industrie gesehen, von außen Druck auf die Schulen auszuüben – in Richtung des effizienten Qualitätsmanagements. Zunächst sollen aber die schlechten Schulen nicht an den Pranger gestellt werden, sondern die besten mit Preisen ausgezeichnet werden. Dass die Ressourcen knapp sind und die Zeiten des Füllhorns(?) vorbei seien, wird gar nicht bedauert, sondern zur systemimmanenten Herausforderung stilisiert. Und schon folgt die Parole: Ziele setzen, Ist-Stand evaluieren und los!

„School for winners“, ist dann schon zum Beispiel auf farbigen Plakaten zu lesen, wenn es um die Einladung zum Tag der offenen Tür geht.

Nur vereinzelt sind da noch Stimmen zu hören, die diesem Anspruch auf Umgestaltung unserer Schulen mit den Mitteln des Marktmechanismus energischen Widerspruch entgegensetzen und klar und eindeutig feststellen, dass ein Lernprozess kein Produktionsprozess sei und die Entfaltung des menschlichen Selbst an erster Stelle zu stehen habe. Und da muss es auch Raum und Zeit für Fehler, für Scheitern und Neubeginn, vor allem aber für das positive Erleben des Lernens, für das Sammeln von Erfahrungen im Sinne Hentigs und den Erwerb von Sozialkompetenz geben.

Ganz schnell stellt sich dann die Frage, ob Schulen weiter entwickelt werden können, wenn nicht vorher abgeklärt worden ist, wohin die pädagogische Reise gehen soll. Selbst die scheinbar nebensächliche Neuerarbeitung einer Hausordnung, die Vereinbarung zur Einführung des Sozialen Lernens etc. setzen voraus, dass klare Vorstellungen darüber herrschen, welche Bildungsziele angestrebt werden sollen.

Wer also Schulentwicklung sagt, wer Qualität sichern will und deren Kontrolle fordert, wer dies zusätzlich noch den jeweiligen Schulpartnern überlässt, muss und kann damit rechnen, dass eine Debatte um die Inhalte von Schulqualität zu eröffnen ist. Dies ist eine große Chance und grundsätzlich zu begrüßen, denn die Ausrichtung der österreichischen Schulen nach den von einzelnen Massenmedien vorgegebenen Kriterien von School-rankings und massiv vorgetragenen Forderungen von Interessensvertretungen kann wohl nicht unwidersprochen akzeptiert werden.

(...)

Barbara Falkinger, Anton Hajek

KONZEPTE DER ÖSTERREICHISCHEN GESAMTSCHULVERSUCHE

Vorbemerkung

Wir haben es im Vorwort schon angedeutet. Wenn es darum geht, reine Information, die „nackten“ Definitionen zu suchen, ist das schulheft nicht erste Adresse. Trotzdem liefern die folgenden Dokumente einen guten und kurzen Einblick, worum es damals gegangen ist: Einmal um die IGS (Integrierte Gesamtschule), der andere Text stellt den Schulversuch Mittelschule vor. Manche werden sich vielleicht fragen: Und was ist jetzt mit der Leistungsgruppenhauptschule? Eine einschlägige Kurzdarstellung ist tatsächlich im schulheft nirgends zu finden. Aber das ist auch logisch. Wer schon 1976, also 10 Jahre vor der Einführung der Leistungsgruppenhauptschule, darauf hingewiesen hat, dass das, was man in Österreich IGS genannt hat, eigentlich Schulversuche zur Leistungsgruppenhauptschule sind, der braucht sich wahrlich nicht mehr um einschlägige Informationen zu kümmern.

Ganz anders liegt es beim Schulversuch Mittelschule. Der war bei weitem nicht mehr so „offiziell“ wie die IGS und dementsprechend von den (SPÖ) MinisterInnen mehr geduldet als gefördert. Und hier hatte das schulheft seine Funktion als „Bewegungsreporter“ und „Vernetzungshilfe“ zu erfüllen. Der Text von Werner Fröhlich liefert, ganz klar erkenntlich, neben der Information auch ein Beispiel für die schon im Vorwort angesprochenen Berichte aus der Bewegung.

Was in dieser Zusammenstellung fehlt, sind die Dokumente zum Wiener Schulversuch „Heterogenisierung“. (Allerdings berichten im Kapitel „Berichte der Betroffenen“ LehrerInnen von ihren einschlägigen Erfahrungen.) Hinter diesem Wortungetüm verbirgt sich die schlichte Weigerung einer ziemlich großen Zahl Wiener HauptschullehrerInnen, die Leistungsgruppen durchzuführen und die Klassen so „heterogen“ zu belassen, wie sie nun einmal sind. Inzwischen, so meine Schätzung, ist es die Mehrzahl

der Wiener Hauptschulen, die heterogen unterrichtet – zumindest im Fach Deutsch –, und es gibt eine wachsende Zahl von Schulen auch in den anderen Bundesländern.

Neben den folgenden abgedruckten Texten finden sich weitere Dokumente in den Schulheften 2/1979 „Alternative Schulmodelle“, 35/1985 „Körperlichkeit und Schule“ und 44/1986 „Bildung von gestern für die Welt von morgen“. (Übrigens ein „Gedächtnisprotokoll einer Diskussionsrunde im Stadtschulrat für Wien“.) Auch der Artikel von Rupert Vierlinger, der im Kapitel „Argumente aus der Bildungswissenschaft“ abgedruckt ist, gehört zu den einschlägigen Dokumenten dieses Schulversuchs. In dieser Nummer übrigens ...

Godwin Blaschke

Die sogenannte Gesamtschule Österreichs

schulheft 3/1976, „Gesamtschule“, S. 29-35

1. Zur derzeitigen Situation

Die Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen umfassen derzeit 82 Standorte in ganz Österreich, sie werden von rund 30 000 Schülern besucht.

Mit insgesamt elf Gesamtschulen hat Wien als erstes Bundesland die im Gesetz vorgeschriebene Höchstzahl an Gesamtschulen (10 Prozent der Zahl der Hauptschulen des Bundeslandes) eingerichtet und gleichzeitig ebenfalls als erstes und einziges Bundesland die Führung der Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule als Gesamtschule in Angriff genommen¹.

Bekanntlich wurden die Schulversuche im Bereich der Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen aufgrund des Paragraphen 7 des Schulorganisationsgesetzes im Schuljahr 1970/71 erstmalig durchgeführt.

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

Hauptschule mit Leistungsgruppen: Die Schulversuche zur Einführung der integrierten Gesamtschule werden mit einer einzigen Ausnahme (Wien 23, BRG Anton-Krieger-Gasse) ausschließlich an Hauptschulen durchgeführt. Die meistens mit einem Ersten und Zweiten Klassenzug ausgestattete Hauptschule wird im Schulversuch in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch mit drei Leistungsniveaus (Leistungsgruppen) versehen, wobei bekanntlich die erste Leistungsgruppe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS), die zweite dem Ersten Klassenzug und die dritte dem Zweiten Klassenzug entsprechen

soll². Analog zu dieser Forderung des Gesetzgebers lauten die „Hypothesen“ der Wissenschaftler zum Beispiel: „Die Leistungen in den ersten Leistungsgruppen erreichen ... das Ausmaß, das in der AHS erreicht wird.“ (Seel 1972). Dazu Gstettner/Rumpf: „Bezeichnenderweise kann gerade diese ‚Hypothese‘ auf der ‚objektiven Vergleichsbasis‘, die dem Schulversuchskonzept als Idealvorstellung zugrunde liegt, d. h. ‚freier Wettbewerb zwischen Gesamtschulen und herkömmlichen Schulen‘ nicht überprüft werden. Da – mit einer einzigen Ausnahme (Anm. d. Verf.) – keine Gymnasialschüler in die österreichischen Gesamtschulversuchsklassen integriert sind, verhindert die vorausgegangene Selektion einen ‚objektiven Vergleich‘³.“ Dieses Beispiel beleuchtet sehr deutlich die *Ummöglichkeit der Kontrolle der Versuche*, einerseits durch die Nichtbeteiligung von AHS-Schülern, andererseits durch die Tatsache, daß die Vergleichsgruppe ja durch denselben Lehrer betreut werden müßte, um zu „objektiven Ergebnissen“ zu kommen.

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

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

„Experten sind der Meinung, daß die letzten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts einmal als ‚Zeitalter der Schulerneuerung‘ schlechthin in die Geschichte eingehen werden. Die jetzt vorliegenden Statistiken scheinen ihnen recht zu geben: Nicht weniger als 100.000 Schüler in 3.333 Klassen von der Grundschule bis zum Polytechnischen Lehrgang nahmen im abgelaufenen Schuljahr an Schulversuchen teil ... Wenn sich die Historiker des kommenden Jahrhunderts die Mühe machen, die Versuchszahlen von anno 1974 genau zu analysieren, dann ergeben sich für sie deutliche Schwerpunkte im Schulversuchsleben.“

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

2. Noch einmal: Die „echte“ Gesamtschule

Zur Definition: Integrierte Gesamtschule als demokratische Leistungsschule und Schulmodell, in dem *alle* Schüler einer Altersstufe – oder eines bestimmten Einzugsgebietes (Anm. d. Verf.) – ein differenziertes Unterrichtsangebot erhalten. In solchen Organisationsformen gibt es also keine getrennten Schulzweige bzw. Klassenzüge für verschieden begabte Schüler. Der Ausdruck „Gesamtschule“ bezieht sich (derzeit!) nur auf die Organisationsform und nicht auf Lehrinhalte, Unterrichtsmethoden oder bestimmte Formen des Lehrerverhaltens⁴.

Einige Ziele und Merkmale: Im Jahre 1952 führte Hans Fischl in seiner Schrift „Warum Allgemeine Mittelschule“ folgende Vorteile einer gemeinsamen Schule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen an:

- a) Kein Kopfzerbrechen mehr, in welche der Schulen man das zehnjährige Kind schicken soll.
- b) Die vorerst hinausgeschobene Entscheidung über die weitere Schullaufbahn oder Berufswahl kann nach vier Jahren auf gesicherter Grundlage getroffen werden.
- c) Das Beisammensein in einer Kinder aller Gesellschaftsklassen umfassenden Schulgemeinschaft (soziale Koedukation) fördert die Charakterbildung des einzelnen und das Zusammengehörigkeitsgefühl aller gerade für unsere junge Demokratie eine Staatsnotwendigkeit ersten Ranges.
- d) Der größte Gewinn würde jedoch den ländlichen Bezirken zufallen, der bäuerlichen Bevölkerung sowohl wie den Einwohnern der Märkte und Großgemeinden. Wenn, was ohne weiteres geschehen kann, überall dort, wo heute eine Hauptschule besteht, die Allgemeine Mittelschule eingerichtet wird, so würden damit all die reichen Bildungsmöglichkeiten der städtischen Jugend auch den Landkindern zugänglich werden, ohne daß die

Eltern genötigt wären, die Zehnjährigen in eine Schulstadt in Kost zu geben oder sie in einem Internat unterzubringen, was sich die allerwenigsten leisten können⁵.

3. Die schulpolitische Situation

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

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

- a) Entfall der Aufnahmeprüfung in die AHS
- b) Verlängerung des Sistierungszeitraumes für die 13. Schulstufe an den AHS
- c) gesetzliche Regelung der von der Schulreformkommission empfohlenen Schulversuche fand nicht die erforderliche Zweidrittelmehrheit.

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

Zum Vergleich der Gesetzestext:

Art. II) Schulversuche zur Schulreform

Par. 4 – Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen

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

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

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

Zahlenmäßig dürfen nicht mehr als 10 Prozent der Hauptschulen des Bundeslandes in den Schulversuch einbezogen werden. *Dieser Passus widerspricht eindeutig den Absätzen 4 und 5 des Gesetzestextes:* es gibt keine Zusammenfassung von Hauptschule und Allgemeinbildender Höherer Schule zur Integrierten Gesamtschule, außerdem werden die Versuchsschulen nur von Hauptschülern besucht, während *die im Einzugsgebiet der Versuchsschule befindliche AHS weiter normal frequentiert* wird. Schwierigkeiten bei der Einführung einer gemeinsamen Mittelstufe sind in Österreich nicht neu: Nachdem Otto Glöckel Präsident der Wiener Schulbehörde geworden war, beschloß der Stadtschulrat am 1. Juni 1922 einstimmig den Schulversuch „Allgemeine Mittelschule“, der an sechs Wiener Bürgerschulen mit je vier ersten Klassen eröffnet wurde. In den Schulversuchen unterrichteten Bürgerschullehrer gemeinsam mit Mittelschullehrern. „Nach vier Jahren zeichnete sich ein großer Erfolg ab, aber die politische Situation hatte sich inzwischen stark verändert. Es entbrannte ein heftiger Schulkampf, der letzten Endes zur Kompromißlösung des Hauptschulgesetzes vom 2. August 1927 führte⁶.“

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

Vertreter des Unterrichtsausschusses, je vier Abgeordnete der SPÖ und der ÖVP und einer der FPÖ

- die Präsidenten der Landesschulräte
- als Vertreter der Lehrerschaft die Zentralausschüsse der allgemein bildenden höheren Schulen und der berufsbildenden höheren Schulen, die Bundessektionen der Gewerkschaft der

AHS, der BHS, der Pflichtschullehrer und der Berufsschullehrer

- als Vertreter der Eltern der Bundesvorstand der Elternvereine, der Hauptverband katholischer Elternvereine, der österreichische Familienbund, der Katholische Familienverband Österreichs, die Österreichischen Kinderfreunde, der Verband der Elternvereine an den höheren Schulen und der österreichische Verband der Elternvereine
- die Universitätsprofessoren für Pädagogik.

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

Anmerkungen

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

Werner Fröhlich

Schulreform im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen

schulheft 52/ 1988, „Beiträge zur Bildungspolitik“, S. 172–179

Die Gründe, warum das Ziel fortschrittlicher Pädagogik im organisatorischen Bereich nur die gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen, also die Gesamtschule sein kann, sollen hier nicht das 1001. Mal strapaziert werden, zumal die Gesamtschule international fast überall selbstverständlich geworden ist – von Schweden bis in die Türkei, von Nicaragua bis in die USA, von Großbritannien bis in die Sowjetunion. Eine der letzten Relikte der getrennten Bildungswege der Sekundarstufe 1 hat Österreich zu bieten, quasi als museale Kuriosität neben Lipizzanern und Sängerknaben. Ein gerüttelt Maß an Zynismus und Ironie erscheint gerechtfertigt, betrachtet man die gegenwärtige Situation der Mittelstufe im österreichischen Schulsystem.

Vier Jahre „Neue Hauptschule“ – was nun?

Zur Erinnerung: Nach jahrelangen Schulversuchen an über 100 Standorten in ganz Österreich kam es 1983 in der 7. SCHOG-Novelle zu einem typisch österreichischen Schulkompromiß: Die Konservativen (aller Lager) setzten sich weitgehend durch und das Modell der Integrierten Gesamtschule mit Leistungsgruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik wurde auf die Hauptschule übertragen. Die AHS war davon nicht berührt, der Gesamtschulgedanke war damit bis auf weiteres gestorben und tief begraben. Wenigstens konnte – als eine Art Schadensbegrenzung – durch die zugleich mit der Hauptschulreform ab 85/86 inkrafttretenden neuen Lehrpläne ein weiteres Auseinanderdriften der beiden Schulformen im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen verhindert werden. Die Fachlehrpläne sind wortident bis auf zwei Ausnahmen: Die AHS-Lehrpläne enthalten für die 3./4. Klasse des Gymnasiums Latein, in den HS-Lehr-

plänen finden sich für Deutsch, Englisch und Mathematik Differenzierungshinweise in den didaktischen Grundsätzen. (Trotz der wortidenten Lehrpläne ist jedoch folgendes Phänomen zu beobachten: Lehrbücher, die für beide Schularten approbiert sind, werden von den Lehrern häufig schulartspezifisch ausgewählt: da gibt es dann z.B. in Mathematik traditionelle HS-Bücher auf der einen und AHS-Lehrbücher auf der anderen Seite; sicher kein Zufall, es existieren ja auch verschiedene Gutachterkommissionen!)

(...)

Unabhängig von der Organisationsform der betreffenden Schule stehen wir Lehrer/innen vor dem Problem der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, sowohl in der HS als auch in der AHS. Die Lösung des Problems kann offenbar nicht durch die Zuweisung der Zehnjährigen in zwei parallel laufende Schularten erfolgen, zumal noch dazu nach höchst fragwürdigen Kriterien selektiert wird. Es ist ja mittlerweile zur pädagogischen Binsenweisheit geworden, daß die Zuerkennung der „AHS-Reife“ durch die VS oder gar eine Aufnahmeprüfung in die AHS keinen ernst zu nehmenden Prognosecharakter für die weitere Entwicklung des Kindes aufweisen.

Es gilt, den zur Glaubensfrage hochstilisierten Scheinargumentationen gegen die Gesamtschule „Die weniger Begabten sind überfordert, die Hochbegabten werden zu wenig gefordert“ oder „Die Einheitsschule führt zur Nivellierung nach unten“ zu begegnen, auch wenn die tibetanischen Gebetsmühlen bereits etwas ausgeleiert sind – schließlich drehen sie sich schon seit den Zeiten Otto Glöckels.

An die Lösung können wir nicht mit didaktischen Methoden – innere statt äußere Differenzierung – allein herangehen, sondern wir werden auch über Lernziele, Lehrerkooperation, soziales Lernen, Motivation u.a.m. zu reden haben.

Der Schulversuch „Mittelschule“

Das Modell „Mittelschule“ wird gegenwärtig im 4. Jahr an 6 HS- und 2 AHS-Standorten in Wien erprobt.

HS 11., Florian Hedorferstraße 26

HS 14., Hochsatzengasse 22-24

HS 16., Roterdstraße 1

HS 21., Adolf Loosgasse 2

HS 22., Anton Sattlergasse 93

RGORG 22, Polgarstraße (auslaufend 3./4. KL)

HS 23., Steingasse 25

RGORG 23., Anton Kriegergasse 25

Innerhalb des Schulversuch-Rahmens „Mittelschule“ werden verschiedene Modelle umgesetzt.

Das Modell RG 23 – Schulversuch „Mittelschule“

Motive und Ansprüche

Die Gesellschaft hat sich verändert, die Schule nicht. Gesellschaftliche und schulische Realität klaffen immer weiter auseinander. In der Schule Gelerntes ist in Lebens- und Berufspraxis immer weniger anwendbar.

Zu einer grundlegenden *Modernisierung* der Schule der 10 bis 14jährigen müssen folgende Probleme gelöst werden:

Wie erreicht man, daß Kinder gerne in die Schule gehen? Wie macht man die Schule praktischer?

Wie beseitigt man veraltetes Wissen?

Wie erhalten neue und aktuelle Bildungsinhalte Eingang in den Unterricht?

Wie kann die Schule auf ein selbstbestimmtes Leben unter geänderten Arbeits- und Freizeitbedingungen vorbereiten, Selbstständigkeit und Entscheidungsbereitschaft ermöglichen?

Wie kann sie zu einem Leben in einer demokratischen Gesellschaft beitragen, kritisches Bewußtsein und Veränderungswillen fördern?

Das „Modell RG 23“ versucht, bestehende praktische und theoretische Lösungsansätze in einem schulisch verwirklichtem System miteinander zu verknüpfen.

Diese Entwicklungsarbeit leisteten Lehrerinnen dieser Schule *neben* ihrer normalen Unterrichtstätigkeit.

Lösungsansätze und Ziele

Fächerintegration und Themenzentrierung sollen Lehrpläne entrümpeln und die Behandlung neuer Bildungsinhalte ermöglichen. Berücksichtigung der Interessen und Entwicklungsstadien der Kinder, Gleichwertigkeit von Hand- und Kopfarbeit sowie selbsttätige Arbeits- und Lernformen sollen den Schülern Wissenserwerb und Persönlichkeitsentwicklung erleichtern.

Aufschieben der Differenzierung bis zum Ende der achten Schulstufe, Bewußtmachen gesellschaftlicher Prozesse und partnerschaftliche Arbeitsformen sollen die soziale Integration der Kinder unterstützen.

Inhaltliche und pädagogische Organisation des Unterrichts

Die konkrete Arbeit zur Umsetzung dieser Ziele erfolgt im Rahmen des dreiphasigen *Projektsystems*: Innerhalb eines Schuljahres werden vier bis sechs *Themen* behandelt. Die Bearbeitung jedes Themas wird inhaltlich und zeitlich in drei Phasen gegliedert.

Integrativphase (ein bis zwei Wochen)

Dieser Abschnitt ist strikt der Fächerintegration gewidmet. Der Inhalt des Unterrichts wird allein durch das gewählte Thema bestimmt, egal ob fachliche Zuordnungen möglich sind oder nicht; die traditionellen Gegenstände existieren nicht. Diese Phase wird von allen Lehrern des Teams geplant und unterrichtet.

Fachphase (drei bis sechs Wochen)

Der Unterricht erfolgt in den gewohnten Fächern. Falls möglich werden fachspezifische Aspekte des Themas, die sich in der Integrativphase ergeben haben, behandelt, – falls nicht, werden fachgebundene Ansprüche erfüllt. Dabei kann es zur Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Gegenständen kommen.

Individualphase oder Kursphase (eine Woche)

In den ersten beiden Phasen haben die Kinder sowohl thematische als auch fachliche Problemstellungen kennengelernt. Sie haben nun die Möglichkeit ein individuelles Unterrichtsprogramm mitzubestimmen, indem sie aus einem Angebot von

Kursen auswählen. So können sie ihren Interessen nachgehen, Lücken füllen, Kenntnisse erweitern und vertiefen.

Die Veränderung der Lehrarbeit

Um der Betonung der kooperativen Aspekte des Unterrichtssystems gerecht zu werden, arbeiten die Lehrer/innen in Teams zusammen. Ein Team betreut zwei Parallelklassen, die Teams setzen sich aus HS- und AHS-Lehrerinnen zusammen.

Die Teamarbeit besteht hauptsächlich in Auswahl und Aufarbeitung der Themen, Planung von Unterrichtsablauf und -assistenz sowie Besprechungen zur Betreuung und Beratung der Schüler. Zur Gewährleistung von gemeinsamer Planung, Unterrichtsassistenz und eines vielfältigen Angebotes von parallellaufenden Kursen stehen im Stundenplan verankerte Teamstunden zur Verfügung.

Weiters trifft sich das Team an einem Nachmittag in der Woche, um die Planungs- und Unterrichtsarbeit zu koordinieren, Erfahrungen auszutauschen und um akute Probleme der Schüler zu besprechen. Letztere werden mit der Klasse in einer dazu eingerichteten Klassenvorstandsstunde bearbeitet.

Aufnahme und Übertrittsmöglichkeiten

Jedes Kind mit positivem Volksschulabschluß kann – unabhängig vom Wohnsitz – in das RG 23 aufgenommen werden. Für Kinder ohne AHS-Reife ist ein Aufnahmegespräch vorgesehen, das die Aufnahmeprüfung ersetzt. Wie in der Regelschule erhalten die Schüler/innen zum Halbjahr eine Schulnachricht und zum Schulschluß ein Zeugnis mit Ziffernbenotung, das die Berechtigung eines RG enthält. Daneben wird vom Lehrerteam zweimal jährlich eine verbale Beurteilung erstellt, die vor allem die individuelle Entwicklung des Kindes beschreibt. In der 4. Klasse ist eine intensive Beratung vorgesehen, um für das einzelne Kind den am besten geeigneten weiteren Bildungsweg zu finden.

(...)

Ausblick

Die offensichtlichen Strukturprobleme im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen müssen gelöst werden. Wir bieten dafür unser Modell „Mittelschule“ an, nicht weil wir glauben, das Ei des Kolumbus gefunden zu haben, sondern weil wir durch die Arbeit im Schulversuch Erfahrungen gewonnen haben, die zur Lösung der Schwierigkeiten heterogener Lerngruppen sowie der Probleme Schulunlust und Schulangst beitragen können und soziale Integration sowie selbständiges und kooperatives Lernen fördern.

Was wir uns für unsere Schüler/innen wünschen und was wir im Interesse der Schulreform fordern:

- die längerfristige Sicherung des Schulversuchs „Mittelschule“, um eine kontinuierliche Entwicklung zu gewährleisten,
- nur die Weiterführung kann die eben erst begonnene wissenschaftliche Begleituntersuchung und Evaluation ermöglichen,
- damit können positive Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Schulversuchsarbeit zu einer Innovationsgrundlage für das Regelschulwesen werden,
- Ausdehnung des Schulversuchs „Mittelschule“ auf weitere Schulstandorte,
- Weiterführung des Schulversuchs an der Oberstufe.

BERICHTE DER BETROFFENEN

Vorbemerkung

Wie schon im Vorwort angedeutet, ist diese Art von Berichterstattung, die Berichte der Betroffenen, eine der Charakteristika und Stärken des schulheft. Solche Berichte finden Sie nur im schulheft, wagen wir zu behaupten. Wenn jemand, eine Lehrerin oder ein Lehrer, etwas Kritisches zu einer an sich begrüßenswerten Initiative zu sagen gehabt hat oder wenn sie oder er einfach „die Meinung sagen“ wollte, dann ist sie oder er zum schulheft gegangen. Auch dann, wenn er oder sie vielleicht eine andere Publikationsmöglichkeit gehabt hätte. Das schulheft aber war (und ist) das bundesweite Sprachrohr für kritische Basisberichte.

Natürlich finden sich in den schulheften mehr Erfahrungsberichte aus den Gesamtschulversuchen als wir im Folgenden dokumentieren können. Bei der folgenden Auswahl geht es um zweierlei: Einmal um das breite Spektrum der Betroffenen; deswegen haben wir im Zusammenhang mit der IGS neben den Berichten von LehrerInnen (und einer Direktorin) auch eine Sichtweise von Eltern abgedruckt. Auf der anderen Seite stellen die beiden Texte zum Schulversuch Mittelschule sehr schön zwei Phasen solcher Versuchs- und Reformarbeit vor: den positiv gestimmten Aufbruch in schulheft 52/1988 und eine sehr (selbst?)kritische Stellungnahme in 73/1994, die eigentlich schon wie ein resignativer Abgesang klingt.

Besonders aufschlussreich finden wir den ersten Text aus schulheft 3/1976, den Bericht des damaligen ORF-Reporters Franz Richard Reiter. Diese Art von Bildungsjournalismus muss man in Österreich (meist vergeblich) suchen! Zugegeben kein Erfahrungsbericht, aber er schildert sehr schön einige Stilblüten der österreichischen „Gesamtschulreform“, z.B. die „additive GS“ in St. Johann im Pongau. Dann folgen drei Texte, die sich mit den bürokratischen Hürden der Schulreform beschäftigen, und zwar aus der „Froschperspektive“. Dass es dabei hauptsächlich um das „Zentrum für Schulversuche“ geht, ist kein Zufall.

Verordnete Schulversuche

schulheft 3/1976, „Gesamtschule“, S. 51-56

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

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

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

benprodukt für ihn darstellen müssen, eine irreversible, stark zukunftsweisende Bedeutung haben.

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

Wie Gesamtschulversuche entstehen

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

Als Beispiel die Einrichtung eines solchen Schulversuchs:

Die Direktorin: „Wir sind überrascht worden mit der Feststellung, daß XX eine Versuchsschule werden soll – es ist sehr rasch gegangen – zu Schulbeginn, mitten in der Konferenz ist die Nachricht durchgegeben worden, daß wir in diesem Schuljahr mit dem Schulversuch beginnen ... Der Bezirksschulrat hat anrufen lassen ..., und hat die Mitteilung gemacht, daß die Lehrer davon benachrichtigt werden sollen, daß der Schulversuch in diesem Schuljahr beginnt ... Wir waren eigentlich nicht vorbereitet. Wir mußten uns erst in mühsamer Arbeit alle Instruktionen einholen und haben dann mit der Arbeit begonnen.“ Dieses Beispiel zeigt wohl kraß, wie es krasser nicht geht, wie ein Lehrkörper überrumpelt, ja gezwungen wurde, einen Schulversuch durchzuführen. Aber nicht genug damit. Obendrein ließ man ihn mit diesem Auftrag ganz allein:

Die Direktorin: „Wir wußten eigentlich noch gar nicht ganz genau, wie sich das aufbauen wird. Wir sind dann schrittweise ein-

geführt worden, d. h. wir führten uns zum Großteil selber ein, und wir sind dann bekannt gemacht worden mit den Differenzierungen der Schüler, daß wir sie in Leistungsgruppen einteilen“.

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

Zur weiteren Illustration, wie Gesamtschulversuche in Österreich installiert werden:

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

Dieser Schulversuch wurde auf Betreiben der ÖVP begonnen. Zunächst war der Lehrkörper gegen den Versuch. Doch Vertreter der vorgesetzten Dienststellen sind zweimal nach St. Johann gefahren, selbst aus dem Ministerium in Wien, und sogar ein Abgeordneter zum Nationalrat ist angereist, um Lehrerschaft und Direktor umzustimmen. Das hat den Lehrkörper mürbe gemacht. Nachdem die Lehrer „sehr stark überredet worden sind“ (ein Versuchsschullehrer), willigten sie endlich ein.

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

liche Pflicht hinausging, Neues entwickelt und nennen als wichtigste Erfolge ihrer Bemühungen: „... die Kooperation mit den Kollegen innerhalb der AHS und der Hauptschule.“

(...)

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

(...)

Jedenfalls hat dieser Versuch gezeigt, daß *Lehrer, wenn man ihnen mehr Verantwortung zugesteht, tatsächlich Initiativen entwickeln*, die ganz und gar dem herkömmlichen Schultrott widersprechen.

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

Edgar Grubich

So wie es ist, bleibt es nicht

Das „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung“ aus der Sicht eines „wissenschaftlichen Betreuers“

schulheft 3/1976, „Gesamtschule“, S. 64-68

1. Die finstere, die Zeit ohne „Zentrum“

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

2. Alles Gute kommt vom „Zentrum“

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

Im Frühjahr 1971 wurden alle regionalen Entwicklungen gestoppt und bestenfalls als Zutat zum Reformeintopf das eingerichtete „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung“ genehmigt.

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

3. Die „wissenschaftlichen Betreuer“ und ihre Aufgaben

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

- a) Die planmäßige Realisierung der vorgesehenen schulorganisatorischen Veränderungen am Versuchsstandort ...
 - b) Der planmäßige Einsatz der für die Schulversuche entwickelten Arbeitsunterlagen und die Curricula, Tests, Arbeitsblätter für die Schüler etc.
- In c) und d) werden die Informationspflicht vom „Zentrum“ an die Betroffenen sowie die Rückmeldungen ans „Zentrum“ genannt. Dazu kommt noch der Auftrag zur allgemeinen Berater-tätigkeit.

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

1. Das *Mißtrauen* der einzelnen Lehrer gegenüber einer anonymen Kontrollbehörde (als die das „Zentrum“ nicht zu Unrecht empfunden wurde).
2. Die relativ häufig angewandte Praxis der *Personalunion* zwischen Vorgesetzten und w. B. und die dadurch fehlende Vertrauensbasis.
3. Wissenschaftliche Versuchsbetreuung wurde oft als *Nebenjob* unter „ferner liefen“ angesehen. Die fehlende Bezahlung trug dem Umstand Rechnung.
4. Die Zeit, die für die regionale Anpassung der Versuchskonzepte aufzuwenden gewesen wäre, wurde immer mehr für die Bewältigung der oft stark unzulänglichen *Papierflut* vom „Zentrum“ benötigt.
5. Bei vielen „Versuchslehrern“ breitete sich *allmählich Enttäuschung* darüber aus, daß die „Gesamtschulversuche“ nur an Hauptschulen anzutreffen sind. (Eine Ausnahme bestätigt bloß diese Regel.) Dennoch produzierten Arbeitsgruppen des Zentrums unter der Gesamtschulettikette weiter. Und ebenso schrie-

ben die Lehrer weiterhin Rückmeldung um Rückmeldung. Zu ihrer großen Überraschung verwandelten sich viele mit ihrer Hilfe entstandenen Arbeitsmittel in von kommerziellen Gesichtspunkten geleitete Verlagsprodukte. Lehrerteams, die sich weigerten, solche fremdgeleiteten Zentrumsarbeitsmittel im Rahmen der Schulbuchaktion zu verwenden, wurde der Ausschluß aus der Versuchsarbeit angedroht.

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

4. 1976 – Jahr der Wende?

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

- Die Hoffnung, daß auch an AHS-Schulen der GS-Versuch realisiert werde, erfüllte sich bloß in einem Fall.
- Die Motivation der Versuchslehrer verringerte sich immer mehr. Die Ursache liegt in der immer deutlicher werdenden Kommerzialisierung der Zentrumsaktivitäten und in dessen Tendenz, vor allem die „reibunglose“ Selektion auszubauen.
- Das inzwischen offiziell anerkannte schulinterne System der *Fachkoordinatoren* erfüllte immer stärker die Funktion der vom Zentrum eingesetzten „wissenschaftlichen Betreuung“.
- Durch erhöhte Fortbildung wurde das *Problembewußtsein* der Versuchslehrerschaft gegenüber Anspruch und Wirklichkeit der österreichischen Schulreform immer stärker und manifestierte sich z. B. in Resolutionen oder Publikationen.
- Die Erkenntnisse, die man durch Handlungsforschung in der Schule gewonnen hat, zeigten die *Unmöglichkeit zentralistischer verordneter Unterrichtsreformen*.
- Das Unbehagen über die derzeitige Form der *Leistungsbeur-*

teilung und die Scheinobjektivität informeller und anderer Tests wird den Lehrern immer mehr bewußt.

- Die *Durchlässigkeit* des Leistungsgruppensystems nimmt mit zunehmender Versuchsdauer ab.
- Nicht einmal die ohnehin *nur angedeuteten sozialen Ziele* der Organisationsmodelle des „Zentrums“ konnten erreicht werden.

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

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

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

Sollte hinter dieser Erklärung der Wille der Schulbehörde stehen, die *Schulreform an den einzelnen Versuchsschulen von den am Unterrichts- und Erziehungsprozeß Beteiligten weiter führen zu lassen*, so wird es unter diesen neuen Aspekten auch der „wissenschaftlichen Betreuung“ möglich sein, effektiv zur Erneuerung des Unterrichts- und Erziehungsgeschehens, also am Ort der Reform selbst, in den Schülergruppen, in den Lehrerteams beitragen zu können. Freilich wird es auch hier nicht ohne *Änderung der bisherigen Betreuerpraxis* abgehen:

- Freie Wahl des w. B. vom Lehrerteam einer Versuchsschule (etwa aus einer Vorschlagsliste des Zentrums).
- Beschränkung der wissenschaftlichen Betreuerstätigkeit auf die Dauer der Planung und Erprobung eines Projekts.
- Entlastung des w. B. von seinen bisherigen Amtspflichten für die Dauer seiner Betreuerstätigkeit.
- Das „Zentrum“ übernimmt die Dokumentation internationaler Schulversuchsaktivität und organisiert Veranstaltungen, in denen Grundlagen der österreichischen Schulreform erörtert werden, u. a. zur Schaffung von *Entscheidungshilfen für Politiker, damit diese wissen, warum sie eigentlich für oder gegen eine echte Gesamtschule eintreten.*
- *Unterstützung regionaler Fortbildungsstellen (z. B. Pädagogischer Institute) zur Entwicklung reformorientierter Fortbildungs- und Schulerneuerungsprogramme.*

Elisabeth Krones

„Schöpferische Initiativen“ durch Weisung?

Gedanken einer Versuchsschul-Direktorin

schulheft 3/1976, „Gesamtschule“, S. 57-60

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

Lehrermitbestimmung: Die schwierige Situation eines Lehrers, und eines Versuchsschullehrers im besonderen, der kreativ, weitgehend autonom und emanzipatorisch wirken will und gleichzeitig durch detaillierte Verordnungen und Weisungen eingeengt wird, tritt immer wieder zutage. Engagierte Versuchsschullehrer lesen z. B. mit Befremden, daß die Schulversuchsplä-

ne (festzulegen vom Bundesministerium f. U. u. K.) nicht nur das Ziel, sondern auch die Einzelheiten der Durchführung, zu beschreiben haben. *Rahmenbeschreibungen*, die den Lehrern eines Teams oder einer Schule gewisse Selbst- und Mitbestimmung offenließen, würden nach Meinung vieler vorteilhafter sein.

Die *schöpferischen Initiativen der Lehrer* in den Klassen sollen sich frei entfalten können. Da dies in Versuchsschulen erst ansatzweise der Fall ist, können sich eine Reihe von Reformplänen und Projekten nicht rechtzeitig in der Wirklichkeit bewähren und an ihr korrigiert werden. Dem Schulalltag fehlt dadurch ein gewisses Maß an Mobilität und Flexibilität. Wie kann auch von Lehrern, die wenig mitzubestimmen haben erhöhte Initiative und Schwung erwartet werden?

Freiheitsräume: Wohl spürend, daß die Freiheit des Lehrers zu gering ist, schreibt der Präsident des Stadtschulrates für Wien, Dr. Hermann Schnell, in „Die österreichische Schule im Umbruch“ (J&V., Päd. d. Gegenwart 113): „Die Diskussion um die Freiheit des Lehrers in der verwalteten Schule wird jene Freiheitsräume aufzeigen müssen, die im Rahmen der Schulgesetze gegeben sind.“ (S. 243) Es ist für Lehrer nicht leicht, diese Freiheitsräume aufzuspüren, und nicht immer ratsam, sie voll auszuschöpfen. So mancher Lehrer, der emanzipatorisch im Sinne einer immer tiefergreifenden Demokratisierung in allen Bereichen der Schule und der Schüler wirkt, ist stärkeren oder schwächeren (sie harmlos zu nennen, wäre falsch) Repressionen ausgesetzt. Sie sind verschieden je nach Bundesland, Bezirk und Einstellung des Vorgesetzten. Die Skala reicht von Entlassungen und Versetzungen bis zu kleinen, dauernden Beanstandungen im Schulalltag.

Lehrer, die sich nicht „belehren“ oder einschüchtern lassen und zäh ihr Ziel verfolgen, werden von Konservativen als Utopisten häufig auch als „Aufwiegler“ oder „Linksradikale“ abgestempelt. Letztere Methoden werden wirkungsvoll immer dann angewendet, wenn *Solidarisierungen unterbunden werden* sollen. Gleichzeitig wird versucht, um die Fälle zu „versachlichen“, die fachliche Qualifikation der Betroffenen in Frage zu stellen.

Lehrerrolle: Die Emanzipation von jener durch Tradition gepräg-

ten Lehrerrolle des *passiven Empfängers von Weisungen*, ohne nach dahinterstehenden Gründen und Interessen zu fragen, muß allerdings vom festen Willen eines Großteils der Lehrerschaft nach Mitbestimmung und Mitentscheidung getragen werden.

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

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

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

Die Zusammenarbeit mit den am Versuch beteiligten AHS-Lehrern gestaltet sich verschieden.

Manche Schwierigkeiten könnten vermieden werden, wenn vor dem Entschluß der AHS-Kollegen, sich an einem GS-Versuch zu beteiligen, einige *klärende Teambesprechungen* stattfinden, in denen die Ziele abgesteckt und die entsprechenden Arbeitsweisen besprochen würden.

Bedauerlich ist, daß AHS-Lehrer außerhalb der Unterrichtszeit aus organisatorischen Gründen nur selten zur Verfügung

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

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

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

1. Die Eltern müßten an der Schulreformerarbeit mehr interessiert und in sie integriert werden. Das würde bedeuten: verstärkte Information, Diskussion, wo es nötig ist, weitgehende Mitentscheidung.

2. Die *Isolation des einzelnen Lehrers* müßte abgebaut und durch eine verstärkte Zusammenarbeit aller an der Schule Beteiligten ersetzt werden.

Edgar Grubich

Gegenbewegung

schulheft 3/1978, „Schulversuche – was dann?“, S. 33-41

(...)

Modell H – Überwindung der Leistungsdifferenzierung

(...)

Siehe da, nach fast dreijähriger Pause (1976, Anm. d. Red.) flatterte wieder eine Einladung auf meinen Schreibtisch, doch ein paar Frühlingstage in Klagenfurt zu verbringen, um die Lehrstoffverteilung zu revidieren.

(...)

Die Revision der Lehrstoffverteilung fiel eher dürrig aus, da das Lehrplantabu nicht angetastet werden durfte. Doch als ich von den Gesprächen mit den Wiener Fachkoordinatoren über die Möglichkeiten einer Überwindung der totalen Leistungs-diffe-

renzierung berichtete, kam es nach langem wieder einmal zu einer heftigen Diskussion über den Sinn der Arbeit der Zentrumsgruppe D 5/6. „Heterogenisierung“ – dieses fürchterliche Wort für ein gutes Vorhaben wirkte elektrisierend. Vergeblich bremste der Gruppenleiter, das Sagen hatten jetzt die Gruppenmitglieder (...). Zum erstenmal kratzte das Zentrum selbst an der von ihm verordneten Organisationsform der Leistungsdifferenzierung.

(...)

Bei der nächsten Sitzung des Arbeitskreises meinte ein Kollege, der den Aktivitäten des Zentrums sonst sehr mißtrauisch gegenübersteht: „Das ist schon ein Fortschritt. Wir sollten die Heterogenisierung in Wien versuchen, besonders dort, wo es darum geht, zu lernen, wie man miteinander spricht. Der Nabel des Deutschunterrichts ist ja das Gespräch.“

Während in Wien die Gedanken der Teilheterogenisierung immer mehr auf Zustimmung und Verständnis trafen, war bei der Fachkoordinatorensitzung 1976 von den Bundesländern her starker Widerstand zu spüren. Das Mißtrauen der Lehrer, die erungenen Vorteile der Leistungsdifferenzierung (vor allem die geringere Schülerzahl und die finanzielle Abgeltung der Versuchsarbeit) zu verlieren, versperrte den gedanklichen Zugang zu einer Veränderung des bestehenden Modells.

(...)

Eine milde Mischung

Schulreform in Österreich ist – wie dieses Land selbst – eine milde Mischung aus Föderalismus und Zentralismus. Das übergeordnete Prinzip lautet zwar: A Ruah muaß sein – doch erweist es sich immer wieder, daß die Toleranz der Landesschulbehörden gegenüber Aktivitäten der Basis bundesweit recht unterschiedlich ist. Es gibt Bundesländer – dazu gehört vor allem Wien – in denen trotz Ruhigstellungsinteressen der regionalen Verwaltungsbürokratie fortschrittliche Mitglieder der Schulbehörde Aktivitäten von Lehrern und Lehrergruppen, die sich gegen zentralistische Fehlentwicklungen stellen, unterstützen. (...) Das kam dem Projekt der Teilheterogenisierung in Wien zugute. Durch den offenen Türspalt des Modells H war in den AK „Deutsch“ ein neuer Früh-

ling der Aktivität eingezogen. Zahlreiche Lehrer und Lehrergruppen arbeiteten Materialien zur Durchführung der Teilheterogenisierung aus. (...) Im Jahr 1977 gab es an mehreren Schulen verschiedene Formen der Interessensdifferenzierung und der Heterogenisierung einzelner Unterrichtsabschnitte. An drei Schulen wurde auf der fünften Schulstufe die Einstufungsphase über das erste Semester hinaus verlängert.

Nun war es keineswegs so, daß diese Versuche hinter verschlossenen Schultüren stattfanden, vielmehr hielten die Schulen regelmäßige Besprechungen mit dem Landeskoordinator und dem Leiter des Referats für Schulversuche des Stadtschulrates für Wien ab, um sich vor zentralistischen Angriffen zu schützen. Dieses Prinzip der ständigen Information der regionalen Schulbehörde sowie der Diskussion der nächsten weitergehenden Schritte erwies sich als besonders wirksam. Das zeigte sich auch bei den Verhandlungen mit dem Leiter des Zentrums. Dort, wo dieser das Gefühl hatte, die regionale Schulbehörde steht hinter uns, wurden unsere Forderungen weitgehend erfüllt.

(...)

Ein Jahr der Verhandlungen

(...) Inzwischen war das Thema der Überwindung der totalen Leistungsdifferenzierung auch auf die Tagesordnung der 7. Betreuer-tagung in Klagenfurt gekommen.

Die Referate zu diesem Thema hatten eine erfreuliche Wirkung: in einer spontan gefaßten Resolution ersuchten die Teilnehmer der Tagung das Zentrum für Schulversuche, die Wiener Bestrebungen materiell zu unterstützen. Dann ging alles ziemlich rasch. Der Arbeitskreis Deutsch wurde aufgefordert, Vorschläge zum Inhalt der Auftragserteilung für die Arbeit einer regionalen Arbeitsgruppe des Zentrums zu formulieren.

(...)

Wir sind da

Seit September 1978 gibt es uns also. „Wir sind jung, und das ist schön.“ Was immer wir auch tun wollen – wir möchten mit

möglichst wenig Papier auskommen. Uns geht es vor allem darum, die menschliche Nähe zu jenen Teams zu finden, die ihren Deutschunterricht verändern möchten. Die Widerstände, die sich der Verwirklichung von neuen Ideen entgegenstellen, sind ja kaum fachspezifischer Art. Schon von ihrer Ausbildung her sind die meisten Lehrer nicht gewohnt, daß sie ihre Bedürfnisse sanktionsfrei äußern dürfen. Sie haben im traditionellen System hauptsächlich die Wahl zwischen Erfüllungsgehilfen oder „pädagogischen Zehnkämpfern“. Die Arbeitsgruppe will versuchen, mitzuwirken, bei der Schaffung von Freiräumen, in denen Lehrer, weil sie vom schulalltäglichen Handlungsdruck entlastet sind, das Risiko eines neuen, von ihnen selbst mitgestalteten Versuchs auf sich nehmen. Der Boden für ein solches Unternehmen ist bereitet. In einem ersten Gespräch mit Wiener Gesamtschullehrern zeigte sich, daß die Lehrer bereit sind, der Gruppe einen großen Vertrauensvorschuß einzuräumen. Die Unzufriedenheit mit der eigenen Situation, die noch vor einigen Jahren zu Resignation geführt hat, sollte nun fruchtbar gemacht werden können für Veränderungen, die tatsächlich im Unterricht und nicht nur zwischen Buchdeckeln stattfinden.

Monika Kainrath

Plädoyer für einen Deutschunterricht ohne Leistungsgruppen oder: Der Unmut einer Deutschlehrerin

schulheft 37/1985, „Otto Glöckel. Mythos und Wirklichkeit“, S. 77–80

Kann man nie Vorteile bekommen, ohne gleichzeitig Nachteile in Kauf nehmen zu müssen? Oder – keine Reform ohne Pferdefuß? Da freuen wir uns über die Abschaffung der Klassenzüge und bekommen gleichzeitig drei Leistungsgruppen aufgebremmt, die zugegeben manchen Kollegen vorläufig noch vorteilhaft erscheinen, die in Wirklichkeit mit fortschrittlicher Päd-

agogik nichts zu tun haben: Wir sind als Lehrer unglaublich, wenn wir im Bereich der Umwelterziehung oder der Politischen Bildung Inhalte vermitteln, die auf ein friedliches, soziales Zusammenleben der Menschen und eine Ende der rücksichtslosen Ausbeutung der Natur und somit unseres Überlebens hinzielen, wenn wir gleichzeitig die alten Werte der Leistungsgesellschaft, des Konkurrenzdenkens in Leistungsgruppen manifestieren. Fatalerweise wählen wir noch dazu ein Alter – die Pubertät –, in dem die Charakterbildung wesentlich geformt wird. Während man sich anderswo bemüht, in den Schulen Schranken zwischen den sozialen Gruppen abzubauen, werden bei uns zusätzliche errichtet. Als grausige Utopie könnte man das Leistungsgruppensystem der Neuen Hauptschule ja noch weiterspinnen: Drei Leistungsgruppen auch in der AHS, auch dort gibt es ja förderungsbedürftige Kinder – beim derzeitigen Schülermangel in Wien und der Aufnahmebereitschaft der AHS mehr denn je – macht sechs Leistungsgruppen insgesamt, damit hätten wir dann gleich den Numerus clausus für die Universität. Würden sich da nicht eine Menge Konservativer freuen?

Konkret fühle ich mich als Deutschlehrerin besonders betroffen von der Einführung der Leistungsgruppen und ziehe heterogene Kleingruppen aus mehreren Gründen vor:

Erfahrungswerte der Schüler

Ein erfolgreicher Deutschunterricht lebt von der Auseinandersetzung mit den verschiedenartigen sozialen Erfahrungen der Kinder. Wie kann sich das Blickfeld, das Sprachverständnis und die Ausdrucksfähigkeit erweitern, wenn homogene Gruppen mit gleichen Erfahrungswerten gebildet werden. Gerade der unterschiedliche soziale Hintergrund der Schüler vergrößert die Vielfalt des Unterrichtsgeschehens und ermöglicht gegenseitiges Erkennen und größere Toleranz. Der Vortrag eines ASO-Lehrers ließ mich erst unlängst wieder erkennen, wieviel Ängste und Unsicherheiten durch die Abtrennung der Behinderten bei uns „Normalen“ erwachsen und wieviel Kriminalität durch die Absonderung der verhaltensauffälligen Schüler entsteht. Intoleranz und Aggression bilden ein verhängnisvolles Paar.

Unterschiedliche Fähigkeiten

Der Deutschunterricht umfaßt mehrere Bereiche, in denen oft sehr unterschiedliche Fähigkeiten zutage treten. Gute Ausdrucksfähigkeit kann mit Rechtschreibschwäche gepaart sein, mangelnde Lesefähigkeit bedeutet nicht gleichzeitig Argumentationsschwäche. Der sprachliche Bereich ist zu vielfältig, als daß man Kinder eindeutig einer Gruppe zuordnen könnte. Ihre Stärken werden sich in einer heterogenen Gruppe besser entfalten können, ihre Schwächen auch hier gemildert werden. Förderunterricht kann ja auch in heterogenen Gruppen erteilt werden. Die dem Deutschunterricht von der Arbeitswelt vorgeworfenen Defizite werden in einer homogenen Gruppe der „Schwachen“ nur verstärkt.

Integration der Ausländer

Ein Problem, das hauptsächlich im städtischen, besonders im Wiener Bereich auftritt, ist die hohe Frequenz von Ausländerkindern in den dritten Leistungsgruppen. Dies widerspricht allen bisherigen Integrationsversuchen. In manchen Wiener Bezirken können reine Ausländergruppen entstehen – in den zweiten Klassenzügen hatten wir sie ja schon fast. Die Ausländerfeindlichkeit wird dadurch nicht gerade abgebaut. Die Vorbildwirkung guter Schüler ist gerade bei Ausländerkindern besonders wichtig, auf Grund ihrer Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit machen sie oft rasche Fortschritte.

Ein- und Umstufungskriterien

Es gibt keine allgemein gesicherten Kriterien, die eine Einstufung in drei Leistungsniveaus rechtfertigen, so werden sich Fehleinschätzungen und Ungerechtigkeiten nicht vermeiden lassen. Genau wie vor der Schulreform werden die Weichen ins Berufsleben durch die Nichteinführung der Gesamtschule bereits im zehnten Lebensjahr gestellt, also in einem Alter, in dem über die Entwicklung eines Kindes nichts Endgültiges ausgesagt werden dürfte. Die Erfahrungen der Schulversuche zeigen, daß Umstufungen zwischen den Gruppen ab Ende der 6. Schulstufe fast nicht mehr vorgenommen werden, weil die Leistungsunterschiede zu groß werden. Schüler richten sich danach, wie

viel von ihnen verlangt wird, und Schüler dritter Leistungsgruppen werden trotz aller Förderung weniger motiviert sein, weil Vorbilder als Ansporn fehlen. Man soll sich über die Flexibilität der Leistungsgruppen keine Illusionen machen. Eine dritte Leistungsgruppe muß außerdem gesetzlich immer bestehen bleiben.

Sprachnormen

Sämtliche Medien sind mittelschichtorientiert. Wie sollen die „schwach Begabten“, in Wirklichkeit von Elternhaus und Gesellschaft Vernachlässigten, diese mittelschichtorientierten Normen erlernen, wenn sie gerade in dem Unterricht, wo Leseverständnis und Sprachgewandtheit (Diskussion wird im neuen Lehrplan verstärkt gefordert) von eben diesen Kindern getrennt werden. Sollen wir die Schüler nun zu selbständig denkenden, politisch verantwortlichen Menschen erziehen oder will der Arbeitsmarkt etwa weiter ein Proletariat, das aus Unkenntnis der Dinge arbeitswillig und streikmüde bleibt?

Diskriminierung – „Hilfsarbeitergruppe“

Um gleich bei der Wirtschaft zu bleiben: Absolventen der Neuen Hauptschule, die im Zeugnis den Vermerk „3. Leistungsgruppe“ stehen haben, sind noch ärger diskriminiert als die Abgänger des bisherigen zweiten Klassenzuges. Zugegeben, die Jugendarbeitslosigkeit ist nicht durch die Neue Hauptschule geschaffen worden. Wir sollten uns aber nicht dafür hergeben, ein Potential an dequalifizierten Arbeitnehmern heranzuziehen. Längstens in der 7. Schulstufe hat ein Schüler der 3. Leistungsgruppe (meistens sitzt er dann nicht nur in einem Hauptgegenstand in der letzten Stufe) kapiert, wo sein Berufsweg lang geht und was die Schule ihm noch zu bieten hat. Mangelnde Motivation dürfen wir ihm dann nicht mehr vorwerfen.

Es ist mir bewußt, daß viele der am Deutschunterricht abgehandelten Nachteile genauso auf die Leistungsdifferenzierung in den beiden anderen Hauptfächern Englisch und Mathematik zutreffen. Wir haben ein „Komitee für einen Deutschunterricht ohne Leistungsgruppen“ gebildet, weil wir aus Gesprächen mit Kolle-

gen den größten Unmut über das Leistungsgruppensystem bei Deutschlehrern heraushörten. Wir freuen uns, wenn sich ähnliche Arbeitsgruppen in den beiden anderen Hauptfächern konstituieren und mit uns Kontakt aufnehmen. Da wir diese Bereich der Schulreform nicht widerspruchlos über uns ergehen lassen wollen und um für diese Frage an eine breite Öffentlichkeit herantreten zu können, haben wir eine Unterschriftenliste „Für einen Deutschunterricht ohne Leistungsgruppen“ aufgelegt.

Irene Brüll

IGS oder Gym?

Ängste, Erwartungen und Wünsche einer Mutter

schulheft 23/1981, „Wer will was von der Schule“, S. 84, 85

Unser ältestes Kind, Daniel, hat im vergangenen Sommer die Volksschule beendet. Wir standen vor der Frage, in welche Schule er nun gehen sollte: in eine Hauptschule, in eine Gesamtschule oder in ein Gymnasium.

Ich glaube, viele Eltern geben ihr Kind aus Prestigegründen ins Gymnasium. Das wollte ich nicht. Denn ich bin der Meinung, daß dort Leistung über alles geht und dadurch auf die Kinder und ihre Probleme zu wenig Rücksicht genommen wird. Ein Lehrer, der bei der Tür hereinkommt, seinen Stoff vorträgt und wieder geht: das will ich meinem Kind ersparen. Ich glaube, daß eine Erziehung zur Elite den Kindern nicht behilflich ist, soziales Denken und Handeln zu lernen. Lehrer, die mit den alten Mitteln der Autorität arbeiten, lehne ich ab, vor allem Ohrfeigen und Strafen. Ich erwarte mir Pädagogen, die Einfühlungsvermögen haben und sich für die Schüler interessieren. Sie sollen – zusammen mit den Eltern – die Fähigkeiten der Kinder erkennen und sie fördern und sie sollen durch einen lebensnahen Unterricht die Schüler zu aktiven, kreativen, kritischen und selbstbewußten Menschen erziehen.

Meine eigenen Erinnerungen an die Schule sind nicht schön. Vielleicht nehme ich deshalb die Schulprobleme meines Kindes besonders ernst. Ich erinnere mich zum Beispiel daran, daß meine Lehrer die guten Schüler bevorzugt haben, und daß sie sich für meine Begabungen nicht interessierten. Sie haben mit viel Druck gearbeitet, und ich hatte oft Angst, etwas nicht zu können und zu versagen. Ich wurde von meinen Eltern nicht sehr unterstützt und ich hatte das Gefühl, auch von den Lehrern fallengelassen zu sein. Meine Schule war unpersönlich, ich wußte nicht, wofür ich mich anstrengen sollte.

So weit es von mir abhängt, will ich meinen Kindern solche Schulerfahrungen ersparen. Daher hätte ich Daniel nach der Volksschule am liebsten in eine IGS geschickt. Denn Gesamtschule war für mich: mehr Fortschrittlichkeit, individuelles Lernen in Leistungsgruppen, engagierte Lehrer und *weniger* Leistungsdruck.

Trotzdem ist mein Kind jetzt nicht in einer Gesamtschule gelandet, sondern in der ersten Klasse eines Realgymnasiums.

Das kam so: Eine Freundin, die Lehrerin an einer AHS ist, hat mich darauf aufmerksam gemacht, daß ich meine eigenen schlechten Erfahrungen und meine persönlichen Ängste auf meinen Sohn projiziere. Du möchtest den Weg des geringsten Widerstandes gehen, sagte sie, deshalb willst du den Daniel in die Gesamtschule schicken. Ich war etwas verunsichert.

Die Wahl fiel schließlich aufs Gymnasium, weil Daniel selbst nicht in die IGS gehen wollte. Etwa zwei Drittel aus seiner Volksschulklasse gingen ins Gymnasium, und zu denen wollte er auch gehören. Die Entscheidung war damit gefallen.

Ich bin allerdings noch immer skeptisch, ob es die richtige Entscheidung war; ob gerade im Gymnasium das in Erfüllung gehen wird, was ich mir von einer guten Schule wünsche.

(...)

Martin Kompast/Christian Hartlieb

Lehrer/innenarbeit im Schulversuch Mittelschule RG 23

Schlaglichter aus dem Kernschatten der Schulreform

schulheft 52/1988, „Beiträge zur Bildungspolitik“, S. 180–187

Vorbemerkung

Wir haben nicht die Absicht, hier die Theorie unseres Modells und dessen Beschreibung wiederzugeben. Dies ist sowohl schriftlich als auch mündlich des öfteren geschehen. Vielmehr wollen wir den schon lange fälligen Versuch unternehmen, die Praxis des Schulversuchs aus Sicht der Lehrer/innen zu skizzieren. Sollte jemand durch Lesen des Artikels Lust auf eine gestraffte, übersichtliche Modellfassung bekommen, sind wir gern bereit, diese auf Anfrage zuzusenden. Für diese Skizze genügt es, die allgemeinen Zielsetzungen des Schulversuchs aufzulisten.

Der Schulversuch soll

- das schulische Geschehen primär auf die Bedürfnisse der Schüler/innen und sekundär auf die der Lehrer/innen zentrieren,
- Möglichkeiten zu intensiven Kontakten aller Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer) unter- und miteinander bereitstellen,
- die Schule thematisch und situativ zur Außenwelt hin öffnen.

Die konkrete Umsetzung bedingt wesentliche Veränderungen der Arbeitssituation der Lehrer/innen, was wie üblich zu Befreiungserlebnissen, neuen Zwängen, Anpassungsschwierigkeiten und auch Widerständen führt. Es soll nicht verschwiegen werden, daß auf Seiten der Autoren das Gefühl der Befreiung bei weitem überwiegt.

Die Neustrukturierung der Arbeitszeit

„Im Schuljahr 1979/180 hatte ich eine volle Lehrverpflichtung (20 E) und unterrichtete in neun Klassen ungefähr 270 Schüler. Im Schuljahr

1987/1 88 hatte ich noch immer eine volle Lehrverpflichtung (20 E) und unterrichtete in zwei Klassen genau 47 Schüler.“

Dieses Beispiel ist zwar drastisch – günstige Fächerkombination und die freiwillige Entscheidung des zitierten Lehrers sich ganz auf den Schulversuch einzulassen, spielen eine wesentliche Rolle – dafür aber plastisch.

Es ist offensichtlich, in welchem Schuljahr der Lehrer alle seine Schüler/innen so gut kannte, daß er ihre Namen wußte, ihre Eltern sicher zuordnen konnte, über ihre Persönlichkeit Bescheid wußte, sie individuell fördern konnte, sie „gerechter beurteilte“, ihnen weniger übel nahm, keine Angst vor ihnen hatte, Disziplinäres verständnisvoller und effizienter regelt, ... verkürzt: in welchem Schuljahr das Miteinander das Gegeneinander überwog.

Ebenso liegt auf der Hand, in welchem Schuljahr der Lehrer besser vorbereitet, weniger vergeßlich und williger war, sich unterrichtlich auf Schüler/innenbedürfnisse einzustellen.

Dieses schulisch-pädagogische Wunder beruht auf der Neustrukturierung der Arbeitszeit der Lehrer/innen. Sie wird aufgeteilt in Unterrichts- und Teamzeit. Letztere ist eigentlich für die Zusammenarbeit der Lehrer/innen, die eine Schülergruppe betreuen, vorgesehen, kann aber auch für mehr Unterricht verwendet werden, aber nur in der konstanten Schülergruppe.

Zusammenfassend wird deutlich, daß diese Neuverteilung bereits automatisch zur Reduzierung der Schüler/innenzahl, die Lehrer/in betreut, führt und somit die Voraussetzung für erhöhte soziale und methodische Qualität des Unterrichts schafft, die durch die Arbeitsinhalte der Teamzeit auch verwirklicht und abgesichert werden kann.

Das Überschreiten der Fachgrenzen

„Vor dem Schulversuch habe ich mich mit meinen Schülern fast ausschließlich mit Mathematik, Physik und Chemie beschäftigt, von Wandertagen, Schikursen und sonstigen Schulveranstaltungen einmal abgesehen. In den letzten drei Jahren habe ich mit meinen Schülern auch getischlert, gemalt, gezeichnet, musiziert, fotografiert, gekocht, gedichtet, Reisen geplant, Städte besichtigt, Zeitungen und Ausstellungen

gestaltet und – was ich vergessen habe – gespielt, getanzt, geturnt, Theater und Zirkus gemacht, mich verkleidet, jongliert, Informationsstände aufgebaut, und wenn ich an den naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich denke, da haben wir ...“

Das Überschreiten und Verlassen des eigentlichen Fachbereichs ist für Lehrer/in auf verschiedenen Ebenen möglich – daher die Vielfalt in dem Zitat.

Zunächst ist der Schulversuch themenzentriert aufgebaut. Innerhalb eines Themas gibt es zwei Unterrichtsphasen, die zum Behandeln fachfremder Inhalte geradezu herausfordern: die Integrativphase, die der Gesamtbetrachtung des Themas gewidmet ist, und die Individualphase, in der fach- oder themenbezogene Kurse stattfinden. Überdies kann Lehrer/in in der dritten Unterrichtsphase innerhalb eines Themas, der Fachphase, mit anderen Lehrer/innen, bis zum gemeinsamen Unterricht hin, kooperieren. Kompetenz wird in der gemeinsamen Planung solcher Integrationen in der Teamzeit erworben. Diese stellt auch die Zeit für gemeinsamen Unterricht dar.

Die Aktualisierung und Verbreiterung des Bildungsangebotes

„Noch nie zuvor habe ich während eines laufenden Schuljahres soviel Neues und Interessantes vorbereiten und sofort umsetzen können. Die Themen haben zeitweise meinen Lesestoff und damit mein persönliches und privates Interesse stark mitbestimmt – bis hin zur Auswahl von Geburtstagsgeschenken.“

Das Lehrer/innenteam kann gemeinsam mehr anbieten als die isolierten Einzelpersonen. Inhalte, die die einzelnen Lehrer/innen immer wieder auf die lange Bank schieben mußten, kann das Team gemeinsam in Angriff nehmen und in relativ kurzer Zeit unterrichtbar machen. Die Themenzentrierung führt geradezu problemlos zur Einbeziehung aktueller Problembereiche und ausgeklammerter Bildungsinhalte. So sprechen Themen wie „Wald“ und „Wasser“ schnell den ökologischen Umweltbereich an, „Hinter den Kulissen“ eröffnet Zugänge zum kulturellen Bereich und „Essen und Trinken“ zu etwas ganz anderem, um nur einige Beispiele zu nennen.

Das Zitat deutet darauf hin, daß die Arbeit im Schulversuch

einen Aspekt der permanenten Fortbildung aufweist, der stark dazu beiträgt, Schule emotional und intellektuell befriedigender als bisher erleben zu können.

Impulse für den Fachunterricht

„Im Rahmen des Themas „Bauen“ ist der Physikunterricht wie von selber gelaufen. In der Integrativphase haben wir einen Statikblock angeboten. Vier Stunden lang haben ein Kollege und ich Modelle aufgebaut und die Grundprinzipien der Bautechnik erläutert. Die Kinder waren mit Feuereifer dabei, haben analysiert und gezeichnet, ohne merklich zu ermüden. Der abschließende Höhepunkt kam, als wir feststellten, daß die ganze Klasse mit Hilfe eines Leintuches Lehrer/in mühelos in der Schwebelage halten kann. In der Fachphase haben wir dann – die Kollegin in Geschichte war gerade bei den ägyptischen Pyramiden angelangt, in Mathematik haben wir deshalb schon Pyramidenzeichnungen angefangen – ein Kapitel „Pyramidenbau“ begonnen. Zum Schluß war alles, was die Sammlung zu bieten hatte, aufgebaut, und der 5 kg schwere Klotz rollte, mit dem kleinen Finger angetrieben, ganz mühelos und langsam die schiefe Ebene hinauf.“

Das Zitat zeigt, wie stark die Themenzentrierung den Fachunterricht bestimmen und verbessern kann, obwohl es sich hier um ausgesprochenen ungeliebte Lehrplaninhalte dreht. Durch das Verfolgen eines übergeordneten Themas fällt die leidige Motivations- und Einstiegsproblematik weg: statt ins kalte Wasser zu springen, weil es nun einmal sein muß, gleiten alle Beteiligten in eine vorgewärmte Wanne. Das Angebot und die Aufbereitung der Fachinhalte werden durch Thema und Kontakte im Team erleichtert und mitgesteuert, und die Tendenz zu wirklichkeitsbezogenem und integrativem Vorgehen wird gefördert. Schüler/innen und Lehrer/innen empfinden das Einzelfach als Teilgebiet in einem größeren Zusammenhang, und die Kinder sind viel eher bereit, sich dem Fach intensiv zu widmen. Der Unterricht ist trotz aller Planung für Schüler/innenideen und -mitarbeit durch die breiter gefaßte Themenstellung offener geworden. Oft stellt sich bei der Analyse einer derartig gewachsenen Unterrichtssequenz heraus, daß eine nicht unbeträchtliche Zahl von Lehrplaninhalten neu strukturiert, exemplarisch gestrafft und kindgerecht

bearbeitet wurde. Dies ist ein Zeichen dafür, daß der Schulversuch zur Innovation von Fachlehrplänen führen kann.

Individuelle Interessen und Experimentelles sind erlaubt

„Beim Thema „Wald“ habe ich einen Kurs mit dem Titel ‚Papierherstellung‘ angeboten. Die Kinder haben Unmengen von Papier mitgebracht, und wir haben begonnen, Papiersorten zu identifizieren und zu unterscheiden. Am Ende der vier Stunden war eine richtige Papierkartei entstanden, und wir waren alle überrascht, welchen Umfang sie aufwies. Dann erst wurde uns klar, daß wir gar nicht begonnen hatten, Papier herzustellen. Das war eine Enttäuschung, aber wir waren mit dem Kursergebnis doch sehr zufrieden und haben es dann auch in der Ausstellung zum Thema hergezeigt.“

Neigungskurse mit geringerer Schüler/innenzahl, von den Kindern ausgesucht, lassen die Freiräume des Versuchs besonders deutlich hervortreten. Hier werden zusätzliche Inhalte behandelt und es ist nicht nötig, die Schüler/innen auf vorgegebene Ziele und Abläufe zu fixieren. Der erwähnte Kurs hat eine gänzlich andere Richtung genommen als ursprünglich vorgesehen war und war dennoch mit intensiver, zielführender Beschäftigung ausgefüllt. Dies konnte Lehrer/in nicht abschätzen, aber fasziniert zulassen.

Begünstigt wird diese freie Unterrichtssituation dadurch, daß Lehrer/in ebenso individuellen Neigungen nachgeben kann und sich auf Kursinhalte einläßt, die sie/er noch nicht in der Schule durchgeführt haben und die auch nicht zum Standardrepertoire der Schule zählen. Es kann sogar zum „Scheitern“ eines Kurses kommen, das angepeilte Ziel wird zwar verfolgt, aber nicht erreicht, ohne daß bei den Beteiligten das Gefühl entsteht, sinnlose Arbeit verrichtet zu haben.

(...)

Aus Rollen werden Personen

„Auch wenn mich die SchülerInnen manchmal richtig nerven und Situationen verfahren sind, kann ich ihnen nicht richtig böse sein. Noch hat sich jeder Konflikt irgendwie aufgelöst oder gemildert. Ich fürchte,

ich werde traurig sein, wenn dieses letzte Jahr vorbei ist. Wir haben eine Unmenge miteinander erlebt und die Kinder haben vieles gelernt. Oft habe ich das Gefühl, daß man noch vieles weiterverfolgen, gemeinsam in Angriff nehmen könnte und die vier Jahre zu kurz gewesen sein werden.“

Das obige Zitat ist notwendigerweise sentimental. Es deutet an, daß der schwer beschreibbare und noch schwerer meßbare emotional-soziale Bereich erheblich mehr Bedeutung gewinnt. Positive Gefühle können auch negative Erlebnisse neutralisieren. Gemeinsamkeit und gegenseitige Bindungen werden empfunden, und der Gedanke einer tatsächlich aufbauenden Oberstufe erscheint realisierbar.

Uns erscheinen diese Phänomene wichtig und sehr lebendig und wir möchten sie nicht postulativ zu Tode rationalisieren. Dennoch sind wir sicher, daß es sich nicht um einen zufälligen, sondern um einen systematischen Effekt handelt. Der Schulversuch bietet Lehrer/in viele Möglichkeiten, tradiertes Rollenverhalten aufzugeben oder abzuschwächen. Und wenn das einmal nicht gelingt, ergibt sich immer wieder eine neue Gelegenheit. Ausschlaggebend dürfte sein, daß sowohl Lehrer/in wie auch Schüler/in die Möglichkeit haben, den jeweilig anderen Menschen durch verschiedenste gemeinsame Aktivitäten als ganze Persönlichkeit kennenzulernen. Durch das Miteinanderarbeiten und das Bewältigen von für beide Gruppen unvertrauten Situationen und Unterrichtsverläufen können Gleichwertigkeit und Partnerschaft entstehen. Wie schon gezeigt, kann aktives und passives Verhalten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen oszillieren und Selbständigkeit der Schüler/innen kann genauso wichtig werden wie Überblick und Organisation der Lehrer/innen.

Die verantwortliche Gruppe der Erwachsenen hat durch den Erfahrungsaustausch im Team die Möglichkeit, die andere Gruppe, die Schüler/innen, besser kennenzulernen.

Anpassungsschwierigkeiten und Widerstände als Schlußbemerkung

„Also unter uns gesagt, manchmal wünsche ich mir, ich könnte wie früher gemütlich Lehrplan dreschen und meine Ruhe haben, statt im-

mer über etwas Neues nachzudenken und jede Woche einen Nachmittag für ergebnislose Diskussionen opfern zu müssen. Aber dann passiert doch uns Spannendes und ich lasse mich wieder breitschlagen. Diesmal geh' ich aber, wenn's mir paßt."

Zitierte/r Lehrer/in ist zwar nicht konservativ, aber da versucht er/sie ganz kräftig zu konservieren. Da der Schulversuch im Schaffen von neuen Qualitäten erfolgreich ist, führt er auch zu Elementen der Verunsicherung. Die Aufgabe des eingeübten Rollenverhaltens ist anstrengend und unangenehm, auch wenn es bewußt als Einschränkung eingeschätzt wird. Der Erfolg oder Mißerfolg von neuen, ungewohnten Unterrichtsinhalten und Situationen ist weder leicht vorhersehbar, noch im Nachhinein leicht feststellbar. Der Übergang von hierarchischen zu partnerschaftlichen Beziehungen bedeutet den Verzicht auf schulisch anerkannte Schutzmechanismen. Arbeitszeitliche Verschiebungen haben Auswirkungen auf das Privatleben.

Verschärft wird diese Verunsicherung noch durch den Gegensatz zwischen Ansprüchen und Zielvorstellungen des Schulversuchs einerseits und den Anforderungs- und Qualifikationsprofilen von Schulbehörde und anderen gesellschaftlichen Autoritäten andererseits.

Diese Faktoren können Unlustgefühle hervorrufen, die durch Vermeidungs- und Verweigerungsstrategien bekämpft werden. Das Lehrerteam nimmt die Ansprüche des Schulversuchs autonom wahr und wird so gleichzeitig zur Kontrollinstanz und zum Regulativ für den/die einzelne/n Lehrer/in. Deshalb dürften Teamsitzungen der Ort sein, wo es am ehesten zum Ausbruch der inneren Spannungen kommt. Andererseits ist das Team genau die Personengruppe, die immer wieder das Einlassen auf das Neue möglich macht und aus der bei Schwierigkeiten konkrete und effiziente Hilfe kommen kann. Das dürfte die zögernde Ambivalenz des Eingangszitats bedingen. Da wir Lernprozesse und Hilfestellungen im Team für einen wesentlichen Bestandteil des Schulversuchs halten und als positiv empfinden, wollten wir auf diese Schlußbemerkungen nicht verzichten.

Christian Hartlieb, Waltraud Weisch

Risse im Schulversuch Anton Krieger Gasse

schulheft 73/1994, „Team Teaching“, S. 61–66

Teamarbeit: Utopie und Realität

Ausgangssituation

Erfahrungen aus 10 Jahren Unterrichtstätigkeit im Schulversuch Integrierte Gesamtschule (1974 – 1984) waren bei der Konzeption des neuen Schulversuchs „Mittelschule“ ausschlaggebend. Abschlagstunden für die Leistungsgruppenfächer wie in der IGS führten nur zur Möglichkeit, relativ einfach zu Überstunden zu kommen. Sobald die Einstufungsabläufe und die Stofforganisation institutionalisiert waren, erübrigten sich die meisten Fachkonferenzen in den Schularbeitsfächern. Im Regelfall war die Gruppengröße in den Leistungsgruppen geringer als im Klassenverband. Immer wieder kam es zu einer Zusammenarbeit mit Fachkolleg/inn/en aus parallelen Gruppen, aber es gab kaum Kontakt mit den anderen Klassenlehrer/inne/n.

Aus diesen Rahmenbedingungen ergaben sich starke Benachteiligungen für Lehrer/innen, die nicht Deutsch, Englisch oder Mathematik unterrichteten. Sie waren häufig als Klassenvorstände eingesetzt, bei Klassenschülerzahlen bis zu 35 in den „heterogenen“ Stammklassen. Die soziale Arbeit sollte in diesen Stunden geleistet werden und war offensichtlich nichts wert.

Ansprüche an die Lehrer/innenarbeit im SV „Mittelschule“

Um die Ziele des Schulversuchs zu erreichen, war eine Umorganisation der Lehrer/innenarbeit nötig – frei sein unter anderem auch für andere Tätigkeiten als vor den Schüler/inne/n zu stehen. Aus den IGS-Erfahrungen heraus war es notwendig, alle Lehrer/innen einer Klasse gleichwertig und unabhängig von ihren Fächern einzubeziehen und auch für alle die gleichen Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Alle Lehrer/innen einer Klasse bilden ein Team und koordinieren gemeinsam die Aus-

wahl und die methodische Aufarbeitung der Themen. Sie planen miteinander den Unterricht.

Die intensive Zusammenarbeit der Lehrer/innen ermöglicht es, auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen gezielt einzugehen. Das erleichtert auch die Zusammenarbeit zwischen Schüler/inne/n, Lehrer/inne/n und Eltern. Ein Lehrer/innen-team betreut zwei Parallelklassen.

Der Unterricht basiert auf einem Projektssystem, in dem fächerübergreifend der geforderte Lehrstoff in Themen zusammengefaßt wird. Die Vielschichtigkeit solcher Themen und die inneren Zusammenhänge werden möglichst wirklichkeitsnahe in verschiedenen Fächern erarbeitet. Das ergibt Wissen durch Verstehen der Zusammenhänge.

(...)

Im Schulversuch beruht die Arbeit auf einer Gesamtverantwortung des Lehrer/innenteams für alle Vorgänge im fachlichen und sozialen Bereich, die sich im Verlauf von vier Jahren in zwei Klassen ergeben. Um diese Verantwortung auch wahrnehmen zu können, wurde das Teamstundenkonzept entwickelt.

Teamstunde – Das Ei des Schulversuchs

Für die Bewältigung dieser Aufgaben werden jedem Lehrer/jeder Lehrerin Teamstunden in die Lehrverpflichtung eingerechnet. Jedem Lehrer/jeder Lehrerin standen ursprünglich 4 Teamstunden und eine Koordinationsstunde zur Verfügung, bei den Kürzungen wurde unter anderem eine Teamstunde gestrichen. Die Teamstunden sind im Stundenplan verankert, aber sowohl arbeitsmäßig als auch zeitlich flexibel einsetzbar. Die Koordinationsstunde findet für alle Teammitglieder gleichzeitig an einem Nachmittag statt.

„Arbeitsrechtlich,“ bedeutet dieses Konzept einen gewaltigen Einschnitt. Es wird festgelegt, daß Lehrer/innen gemeinsam vorzugehen haben und daß sie alle für das Geschehen verantwortlich sind. Weiters ist die bezahlte Lehrer/innenstunde nicht mehr ausschließlich vor und mit Schüler/inne/n definiert, und die Arbeitszeit wurde in kleinem Maße flexibilisiert.

(...)

Verwässerung der Theorie

1. Teamarbeit in der Praxis

In der Umsetzung der theoretischen Ansprüche zeigt sich, daß Teamarbeit nicht in allen Phasen unseres Projekt-systems der gleiche Stellenwert zukommt. In Integrativphasen gelingt im allgemeinen die praktische Umsetzung der theoretischen Überlegungen. In Individualphasen werden die Ansprüche nur teilweise eingelöst und in Fachphasen hat sich von Beginn an eine dem Konzept widersprechende Eigendynamik entwickelt.

Im folgenden nun die Skizzierung der Teamarbeit in den einzelnen Phasen in den ersten Jahren des Schulversuchs:

• Integrativphase

In dieser Phase werden gemeinsam Inhalte und Methoden geplant. In der Praxis werden einerseits bewährte Themen – wie z.B. Kennenlernen, Sexualität, Berufe – immer wieder gewählt, andererseits geschieht die Themenfindung in einem gruppendynamischen Prozeß innerhalb des Teams. In dieser Phase wird der Unterricht gemeinsam geplant, und es erfolgt eine Koordination des Unterrichtsablaufs.

Auch bei der Umsetzung werden die Schüler/innen häufig im Klassenverband oder in Untergruppen von zwei oder mehr Lehrer /inne /n betreut. Diese Phase erleben die Schüler /innen oft als einen Ausstieg aus der Schulrealität, da die Inhalte zunächst nicht fachspezifisch orientiert sind und es auch daher keine fachspezifische Beurteilung gibt.

Teamteaching wird von uns Lehrer/inne/n in dieser Phase als gleichwertige Unterrichtstätigkeit empfunden, mit gleichen Kompetenzen und gleicher Verantwortung. Es kann Spaß machen, den Unterricht beleben und eine Erweiterung des Blickwinkels mit sich bringen. Lehrer/innen erleben sich dabei häufig in einer anderen Rolle, als Lernende, als Fragende, ...

• Fachunterricht

In dieser Phase wird der Unterricht eher nur in Ausnahmefällen gemeinsam geplant, fächerübergreifende Aspekte werden nicht gezielt vorbereitet, sondern entstehen eher zufällig. Der Rückfall in den individuellen, traditionellen Unterricht ist in dieser Phase augenscheinlich.

Zwar stehen manchmal noch immer zwei Lehrer/innen in der Klasse, aber nicht mehr als gleichwertige Partner/innen. Der Fachlehrer/die Fachlehrerin trägt die alleinige Verantwortung für die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie für die Beurteilung der Schüler/innen. Dem „Zweitlehrer“/der „Zweitlehrerin“ wird entweder die Aufgabe eines Hilfslehrers oder eines Hilfslehrers /einer Hilfslehrerin zugewiesen. Sowohl bei der Erhaltung der Disziplin als auch bei der Betreuung von Schüler/innen bei selbsttätigen Arbeitsformen entlastet die Assistenz den Fachlehrer/die Fachlehrerin.

Vom Leistungsdruck befreit, wandelt die Assistenz unbefangen auf anderen Pfaden durch die Schüler/innenreihen.

- **Individualphase**

Der Unterricht erfolgt fast ausschließlich in Kleingruppen.

Das Team verwaltet organisatorisch nur die Arbeitszeit, die gemeinsame inhaltliche Planung beschränkt sich auf die Angabe der „Kurstitel“. Inhalt und Methode liegen wieder in der Einzelverantwortlichkeit des Lehrers/der Lehrerin.

2. Die Auflösung des 3-Phasen-Modells

Die Verkürzung der Teamzeiten durch das BMUK ab dem Schuljahr 1991/92 bot eine Gelegenheit, das 3-Phasen-Modell weiter aufzuweichen und die bislang weitgehend theoriekonformen Phasen des Schulversuchs zu minimieren. Integrativ- und Individualphase wurden zeitlich zugunsten des traditionellen Fachunterrichts verkürzt. Die meisten Projektthemen sind abgehoben vom sonstigen Unterricht, Integrativ- und Individualphase werden häufig in einer Woche zusammengelegt. In Teamsitzungen ist der Fachunterricht kein Thema mehr.

Vorbemerkung

Die zweite Stärke der schulhefte liegt bei der kritischen Analyse. Kritisch heißt hier grundsätzlich auch wissenschaftlich fundiert. Wir müssen in dieser Dokumentation darauf verzichten, die vielen kritischen Analysen abzudrucken, die die Innsbrucker Gruppe zur Gesamtschulfrage geliefert hat. Exemplarisch dafür steht der Artikel von Susanne Dermutz aus schulheft 20/1980.

In dieser Zusammenstellung haben wir uns auf eine andere Dimension der Kritik konzentriert, nämlich die eher gesellschaftspolitische Kritik und Analyse, zu der natürlich auch die im schulheft bekanntlicher Weise scharfe Kritik an der SPÖ-Regierungspolitik gehört. Ein sehr genaue Analyse der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessen an der Schule liefert Marina Fischer Kowalski. Eine ganz andere Textsorte liefert der dritte Text „Der Kampf um die einheitliche Gesamtschule geht weiter“, ein Statement von einer gewerkschaftlichen Gesamtschulengruppe. Ja, auch so etwas hat's in Österreich gegeben! Also wieder ein Beispiel für einen Bericht aus der „Bewegung“.

Dann folgt ein Text von Heidi Pirchner über die Bildungspolitik der Gewerkschaft. Da kann man den ganzen Frust und die Wut spüren, die wir als ÖGB-Mitglieder und kritische Linke empfinden, wenn wir uns die konkrete (Bildungs)Politik des ÖGB anschauen. Der Titel „... über die Diskrepanz zwischen Wollen und Handeln“ könnte auch die Überschrift über die gesamte schulhefte-Rezeption der SPÖ-Bildungspolitik sein. Zur Illustration dazu liefern wir noch ein kurzes Statement des leider viel zu früh verstorbenen SPÖ-Mitglieds und AHS-Gewerkschafters Karl Ördögh und die mehr oder weniger Leerformeln, zu denen sich drei vom schulheft interviewten SPÖ-BildungspolitikerInnen in Sachen Gesamtschule hinreißen haben lassen.

Marina Fischer-Kowalski

Aufstieg durch Bildung – passé

schulheft 20/1980, „Schulreform made in AUSTRIA“, S. 63–66

Sozialer Aufstieg mittels Bildung: zerfallende Wirklichkeiten, berstende Träume und die unauflösbaren Dilemmas künftiger Schulpolitik

Manchmal ist es nützlich, sich bildungspolitische Standpunkte über lange Zeiträume anzuschauen. Mein Eindruck, wenn ich so die letzten 60 (!) Jahre betrachte, ist der folgende: es gab eigentlich eine erstaunliche Kontinuität der Interessen. Und nur ganz besondere historische Situationen haben zugelassen, daß die divergierenden, oft geradezu konträren Interessen auf einen Nenner zu bringen waren, und das auch nur für kurze Zeit. Eine dieser konvergenten Interessen war die gesellschaftliche Etablierung der Tatsache, daß privilegierte berufliche Positionen über das Bildungswesen verteilt werden.

So ganz grob kann man sagen, daß Industrie, Bundeskammer und die bürgerlichen Parteien in den letzten 60 Jahren folgende beiden Interessen vertreten haben: erstens das Interesse, daß das Bildungswesen Arbeitskräfte produzieren soll, die in quantitativer wie qualitativer Hinsicht den bestehenden betrieblichen Hierarchien und Arbeitsanforderungen angepaßt sind; und auf jeden Fall nicht mehr hochqualifizierte Leute, als man sich vorstellt (und diese Vorstellungen waren zumeist sehr vage), daß man braucht.

Das Schlagwort von der „Akademikerschwemme“ und vom „akademischen Proletariat“ findet sich seit den zwanziger Jahren in regelmäßigen Abständen wieder. Massenweise Bildung zu produzieren, die dann wirtschaftlich nicht verwertet wird kostet – von diesem Standpunkt – unnütz Geld und erzeugt gefährliche Unzufriedenheit.

Das zweite Interesse, das gelegentlich mit diesem ersten in Widerspruch treten kann, ist, den eigenen Kindern eine gedeihliche, privilegierte Zukunft zu sichern. Und wenn nicht mehr so gewiß ist, daß das Vererben von Eigentum eine solche Zukunft

sichern kann, dann soll das eben über das Bildungswesen laufen. Eine Quelle des möglichen Widerspruchs besteht darin, daß nicht alle Kinder aus bürgerlichem Hause auch die optimalen hochqualifizierten, entscheidungskompetenten Arbeitskräfte abgeben, sondern „frisches Blut“ manchmal notwendig ist. Eine andere Quelle solchen Widerspruchs ergibt sich aus der Notwendigkeit, privilegierte Positionen nicht als bloßes Ergebnis von Vererbung, sondern als Ergebnis besonderer Anstrengung und Eignung erscheinen zu lassen – was eine völlige Einschränkung auf Kinder aus „gutem Hause“ verbietet.

Trotz dieser inneren Widersprüchlichkeit (oder gerade als gemeinsamer Nenner dieser beiden Interessen) war die vertretene politische Linie von Industrie, Bundeskammer und bürgerlichen Parteien fast immer: sehr restringierter, selektiver Zugang zu höherer Bildung und damit implizit eine Beschränkung auf die „Kinder aus gutem Hause“ (ursprünglich nur: die Söhne). Diese Linie erfuhr in diesen ganzen 60 Jahren nur ein einziges Mal eine gewisse Unterbrechung, und zwar aus guten Gründen: in den sechziger Jahren.

Gewerkschaft, Arbeiterkammer und (vor allem) Sozialdemokratie hingegen vertraten in demselben Zeitraum zwei andere, ebenfalls einander widersprechende Interessen. Erstens das Interesse, möglichst breite Teile des Volkes an den positiven Seiten bürgerlicher Bildung oder allgemeiner gesagt, an den kulturellen Errungenschaften der menschlichen Zivilisation teilhaben zu lassen. Und zweitens das Interesse, gesellschaftliche Führungspositionen mit Abkömmlingen aus ihrem Bereich zu besetzen, sie nicht ausschließlich Kindern aus bürgerlichen Familien zu reservieren. Der Widerspruch zwischen diesen beiden Interessen ist vielleicht auf den ersten Blick nicht so offensichtlich, aber auf den zweiten Blick sehr elementar: das erste Interesse richtet sich auf eine (relative) Gleichverteilung gesellschaftlichen Wissens, das zweite Interesse auf gesicherte Aufstiegswege Ausgesonderter weniger. Damit Bildung auch gesicherte Aufstiegswege bietet, muß sie selektiv und restriktiv verteilt werden – nur so ist zu gewährleisten, daß gehobene Bildung tatsächlich in Führungspositionen verhilft.

Die bereits erwähnten sechziger Jahre boten nun historisch

ziemlich einzigartige Möglichkeiten, die verschiedenen widersprüchlichen Interessen unter ein Dach zu bringen. Die Bedingungen waren die folgenden: einmal ist der Anteil der Angestellten an den Berufstätigen rasch gestiegen (dank Veränderung in der Produktionsweise, auf die ich hier nicht näher eingehen will), und damit die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes für gehobene (schulisch produzierte) Qualifikationen. Diese Entwicklung war ideologisch begleitet von einer (neuen) wirtschaftswissenschaftlichen Theorie, die die Gleichung hochqualifizierte Arbeitskraft = verbessertes Wirtschaftswachstum stützte. Damit war die seltene Gelegenheit geboten, eine expansive Bildungspolitik (d. h. Möglichkeit massenweisen Zustroms) mit der Sicherung von Statuschancen, und zwar sowohl für (fast alle) Kinder aus bürgerlichem Hause, als auch für zahlreiche Kinder aus nichtbürgerlichem Hause zu verbinden, ohne „unnützlich Geld auszugeben“; bei gleichzeitiger Wahrung der Interessen an der Aufrechterhaltung und Legitimation betrieblicher Hierarchien. Diese wunderbaren gesellschaftlichen Bedingungen haben daher eine für die letzten 60 Jahren einzigartige kurze Phase euphorischer, sich auf einen relativ breiten Konsens stützender Bildungspolitik ermöglicht – ohne daß sich die alten widersprüchlichen Interessen hätten ändern müssen.

Ab den siebziger Jahren wird es aber ekelhaft: die Expansion qualifizierter Angestelltenpositionen verringert sich, die Möglichkeit des Einstroms in solche Positionen wird noch zusätzlich verringert durch die Tatsache, daß in den Jahren davor massenhaft junge Arbeitskräfte die Posten besetzt haben, die noch vierzig Jahre darauf sitzen bleiben werden, und also auch der natürliche Ersatzbedarf sinkt. Das wird noch weiter kompliziert gemacht durch die fatale Frauenbewegung, die zur (Voraussetzung und) Folge hat, daß zunehmend viele gebildete Frauen nicht wie bisher bereit sind, den Haushalt zu hüten oder sich mit untergeordneten Positionen zufrieden zu geben, sondern auch noch ziemlich erfolgreich daran sind, ihren Brüdern die interessanten Posten wegzunehmen.

Aber nicht nur das: der Anteil (selbst häufig schulisch oder an Hochschulen qualifizierter) mittlerer Angestellter in der Eltern- generation, deren Kinder jetzt vor den schulischen Karriereent-

scheidungen stehen (d. h. der Vierzig- bis Fünfzigjährigen), nimmt weiterhin rapide zu (eine Folge des oben beschriebenen „Verjüngungsprozesses“ unter den qualifizierten Arbeitskräften), und diese sind ganz schön motiviert, ihren Kindern mindestens dieselben Statuschancen zu sichern, die sie selber hatten. Wie sollen sie das schon tun, als über die Ausnutzung von Bildungsangeboten? Das heißt aber, daß der Nachfragedruck von Seiten solcher Bevölkerungsschichten, die für ihre Kinder höhere Bildung und gehobene berufliche Positionen völlig legitimerweise beanspruchen zu können glauben (und da ist von „Aufsteigern“ noch gar nicht die Rede, sondern nur von solchen, die nicht erleben wollen, daß ihre Kinder absteigen) noch weiterhin zunehmen wird.

Wie soll nun eine arme staatliche Bildungspolitik auf dieses – schier ausweglose – Dilemma antworten? Die erste Antwort war schon gebahnt unter den „freundlichen“ Bedingungen der sechziger Jahre: Konkurrenzdruck und Selektivität. Daß diese Antwort gesellschaftlich akzeptabel war, hat aber schließlich zweierlei vorausgesetzt: erstens, daß es dazu noch Expansion gab, wodurch die „Kinder aus gutem Hause“ und viele andere Aufstiegswillige Platz fanden. Und zweitens, daß jene, die sich den verschärften Mühen der Konkurrenzkongkurrenz erfolgreich unterworfen haben, dann nachher auch tatsächlich die erwünschten Pöstchen fanden. Was sollen die Mühen aber jetzt, wo niemand mehr für entsprechende Posten garantieren kann obwohl Nachfragedruck die Konkurrenzbedingungen im Bildungswesen selbst weiterhin verschärft?

Da schauts dann so aus, als müßte das „Aufstieg durch Bildung“-Paradigma zusammenbrechen. Ganz zu schweigen davon, woher man denn nun den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ höchst widersprüchlicher bildungspolitischer Interessen nehmen soll.

Es wird eine Weile dauern, bis die Betroffenen das auch alle merken. Und es wird noch eine Weile länger dauern, bis sich ein neues Paradigma findet, und ich kann noch nicht sehen, wie es überhaupt ein neues Paradigma geben soll. Voraussehbar scheinen mir eher verschiedenste Partikularentwicklungen: Ausbau exklusiver Privatschulen, vermehrte Fluchtreaktionen auf Seiten

der Kinder (Schwänzen, Drogen, Selbstmorde), Bewegungen zur „Humanisierung der Schule“, Alternativschulen abgekoppelt vom Aufstiegsversprechen massierter Elterndruck auf die Lehrer ...

In der Zwischenzeit tun mir die Lehrer leid: sie sind das ausgesetzteste Glied aller dieser Widersprüche (von den Kindern selbst einmal abgesehen), und sie werden sie ganz schön auszubaden haben.

Susanne Dermutz

Wie es zu den Hauptschulversuchen gekommen ist Oder: Gesamtschulversuche waren gar nie vorgesehen

schulheft 20/1980, „Schulreform made in AUSTRIA“, S. 33–39

Wer heute auf die Geschichte der österreichischen Schulversuche zurückblickt, wird sich des Eindrucks nicht erwehren können, daß die politischen Eliten Versuche mit Gesamtschulen im internationalen Wortsinn, nämlich Schulen aller Zehn- bis Vierzehnjährigen ohne Trennung in verschiedene Schulzweige, eigentlich nie gewollt haben. Zur Beruhigung einiger Gesamtschul-Befürworter wurde zwar so getan als ob, wurden die „österreichischen Gesamtschulen an Hauptschulen“ kreiert, Versuche begonnen, aber an eine ernsthafte Veränderung der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen war von den Entscheidenden nicht gedacht, die AHS-Unterstufe sollte keinesfalls angetastet werden. Sicher ist es im nachhinein leicht, solche Verdächtigungen auszusprechen. Wenn man allerdings die historischen Dokumente genauer studiert, so finden sich darin schon einige Belege, die diese letztlich unbelegbare Behauptung stützen könnten:

1. Das Mittelschulen-Hin- und Her des SPÖ-Lagers

In den Parteienforderungen nach den Entwürfen von 1948 forderte das Lager der SPÖ die *Allgemeine Mittelschule* für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen, durch die Forderung nach einer Trennung in Haupt- und Untermittelschule seitens des ÖVP-Lagers blieb der alte Gegensatz zwischen den beiden Großparteien aufrecht. 1958 allerdings verzichtete die SPÖ im Parteiprogramm auf die Allgemeine Mittelschule – an ihre Stelle trat die Forderung nach einer „*differenzierten Organisation der Mittelstufe*“. Nicht nur, aber auch aufgrund dieses Signals zum Nachgeben der SPÖ wurden ab Ende 1960 Schulverhandlungen der Parteien geführt, die zum leidlichen „Schulkompromiß“ von 1962 führten. Von Allgemeinen Mittelschulen aller Zehn- bis Vierzehnjährigen findet sich im 1962er Schulgesetzwerk bekanntlich kein bißchen.

Im reformfreudigen Klima der sechziger Jahre veröffentlichte die SPÖ Ende 1969 das Schulprogramm „Bildung für die Gesellschaft von morgen“. Dieses an Forderungen reiche Programm enthält unter anderem die, nach „Zusammenlegung der Hauptschule und der Unterstufe der AHS zu einer *Mittelschule*, die allen Kindern eine bessere Bildung vermittelt und darüber hinaus eine gerechtere Auswahl der begabten Kinder gewährleistet“ (S. 9).

Die Erziehungsideologie, die sich wie ein roter Faden durch die verschiedenen bildungspolitischen Maßnahmen der SPÖ bis hin zur Organisation der Schulversuche zieht, ist durch ein Festhalten an den beiden Prinzipien Förderung und Leistungsauslese gekennzeichnet.

Die Mittelschule sollte in Schulversuchen erprobt werden. Wer die Mittelschul-Vorstellungen und -forderungen dieses Programms heute studiert, wird verblüfft sein, wieviel davon in den Hauptschulversuchen umgesetzt wurde: zum Großteil das Organisationsmodell und im wesentlichen der Erziehungsgrundsatz der „Leistung“: „jedes Kind ist seiner Fähigkeit entsprechend optimal zu fördern und zu den ihm angemessenen höchsten Leistungen zu befähigen. Die Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit sichert die Ausschöpfung aller Begabungsreserven und bildet unter

anderem eine unumgänglich notwendige Voraussetzung für die Weiterentwicklung der österreichischen Wirtschaft" (S. 13). Nachdem der Erziehungsgrundsatz der „gemeinsamen Erziehung“ dem der „Befähigung zu höchsten Leistungen“ widerspricht, wird ersterer vorwiegend der Grundschule zugesprochen, während für die Mittelschule die eindeutige Betonung auf selektive Leistungsorientierung gelegt wird. Diese Perspektive und der statische Begabungsbegriff, der im o.a. Zitat deutlich ausgesprochen wird, bilden genau jenen Zusammenhang, der den Hauptschulversuchen hinsichtlich der Differenzierungsform zum Problem wird.

Freilich: die Forderung nach Schulversuchen mit der Mittelschule als gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen wurde nicht verwirklicht. Kritische SPÖ-Insider und Kenner der damaligen Entscheidungssituation sind der Ansicht, daß mächtige SPÖ-Bildungspolitiker die Mittelschule schon damals eigentlich nicht wollten, sondern das im SPÖ-Programm vorgesehene und heute erprobte Differenzierungsmodell für die Hauptschulen umgesetzt wissen wollten. Das Argument der SPÖ-Mittelschul-Gegner soll sinngemäß gelautet haben: Wenn wir den Arbeitern den Zugang zur höheren Bildung über die Gymnasien versprechen, dann können wir nicht gleichzeitig die AHS-Unterstufen auflösen.

Wenn diese Auffassung stimmt, haben sich innerhalb der SPÖ jene Personen, die heute noch das Sagen haben, mit ihren bildungspolitischen Vorstellungen durchgesetzt, haben sich diejenigen, die an die Realisierung der Gesamtschulversuche geglaubt haben, ganz schön hinters Licht führen lassen.

Ab 1977 etwa haben SPÖ-Bildungspolitiker die Bezeichnung „Neue Mittelschule“ in die öffentliche Diskussion gebracht: die Einführung der Neuen Mittelschule in den Hauptschulen als ersten Schritt in Richtung Gesamtschule. Eine Strategie des halbherzigen Forderns und großzügigen Nachgebens?

2. Die österreichische Bildungspolitik ist Kompromißpolitik: Gegensätzliche Forderungen bleiben unentschieden

Es ist nicht nur die Zweidrittelmehrheit bei Beschlüssen von Schulgesetzen im Parlament, die eine Kompromißregelung „im

gütlichen Einvernehmen“ erfordert, es ist geradezu eine politische Kultur, die Entscheidungen bildungspartnerschaftlich zu treffen.

Das ÖVP-Lager ist in Österreich nie für eine gemeinsame, sondern stets für eine differenzierte Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen eingetreten. Differenzierung und Integration schließen einander aber bekanntlich aus. 1970 veröffentlichte der „ÖVP-Arbeitsausschuß für Unterricht, Forschung und Kunst“ die Diskussionsgrundlage „Bildung – Grundlage einer freien Gesellschaftsordnung“. Bemerkenswert ist, daß auch von der ÖVP der Begriff „Mittelschule“ verwendet wurde, allerdings wurde darunter von der ÖVP im Unterschied zur SPÖ die Zusammenfassung der Volksschul-Oberstufe mit der Hauptschule verstanden, und neben der Mittelschule wurde weiterhin die AHS-Unterstufe vorgesehen. Auch die ÖVP trat für Leistungsdifferenzierung ein.

Die beiden Lager standen sich um 1970 hinsichtlich der Gestaltung der Sekundarstufe 1 in traditioneller Gegensätzlichkeit gegenüber. Das SPÖ-Lager vertrat wieder die 1958 aufgegebene Forderung nach einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen, das ÖVP-Lager beharrte auf der Trennung der Schultypen in AHS und Hauptschule. Gemeinsamkeit zwischen den Lagern bestand in der Forderung nach Leistungsdifferenzierung.

Angesichts der gegensätzlichen Vorstellungen der beiden Lager hinsichtlich der „Mittelschule“ stellt sich die Frage nach dem *Kompromiß von 1971*. Nachdem die 4. SchOG-Novelle die Durchführung von Gesamtschulversuchen vorsieht, scheint die SPÖ im wesentlichen ihre Forderungen durchgesetzt zu haben. Die ÖVP konnte sich mit der Sistierung der Aufnahmeprüfung in die AHS (die SPÖ hatte die Abschaffung gefordert), mit der Festlegung der Anzahl der Versuchsschulen auf 10 % (die SPÖ hatte 20 % gefordert), mit der versuchsweisen Ausbildung der Hauptschullehrer an Pädagogischen Akademien (die SPÖ forderte im Schulprogramm die Ausbildung von „Mittelschullehrern“ an Pädagogischen Akademien und Hochschulen zugleich) durchsetzen.

Die Zustimmung der ÖVP zu den Gesamtschul-Versuchen wurde gewiß durch das günstige Reformklima beeinflusst. Zu-

nächst könnte das Einverständnis der ÖVP mit Gesamtschulversuchen angesichts der noch 1970 ausgesprochenen Ablehnung der gemeinsamen Mittelschule für die Zehn- bis Vierzehnjährigen als ein Phänomen der Bildungspartnerschaft angesehen werden.

Es läßt sich allerdings die *Vermutung* aufstellen, daß eine *Einrichtung „echter“ Gesamtschulversuche im internationalen Wortsinn nicht intendiert wurde*, sondern daß die *Versuche an Hauptschulen als „österreichische“ Gesamtschul-Versuche* eingerichtet werden sollten, wie dies bereits bei den Vorversuchen festzustellen ist.

In der Parlamentsdebatte zur 4. SchOG-Novelle wird von keinem einzigen Sprecher auf eine Zusammenlegung der AHS-Unterstufen mit Hauptschulen eingegangen, es gibt keine Hinweise für Pläne einer solchen Zusammenlegung, sondern eher *Hinweise auf den bildungspartnerschaftlichen Kompromiß*.

NRAbg. Harwalik (ÖVP): „Wollte die SPÖ sie (die Gesamtschule, S. D.) wirklich zum Instrument der Durchsetzung eines sozialistischen Gesellschaftsprogramms machen, so würden wir uns sehr energisch gegen die Vergewaltigung einer Schulreform stellen, die nicht das Streitobjekt der Parteien, sondern nur das Wissenschaftsobjekt, das Versuchsobjekt von Pädagogen, von Wissenschaftspädagogen, von Praktikern zu sein hat. Diese Gesamtschule hat aber schon gar nichts zu tun mit der sogenannten Einheitsschule. Auch hier sehr klar: Einheitsschule heißt eine Schultype und ein Lehrplan ohne Differenzierung. (...) Aber gerade die Gesamtschule will ja durch die Leistungsgruppen und die Förderkurse differenzieren, will den Begabten helfen und will selbstverständlich auch den Schwachen in den gesonderten Leistungsgruppen fördern. (...) Die Gesamtschule hat ihre Anhänger in allen weltanschaulichen Lagern. Ich erkläre ausdrücklich, daß vor dem Abschluß der Gesamtschulversuche und ihrer Auswertung an eine Gesamtschulgründung in Österreich nicht zu denken ist. (...) Es gibt kein Gesamtschulmodell, das wir einfach auf österreichische Verhältnisse übertragen können. Auch bei Gelingen der Versuche und bei Gewinnung eines praktikablen österreichischen Modells kann man nicht an Totalbereiche denken. (...) Natürlich soll mit den Versuchen kein revolutionärer Traditionsbruch angestrebt werden“ (Sten. Prot. NR, XII. GP, S. 3332 f.).

NRAbg. Luptowitz (SPÖ): „Ich sehe die 4. SchOG-Novelle als einen ersten Schritt auf dem Weg, den wir uns also vorstellen, daß das, was hier alles bereits gesagt wurde, Wirklichkeit wird. Denn über eines darf man sich doch nicht täuschen: Wenn hier gesagt wurde, die Gesamtschule einzuführen oder zu gründen, das ist doch ein Unding – unser Schulwesen auf die Gesamtschule umzubauen, dauert mindestens 25 Jahre! Das ist also der Zeitraum, meine Damen und Herren, wie wir alle die Dinge, die wir vorhaben, mit Geduld, mit Überlegung durchführen können. Denn wenn da jemand glaubt, daß er von heute auf morgen diese Reformen durchführen kann, dann weiß er eben von den Dingen viel zuwenig Bescheid“ (Sten. Prot. NR, XII. GP, S. 3345).

Freilich wären detaillierte Analysen notwendig, aber es kann angenommen werden, daß die beiden Lager sich in der strittigen Frage der „Mittelschule“ auf den *Kompromiß* einigten, die *Schulversuche im Bereiche der Sekundarstufe / nach den Prinzipien der Leistungsorientierung und Begabtenförderung im wesentlichen nach dem Organisationsschema der SPÖ als „Gesamtschulen“ in den Hauptschule durchzuführen* und entsprechend den Interessen der ÖVP und eventuell auch einiger Personen aus dem SPÖ-Lager) die *AHS-Unterstufe unangestastet* zu lassen. *Der Konsens bestand vermutlich darin, die Schulversuche ohne Eingriffe in das bestehende System zu realisieren.*

Das hieße, daß sich die Parteien nicht für Gesamtschul-Versuche im internationalen Wortsinn, sondern für Gesamtschul-Versuche nach dem österreichischen Modell geeinigt haben könnten. Der erste Schritt wären die Hauptschul-Versuche unter strenger wissenschaftlicher Kontrolle, Verhandlungen hinsichtlich weiterer Reformmaßnahmen könnten erst nach Vorliegen ausreichender Ergebnisse der wissenschaftlichen Kontrolle eingeleitet werden.

Auch die Tatsache, daß selbst von SPÖ-dominierten Landes- schulräten (bis auf die eine Ausnahme von der Regel in Wien) kein „echter“ Gesamtschulversuch beantragt wurde bzw. vom BMfUK die Anträge auf „österreichische“ Gesamtschul-Versuche nicht abgelehnt wurden, könnte diese Vermutung untermauern, ebenso die von der Schulreformkommission abgelehnte Forderung der Evaluations-Experten nach Einrichtung von „Versuchs-

inseln“ zur korrekten Durchführung des Evaluationsprogrammes.

Verfolgt man die Geschichte der österreichischen „Gesamtschulversuche“, also der Hauptschulversuche, weiter, so entwickelt sich angesichts des bildungspartnerschaftlichen Klimas und der Kompromißentscheidungen schlichtweg ein Schlamassel des Hinausschiebens von Entscheidungen aufgrund der gegensätzlichen – zumindest nach außen, d. h. gegenüber der Öffentlichkeit vertretenen – Forderungen: passiert ist seit 1971 mit Verabschiedung der 4. Schulorganisationsnovelle nicht mehr, als daß die Schulversuche unverändert zweimal verlängert wurden. Wenn sich die entscheidenden politischen Eliten nicht einigen können oder aber ihren Wählern gegenüber die Verhandlungsergebnisse nicht vertreten könnten (vielleicht gibt es doch politisch mobilisierte Wähler, die glauben, die SPÖ würde die Einführung von Gesamtschulen durchsetzen?), so tut man am besten fürs erste nicht mehr, als den guten Willen bekunden. Oder man tut, als ob: wie z. B. ein Schulsprecher der SPÖ in seinem neuesten Buch die Schulversuche als Gesamtschulversuche lobt und verteidigt, daß z. B. Ausländer die Österreicher um ihre neuen Schulen sehr beneiden müßten.

3. Die 4. SchOG-Novelle 1971 klammert einiges Wesentliche aus

Man müßte meinen, daß mit Einführung von Gesamtschulversuchen auch die versuchsweise Ausbildung von Gesamtschullehrern und nicht Hauptschullehrern verbunden wäre. Die Forderung nach einer einheitlichen Lehrerbildung wurde aber zu Beginn der siebziger Jahre nicht einmal in die öffentliche Diskussion gebracht. Die Ausbildung der Lehrer ist getrennt in die Ausbildungsgänge an den Unis für die AHS-Lehrer und an den Pädagogischen Akademien für die Pflichtschullehrer. Mehr als die Hälfte der Pädagogischen Akademien sind in den Händen der Kirche, weshalb eine einheitliche Ausbildung von Gesamtschullehrern an Hochschulen von vornherein unmöglich ist. Das gleiche Gesetz, mit dem die „Gesamtschulversuche“ 1971 beschlossen wurden, sieht Schulversuche zur Ausbildung von

Hauptschullehrern an Pädagogischen Akademien vor. Das bedeutet, daß gerade zu dem Zeitpunkt, zu dem man – scheinbar – daran ging, die Ausbildung der 10- bis 14-jährigen Schüler in Richtung auf eine Integration zu reformieren, daß gerade zu dem Zeitpunkt der Differenzierung der Lehrerausbildung in Pflichtschul-, Hauptschul- und AHS-Lehrer beschlossen wird. Freilich geht diese Entscheidung – siehe vorne – auf einen Kompromiß und auf ein Nachgeben seitens der SPÖ zurück. Es ist – zumindest -- dennoch eigenartig, zugleich Gesamtschulen zu fordern und einer Hauptschullehrerausbildung zuzustimmen.

Weiters fällt auf, daß im Gesetz für die „Gesamtschulversuche“ keine Reform- und Schulziele verabschiedet wurden. Bekanntlich sind im Schulorganisationsgesetz 1962, § 2, die Aufgaben der Hauptschule und der AHS formuliert, Ausbildungsziele, die nicht ident sind. Eine mögliche Neufassung des § 2 war zu Beginn der Arbeit der Schulreformkommission in Diskussion, später offensichtlich nicht mehr wünschenswert und ist bis heute nicht geschehen. Genau diese unterschiedliche Aufgabenformulierungen sind mit ein Grund, daß die Hauptschul-Lehrpläne und die AHS-Lehrpläne nicht wortident abgefaßt sind. Die Lehrplan-Identität der Hauptschulen und AHS bezieht sich nur auf eine „Sach-Identität“. Dieser Mangel ist auch anlässlich der Lehrplan-Revisionen ab 1972 nicht aufgehoben worden. Freilich wird von den Projektgruppen des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung eine quasi „inoffizielle Lehrplan-Revision“ vorgenommen – von „gesamtschulgerechten“ Lehrplänen kann deshalb noch lange nicht die Rede sein.

Fallen einige „Gläubige“ nun auf einen „Gesamtschul-Bluff“ herein oder nicht? Die Versuche, die eingangs aufgestellten Falls weitere Belege von gefälligen Lesern und Reform-Enttäuschten oder -Geschädigten beige-steuert werden könnten, um eine allfällig vorhandene Obrigkeits-Gläubigkeit ins Wanken zu bringen – das wär doch was, oder?

Der Kampf um die einheitliche Gesamtschule geht weiter

schulheft 20/1980, „Schulreform made in AUSTRIA“, S. 67–69

Die aktuelle Situation: Die „Neue Hauptschule“ ist so gut wie sicher. D. h. das herrschende Bildungsunrecht bleibt für etliche Jahre unangetastet. 20 % der Zehn- bis Vierzehnjährigen – fast ausschließlich Kinder von höheren Angestellten, Beamten und Selbständigen – genießen weiterhin das Privileg einer „höheren Bildung“, während die restlichen 80 % – die Kinder der Bauern, Arbeiter und kleinen Angestellten – dasselbe Ziel nur nach mühsamer Selektion durch Leistung und Anpassung erreichen können. Wer's nicht schafft, wird Arbeiter.

Die fortschrittlichen Kräfte, allen voran die Arbeiterbewegung, streben seit eh und je die *gemeinsame Schule für alle Kinder des Volkes* an. Aufgabe der Schule ist es, alle Kinder zur *vollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in allen Bereichen* zu befähigen. Unser derzeitiges System erfüllt diese Aufgabe nicht, da es den Großteil der Kinder vom Zugang zur höheren Bildung ausschließt.

Eine *einheitliche Gesamtschule* ist also daran zu messen, – ob sie *inhaltlich* die notwendigen Voraussetzungen schafft, sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsvorbereitenden Bereich, – ob die zwei Bereiche gleichwertig behandelt werden, d. h. ob sie *nicht verschiedenwertige Abschlüsse* schafft.

Genau da muß aber die Kritik an den Leistungsgruppenversuchen (Neue Mittelschule) einsetzen: Natürlich wird im Zeugnis festgehalten, aus welcher Leistungsgruppe der Schüler kommt.

Trotzdem haben die IGS-Versuche etwas Positives gebracht: Sie haben – zum ersten Mal! – bewiesen, daß gewisse als notwendig erachtete Leistungen durch *Förderunterricht* auch für „lernschwache Schüler“ erreichbar sind. Zwar ist diese Erkenntnis durch die Konstruktion der drei Leistungsgruppen und den

Rechtfertigungszwang, ja möglichst wenig Sitzenbleiber zu produzieren, etwas „verwässert“. Aber grundsätzlich scheint uns damit ein wichtiges Mittel im Kampf gegen das Bildungsprivileg gefunden: Was den Reichen der Nachhilfeunterricht, ist für die Kinder der Bauern, Arbeiter und kleinen Angestellten die systematische Förderung im Rahmen des normalen Unterrichts.

Gegenargumente

Es gibt eine ganze Reihe von Argumenten, die gegen die GS sprechen. Ein Teil davon – sicherlich alle, die die ÖVP vorbringt – ist sehr bald als *ideologische Rechtfertigung des Bildungsprivilegs* zu entkräften. Hier wird vor allem mit den *verschiedenen Begabungen* argumentiert (den handwerklichen und den geistigen ...), die nach einem vielfältigen, „pluralistischen“ Bildungswesen verlangen. Deswegen will die ÖVP unbedingt die „Neue Hauptschule“, damit das Bildungswesen etwas vielfältiger wird – die Unterstufe der AHS aber unangetastet bleibt.

Dabei wird niemand bestreiten, daß es das äußere Erscheinungsbild dieser verschiedenen „Begabungen“ gibt. Aber muß man nicht auch berücksichtigen, wie diese „Begabungen“ entstanden sind, durch *unterschiedliche Umwelteinflüsse, durch andere Lernprozesse?*

Viele Gegenargumente werden von der *bürgerlichen Begabungsideologie* abgeleitet:

Die Gesamtschule benachteiligt die Begabten, oder die Schwachen bremsen die lernwilligen Schüler, oder die Gesamtschule ist der Untergang des Abendlandes usw. Wichtig ist dabei festzuhalten, daß (fast) alle Gegenargumente im Kern ein Stück Wahrheit beinhalten bzw. eine begründete Angst zum Ausdruck bringen. Was ist wirklich, wenn dann der B-Zügler und der AHS-Schüler nebeneinandersitzen? Bei *den* Lehrinhalten? Machen dann alle Matura? Sind dann alle Maturanten so blöd wie heute die Hauptschüler? Auf all diese Fragen muß man überzeugend antworten können. Wie? Das herauszufinden ist Aufgabe der Enquete. Der erste Schritt ist sicher, jene genau zu studieren, die durch das derzeitige Bildungsunrecht benachteiligt sind.

Mobilisierung – Bündnispartner

Momentan jedenfalls hat es die „Begabungspropaganda“ noch leichter. Die Arbeiter sind immer noch bereit, sich selbst für dumm zu halten.

Aber es gibt schon Ansätze, dieses Klima zu durchbrechen. Der letzte ÖGB-Kongreß brachte gerade um die Gesamtschulfrage eine heftige Diskussion, die der Führung gar nicht recht war. Es gibt also schon einige Betriebsräte, z. B. im GLB, die sich für die Gesamtschule engagieren.

Von den Sozialpartnern, von den Parlamentsparteien ist kaum etwas zu erwarten. Im Gegenteil: Mit dem Hinweis auf die Zweidrittelmehrheit hat die SPÖ bis jetzt die Mobilisierung verhindert. Man muß also von *außen* auf das Parlament, auf die SPÖ, Druck ausüben. Es gilt, Personen, Gruppen, Organisationen zu finden, die den Druck weitergeben können, die die Bevölkerung mobilisieren können.

Im Betrieb: Fortschrittliche Betriebsräte, die auch in Elternvereinen aktiv werden; Jugendvertrauensräte; die ÖGJ ist heute schon recht aktiv.

Man müßte ÖGB und AK zwingen, daß sie entsprechende Schulungen durchführen

- *Unter den Frauen:* Von dort gehen heute schon starke Impulse aus.
- *Unter der Jugend:* Die Jugendorganisationen sind heute wohl die aktivsten. Mit ihnen zusammenzuarbeiten, sie richtig anzuleiten, ist sehr wichtig. Dazu gehören auch die Studenten, die ja bereits für die einheitliche GS sind.
- *Unter Christen:* KAJ, Kath. Akademie u. a. sind für die einheitliche GS.
- *In der Landbevölkerung:* Doppelt benachteiligt – organisatorisch und regional.
- *In den Schulen:* Unter Lehrern: Lehrertreffen, in Konferenzen, ...Im Unterricht: Schule zum Thema des Unterrichts machen, die Eltern dazu einladen, Elternabende zum Thema, ...

Die nächsten Schritte:

Hauptziel muß es sein, die Gewerkschaft zu einem neuen Bewußtsein in dieser Frage zu treiben. Dazu müssen wir alle Möglichkeiten nützen: die gewerkschaftlich organisierten Lehrer (siehe Lehrertreffen), die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Institute, in denen oft unsere Sympathisanten sitzen: Institut für Höhere Studien (IHS), Institut für Gesellschaftspolitik (AK), Renner-Institut (SPÖ).

Dieser Artikel wurde als Diskussionsbeitrag des BDL für die Gesamtschulenquete in Wien (1. und 2. 11. 1980) geschrieben.

Heidi Pirchner

Gewerkschaft und Gesamtschule Oder über die Diskrepanz von Wollen und Handeln

schulheft 37/1985, „Otto Glöckel. Mythos und Wirklichkeit“, S. 80–84

Im Unterschied zur Ersten Republik ist die Gewerkschaft in der Zweiten eine in der offiziellen Politikarena noch viel wichtigere Kraft geworden. (Allerdings: was für eine?)

Es war kein Experte zu finden, der den schulheften seine ausgefeilte Analyse der Schulpolitik der Gewerkschaft (früher und heute) vermacht hätte, wie in unserem Konzept vorgesehen. Also schreibe ich mir nur meinen Kummer (der sich bezüglich Gewerkschaft zwar nicht nur auf ihre schulpolitischen Nichtaktivitäten erstreckt) von der Seele.

Da steht für mich seit mindestens 15 Jahren die Frage im Zentrum: Was sagen und tun die Gewerkschaften zur Schulreform, zur Einführung der Gesamtschule?

Als die SP 1971 ihre Alleinregierung antrat, spielte die Gesamtschule (GS) in ihrer Propaganda keine geringe Rolle. Ein Optimismus, der sich auf die noch aus der Koalitionszeit stam-

menden Beschlüsse zu den Schulversuchen stützte, wurde verbreitet: Vorwärts!

Als wenige Jahre später, in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre, aufgrund von Rezession und Krise, die Opposition und die Wirtschaft immer stärker gegen die GS zu Felde rückten, wurden die öffentlichen Erklärungen der SP zurückhaltender, bis sie schließlich gegen Ende der (verlängerten) Schulversuchsperiode selbst jene Regelung als „Kompromiß“ anbot, der keiner war und nun als Krüppel „Neue Hauptschule“ das Licht der Welt erblickt.

Das Gegenteil hätte ich mir erwartet: verstärkten Einsatz für die Durchsetzung des Ziels, mehr Aufklärungsarbeit unter Eltern und Lehrern, Partei- und Fraktionsmitgliedern. Und dies auch von der Gewerkschaft! Ich will nicht nochmals die Argumentation für die GS ausbreiten. Für Organisationen der Arbeiterbewegung müßte es doch eigentlich auf der Hand liegen – verpflichtet ihrem Demokratie- und Aufklärungsauftrag –, einer besseren Schule für die Kinder der breiten Volksschichten, dem Abbau der Klassenschranken in der Schule **tatkräftig** das Wort zu reden. Tatsächlich hat die Gewerkschaft auch ihren Beschluß für die GS gefaßt, (natürlich für das Leistungsgruppenmodell, in Treue zur vorgefaßten Kompromißbereitschaft mit der Wirtschaft) und in ihr Aktionsprogramm aufgenommen, doch die Aktionen zur öffentlichen Meinungsbildung blieben aus. Dasselbe gilt für die Arbeiterkammer (AK).

Spricht man die Bildungsreferenten von Gewerkschaft und AK darauf an, wird auf die Schwierigkeiten der inneren Struktur ihrer Apparate verwiesen. Das ist sicher nicht falsch: Die lähmende Fraktionswirtschaft, die engen Grenzen, die sie setzt, da von vornherein immer auf Konsens und Kompromiß ausgerichtet, was angeblich so sein muß, weil Einheitlichkeit immer auch Stärke sei. Die konservativen Lehrgewerkschaften werden beschuldigt, die konservative Gewerkschaft Öffentlicher Dienst – wer hätte das gedacht! Das Ergebnis ist Päckelei: Zwar Beschluß (stilles Bekenntnis) zur einheitlichen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen, aber keinen öffentlichen Wirbel dazu machen!

Das kann aber trotzdem für jene Fraktion, jene Sektionen und Fachgewerkschaften, die die GS angeblich aus eigener Überzeugung auf ihre Fahnen geschrieben haben, keine Rechtfertigung

ihrer Passivität sein, im Gegenteil. Zwölf Jahre oder mehr Schulversuche sind eine lange, lange Zeit, die hier verspielt wurde, die nicht dafür genutzt wurde, Lehrer und Eltern für eine neue Schule zu begeistern und zu mobilisieren. (Untersuchung von Eichelberger) über den Konservatismus der Pflichtschullehrer: Sie sind überwiegend konservativ, aber gerade hinsichtlich der GS war eine Neigung der Akzeptanz feststellbar, wenn auch zum Teil nur auf Grund erwarteter Aufwertung ihres Standes; Päckelei auf Führungsebenen geht also auch aus dieser Sicht über das Potential der Basis hinweg – nicht die konservativen Lehrer und Gewerkschaftsmitglieder sind am Nichtzustandekommen von Neuerungen primär schuld, sondern eine konservativ eingerossete Auffassung von Politikmachen in der gewerkschaftlichen Führungsschicht – auf beiden Seiten, in beiden Lagern.)

Aber es handelt sich dabei ja nicht nur um eine „Unterlassungssünde“ ungenützter Möglichkeiten. Das Nichtstun war ein aktiver Beitrag zum Ergebnis der „Schulreform“, der Verfestigung der Klassenschule auf lange Sicht. So ist es auf Grund der 7. Novelle zum Schulorganisationsgesetz (SCHOG) sehr schwierig geworden, überhaupt noch Schulversuche zur GS durchzuführen. AK und Gewerkschaft haben zwar weiterhin die Forderung nach Schulversuchen, „in denen Hauptschule und AHS zusammenarbeiten“, im Programm – so die vorsichtige Formulierung im letzten AK-Memorandum vom Februar 85; der ÖGB sprach in den Bundeskongreßbeschlüssen 1983 immerhin noch von Weiterführung der Schulversuche „mit dem Ziel, die Entscheidung über die Einführung der gemeinsamen Mittelstufe vorzubereiten“. Doch werden sie jetzt noch weniger zu deren Realisierung beitragen können. Befragt nach diesbezüglichen Zukunftsperspektiven räumt Bildungsreferentin Rabinger auch freimütig ein, daß die GS in nächster Zeit kein Schwerpunkt gewerkschaftlicher Bildungsarbeit sein wird, nichts dazu geplant ist – die Kritik, daß der ÖGB die Frage der GS vernachlässige, sei richtig. Kollege Neunteufel, Bildungsreferent der AK, weicht aus: Die AK sei in vielen anderen Bereichen der Bildungsarbeit aktiv, es gibt ja Teilerfolge – umfangreiche Untersuchungstätigkeit, Engagement im Berufsausbildungssektor, in der Lehrerfortbildung (Seminare und Materialien zu „Arbeitswelt und Schule“, zum

EDV-Unterricht); derzeit startet eine Kampagne, über „Kinderfreunde“ und Betriebsräte die Elternarbeit in den Elternvereinen zu intensivieren (angesichts des Vorsprungs der katholischen Elternvereine); auch wird ein Reformvorschlag für die Studienbeihilfen ausgearbeitet. ..

All das soll in seiner Bedeutung nicht angezweifelt, gewisse Erfolge sollen nicht geschmälert werden. Auch sind die in den relativ kleinen Bildungsreferaten der Großinstitutionen mit Einsatz Tätigen vielleicht nur die Vorvorletzten, die der Versäumnisvorwurf treffen soll. Aber alle Antworten sind keine Antwort darauf, warum nicht doch auch für die GS da und dort mehr als nur ein Wörtchen eingelegt wird. All die übrigen bildungspolitischen Aktivitäten sind kein Trost dafür, daß die Unternehmerverbände in zahlreichen Gremien, Arbeitsgemeinschaften, Vorträgen (ich erinnere nur an die Großveranstaltung mit dem Fanatiker moderner Vererbungstheorie: Eysenck), Publikationen viel intensiver, mit wesentlich mehr Personal- und Finanzeinsatz, viel organisierter ihre Anti-GS-Kampagne durchzogen und weiterhin laufen lassen, daß sie die „besseren“ (besser für ihren Zweck geschulten, fundierteren) Profis haben; so sind die schwarzen Schulexperten – nicht zufrieden mit ihrem Erfolg in der 7. SCHOG-Novelle – weiter im Vormarsch, und die angeblich roten im Rückzug, wie auch jüngste politisch-juridische Entscheidungen zu den acht Wiener Schulversuchen zur Mittelschule zeigen.

Ist es also kein Zufall, daß im AK-Memorandum das Kapitel „Bildung und Kultur“ an letzter Stelle des Programms zu finden ist und darin der GS fünf Zeilen gewidmet sind?

Neunteufel in der Einleitung zur AK-ÖGB-Publikation „Arbeitswelt und Schule, Bausteine für die Unterrichtspraxis“ (die übrigens recht gute Materialien enthält):

„Die aus den Arbeiterbildungsvereinen hervorgegangene Arbeiterbewegung hat sich von Anfang an auch als Bildungs- und Kulturbewegung verstanden. Das in dieser Bewegung formulierte Konzept der Polytechnischen Erziehung hat die vielseitige Entfaltung des Menschen zum Ziel. Alle Menschen sollen befähigt werden, am gesellschaftlichen Leben in umfassender Weise aktiv teilzunehmen . . .“ Wunderbar. Ich bin gerührt. Doch gleich darauf folgt die (nur ein Faktum beschreibende oder resignati-

ve?) Feststellung: „Im Zusammenhang mit den Problemkreisen Humanisierung der Arbeitswelt, Neugestaltung der Arbeitsorganisationen ... sind die Grundgedanken der Polytechnischen Erziehung auch heute noch (!) bildungspolitische Leitideen für die Interessenvertretungen der Arbeitnehmer.“ – Ist das „noch“ traurige Konstatierung, daß alte bildungspolitische Konzepte, z. B. auch die GS, nur noch Reliktcharakter haben? Immerhin werden aus den alten Prinzipien, zumindest verbal, noch Forderungen zur Schulreform abgeleitet.

Wenn ich die Bemühung guten Willens anerkenne, daß AK und ÖGB ins akademisch-ökonomisch monopolisierte Terrain der Lehrerfortbildung eindringen, und sogar bereit bin, darin auch einen Weg zu sehen, der Lehrerhaltungen für eine sozial integrative Schule aufbereitet, so sage ich mir trotzdem: das sollte doch nicht der einzige Weg sein.

Die Gewerkschaftsjugend kritisierte auf ihrem Kongreß 1981 noch die lasche Haltung von SPÖ und ÖGB zur GS und forderte, „daß von den Interessensorganisationen der arbeitenden Menschen die Diskussion über die GS in der Öffentlichkeit verstärkt geführt wird“. Doch auch in ihren letzten Programmen ist die Forderung zur Formel erstarrt, von ihrer Kritik am ÖGB nichts mehr zu finden. Wäre nicht gerade angesichts wachsender Arbeitslosigkeit, angesichts drohender Dequalifikation bei fortschreitender Automation bessere Bildung für alle verstärkt von Bedeutung? Setzt sich die ökonomisch definierte Sicht von Bildung gegenüber der politisch definierten in der Praxis der Gewerkschaftsbewegung endgültig durch?

Ich habe das Gefühl, daß ich meinen Groll nicht los werde. Schulpolitik ist einfach ein wesentliches Kapitel Gesellschaftspolitik und rangiert für mich vor Kraftwerkspropaganda.

Anmerkungen

Harald Eichelberger: Wie konservativ sind Österreichs Lehrer, Österreichischer Bundesverlag.

Fundierte Information zum Thema Schule und Gewerkschaften enthält der Artikel: „Schulen: Kirchen der Herrschenden. Was die Gewerkschaften von der Schule wollen und was sie wollen sollten“ von Georg Hahn in schulleft 23/1981.

Karl Ördögh

Noch in der Partei – trotzdem!

schulheft 60/1990, „Erziehungsziel Parteidisziplin“, S. 82

(...)

Schließlich tut mir ein Bereich besonders weh: der Bereich der Bildung. Jede Reform – ob sie die Mittelstufe, die AHS oder BHS betroffen hat – trägt ganz deutlich die Handschrift der ÖVP. Dabei bin ich mir voll bewußt, daß hier die Zweidrittelmehrheit deutliche Schranken setzt. Weiters bin ich mir ebenso bewußt, daß die ÖVP als der schwächere (ich meine dabei die Sitzverteilung im Nationalrat) Verhandlungspartner durchaus am längeren Ast sitzt (diese Einsicht verdanke ich übrigens Dr. Olechowski), aber so einfach hätte man es den christlich-konservativen bis verstockt-reaktionären Typen aus der schwarzen Reichshälfte nicht machen dürfen. Das soll nicht nur ein Vorwurf sein, den ich im Raum stehenlasse, ich kann ihn auch begründen: Ich durfte und darf miterleben, welch geringen Stellenwert Bildung innerhalb des politischen Konzeptes der Partei gehabt hat und leider immer noch hat. Mir fällt dazu immer wieder ein Satz ein, den ich leider sehr oft gehört habe: Die Gesamtschule muß aus dem Wahlkampf draußenbleiben!

(...)

Der SLÖ – ein Postenverteilungsverein?

Interview mit dem Präsidenten des Wiener Stadtschulrates, Dr. Hermann Schnell, Obmann des „Sozialistischen Lehrervereins Österreichs“ (SLÖ)

schulheft 4/1977, „Lehrerrechte – Lehrersorgen“, S. 8–13

(...)

schulheft: *Eines der Ziele der SPÖ, aber auch des SLÖ ist die Gesamtschule. Warum, glauben Sie, Herr Präsident, ist die Gesamtschulbewegung innerhalb des SLÖ so schwach? Von der Basis her wird ja die Gesamtschule kaum gefordert.*

Schnell: Ich bin nicht der Überzeugung, daß die Gesamtschule eine schwache Vertretung innerhalb des SLÖ 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 ÖVP-Lehrervereinigung Mitglieder gibt, die die Gesamtschule als eine wünschenswerte Einrichtung sehen.

schulheft: *Aber überwiegend ist doch beim SLÖ 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 SLÖ-Lehrer, die für eine Gesamtschule eingetreten wären?*

Schnell: (...) 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 Gesamtschuldiskussi-*

on vom SLÖ in der Öffentlichkeit geführt und nicht in kleinen internen Grüppchen?

Schnell: Die öffentliche Diskussion ist in der Frage der Gesamtschule, gerade durch die Auseinandersetzung auch mit der Österreichischen Volkspartei, sicherlich etwas abgesättigt. Es ist eine Frage, ob eine öffentliche Diskussion über die Gesamtschule grundsätzlich in der gegenwärtigen Situation der Gesamtschule nützt.

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

Das „Schulversuchswerk“

Interview mit Minister Sinowatz über Schulpolitik, Gesamtschule und regionale Schulentwicklung

schulheft 3/1978, „Schulversuche, was dann?“, S. 7-12

Sinowatz: (...) Eines der wichtigsten Ergebnisse der Schulversuche ist – und das freut mich ganz besonders – das Gesamtschulversuchswerk. Denn die bisherigen Ergebnisse sind doch so eindeutig, daß man sagen kann, daß die gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen in Hinblick auf Chancengleichheit, soziale Integration und individuelle Förderung des einzelnen durch die Gesamtschule am ehesten gewährleistet scheint. Daß die Gesamtschulversuche erfolgreich verlaufen sind, kann heute kaum mehr diskutiert werden. Der Vorschlag von der ÖVP, der jetzt im Hinblick auf eine Hauptschulreform gekommen ist, hätte gar nicht kommen können, hätte es diese Schulversuche nicht gegeben.

schulheft: *Herr Minister, Sie haben in einem Interview mit der „AZ“ vom 19. Juli dieses Jahres (1978, Anm.d. Red.) gesagt, daß Sie mit der Einführung der Gesamtschule bereits in den achtziger Jahren rechnen. Wie wollen Sie dafür das soeben erwähnte Verständnis breiter Bevölkerungsschichten gewinnen?*

Sinowatz: Ich bitte, darauf hinweisen zu dürfen, daß diese Zeitangaben nicht ganz richtig wiedergegeben wurde. Gemeint gewesen ist, daß ich es für möglich halte, daß in den achtziger Jahren als erster Schritt zur gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen eine Übertragung der Schulversuchsergebnisse auf den Bereich der Hauptschule denkbar ist: als ersten Schritt zur gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Zu dieser Zurückhaltung zwingt uns ja bereits die im Parlament benötigte Zweidrittelmehrheit bei Veränderungen der Schulgesetze.

(...)

schulheft: *Eine Frage, die sich weniger an den österreichischen Unterrichtsminister als an den SPÖ-Bildungspolitiker Sinowatz richtet. Könnten Sie sich eine Gesamtschulbewegung vorstellen, die von der SPÖ und Teilen der Gewerkschaft vorangetrieben wird, die die zur Einführung der Gesamtschule nötige Aufklärungs- und Informationsarbeit leistet?*

Sinowatz: Es ist völlig richtig differenziert, wenn ich in diesem Zusammenhang als SPÖ-Schulpolitiker angesprochen werde, und nicht als der Unterrichtsminister. In den SPÖ-Schulprogrammen wird zunächst der Begriff Chancengleichheit immer im Sinn eines sozialen Anliegens verstanden, wie er etwa durch die Gratisschulbuchaktion – trotz aller konservativer Kritik – verwirklicht worden ist, und bei der Bevölkerung auch Anklang gefunden hat. In anderen Bereichen ist Chancengleichheit schwieriger zu verwirklichen. (...) Schwieriger ist es, den Menschen einsichtig zu machen, daß Chancengleichheit nicht nur soziale Probleme betrifft, sondern auch so wichtige, wie den Zugang für alle, zu dieser gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Hier, glaube ich, müssen wir den Weg von den fachlich Informierten über die fachlich Interessierten zu jenen finden, für die das Ganze neu ist: zu der Mehrheit der Menschen, die den Gesamtschulgedanken noch nicht in dieser Intensität kennengelernt haben.

(...)

Das Gespräch mit Minister Sinowatz führten Uwe Bolius und Edgar Grubich.

Gespräch mit Frau Bundesministerin Dr. Hilde Hawlicek am 9. 12. 1988

schulheft 52/1988, „Beiträge zur Bildungspolitik“, S. 78

(...)

schulheft: *Noch eine abschließende Frage: Gibt es die Gesamtschule als Perspektive noch?*

Hawlicek: Die Gesamtschule ist weiterhin das Ziel sozialistischer Schulpolitik. Ich bin auch eine sozialistische Schulpolitikerin und, vor allem angesichts der Schwierigkeiten der Hauptschule in Ballungsräumen, sehe ich hier die Chancen größer denn je. Sie wissen ja, es gibt die 2/3-Mehrheit, nach der die andere Großpartei bzw. der Koalitionspartner zustimmen muß. Aber hier muß sich etwas verändern. Wir haben auch schon einige Vorschläge ausgearbeitet in Richtung Aufwertung der Hauptschule. Aber sicherlich, auf lange Sicht hin kann man das Problem nur lösen, indem man – wie wir das schon seit Otto Glöckel vorschlagen – die Gesamtschule einführt.

(...)

Das Gespräch wurde von Gerhard Bisovsky, Heidi Pirchner und Erich Ribolits geführt.

ARGUMENTE AUS DER BILDUNGSWISSENSCHAFT

Vorbemerkung

Die folgenden Beiträge von Wissenschaftlern – es ist leider keine Frau dabei – haben wir deshalb ausgewählt, weil sie unserer Meinung auch heute noch gültige Argumente dafür liefern, dass eine demokratische Schulreform ohne Gesamtschule nicht denkbar ist. Wir haben die Artikel aus Platzgründen größtenteils gekürzt, teilweise radikal.

Helmut Fend, damals Professor im Zentrum für Bildungsforschung der Universität Konstanz, nennt nach dem ausführlichen Evaluationsbericht über die Gesamtschule in der BRD die Gründe, die für die Einrichtung von Gesamtschulen sprechen.

Bernhard Rathmayr geht auf die Vor- und Nachteile des Leistungsgruppenkonzepts ein und muss feststellen, dass die Nachteile überwiegen, weil „das elitäre Prinzip des traditionellen Schulsystems durch die Schulversuche zwar beibehalten, der ‚Zugang zu den Eliten‘ aber erleichtert wird“. (schulheft 3/1978, S. 43)

Sieben Jahre später geht der Rupert Vierlinger mit dem „Elend der Leistungskurse“ hart ins Gericht. Wir bringen ausschnittsweise seine Argumentation. Interessant ist, dass Vierlinger, damals wie heute Prof. an der Universität Passau, als einer der wenigen praktische Erfahrungen mit undifferenzierten Hauptschulen (ohne Leistungsgruppen und ohne Klassenzüge) vorweisen kann. Er war Leiter der Übungshauptschule an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Linz und mitverantwortlich für den dortigen Schulversuch.

In den folgenden Jahren ging es bei den bildungswissenschaftlichen Artikeln in den schulheften vor allem um die Frage einer Definition und Neubewertung der Allgemeinbildung in unserer Gesellschaft. Franz Ofner kommt dabei auch zu dem Schluss, dass „eine Aufsplitterung in unterschiedliche Niveaus, von niedriger und höherer Allgemeinbildung, wie dies derzeit durch die Trennung von Gymnasium und HS sowie in Leis-

tungsgruppen der Fall ist, unter diesen Umständen nicht gerechtfertigt ist.“ (schulheft 44/1986, S.40)

Werner Rügemeier fordert für die Verwirklichung der „Grundlinien einer Allgemeinbildung“, die kein Ergebnis ist, „das in einer bestimmten Schulform, in einem bestimmten Alter oder nur innerhalb eines ganz bestimmten Kenntnisniveaus erreichbar ist“ (schulheft 40/1985, S. 52) ein einheitliches Bildungssystem, für das das Modell Gesamtschule als Startpunkt dienen könnte, das aber über dieses noch weiter hinausgehen müsse.

Im Zusammenhang mit der Frage, was die Qualität einer Schule ausmache, verweist Werner Specht auf die Ergebnisse der Evaluation des größten deutschen GS-Schulversuchs. Bemerkenswert ist vor allem das Ergebnis, dass die Qualität der Schulversuche vor allem auf dem besonderen Engagement der LehrerInnen beruhe.

Nivellierung in der Gesamtschule?

Ein Gespräch mit Helmut Fend

schulheft 3/1976, „Gesamtschule“, S. 19-28

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

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

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

Fend: Man kann hier die bekannte Grundregel anwenden, daß jeweils die abnehmenden Schulen, also das wären die Hauptschulen und die Gymnasien, bestimmen, was in den Schulen zuvor geschieht. Das heißt, die Inhalte, die dort verlangt wer-

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

(...)

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

(...)

Um die Gesamtschule adäquat zu beurteilen, muß man weiters berücksichtigen, daß dort *mehr Schüler zu höheren Abschlüssen* kommen, daß der Bildungswunsch in vielen Familien steigt, da-

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

(...)

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

Fend: (...) Zu diesem Problem könnte man, glaube ich, folgendes sagen: Die Gesamtschule ist ja eingerichtet worden – was die pädagogische Motivation angeht – um *alle Schüler möglichst opti-*

mal individuell zu fördern. Eine optimale individuelle Förderung hat natürlich nicht zur Folge, daß alle gleich werden in ihren Leistungen, sondern daß jeder seinem Leistungsstand entsprechend und seinen Möglichkeiten entsprechend optimal ausgebildet wird. Das heißt natürlich, daß *Unterschiede in den Leistungen und den Abschlüssen* bestehen bleiben. Also von daher ist der Vorwurf der Konservativen an und für sich unverständlich, da die pädagogische Zielsetzung der individuellen Förderung ganz im Vordergrund gestanden hat.

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

(...)

Man hat früher von einer Kulturpubertät und einer Primitiv- oder Kurzpubertät gesprochen. Nun, wie wir gefunden haben in unserer Konstanzer Untersuchung und wie sich auch in englischen Untersuchungen gezeigt hat, gibt es im Gesamtschulsystem eine Annäherung in den Wertstrukturen bei diesen Schülergruppen, d. h. auch Schüler auf einem geringeren Leistungsstand, die sonst in der Hauptschule wären, entwickeln eher intellektuelle Interessen, entwickeln eine Aufgeschlossenheit z. B. für zeitkritische Fragen, während mehr Schüler mit höherem Kursniveau ein Verständnis für die technischen, beruflichen und praktischen Probleme entwickeln. Das heißt, es entwickelt sich hier eine An-

näherung der Wertstrukturen, was natürlich besonders für solche Schülergruppen wichtig ist, die ansonsten abgedrängt werden in eine Kurzpubertät und völlig ausgeliefert sind relativ kurzfristigen Industrieinteressen und Konsumangeboten. Es gibt also nachweisbar bisher schon in mehreren Untersuchungen die Chance einer Annäherung der Wertstrukturen in einem integrierten Schulsystem.

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

Fend: Mit Gesamtschule ist eben eine Kumulation aller pädagogischen Bemühungen der letzten 50 Jahre gemeint, und diese Kumulation betrifft auch Probleme des Schulklimas, wobei man hier eines ganz deutlich festhalten muß: das Schulklima als solches ist relativ unabhängig von Differenzierungsbemühungen, wie sie in Gesamtschulen versucht wurden. Das heißt, *die Schulorganisation als solche ist nicht notwendig gekoppelt mit dem, was ein liberales Klima angeht*. Das muß man einfach wissen, um nicht aufgrund von Problemen, die sich aus dem Bereich des Schulklimas und des Lehrerverhaltens ergeben, fälschlicherweise zurückzuschließen auf Probleme der Schulorganisation. (...) Wir haben tatsächlich einige ganz deutliche Effekte gefunden, die mit einem liberalen Schulklima verbunden sind; so ist es diesen Schulen durch dieses Schulklima weitgehend gelungen, die Zielvorstellung, die mit einem solchen liberalen Klima immer verbunden war, nämlich *die Angstfreiheit der Schüler*, zu erreichen. Das ist eines der markantesten Ergebnisse, daß *das Schulklima und das Verhalten der Lehrer und ihre Art, Leistungsforderungen auszulegen, didaktisch umzusetzen, an die Schüler heranzutragen, tatsächlich in hohem Maße angststeigernd oder angstmindernd sein kann*.

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

Bernhard Rathmayr

Eliteschule oder Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen?

Bemerkungen zum Förderungskonzept der österreichischen Schulversuche

schulheft 3/1978, „Schulversuche – was dann?“, S. 41–47

„Einige Ergebnisse der Evaluation sprechen dafür, daß das Förderprinzip in integrierten Gesamtschulversuchen besser realisiert werden könnte als im derzeitigen Schulsystem“. (Gottfried Petri im Evaluationsbericht der österreichischen Schulversuche 1972/73)

Der zurückhaltende Konjunktiv in der zitierten Aussage des amtlich bestellten Chefevaluators der österreichischen Schulversuche verleitet zum genaueren Nachfragen.

In zwei Richtungen:

1. Was heißt Förderung im Konzept der österreichischen Schulversuche? Heißt das: Die Schüler sind in den Kursfächern im Prinzip so zu fördern, daß möglichst viele die erste Leistungsgruppe erreichen, – oder heißt Förderung die möglichst optimale Feststellung der Leistungsfähigkeit des einzelnen Schülers und seine möglichst exakte Zuweisung zur „richtigen“ Leistungsgruppe, wobei dem Wechsel der Leistungsgruppen (nach oben und unten) dann vor allem die Funktion der Korrektur solcher Zuweisungen zukäme?

2. Entspricht, wie immer die erste Frage zu beantworten ist, die Realität der österreichischen Schulversuche ihrem Konzept?

Was heißt Förderung im Konzept der österreichischen Schulversuche?

Die Möglichkeiten der Förderung sind durch die Systematik der Schulversuche vorgegeben. In einem Leistungsgruppensystem kann Förderung nur zweierlei bedeuten: „Ermöglichung des

Aufstiegs“ (von einer niedrigeren in eine höhere Leistungsgruppe) oder „Verhinderung des Abstiegs“ (von einer höheren in eine niedrigere Leistungsgruppe). Insofern die Leistungsgruppen eins, zwei und drei in etwa den traditionellen Schultypen AHS, HS-1. Klassenzug und HS-2. Klassenzug entsprechen, kommt dem Konzept der Schulversuche im Vergleich zum traditionellen Schulsystem eine erhebliche Minderung des Auslesecharakters zu.

Versagen in einem Fach bedeutet nicht mehr notwendig Repetieren der ganzen Klasse oder Ausscheiden aus einem Schultyp, sondern meist nur Abstufung in eine niedrigere Leistungsgruppe. Und: Die Möglichkeit der Aufstufung ohne Schulwechsel wird, wenn man von der wenig genutzten Möglichkeit des Aufstiegs von dem HS-2. Klassenzug in den HS-1. Klassenzug absieht, durch die Schulversuche überhaupt erst geschaffen.

Förderung bedeutet demnach im Konzept der österreichischen Schulversuche einmal die Schaffung einer erhöhten „Durchlässigkeit“ nach oben, d. h. eines Aufstiegs in die AHS-konformen ersten Leistungsgruppen. Zum zweiten bedeutet Förderung die „Durchlässigkeit“ nach unten, die zugleich das „Durchfallen nach ganz unten verhindern und damit die Selektionswirkung des dreigliedrigen Schulsystems herabmindern soll.

Diese im System der Schulversuche angelegten Möglichkeiten werden durch ebenfalls im System eingebaute Barrieren der Förderung getrübt.

Die gezielten Förderungsmaßnahmen, im Sinne von speziell eingerichteten Förder- oder Stützkursen, werden nur den Schülern zur Verfügung gestellt, die „aufstiegsverdächtig“ oder „abstiegsgefährdet“ sind, also nicht etwa prinzipiell allen Schülern der unteren Leistungsgruppen. Um es präziser zu sagen: Die Entschärfung der Selektion nach oben und unten wird im Konzept der Schulversuche durch die Etablierung einer Selektion innerhalb der Leistungsgruppe bewerkstelligt. Dem entspricht die Organisation der Lehrpläne, die nicht auf dem Prinzip eines für alle drei Leistungsgruppen einheitlichen „fundamentum“ und eines für die jeweilige Leistungsgruppe dazukommenden erweiternden oder stützenden „additum“ aufgebaut sind, sondern – den traditionellen Schultypen entsprechend – sich insgesamt

voneinander unterscheiden. Um auch das schärfer auszudrücken: Die ins Konzept als erhöhte Umsteigmöglichkeiten eingebauten Förderungsmöglichkeiten vermindern die österreichischen Schulversuche durch starre Lehrpläne, die das Umsteigen erschweren.

Zusammenfassung:

Vom Konzept her erhöhen die österreichischen Schulversuche die Chancen des einzelnen Schülers gegenüber dem traditionellen Drei-Stufen-Modell. Aufstieg ist organisatorisch leichter möglich, Abstieg hat weniger drastische Konsequenzen. Durch den Ansatzpunkt gezielter Förderungsmaßnahmen nur bei potentiellen Umsteigen sowie durch die Orientierung der Lehrpläne an der alten Stufenschule werden diese Chancen aber wieder eingeschränkt. Das elitäre Prinzip des traditionellen Schulsystems wird so durch die Schulversuche zwar beibehalten, der „Zugang zu den Eliten“ wird aber erleichtert.

Die Realität der österreichischen Schulversuche: Wie verhält sie sich zu ihrem Konzept

(...)

Daß die österreichischen IGS-Schulversuche eigentlich Hauptschulversuche sind, wurde schon oft festgestellt. In unserem Zusammenhang bedeutet das, daß die Einstufung in die erste Leistungsgruppe, die an sich dem AHS-Niveau entspräche, de facto nicht der Absolvierung der AHS gleichkommt, sondern nur einer gewissen Erhöhung der Übertrittschancen in eine AHS oder BHS.

Das zweite – ernüchternde – Faktum ist, daß sich in den Versuchsschulen die Auf- und Absteiger in etwa die Waage halten. Dafür sind verschiedene Gründe maßgeblich. Einmal die Tendenz der Versuchslehrer, die oberen Leistungsgruppen auf einem hohen Niveau und möglichst frei von weniger „Begabten“, weniger „Fleißigen“ zu halten. Das zeigt sich etwa daran, daß die Zahl der Absteiger mit der Höhe der Schulstufe zunimmt. So hielten sich etwa 1975/76 auf der 5. Schulstufe die Auf- und Absteiger noch die Waage, in der 6. Schulstufe gibt es aber bereits mehr Ab- als Aufsteiger. Zudem zeigt sich, daß dieser Trend in

den traditionell „härteren“ Fächern Mathematik und Englisch stärker ist als im Fach Deutsch.

Die Evaluatoren interpretieren diesen Trend so, daß die Versuchsschullehrer in der 5. Schulstufe noch den Förderungsgesichtspunkt, in der 6. Schulstufe aber wieder stärker den Auslesegesichtspunkt in den Vordergrund rücken.

Ein zweiter Grund dürfte auf einer Ebene zu suchen sein, die bisher zur Erklärung noch kaum herangezogen worden ist. Das Bestehen einer Leistungsgruppe bedeutet für die praktische Organisation des Schulalltags die Bereitstellung eines Lehrers, eines Raumes und einer gesicherten Unterrichtszeit. Das alles ist nur unter der Voraussetzung einer angemessenen Schülerzahl „rentabel“, d. h. einer Größe der Leistungsgruppen, die in etwa an die etablierte Normzahl von Schülern pro Klasse angenähert sein sollte. Es dürfte deshalb, gewollt oder ungewollt, innerhalb der einzelnen Schule ein praktisch-organisatorischer Druck dahingehend bestehen, daß keine Leistungsgruppe zu stark dezimiert wird oder gar „ausstirbt“. Solche Ereignisse würden ja Änderung in der ganzen Raum- und Zeitplanung des Unterrichts, sowie im Stundenplan des einzelnen Lehrers verursachen, alles Dinge, von denen ohnedies jeder weiß, wie schwierig sie am Anfang eines Schuljahres auszuhandeln sind. In manchen Fällen würden sich sogar Situationen ergeben, die mit der vorhandenen Einrichtung und den üblichen didaktischen Gepflogenheiten überhaupt nicht zu lösen wären. Was sollte etwa geschehen, wenn einmal statt drei sich nur mehr zwei Leistungsgruppen ergäben, von denen aber jede mehr Schüler hat, als ein Lehrer unterrichten kann? Für solche Pannen sehen die Anleitungen des Schulversuchszentrums nichts vor, also gibt es sie nicht! Und das heißt in unserem Zusammenhang, daß die Praxis der Schulversuche die maximale Möglichkeit der Förderung, nämlich die zunehmende Vergrößerung des Anteiles an Schülern, in den höheren Leistungsgruppen nicht ausnützt.

Zusammenfassung:

Die Realität der österreichischen Schulversuche nützt die im Modell angelegten Förderungsmöglichkeiten zwar aus, interpretiert sie aber merklich im Sinne des traditionellen Selektions-

prinzips. Zudem bewirkt die Programmierung des Modells auf drei Leistungsgruppen schulorganisatorisch die Verminderung der Förderung auf jenes Maß, das die Existenz dieser Leistungsgruppen in einer rentablen Größe nicht gefährdet.

Welche Philosophie der Schule erzeugen Konzept und Praxis der österreichischen Schulversuche?

Wir haben bis jetzt die Schulversuche von ihrem Konzept, ihrem eigenen Anspruch her und von dessen Durchführung aus betrachtet. Das ist notwendig, um einer Sache gerecht zu werden, an der zahlreiche Lehrer, Politiker und Wissenschaftler jahrelang arbeiten, mit der sie die Hoffnungen verbinden, für die sie Konflikte riskieren, für die sie öffentliches Lob und öffentlichen Tadel ernten. Einer Sache, in die nicht zuletzt tausende Schüler verwickelt sind, zu deren besserem Fortkommen die Schulversuche ja dienen sollen.

Ebenso notwendig ist es, die ideologischen Grundlagen der Schulversuche zu untersuchen. Ideologie von Schule bedeutet dabei nicht, was über Schule geschrieben und gesagt wird, sondern, was der Grund dafür ist, daß in der Schule passiert, was eben in ihr passiert.

(...)

Die Schulversuche, die – als Gesamtschulversuche mit der dazugehörigen Philosophie von der Fragwürdigkeit des Begabungsbegriffes – gerade die Variabilität der Begabung betonen wollten, haben offensichtlich zunächst ihre Stabilität in einer Art von Dreifaltigkeit der Leistungsgruppen betont. Das dürfte die wahre von den Schulversuchen erzeugte „Philosophie der Begabung“ sein: Daß man die Menschen in drei Gruppen einteilen kann, nämlich in gut, mittel und schlecht Begabte. Die Schulversuche schaffen diese Philosophie dadurch, daß sie die drei Leistungsgruppen als unausweichliches organisatorisches Prinzip auf ihrem Banner führen. Ihr zusätzliches Prinzip, das des Wechsels der Leistungsgruppen, das eigentlich der anderen Philosophie zugehört – jener von der Veränderbarkeit der Begabung durch Lernen – scheint noch bedeutend weniger ins Bewußtsein der Bevölkerung gedrungen zu sein. Es ist ja auch

dem Prinzip der Leistungsgruppen untergeordnet. Wie wir gesehen haben, gibt es zwar die Mobilität zwischen den Leistungsgruppen nicht, aber die Mobilität der Leistungsgruppen selbst: Die Wahrheit von der dreigeteilten Begabung wird nicht ange tastet.

Schule bleibt demnach auch nach der von den Schulversuchen erzeugten Philosophie jene Institution, in der Schüler nach ihrer Begabung und nach ihrem Fleiß (beides neuerdings meist kürzer Leistung genannt) lernen dürfen und beurteilt werden.

Das ist keine Verurteilung der Schulversuche. Wenn man die Widerstände der konservativen Parteien und der Konservativen in allen Parteien sieht, wenn man die relativen Erfolge der Schulversuche in der Reduzierung einiger besonders gravierender Ungerechtigkeiten des bestehenden Schulsystems sieht, wenn man die Hoffnung auf eine Einbeziehung der AHS trotz derzeitiger Beschränkung auf die Hauptschule nicht aufgibt, dann kann man guten Gewissens sagen, daß die Schulversuche einiges verbessert haben. Wie wir gesehen haben, zwar etwas weniger, als sie von ihrem Konzept her verbessern könnten; aber: man darf nicht alles wollen.

Ebenso ist das keine Ehrenrettung der Schulversuche, denn man wird genau so deutlich sagen müssen, daß sie zwar etwas verbessern, die eigentliche Schulphilosophie – und damit die Schule auf lange Sicht – aber nicht verändert haben. Sie bleiben, um es mit einem gebräuchlichen Bild zu sagen, im Rahmen.

Rupert Vierlinger

Das pädagogische Defizit der Leistungskurse

schulheft 37/1985, „Otto Glöckel. Mythos und Wirklichkeit“, S. 61–85

I. „Meriten“ der (fälschlich) als integriert bezeichneten Gesamtschule

Um der Gerechtigkeit willen seien einleitend die Verdienste der Leistungskurse genannt – selten ein Schaden, der nicht auch einen Nutzen brächte.

Leistungskurse bilden das kognitive Begabungsprofil des einzelnen Schülers exakter ab, als es die fächerübergreifenden vertikal gelagerten Schichten des traditionellen Systems (Gymnasium, Hauptschule 1, Hauptschule 11) tun. Partielle Leistungsausfälle führen nicht so schnell zu globaler Degradierung; das Repeitieren ist freilich nicht nur in der Leistungskursschule spürbar abgebaut worden, sondern auch andernorts: Das öffentliche Anprangern in den Schulreformjahren hat seine Wirkung getan. Leistungskurse halten die Schullaufbahn länger offen; am Ende der Pflichtschulzeit stehen nur rund 30 % in anderen (günstigeren) Geleisen, als es die Prognose bei den Zehnjährigen hat erwarten lassen und im traditionellen System auch bewirkt hätte. Die Folge ist ein höherer Anteil an weiterführenden Schulabschlüssen – was freilich nur von denen begrüßt wird, für die Bildung an sich ein Wert ist und nicht als Steigbügel für berufliche Karriere dient. Zu den Verdiensten der Leistungskurse gehört in Summe auch die Mithilfe am teilweise gelungenen Abbau von schichtspezifischen Defiziten. (...)

Es wäre verwunderlich, wenn die Erprobung von Leistungskursen keinen Gewinn eingebracht hätte; ihre Befürworter haben doch schließlich keine schlechte Pädagogik gewollt. – Die ungewollten Nebenwirkungen einer Maßnahme können freilich schlimmer sein als die Güte des angestrebten Effekts!

Nach einer Vorbemerkung über die vermeintliche Notwendigkeit der Kurse zugunsten der „Elitebildung“ sollen daher in

vier Thesen besonders ins Auge springende Nachteile genannt werden.

II. Vorbemerkung über die Zusammenhänge zwischen Schülersortierung und Leistung

Der Leistungsanspruch ist unabdingbar! Aber es ist falsch, die Sortierung der Schüler in leistungshomogene Gruppen als notwendige Konsequenz des Leistungsanspruches anzusehen. In gestuften Pflichtschulsystemen droht vielmehr die Gefahr, daß der Leistungsanspruch durch Leistungsrituale korrumpiert wird.

Es gliche einem Danaergeschenk, wollte man einer Nation den Rat geben, sie möge ihr Sekundarschulwesen (im besonderen die zweite Hälfte der Pflichtschulzeit) so organisieren, daß es möglichst schülerfreundlich sei, auch wenn damit Leistungsfeindlichkeit in Kauf genommen werden würde. Wenn freilich das Abgehen vom Prinzip der Schülersortierung – ob in Schichten (Streams) oder in Kursen (sets) – in der Tat eine Kümmerform der geistigen Eliten zur Folge hätte, dann wäre es völlig unverständlich, daß die allermeisten europäischen und außereuropäischen hochentwickelten Industrieländer entweder teilweise oder zur Gänze auf diese Gruppierungsform verzichtet haben.

(...)

Wenn die Beibehaltung der heterogenen Schülerzusammensetzung, wie sie in der ersten Hälfte der Pflichtschulzeit besteht, auch für die zweite Hälfte als logische Konsequenz erscheint, dann muß um ein schwerwiegendes Mißverständnis auszuschießen eine Einschränkung gemacht werden: wo Leistung nicht mehr vom je einzelnen erwartet und an ihm abgelesen und gemessen wird, sondern wo der „Akkord“ gilt, dort müssen notgedrungen Riegen gebildet werden. Allein in wie vielen schulischen Belangen hat dies Geltung? Der Schülerchor kann den „Brummer“ nicht einstellen, und in der Wettkampfgruppe der Geräteturner hat der Lahme keinen Platz. Im übrigen aber wird beinahe ausschließlich die Leistung des einzelnen gezählt und bewertet, auf seine Qualifizierung kommt es an, auch wenn noch so begrüßenswert in Gruppen und Partnerschaften zusam-

mengeholfen wird oder genau diese Zusammenarbeit geübt werden soll.

(...)

III. Das Elend der Leistungskurse

These 1:

Ein gestuftes Schulsystem macht die Schule stets mehr zu einer Stätte der Diagnose, des Richtens und Aburteilens, des Aussortierens und der Auslese als zu einer Stätte des Helfens, der bildenden Begegnung und der Förderung.

Wenn die Schüler einer Klasse prinzipiell in Niveaus eingestuft werden, dann hat dies dieselben bösen Folgen für das emotional-soziale Klima wie in traditionellen Systemen: die Angst vor der Abstufung wird ein ständiger Begleiter derjenigen, die noch motiviert genug sind, am Wettbewerb teilzunehmen. Es ist daher verwunderlich, wenn man sich wundert, daß Gesamtschüler gleich oder gar nicht mehr angstbesetzt sind als ihre Alterskameraden in den übrigen Schulen.

(...)

These 2:

Die Bilanz zwischen den Grundvoraussetzungen des psychosozialen Klimas in der Schule und den Ansprüchen der äußeren Organisation ist unausgeglichen (und zwar zu Lasten des Klimas!). Der Tribut an die Organisierbarkeit der Leistungskurse ist sehr hoch!

Wenn Leistungskurse ökonomisch vertretbar und ihrer Intention auf optimale Homogenität der Schülergruppen gerecht werden sollen, dann sind große Zentralschulen die unabdingbare Voraussetzung.

(...)

Der Hinweis auf große traditionelle Schulen in Ballungsräumen trägt kaum, denn dort wird der Schwellenwert für die genannte Überforderung durch Schaffung stabiler Binnengruppen erhöht, die dem einzelnen soziale Absättigung in der „face to face-group“ bringen. In Leistungskurschulen aber werden die Sozialkontakte um der exakten Ordnung auf dem Schachbrett

der Homogenisierung willen immer wieder zerrissen. Das ständige Oszillieren zwischen fremden Räumen (...) verhindert eine Einwurzelung, die ruhigstellt und Sicherheit gibt.

(...)

Unverzeihlich wird der Verzicht auf die Rolle des im besten Sinne „klassenführenden“ Lehrers, indem er mit der Gesamtgruppe gerade so viel (wenig) zu tun hat, als er Zeit braucht, um die administrativen Geschäfte zu erledigen. Aber selbst wenn er mehr Zeit hat, wenn beispielsweise eine sogenannte „Klassenvorstandsstunde“ zugestanden wird, bleibt er der bloße unterrichtliche Funktionär, der sich in den tragenden Fächern jeweils mit einem Drittel „seiner“ (?) Klasse absondert, mit dem großen Rest aber nichts zu tun haben will – um es in der Sprache der kindlichen Empfindsamkeit auszudrücken. Fortwährende Konferenzen im Dienste der Auf-, Ab- und Umformungsprozeduren absorbieren die Kraft des Lehrerkollegiums und rauben sie den eigentlichen pädagogischen Aufgaben. (...) Ihr Blick scheint gebannt ausschließlich auf Strukturen zu starren, die von administrativ-bürokratischen Denkformen geschaffen werden und sich daher in Kategorien der Distanziertheit, Uniformität und äußerer Organisation erschöpfen.

Ein diffizil ausgeformtes Leistungskurs-System muß mit inhaltlich und zeitlich genormten Curricula operieren. Damit werden pädagogische Freiräume wegrationalisiert, die das Unterpfand jedes gelingenden Lehr-Lern-Prozesses sind. Zentral und damit im Nimbus von Autorität vorgegebene Pläne von Zielen, Inhalten und vielleicht auch noch Verfahren fesseln die Kreativität und die Intelligenz des Lehrers. Selten hat er die Kraft, dem genormten curricularen Programm – insbesondere auch in der Verpackung in Form approbierter Lehrbücher – so frei gegenüberzustehen, „daß er sein eigenes Denken in innige Berührung mit dem des Schülers und mit dem Bildungsgut“ bringen könnte. Das Mißtrauen, das die „höheren Stellen“ gegenüber seiner eigenen Lebenserfahrung mit und an der Welt hegen, überträgt er auf die Schüler. Auf diese Weise bekommen sie ihre Ziele und Inhalte aus zweiter oder dritter Hand kolportiert und werden „ständig verwirrt durch den Konflikt zwischen denjenigen Zielen und Interessen, die der Natur ihrer eigenen Erfahrung ge-

mäß sind, und denjenigen, mit denen man sie sich abzufinden lehrt". (...)

Die solcherart reformierte Schule potenziert also noch die geistige Bevormundung, die im traditionellen schulischen System des deutschsprachigen Mitteleuropa vorherrscht und allorts eher Gleichgültigkeit erzeugt, als daß sie sich zum Vorspann einer Sanierung machte.

(...)

These 3:

Die homogene Schülerzusammensetzung liefert dem Lehrer ein Alibi, für Individualisierung und Differenzierung nicht weiter Sorge tragen zu müssen. Jedes gestufte System perfektioniert den Lehrer zu einem Spezialisten für Aussonderung, während er doch ein Spezialist für das Entwerfen von Lehrstrategien sein sollte!

(...)

Die Verfechter der gestuften Organisationsformen halten dem entgegen, daß die untersten Züge und Kurse genau deswegen geschaffen worden wären, weil man sich dort den gestrandeten Schülern besonders eingehend und angemessen widmen könne. –

Die programmatischen Schwurformeln klingen gut, allein die Realität entlarvt sie als „ungedechte Schecks auf hohe Beträge“. (Horst Rumpf). Die untersten Ränge sind weithin nur Auffanglager, und auf dem Gang zu ihnen verkümmern die Methoden eher, als daß sie ausgefeilt würden.

(...)

These 4:

Als das Konzept der Leistungskurse aus der Taufe gehoben worden ist, mögen die unterschiedlichsten Lerngesetze Pate gestanden haben. Der wichtigste Lernvorgang aber, das Lernen am Vorbild, wurde und wird mißachtet.

(...)

Welche Brille hat den Blick auf die Schwächsten so verzerren können, daß man genau bei ihnen glaubt, die Bedeutung des Vorbildes mißachten zu dürfen? Natürlich haben auch sie einen Lehrer; aber die alltägliche Beobachtung wie die entwicklungs-

psychologische Forschung sagen uns, wie sehr gerade am Ausgang der „Reifen Kindheit“ und in der Jugendzeit der Einfluß der Gleichaltrigen, der „peers“, übermächtig wird und den Lebensstil wie die Interessen prägen. (...)

Um Erfolg zu haben, müßte sich der Schwache den Erfolgreichen zum Vorbild nehmen. Im schlechtesten Kurs bietet sich aber keiner an.

(...)

IV. Ein Vorschlag an die Schulpolitik

Welche Veränderung sollte sich „natürlicherweise“ an der Schwelle zur Sekundarstufe ergeben, wenn das Ende der Grundschule nun schon einmal als einschneidende Zäsur akzeptiert wird? Wenn die Lehrkraft in der Grundschule ihrem Auftrag einigermaßen sympathisch nachkommt, dann ist die Grundschule der am wenigsten kritisierte Abschnitt der Schullaufbahn. Wenn wir die unterrichtliche Situation dieser Schultype unter dem Aspekt der Schulorganisation betrachten, dann haben wir es im wesentlichen mit nur einer Lehrkraft zu tun, die (beinahe) alle Gegenstände zu unterrichten hat und das vor allen Kindern (wenn vom verschwindend geringen Prozentsatz der Sonderschüler – deren Absonderung eine eigene Thematik ergäbe – abgesehen wird). Welche Defizite sind es, die gegen Ende der Grundschulzeit normalerweise nach einer Änderung verlangen? Eltern, die vor der Alternative zwischen einer heterogenen Anschlußschule und den homogenen Regelschulen standen, wurden mehrere Fragen vorgelegt. Die Eltern tüchtiger Kinder wurden gefragt, ob sie denn die Anwesenheit der Schwächeren als „Klumpfuß“ erlebt hätten, der schleunigst entfernt gehört. Sie haben verneint: „Es schadet unseren Kindern nicht, wenn sie sich um die langsameren Kinder kümmern müssen.“

Die Eltern schwacher Kinder wurden gefragt, ob ihre Kinder unter dem ständigen Vergleich litten, den die Anwesenheit der Besseren mit sich brächte. „Es schadet den Einfallslosen nicht, wenn die Einfallsreichen Ideen liefern“, meinten sie. Nach einer Trennung der normalerweise nach den Zufällen des Sprengels

gebildeten Schülergruppe haben sie nicht verlangt. Wohl aber haben sie das Angebot einer allmählich beginnenden Spezialisierung bei den Lehrern geschätzt, weil doch der einzelne in den seltensten Fällen der Polyhistor sein kann, der die sich ausdifferenzierenden Neugierden der Kinder in angemessener Weise befriedigen könne. Diesen Erwartungen würde eine Schule entgegenkommen, eine Sekundarstufe 1,

- in der noch alle Schüler beisammen sind,
- in der die Lehrer sich weithin den Gegenständen ihrer Wahl zuwenden dürfen,
- in der sie aber diese eingeschränkte Gegenstandszahl noch in derjenigen methodischen Spannweite aufzubereiten hätten, die der Grundschullehrkraft in allen (!) Disziplinen abverlangt wird.

(...)

Um nicht unrealistisch zu sein, muß auf die überkommenen Statusunterschiede zwischen den Lehrergruppen Rücksicht genommen werden, die unser Schulsystem für die 10/14/15-jährigen Schüler aufweist. Gymnasiallehrer und Hauptschullehrer würden „Schulter an Schulter“ in diese Integrationsform einer mittleren Schule (in der Mitte zwischen der Grundschule und den allgemein- und berufsbildenden Oberstufenformen liegend) unterrichten – ob im Haus eines Gymnasiums oder einer Hauptschule, machte keinen Unterschied. Selbstverständlich müßten sie nach ihrer Ausbildung je verschieden besoldet werden, wie das jahrzehntelang bei den geprüften und den ungeprüften Hauptschullehrern praktiziert worden ist. Die Einführung einer solchen Schultype brächte zahlreiche Vorteile, die über den engeren schulischen Bereich in die politische Opportunität reichen:

- Die Schule braucht keine parallelen Klassen und kann daher durchaus im Sprengel des kleinen Pfarrdorfes bestehen bleiben.
- Ein weiteres Stück regionaler Chancen-Ungleichheit wird abgebaut.
- Das Fahrschüler-Unwesen wird reduziert.
- Die Auslesesorgen bei Eltern, Lehrern und Schülern am Ende der Grundschulzeit sind vertrieben.

- Die Verdienste der Leistungskursschule werden im gleichen Maß – wenn nicht besser – gewahrt.
- Das pädagogische Elend der Leistungskurse wird ausgeräumt, ehe es (nach Einführung ab 1985) voll durchschlägt.

Die hier entwickelten Vorstellungen sind keiner Utopie entnommen. Es sind Erfahrungen aus einem Schulversuch, der zwischen 1973 und 1983 an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz durchgeführt worden ist. Die freiwillige Entscheidung der Eltern hat ihn getragen. Ihre Rückmeldungen sprechen von der Wohltat, daß „Kastenbildungen vermieden“ worden sind, daß Verständnis dafür geweckt worden ist, „daß auch schwache Schüler ihre Vorzüge haben“ und daß die Situation „große Vorteile für die Persönlichkeitsbildung“ gebracht hat. Im Vergleich mit den Schulerfahrungen, die sie mit anderen Kindern gemacht haben, weisen sie darauf hin, daß das Kind in dieser neuen Organisation „keine Schlaflosigkeit und kein Erbrechen“ kennt und daß die Schule für die Familie und das Kind keine Belastung“ ist.

(...)

Die Lehrer haben sich in einer Weise identifiziert, die zum Rücktritt des verantwortlichen Leiters geführt hat, als 1983 das Ministerium aus Gründen der Gleichschaltung die Einführung der Leistungskurse und damit das Ende des Versuches durchgesetzt hat.

(...)

Werner Rügemer

Grundlinien einer neuen Allgemeinbildung. Thesen

schulheft 40/1985, „Arbeit & Bildung“, S. 43–55

(...)

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, daß Allgemeinbildung nicht ein Ergebnis ist, das in einer bestimmten Schulform, in einem bestimmten Alter oder nur innerhalb eines ganz bestimm-

ten Kenntnisniveaus erreichbar ist. Allgemeinbildung ist vielmehr ein Prozeß, an dem die jungen und die jeweils dann älter werdenden Menschen je nach den altersgemäßen Möglichkeiten teilnehmen bzw. in diesen Prozeß, wenn sie bisher von ihm ferngehalten wurden, eintreten können.

Um dies zu ermöglichen, bedarf es eines zunächst einheitlichen Bildungssystems, das bis zum Beginn des Erwachsenseins dauert. Dabei ist anzufügen, daß nach meiner Auffassung heute die Schule, jedenfalls bis zum Abschluß der traditionellen Allgemeinbildung, dem Abitur, eher zu lange dauert. Vor allem unter den Bedingungen, die ich bisher genannt habe (Polytechnik, aktive Beziehung zu den wesentlichen Problemen der Gesellschaft usw.) – wodurch also eine größere Lebensnähe und Lebendigkeit der Schule und des Bildungsprozesses erreicht würde – könnte und müßte der schulische Bildungsprozeß verkürzt werden.

Für ein solches einheitliches Bildungssystem wäre das Modell „Gesamtschule“ vermutlich nicht radikal genug, obwohl es durchaus als Startpunkt dienen könnte. Es müßte aber zu zusätzlichen Veränderungen kommen, die bisher bei „Gesamtschule“ nicht mitgedacht wurden: einmal ginge es um eine enge Verbindung mit der Arbeitswelt, wobei nicht Konjunktur- und Profitgesichtspunkte den Ausschlag geben dürfen; zum anderen ginge es um eine aktive Teilnahme der Schüler und Lehrer an den wichtigen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen; daß es dazu wachsende Bedürfnisse gibt, hat die Beteiligung von Schülern und Lehrern etwa an den Aktivitäten und Diskussionen der Friedensbewegung in den letzten Jahren hinreichend gezeigt; ebenso, wenn im naturwissenschaftlichen Unterricht etwa die Qualität des Grund- und Trinkwassers der Umgebung oder der Gemeinde untersucht wird. Deutlich ist aber auch, um welche weitreichenden Veränderungen es geht, wenn solche Aktivitäten nicht nur aufgrund des günstigen Klimas an einzelnen Schulen kurzzeitig möglich, sondern auch grundsätzliche gesetzliche Legitimation, ja durch pädagogischen Auftrag ermöglicht, ja gefordert würden.

Ein anderer Aspekt, unter dem das bisherige Modell Gesamtschule für die neue Allgemeinbildung weiterentwickelt werden müßte, ist der Zusammenhang aller Elemente des Bildungspro-

zesses. Die Gesamtschule bisheriger Form, auch in anderen Ländern, ist zu weitgehend an die Stelle des gesamten Bildungsprozesses getreten, hat ihn zu sehr verschult. Demgegenüber ginge es darum, die schulische Bildungsform mit einer größeren Eigenständigkeit der familiären und anderen sozialen Bildungsformen zu verbinden, in denen sich die Kinder und Jugendlichen entwickeln. Die Schule kann nicht – diese Erkenntnis wird von vielen Pädagogen aufgrund einer heute mangelnden Alternative oft als schmerzlich empfunden – die Probleme lösen, die etwa durch zukünftige Arbeits- und Ausbildungslosigkeit, Familienzerrüttung, Drogenkonsum und ähnliche „Erziehungsnotstände“, wie Bundestagspräsident Jenninger sie nannte, immer wieder entstehen.

Hier ergibt sich auch die Gelegenheit für eine wichtige, wenn auch sehr kurz gehaltene abschließende methodische Bemerkung. Allgemeinbildung kann nicht für sich, sondern muß im Zusammenhang des gesamten übergreifenden Erziehungsprozesses gedacht und realisiert werden. Insofern ist die Diskussion einer neuen Allgemeinbildung nur als Teil der übergreifenden Diskussion um eine radikale demokratische Erziehung möglich.

(...)

Franz Ofner

Ökonomie und Bildungspolitik

schulheft 44/1986, „Bildung von gestern für die Welt von morgen“, S. 33–40

(...)

Das bildungspolitische Klima hat sich in den letzten 20 Jahren stark verändert. Die Reform euphorie ist einer Ernüchterung gewichen, viele Engagierte haben resigniert und sich zurückgezogen. Schon unter diesem Gesichtspunkt scheint es nützlich zu sein, die jüngste bildungspolitische Geschichte aufzuarbeiten, erst recht unter der Perspektive der zukünftigen Entwicklung und von Eingriffsmöglichkeiten in diese Entwicklung.

Ent-Täuschung über die Bildungsexpansion

In der bildungspolitischen Diskussion der sechziger Jahre spielte von Seiten der Wirtschaft und der Bildungsökonomie der steigende *Bedarf an* höherqualifizierten Arbeitskräften als Argument eine zentrale Rolle. Verbunden wurde diese Argumentation mit einer *Kritik am* Bildungswesen: es sei zu wenig *effektiv* sowohl beim Einsatz der finanziellen Mittel als auch hinsichtlich der pädagogischen Leistungen. Der steigende Bedarf an höherqualifizierten Arbeitskräften (d. h. an solchen Arbeitskräften, deren Ausbildung über die Lehrlingsausbildung hinausgeht) war in der ökonomischen Entwicklung begründet, als *nach der Rekonstruktionsphase* nach dem 2. Weltkrieg ein Übergang zu einer *verstärkten* Technisierung der Produktion und eine stärkere *internationale Verflechtung* der Märkte stattfand. Daraus leitete sich ein größerer Bedarf an Ingenieuren und Wirtschaftsfachkräften ab.

Das Bedürfnis der Wirtschaft nach einer Ausweitung weiterführender Bildung veranlaßte die progressiven politischen Kräfte, die alten Forderungen nach einer *Demokratisierung des Bildungswesens* neu zu artikulieren, nämlich mehr soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit im und durch das Bildungswesen zu erreichen. Eine *Kritik an der* sozialen Selektion der Schule zu einer Sozialisation im *Sinn der herrschenden Machtverhältnisse* setzte ein.

Es kam somit zu der Formulierung unterschiedlicher politischer Positionen und Interessen bezüglich einer Reform des Bildungswesens. Dabei stand die *Frage der Schulorganisation im Mittelpunkt* der Auseinandersetzungen, da sie die entscheidende Struktur darstellt, durch die die soziale Selektion und unterschiedliche Zuteilung von weiteren Bildungs- und Berufschancen erfolgt. Die *konservative* und von den Unternehmerverbänden unterstützte *Position* trat für *keine grundlegende Veränderung der Schulorganisation* ein, sondern bloß für Maßnahmen, die einen *stärkeren Besuch* von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie des Gymnasiums als Voraussetzung für eine Anhebung des Hochschulbesuchs ermöglichen. Es ging also bloß um eine *Expansion* im quantitativen Sinn verbunden mit einer *Effektivierung* des Bildungswesens, um die Kosten der Expansion möglichst niedrig zu halten.

Den Vertreter der *progressiven Position* ging es hingegen um eine *grundsätzliche Veränderung der Schulorganisation*, vor allem im Pflichtschulbereich, in dem primär die soziale Selektion stattfindet und die Weichen für den weiteren Bildungsweg gestellt werden. Durch eine organisatorische und curriculare *Vereinheitlichung des Pflichtschulbereichs in Form einer Gesamtschule* sowie durch die Einrichtung von *Fördermaßnahmen für benachteiligte Kinder* sollte verhindert werden, daß eine Reform bloß der Ausschöpfung von Begabungsreserven dient und die Schule auf die Funktion des Lieferanten von Arbeitskräften gemäß dem jeweiligen Bedarf der Wirtschaft reduziert wird.

Ich möchte mich nicht darauf einlassen, in welchen organisatorischen, politischen und pädagogischen Formen die Auseinandersetzung geführt wurde, sondern ich möchte nur stichwortartig auf das Ergebnis eingehen. Mit der 7. SCHOG-Novelle hat sich die *konservative Position* durchgesetzt, die Trennung von Hauptschule und AHS bleibt bestehen, in der Hauptschule wurden Leistungsgruppen eingeführt. Ohne organisatorische Reformen hat ab der zweiten Hälfte der sechziger Jahre eine enorme Expansion der Bildungsbeteiligung stattgefunden. Es würde zu weit führen, auf den Entwicklungsverlauf der einzelnen Schultypen einzugehen. Nur um einen Eindruck über die Größenordnung der Expansion zu vermitteln, seien einige Zahlen genannt. Faßt man alle weiterführenden Schulen zusammen, so zeigt sich, daß sich von Mitte der sechziger Jahre bis zu Beginn der achtziger Jahre die Bildungsbeteiligung fast verdoppelt hat. Die AHS-Oberstufe weist dabei die geringste Steigerung auf, der Anteil der Jugendlichen, die die AHS-Oberstufe besuchen, ist bloß um ca. 25% gestiegen und stagnierte bereits während der siebziger Jahre. Die größte Zunahme ist bei den *Handelsakademien* festzustellen, die *Besuchsquote* hat sich *verdreifacht*. Bei den *berufsbildenden mittleren Schulen* hat sich die Besuchsquote mehr als *verdoppelt*, bei den höheren technischen Lehranstalten ist sie um 80% gestiegen. Die höhere Bildungsbeteiligung im sekundären Schulwesen hat dann in den siebziger Jahren zu einer Expansion des Hochschulbesuchs beigetragen, der Expansionseffekt liegt (gemessen an der Zahl der Inskribierenden) bei 65%.

(...)

Für eine andere Allgemeinbildung

Aus der *Perspektive der Beschäftigten* ergeben sich angesichts dieser Veränderungsprozesse *andere Anforderungen* an das Bildungswesen, als bloß Instrumente zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit zu sein. Zwei Anforderungen halte ich dabei für zentral, nämlich *erstens* das Interesse an einer langfristigen, d. h. auf ein Arbeitsleben bezogenen, Sicherung des Arbeitsvermögens in qualifikatorischer Hinsicht und *zweitens* die Schaffung bildungsmäßiger Voraussetzungen zu solidarischer Interessenwahrnehmung und Mitgestaltung der Arbeitsbedingungen und gesellschaftlichen Lebensverhältnissen. Zu überlegen wäre, wie Allgemeinbildung gestaltet werden müßte, um einen Beitrag zur Verwirklichung dieser demokratischen Ansprüche zu leisten. In den Arbeitsgruppen wird es sicher eine Menge Überlegungen dazu geben. Ich möchte abschließend nur einige allgemeine Bemerkungen dazu machen:

1. Das Problem der langfristigen qualifikatorischen Sicherung des Arbeitsvermögens besteht darin, daß mit der technischen Entwicklung eine zunehmende Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche sowie eine permanente Veränderung der Qualifikationsanforderungen stattfindet. Der Allgemeinbildung käme in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, einen soliden Grundstock an Wissen zu schaffen, auf dem aufbauend es möglich ist, sich in der Berufsausbildung bzw. im Rahmen der beruflichen Fortbildung möglicherweise mehrmals im Leben auf bestimmte Fachgebiete zu spezialisieren, sein Wissen zu erweitern und an neue Entwicklungen anzupassen. An die Allgemeinbildung werden damit relativ hohe Anforderungen, was ihr theoretisches Niveau betrifft, gestellt. Eine Aufsplitterung in unterschiedliche Niveaus, von niedriger und höherer Allgemeinbildung, wie dies derzeit durch die Trennung von Gymnasium und Hauptschule sowie in Leistungsgruppen der Fall ist, ist unter diesem Gesichtspunkt nicht gerechtfertigt.
2. Eine gute naturwissenschaftliche Grundbildung ist nicht nur unter qualifikatorischem Gesichtspunkt von Bedeutung, sondern auch im Hinblick auf die Fähigkeit, die Auswirkungen technischer Systeme auf Arbeitsbedingungen und Umwelt

beurteilen und bei der arbeitsrelevanten Gestaltung technischer Systeme qualifiziert mitbestimmen zu können. Voraussetzung dafür ist aber, daß naturwissenschaftlicher Unterricht nicht abstrakt und isoliert für sich betrieben wird, sondern in Zusammenhang mit der technischen Anwendung. Konsequenterweise würde dies bedeuten, daß naturwissenschaftlicher Unterricht zu verknüpfen wäre mit einer Art Arbeitslehreunterricht, in dem die Schüler die wichtigsten Produktionszweige und Arbeitsbereiche samt den Arbeitsbedingungen, sozialen Probleme und Interessengegensätze kennenlernen.

Die Anregungen für eine Umgestaltung von Allgemeinbildung zur Förderung von demokratischeren Verhältnissen könnten noch beliebig fortgesetzt werden, etwa durch den Vorschlag zur Einführung eines gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts, in dem die Schüler einen Einblick in gesellschaftliche Zusammenhänge, etwa zwischen Wirtschaft, Politik und Recht, erhalten als Voraussetzung für ihr politisches Engagement als Staatsbürger. Das Problem liegt offenbar nicht bei den Vorschlägen, denn diese sind alle nicht neu, sondern wurden bereits in den Jahren noch vehementer bildungspolitischer Diskussion gemacht. Das Problem liegt offenbar bei der *politischen Durchsetzbarkeit alternativer Bildungskonzepte*, und diese wird durch die jüngste politische Entwicklung in Österreich sicher nicht erleichtert.

Qualitätsentwicklung im Schulwesen zwischen Staat, Profession und Markt

Internationale Trends – Entwicklungen in Österreich

schulheft 96/1999, „Schule zwischen Staat, Profession und Macht. Schulentwicklung“, S. 39–69

(...)

Was bewirken Schulen, was können Schüler? Und warum können Schüler aus manchen Schulen etwas, was denen aus anderen fehlt? Es war und ist überfällig, darüber Klarheit zu schaffen. Und es stimmt ja, dass der übliche, häufig wolkgige und zuweilen inzestuöse pädagogische Diskurs diese Klarheit nicht schafft. Zu schnell vermengt er Ziele mit gewünschten Ergebnissen. Genaue Beobachtungen, scharfe Empirie und vor allem die Bereitschaft der Schulen sich in die Karten gucken zu lassen, das alles war und ist nun angesagt. „... Aber die Diskussion hatte kaum begonnen, Begriffe zu differenzieren und Beobachtungen mit Reflexionen zu verbinden, da verklumpte sie auch schon zu dieser Wortqualle.“ (Kahl)

Diese Diagnose hat einiges für sich. Das Reden über Qualität und Evaluation in der Schule ist dabei, (im guten Fall) zur Worthülse oder (im schlechten Fall) zur Universalwaffe gegen alles zu verkommen, was verschiedenen Interessengruppen an der Schule derzeit verbesserungswürdig oder auch nur unbotmäßig erscheint. Und zu einem Zeitpunkt, wo die Begriffe dabei sind, völlig zu zerfließen, haben viele – an der Basis wie an den Schaltstellen von Verwaltung und Politik – noch nicht einmal begriffen, wo die ganze Diskussion herrührt und zu welchem Ziel sie ursprünglich einmal führen sollte. Ich möchte nicht sagen, dass dies in gleicher Weise für alle gilt, aber ich orte eine zumindest sehr ungleiche Verteilung von Information und Verständnis im Hinblick auf das, was derzeit in ganz Europa im Allgemeinen und in Österreich im Besonderen zu diesem Thema diskutiert wird.

(...)

Geschichte

Zunächst einmal kann ein Blick in die noch gar nicht so weit zurückreichende Geschichte der Forschung und der Diskussion über dieses Thema hilfreich sein, um zu verstehen, was hier heute vorgeht.

Die Ursprünge der Auseinandersetzung um das Thema Schule und Qualität reichen exakt in eine Zeit zurück, in der ich als junger Wissenschaftler an einem anspruchsvollen, komplexen und auch bildungspolitisch brisanten Forschungsprojekt mitzuarbeiten die Gelegenheit hatte.

Die bildungspolitisch bedeutsamste Frage, die uns beschäftigte, handelte von den Wirkungen integrierter bzw. sekretierter Schulsysteme auf die Schüler. Im Rahmen eines universitären Forschungsprojekts führten wir eine Evaluation des größten Schulversuchs in der bundesdeutschen Geschichte durch. Wir erhoben und analysierten damals Daten von mehr als 20000 Schülern, Schulleitern, Lehrern, Eltern an mehreren hundert Schulen.

Für die Entwicklung und Ausdifferenzierung des Qualitätsthemas in den folgenden Jahren waren die Ergebnisse dieser Evaluationsstudie von zentraler Bedeutung:

Diese waren nämlich für all jene enttäuschend – und das waren damals die meisten von uns – die mit einer großen Strukturreform des Schulwesens im Sinne der Integrativen Gesamtschule weit gehende Hoffnungen auf eine Verbesserung und Veränderung der pädagogischen Verhältnisse an den Schule des Landes verbanden. Im Grunde hatten wir gehofft, eindeutige Belege dafür erbringen zu können, dass ein Gesamtschulsystem positivere pädagogische Wirkungen haben würde als ein vertikal gegliedertes. Vordergründig war das auch tatsächlich der Fall: Bei einer Reihe der von uns gemessenen Schülermerkmale zeigten sich deutliche Vorteile für die Gesamtschule im Hinblick auf ihre Auswirkungen. So zeigten sich im Mittel bei Schülern an Gesamtschulen

- höheres Selbstvertrauen;
- größere Schulfreude;
- kritisches und selbstständigeres Denken;

- geringere Schul- und Leistungsangst;
- stärkere Selbstbestimmtheit des eigenen Handelns
- und das alles bei durchaus vergleichbarem Leistungsniveau.

Die Schlussfolgerung, da es sich hier um positive Wirkungen der schulstrukturellen Reform – also des „Systems,“ Gesamtschule – handelte, hielt der kritischen Analyse unserer Daten aber nicht stand.

Es zeigte sich nämlich, dass die positiven Sozialisationswirkungen an den GS in erster Linie daraus zu erklären waren, dass in den Reformschulen – wie in den meisten Reformmodellen üblich – besonders reformbereite und pädagogisch engagierte Lehrer unterrichteten, auf deren Einfluss auch die erzieherischen Ergebnisse in erster Linie zurückführbar waren. Wenn man den Einfluss der pädagogischen Grundeinstellung der Lehrer außer Betracht ließ, zeigten sich – jedenfalls im Bereich der erzieherischen Wirkungen und der Schulleistungen – nur mehr schwache Unterschiede zwischen den Schulsystemen.

Wenn man weniger politisch und stärker pädagogisch denkt, dann ist dies natürlich nicht gerade eine weltbewegende Überraschung: Schule und Erziehung haben zuallererst etwas mit zwischenmenschlichen Bezügen, und erst dann mit organisatorischen und strukturellen Faktoren zu tun. Daran wurden wir in einer Zeit erinnert, als es Mode war, alle Miss- und Übelstände aus so genannten gesellschaftlichen und strukturellen Bedingungen zu erklären. Unsere Ergebnisse zwangen uns, die weitaus höhere Bedeutung personaler gegenüber strukturell-organisatorischen Faktoren als Einflussgrößen auf Bildung und Erziehung der Schüler auch wissenschaftlich anzuerkennen.

(...)

Michael Sertl

Vom „Bildungsprivileg“ über die „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ zur sozialen „Restschule“¹ oder: Wird die Hauptschule wirklich zur Restschule?

Es ist nicht zu übersehen: Das Thema „Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit und Statusvererbung“ wird wieder diskutiert, nachdem es in den letzten zwei Jahrzehnten von anderen Themen (Schulstandortentwicklung, Schulautonomie, Integration, interkulturelles Lernen, ...) in der bildungspolitischen Diskussion in den Hintergrund gedrängt worden war.² Es ist hier nicht der Platz, um auf diese Verdrängung, auf diesen „blinden Fleck“ in der vergangenen Schulentwicklung näher einzugehen. Hier soll versucht werden, einige soziologische Aspekte der Problematik der selektiven oder integrativen Gestaltung der Sekundarstufe I aufzuzeigen.

1. Die These

Über den folgenden Ausführungen soll die These stehen, dass der aktuelle Status in der Sekundarstufe I in Österreich, also das Festhalten an zwei Schultypen mit unterschiedlichem Bildungsziel und sozialem Prestige, einer Entwicklung Vorschub leistet, die in Richtung „neue Bildungsarmut“ oder „neues Bildungs(sub)proletariat“ geht. Anders ausgedrückt: Die städtische Hauptschule entwickelt sich zunehmend zu einer Einrichtung für Kinder, deren zukünftige „Employability“ in Frage gestellt ist, die also sozusagen „strukturgemäß“ auf Arbeitslosigkeit oder prekäre Arbeitsverhältnisse vorbereitet werden.

Historisch gesehen lässt sich die (behauptete) Entwicklung in drei Stadien beschreiben, wie sie in der Überschrift formuliert sind: Vom „Bildungsprivileg“ über die „Ausschöpfung der Bega-

bungsreserven“ zur sozialen „Restschule“. War bzw. ist die Tatsache, dass es in der Sekundarstufe I zwei Schultypen gibt, mit der Überzeugung zu erklären, dass nur eine privilegierte und besonders begabte Minderheit von klein auf (ab dem 10. Lebensjahr) den Weg zur höheren Bildung beschreiten soll (Bildungsprivileg), während die große Masse in der „Haupt“-Schule eher lebens- und berufspraktisch gebildet und auf das zukünftige Dasein als arbeitende Bevölkerung vorbereitet werden soll, so wurde diese von der Arbeiterbewegung seit mehr als 100 Jahren bekämpfte Leitlinie in den Zeiten der wirtschaftlichen Expansion der 1960er und 70er Jahre ernsthaft in Frage gestellt. Der gestiegene „Qualifikationsbedarf“ hat in allen modernen Staaten den Anteil der MaturantInnen massiv ansteigen lassen. Diese Entwicklung lief unter dem Schlagwort „Ausschöpfung der Begabungsreserven“. Die Matura hat seither, zumindest in den urbanen Ballungsräumen, tendenziell den Status eines Privilegs verloren. Wenn aber dieser Privilegien-Charakter verloren geht bzw. aufgelöst/geöffnet werden sollte, dann sind die meisten Staaten den konsequenten Weg gegangen und haben diese „Privilegien-Schleuse“, wie sie der vorzeitige Zutritt zur AHS darstellt, abgeschafft. Man hat die Sekundarstufe I, also die zweite Hälfte der Pflichtschulzeit, genau so wie die erste Hälfte (die Grundschule), gesamt-schulartig bzw. integrativ organisiert. Österreich ist diesen Weg nicht gegangen, sondern hat den zusätzlichen Qualifikationsbedarf durch den Ausbau der Sekundarstufe II (BHS, Oberstufenformen) befriedigt.

Die Phase des (euphorischen) Wirtschaftsaufschwungs ging Mitte der 70er Jahre zu Ende. Seither wechseln sich Krisen bzw. Stagnations- und Konjunkturphasen in unberechenbarer Folge ab. Die Zukunft des Angebots an Arbeitsplätzen schaut düster aus. Niemand, der seriöserweise Prognosen abgeben kann, wagt ein Ende der „konstant hohen Sockelarbeitslosigkeit“ vorauszusagen. Unter solchen Bedingungen läuft die Hauptschule Gefahr als Selektionsinstrument missbraucht zu werden, um das Potential zukünftiger Arbeitsloser bzw. jenes Bevölkerungsteils, der in prekären Arbeitsverhältnissen seinen Lebensunterhalt verdienen muss, aus- bzw. abzugrenzen. Die (städtische) Hauptschule ist zur sozialen „Restschule“ geworden. Aus dem Bildungsprivileg,

der sozialen Abgrenzung der privilegierten Minderheit gegenüber der unterprivilegierten Mehrheit, ist die Abgrenzung der verunsicherten Mehrheit gegenüber einer stigmatisierten bzw. zu stigmatisierenden Minderheit geworden. Das Stigma „Hauptschule“ führt zu Lebenskarrieren, die sich – vorsichtig ausgedrückt – am unteren Ende der Gesellschaft bewegen.³

Soweit die etwas ausführlicher dargestellte These. Lässt sich diese These empirisch belegen, entspricht das Szenario der tatsächlichen Entwicklung? Und wenn ja, welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen?

2. Selektion, Leistungsprinzip, Chancengleichheit

Die soziologische Schulforschung hat – besonders in den 1960er und 70er Jahren, also in der Zeit des „Qualifikationsbedarfs“ und der Chancengleichheit (s.w.u.) – ein methodisches Instrumentarium entwickelt, das sehr gut geeignet ist, systematische und strukturelle Benachteiligungen im Bildungswesen nachzuweisen. Im Wesentlichen geht es dabei darum, alle strukturellen Dimensionen zu prüfen, wie sie im humanistischen Menschenrechtsideal formuliert sind, das wesentlicher Bestandteil des Wertesystems aller modernen Gesellschaften ist. Demzufolge sind alle Menschen gleich (zu behandeln), kein Mensch darf auf Grund des Geschlechts, der Rasse, der Religionszugehörigkeit, der politischen Überzeugung, der Herkunft usw. benachteiligt werden. Eine Aufgabe der Soziologie ist es zu prüfen, welche Ungleichbehandlungen noch existieren bzw. welche Fortschritte in der Gleichbehandlung gemacht wurden.

Auf die Schule angewandt waren es besonders die Dimensionen Geschlecht, regionale Herkunft (Stadt – Land u.ä.), soziale Herkunft (sozialer Status der Eltern; Klassen- und Schichtzugehörigkeit), Zugehörigkeit zu religiösen, ethnischen und kulturellen Gruppen, deren segregierende Wirkung auf den Zugang zur höheren Bildung untersucht wurde. Segregierend meint, dass sich die angesprochene Dimension benachteiligend oder bevorzugend ausgewirkt hat. Die tendenzielle Aufhebung dieser Segregation, der Kampf gegen Ungleichheit in der Schule ist in der Forderung nach Chancengleichheit aufgehoben.

Mit diesem Kampf um Chancengleichheit sollten die vormodernen ständischen Restbestände an Ungleichheit in den modernen Gesellschaften bzw. in unserem Fall beim Zugang zur höheren Bildung beseitigt werden. Das Zugangskriterium für die höhere Bildung sollte nicht mehr die (privilegierte) Herkunft oder das Geschlecht (Mädchen waren bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts grundsätzlich von höherer Bildung ausgeschlossen) sein, das Zugangskriterium sollte für alle gleich sein: Begabung und Leistung. Leistungsprinzip und Chancengleichheit sind sozusagen die positiven Gegenpositionen, durch die sich moderne Gesellschaften von traditionellen Gesellschaften und deren ständischer Segregation abgrenzen.

Es hieße allerdings einem ungebrochenen naiven Fortschrittsglauben aufsitzen, wenn man erwarten würde, dass die vormoderne Regelung des Zugangs zu bzw. der Verteilung von Gütern, auch der Bildungsgüter, vollständig beseitigt und durch das Leistungsprinzip ersetzt worden wäre. Es gibt in allen modernen Gesellschaften allseits akzeptierte Formen der Vererbung, also einer Verteilungsform, die dem Leistungsprinzip ganz offensichtlich widerspricht; z.B. die familiäre Vererbung von materiellen Gütern bzw. des Besitzes an Kapital. Auch die in Krisenzeiten besonders beliebten Glücksspiele (Toto, Lotto,...) sind ein Beispiel für einen Verteilungsmechanismus, der nicht dem Leistungsprinzip folgt. Er folgt aber auch nicht dem Vererbungsprinzip.

Im Falle der schulischen Chancengleichheit ist noch auf ein grundsätzliches Paradox hinzuweisen (vgl. *Heid* 1988, 1997). Der Zuteilungsmechanismus Leistungsprinzip geht davon aus, dass die Positionen, um die der Wettbewerb läuft, rar sind und damit nur einer Minderheit zugänglich. Das Leistungsprinzip hält also grundsätzlich an einer (elitären) Ungleichheit in der Gesellschaft fest; nur das Zugangskriterium für die Zugehörigkeit zur Elite soll ausgetauscht werden: statt Herkunft Leistung.⁴

Diese Paradoxie in der Forderung nach Chancengleichheit findet ihren Ausdruck in einer Entwicklung, die Dieter *Mertens* (1984) das „Bildungs- oder Qualifikationsparadox“ genannt hat. Kurz gesagt: Je höher das allgemeine Bildungsniveau, desto weniger wert sind die entsprechenden Abschlüsse. Wenn die Matura aufhört, Merkmal einer privilegierten Minderheit zu sein, wer-

den eben neue Distinktionsschwellen⁵ geschaffen, z.B. ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Genau dieser paradoxe Mechanismus bestimmt aber auch die Entwicklung am anderen Ende der sozialen Hierarchie, also die Zukunft der Hauptschule. Die folgende Karikatur aus den 70er Jahren illustriert dies sehr gut.

Wenn die Zugangsberechtigungen zu den verschiedenen sozialen Positionen in der Gesellschaft kontinuierlich „höher geschraubt“ werden – und das werden sie auf Grund des unserer Gesellschaft immanenten Leistungsprinzips – bleibt für die am unteren Ende der Hierarchie nur mehr die Position des „Rests“.

Weiters ist zum Leistungsprinzip noch anzumerken, dass es nur teilweise eine Ablöse des Vererbungsprinzips darstellt. Dieses „neue“ Verteilungsprinzip bevorzugt weiterhin jene, die bereits im „alten“ System privilegiert waren, und verändert die vorhandene Verteilung von Chancen und Ressourcen nicht von Grund auf. Denn die schulischen Leistungsanforderungen sind mittel- und Oberschichtorientiert formuliert, sodass es den Kindern dieser Sozialschichten scheinbar naturgegeben (ihrer „Begabung“ entsprechend) leicht fällt, sie zu erfüllen, während Kinder aus unteren Schichten dafür große Anstrengungen unternehmen müssen. Diese haben sich zu „bewähren“, während jenen der Erfolg „in den Schoß fällt“. Das Leistungsprinzip sorgt also nicht dafür, dass die Chancen und Ressourcen „von Grund auf neu“ verteilt werden, vielmehr rechtfertigt es die gegebene (Ungleich)Verteilung (vgl. *Heid* 1997).

3. Die empirischen Befunde

Langer Rede kurzer Sinn: Seriöserweise muss ich als Soziologe davon ausgehen, dass soziale Ungleichheiten im Bildungswesen weiterhin existieren bzw. dass hinter den evidenten Unterschieden auch soziale Determinanten stecken. Die Frage kann nur lauten: Haben sich die Ungleichheiten im Langzeitvergleich verändert, in Richtung mehr Chancengleichheit entwickelt?

Zuerst eine Anmerkung zur Datenlage: Zur soziologischen Kernfrage, zur unterschiedlichen Bildungsbeteiligung auf Grund der sozialen Herkunft gibt es in der österreichischen Schulstatis-

tik keine Angaben. Während also die Veränderungen in der Bildungsbeteiligung nach Geschlecht oder nach regionaler Herkunft (politische Bezirke) durch die jährlich erscheinende Schulstatistik (ÖSTAT 1999) sehr gut nachvollziehbar sind, stehen für die Frage nach der sozialen Herkunft nur die Volkszählungsdaten bzw. allfällige Sonderprogramme in Mikrozensus-Erhebungen zur Verfügung.⁶

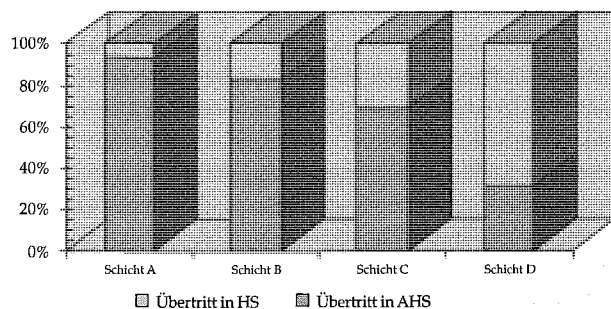
Die Volkszählungsdaten, konkret der Vergleich der VZ-Ergebnisse 1981 und 1991, sind dankenswerter Weise von Adelheid Bauer (vor 1996: Adelheid Fraiji) vom ÖSTAT publizistisch aufbereitet worden (vgl. Fraiji 1994, 1995, Bauer 1996). Eine zusammenfassende Darstellung mit Schwerpunkt auf dem Zugang zu den Universitäten hat Mario Steiner (1998) geliefert. Für Wien gibt es die Untersuchungen von Achs/Pokay (1994) und Sertl u.a. (1997).

Aus der Vielzahl der „Distinktions- und Zugangsschwellen“, die das österreichische Schulsystem aufweist – z.B. Schuleingangsphase: Rückstellung oder Überweisung in die ASO; Übertritt in die Sekundarstufe I; nach Sek.Stufe I: keine weitere Bildung, Lehre, weiterführende Schule; ein-, drei-, vier-, fünfjährige Formen; Matura; Besuch einer Akademie, Hochschule oder Universität; Abschluss eines Studiums u.a.m. – beschränkt sich die folgende Darstellung nur auf den hier wesentlichen Bereich der Sekundarstufe I bzw. des Übertritts nach der 4. Klasse Volksschule. Hier gilt nach wie vor, bezogen auf das gesamte Bundesgebiet, dass die Hauptschule die Haupt-Schule ist. Zwar gibt es eine stetige Tendenz zur AHS-Unterstufe, aber der Anteil der HauptschülerInnen unter den 10 bis 14-Jährigen beträgt immer noch gute zwei Drittel. Der AHS-Anteil liegt bei 30 Prozent (Der verbleibende Rest geht in die ASO-Oberstufe). Das Verhältnis der Geschlechter beim Übertritt in die AHS-Unterstufe hat sich von einer 2 : 1 – Benachteiligung der Mädchen nach dem zweiten Weltkrieg zu einem ausgewogenen 1 : 1 – Verhältnis zu Beginn der 90er Jahre gewandelt (vgl. Prinz 1996). Inzwischen haben die Mädchen die Knaben sogar überholt.⁷

Im regionalen Vergleich gibt es ein klares Stadt-Land-Gefälle. Der Anstieg der AHS-Übertritte ist ein Merkmal der Städte. Politische Bezirke, in denen der AHS-Anteil laut VZ 1991 bereits über 50 Prozent lag, waren in absteigender Reihenfolge Eisen-

stadt, Mödling und Graz (Stadt), mit Werten knapp unter 50 Prozent folgen dann Wien, Wien-Umgebung, Krems (Stadt), Klagenfurt (Stadt), Salzburg (Stadt), Wiener Neustadt, Innsbruck (Stadt) und Linz (Stadt) (vgl. Fraiji 1995, Tab.5)⁸. Dass hinter diesen regionalen Unterschieden auch soziale Differenzen stecken, zeigt ein differenzierterer Blick auf Wien. So lag der AHS-Anteil bereits am Beginn der 90er Jahre in den Wiener „Nobelbezirken“ wie dem 1. Bezirk bei 74,3 %, im 13. Bezirk (Hietzing) bei 73,8 %, im 8. Bezirk (Josefstadt) bei 67,4 % und im 19. Bezirk (Döbling) bei 64,1 % (a.a.O.). Am anderen Ende der sozialen Hierarchie lagen die Bezirke 15, 10, 20 und 11 mit jeweils deutlich weniger als 40 % AHS-Anteil, also die typischen Arbeiterbezirke wie Favoriten (10.) und Simmering (11.) und die Bezirke mit hohem Ausländeranteil (Rudolfsheim-Fünfhaus und Brigittenau).

Damit kann ich zur eigentlichen sozialen Dimension übergehen, also zur Frage nach der sozialen Schichtzugehörigkeit. Hier kommen Bauer (1996) und Steiner (1998) beim Vergleich der VZ-Daten von 1981 und 1991 übereinstimmend zum gleichen Befund, nämlich „dass sich an der sozialen Ungleichheit im Bildungswahlverhalten von 1981 bis 1991 (...) praktisch nichts verändert hat.“ (Steiner 1998, 25) Das heißt nichts anderes als dass beim Übertritt in die AHS-Unterstufe noch immer eine sozial determinierte Eintrittsschwelle eingebaut ist, die den Zutritt von Kindern aus sozial niedrigen Schichten mehr oder weniger verhindert. Im Rahmen eines Forschungsprojekts mit Studierenden an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien im Studienjahr 1995/96 haben wir versucht genauere Daten zum Einfluss der Sozialschicht auf das Übertrittsverhalten nach der Volksschule zu gewinnen (vgl. Sertl 1997). Dabei hat sich der Eindruck der sozialen Selektion im Laufe dieses Übertritts empirisch belegen lassen. Bezogen auf ein einfaches Vier-Schicht-Modell nach der höchsten abgeschlossenen Bildung der/des Erziehungsberechtigten (A-Schicht: Hochschule; B: Matura; C: weiterführende Schule ohne Matura oder abgeschlossene Lehre; D: kein über die Pflichtschule hinausgehender Abschluss) zeigt sich folgendes Bild:



Der Einfluss der Sozialschicht auf den Übertritt nach der VS
(Quelle: Sertl 1997; n = 303, Summe: 70,6 % AHS; 29,4 % HS)

Während Kinder aus der A-Schicht zu 93,6 %, aus der B-Schicht zu 83,1 % und aus der C-Schicht auch noch zu 68,4 % in die AHS übertreten, fällt dieser Wert für die D-Schicht, also für Kinder, deren Eltern keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschluß vorweisen können, auf 31,0 %.⁹ Also nur die D-Schicht bleibt mit ihrem Bildungswahlverhalten jenem Muster verhaftet, das sich die „Erfinder“ der österreichischen Schulgliederung eigentlich vorgestellt haben: Die überwiegende Mehrheit in die Hauptschule, die Minderheit in die AHS. Die Hauptschule ist Haupt-Schule nur mehr für die D-Schicht. Dabei ist anzunehmen, dass die Kinder dieser Schicht in die Hauptschule übertreten, weil sie entweder die mittel- und Oberschichtorientierten Leistungsanforderungen, die in der Volksschule für einen AHS-Übertritt gestellt werden, nicht erfüllen oder weil sie und ihre Eltern sich den Anforderungen, die sie in der AHS erwarten, nicht gewachsen fühlen. Sie empfinden die AHS nicht als „ihre Welt“, sondern als etwas Fremdes. Das Fremde betrifft über die Leistungsanforderungen hinaus die gesamte kulturelle Orientierung (Sprache, Formen der Konfliktaustragung, Konsumverhalten, Interessen usw.) jener Schichten, die traditionellerweise die AHS besuchen und dominieren. Sofern also Eltern und Kinder der unteren sozialen Schichten aufgrund der Schulleistungen in der Volksschule eine Wahlmöglichkeit für den weiteren Schulbesuch haben, reproduzieren sie mit ihrer Einstellung gegenüber den beiden Schultypen und ihrer Schulwahl zugunsten der Haupt-

schule jene bildungspolitischen Absichten und Regeln, die für die Organisation der Sekundarstufe I konstitutiv sind.

Damit ist der Befund der Wiener Hauptschule als sozialer „Restschule“ auf doppelte Weise bestätigt. Einerseits zeigen die statistischen Daten, dass nur mehr der soziale „Rest“, die D-Schicht, mehrheitlich die Hauptschule besucht, andererseits betrachtet das System die Hauptschule bereits als Rest-Kategorie, in die nur mehr jene Kinder gehen, die an den Eintrittserfordernissen für die AHS scheitern bzw. sich einen Erfolg in der AHS nicht zutrauen. In dieser Rest-Kategorie sind Kinder aus den unteren Sozialschichten massiv überrepräsentiert.

4. Präzisierung des Begriffs „Restschule“¹⁰

Ist es nicht vermessen, einen Schultyp, der österreichweit immer noch nahezu 70 % der entsprechenden Altersjahrgänge erfasst, als „Restschule“ zu bezeichnen? Selbst für Wien muss angenommen werden – hier differieren die Angaben des Stadtschulrats für Wien, des ÖSTAT und der Schulstatistik des BMUK –, dass mindestens 40 % der 10 – 14-Jährigen die Hauptschule besuchen. So gibt z. B. *Fraiji* (1996) den Anteil der HauptschülerInnen in Wien (laut VZ 1991) mit 42,2 % gegenüber 48,8 % in der AHS-Unterstufe an. Was hat mich also verleitet, die These von der „Restschule“ als gegeben anzunehmen?

1. Ein systematischer Fehler in unserer eigenen Untersuchung (vgl. *Sertl* 1997). Die dort gewählte Stichprobe ist eindeutig AHS-lastig. Der Anteil der Übertritte in die AHS liegt um mindestens¹¹ zehn Prozentpunkte höher als der vergleichbare Wert für Gesamt-Wien.

2. Eine weitere Fehlerquelle liegt in der Tatsache, dass der Stadtschulrat für Wien bei seiner Darstellung der Übertrittsraten nach der Volksschule die Zahlen für die AHS-Unterstufe und für den Schulversuch Mittelschule zu einer Gruppe zusammenfasst und undifferenziert ausweist. Das ist zwar berechtigt in dem Sinne, dass die Mittelschulen ein der 4. Klasse Realgymnasium vergleichbares Zeugnis ausstellen. Meiner Meinung nach wird aber trotzdem ein falsches Bild gezeichnet, als alle Mittelschulstandorte (bis auf einen) ehemalige Hauptschulstandorte sind und da-

mit eher mit Hauptschulen als mit Realgymnasien vergleichbar sind (vgl. w. u.).

Eine der wenigen mir bekannten Darstellungen, wo AHS-Unterstufe und Mittelschule differenziert werden, liegt für das Schuljahr 1996/97 vor:

Inspektionsbezirk	Gemeindebezirk	HS	AHS	MS
		in %	in %	in %
1	1,3	60,8	10,1	29,1
2	2,0	48,9	3,3	47,8
3	11	35,6	13,5	50,9
4	7,15	55,5	2,2	42,3
5	9,0	74,8	0,7	24,5
6	10,0	45,6	3,3	51,1
7	4,5	59,5	1,0	39,5
8	6,12	51,5	4,5	44,0
9	14,0	58,0	7,9	34,1
10	16,0	37,9	8,8	53,3
11	8,17	58,9	1,3	39,8
12	18,19	63,7	2,1	34,2
13	20	35,0	0,9	64,1
14	21	49,2	10,2	40,6
15	22	51,8	9,8	38,4
16	13,23	43,5	46,1	10,4

(Quelle: Stadtschulrat für Wien:

Zur Situation der Hauptschule in Wien – April 1997)

Ansonsten werden in den Darstellungen der Übertrittsraten für den Bereich des Stadtschulrats für Wien immer Summenwerte AHS plus Mittelstufe angegeben. Konkret lautet der Wert für Gesamt-Wien im Schuljahr 1996/97: 38,2 % Hauptschule, 61,8 % AHS und Mittelschule. Dass eine solche Vorgangsweise, auf deren bildungssoziologische Dimension ich weiter unten näher eingehe, zumindest fragwürdig ist, zeigt der Vergleich mit den Zahlen der Schulstatistik des BMUK, in diesem Fall mit den

Zahlen für das Schuljahr 1997/98. Dort werden in der 5. Schulstufe folgende SchülerInnenzahlen ausgewiesen (BMUK 1998, 22f und 63): Hauptschule 7052 SchülerInnen (oder 47,3 %), AHS 7843 SchülerInnen (oder 52,7%). Der Abstand ist also wesentlich geringer als in den Angaben des Stadtschulrats für Wien. Für die 8. Schulstufe dreht sich das Verhältnis sogar zugunsten der Hauptschule um: Hauptschule 7419 SchülerInnen (oder 50,9 %), AHS 7047 SchülerInnen (oder 49,1 %). Dabei dürfte das BMUK meiner Argumentation folgen und die Mittelschulstandorte als Hauptschulstandorte rechnen. Zumindest schließe ich das aus der Darstellung in der „Schulformensystematik“, wo der „Schulversuch Mittelschule“ explizit nur an drei AHS-Standorten angeführt wird (a.a.O., 359).¹²

Ist jetzt die These von der „Restschule“ gänzlich zu verwerfen? Ich denke nein. Wenn man den Begriff „Restschule“ nicht nur quantitativ betrachtet, sondern auf jene Kinder bezieht, deren Schullaufbahn mit der Hauptschule, der Polytechnischen Schule oder günstigstenfalls mit der Berufsschule oder einer berufsbildenden mittleren Schule endet, dann ist der Befund richtig. Steiner (1998, 25) weist darauf hin, dass das immer noch für zwei Drittel aller Hauptschulabsolventen der Fall ist. Wesentlich für die Rechtfertigung meiner These ist die Überlegung, dass sich im schichtspezifisch unsterschiedlichen Bildungsverhalten unterschiedliche „Kulturen“ manifestieren (vgl. w. o.). So ist es offensichtlich für Arbeitereltern weiterhin nur schwer vorstellbar, ihre Kinder in die AHS zu schicken. Für sie ist der Weg zur Matura über die Hauptschule und BHS sozusagen der „natürliche“. Es fehlt hier leider der Platz, um auf diese Zusammenhänge, die vor allem in den bildungssoziologischen Arbeiten Bourdieu behandelt werden, näher einzugehen (vgl. dazu Lener 1999).

5. Was tun?

Stellt sich natürlich die Frage, welche Konsequenzen aus diesem unbefriedigenden Befund zu ziehen sind. Im Folgenden will ich versuchen einige Bedingungen aufzuzeigen, die mögliche und denkbare Veränderungen der Schulorganisation begrenzen und erschweren. Dabei sind die folgenden Anmerkungen auch

durch meine Sicht als ehemaliger Wiener Hauptschullehrer und jetziger Ausbilder für PflichtschullehrerInnen geprägt.

1. Ich denke meine bisherige Argumentation lässt keinen Zweifel daran, dass eine (theoretisch einfache) Lösung wie die Zusammenlegung der beiden Schultypen zu einer Gesamtschule die Problematik möglicherweise entschärft, aber nicht grundsätzlich löst. Das Phänomen, dass im Schulsystem Distinktions- und Ausgrenzungsmechanismen eingebaut sind und (wieder) virulent werden, ist auch in jenen Staaten und Gesellschaften sichtbar, die bereits eine Gesamtschule haben. (Wahrscheinlich sind die Probleme dort etwas weniger offensichtlich.) Die Tatsache, dass Schulsysteme wieder verstärkt mit der Ausgrenzung nach unten Probleme bekommen, hängt damit zusammen, dass es wieder mehr Arbeitslose gibt, dass es wieder Armut gibt; kurz gesagt, dass die Ungleichheit in der Gesellschaft wieder größer wird. Schulorganisatorische Maßnahmen sind nur unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen ein geeignetes Mittel, um in der Gesellschaft mehr Gleichheit und Gerechtigkeit zu schaffen. Solche Bedingungen waren z. B. in der Zeit des Wirtschaftsaufschwungs der 60er und 70er Jahre gegeben. Damals war der Ruf nach mehr Gleichheit und Gerechtigkeit ein allgemeiner und betraf alle Bereiche der Gesellschaft.

Was den Zusammenhang zwischen Chancengleichheit in der Schule und allgemeiner Gleichheit betrifft, ist es so, dass der Grad der Verwirklichung von Chancengleichheit in der Schule ein Indikator dafür ist, welche Bedeutung dem Wert Gleichheit in einer Gesellschaft zugemessen wird. Gesellschaften mit stark egalitären Tendenzen wie beispielsweise die skandinavischen Staaten oder die Niederlande haben auch egalitäre Schulsysteme mit einem hohen Grad an verwirklichter Chancengleichheit (vgl. Blossfeld/Shavit 1993). Man darf rückschließen, dass in der österreichischen Bevölkerung der Wert Gleichheit nicht höchste Priorität hat. So spricht Haller in einer Analyse des Wertewandels zwischen 1986 und 1993 von einer überraschend stark ausgeprägten Entsolidarisierungstendenz in Österreich (Haller 1996, 212ff).¹³

Die Diskussion um die Krise der Mittelstufe ist also in einem

größeren Zusammenhang zu sehen, sie korreliert eng mit der Frage: Wieviel Gleichheit soll in der österreichischen Gesellschaft verwirklicht werden? Von daher nimmt es auch nicht Wunder, dass der Mittelstufenproblematik in der aktuellen österreichischen Politik absolut keine Priorität oder Bedeutung zugemessen wird. Nach meiner Einschätzung ist keine der fünf im Parlament vertretenen Parteien – am ehesten vielleicht noch die Grünen und das Liberale Forum – an einer ernsthaften und grundsätzlichen Diskussion zu dieser Frage interessiert.

2. Ich habe in meiner bisherigen Argumentation immer nur von zwei Schultypen auf der Sekundarstufe I gesprochen, der Hauptschule und der AHS-Unterstufe. In Wirklichkeit gibt es zumindest in Wien und in der Steiermark drei Schultypen, also zu den zwei genannten noch die „Mittelschule“. De jure handelt es sich natürlich nur um einen Schulversuch und nicht um einen Schultyp.¹⁴ Trotzdem ist er in der Wahrnehmung zumindest jener Eltern, die ihre Kinder dort hinschicken, etwas Eigenes und zwar etwas Besseres als die normale Hauptschule. Immerhin heißt er ja auch „Mittelschule“. Und in Wien ist „Mittelschule“ ein Synonym für das Gymnasium. Diese Einschätzung ist insofern berechtigt, als das Abgangszeugnis der Mittelschule ja dem der 4. Klasse Realgymnasium entspricht und die entsprechende Berechtigung zum Aufstieg in die 5. Klasse Realgymnasium beinhaltet. Die Mittelschule ist also bezüglich Status und Anschlussfähigkeit oberhalb der Hauptschule anzusiedeln: Sie nimmt Prestige-Anleihen beim Gymnasium und führt gleichzeitig die positiven pädagogischen Traditionen der Hauptschule fort.

Aber es ist noch komplizierter: Die Mittelschule kommt in zwei Versionen vor. In Wien gibt es das Phasenmodell am BRG 23 und das Bereichsmodell an etlichen Hauptschulstandorten. Hinter diesen beiden Versionen steht nicht nur eine inhaltlich-pädagogische Differenz, sondern auch eine soziale: Das Phasenmodell ist das AHS-Modell, das Bereichsmodell das Hauptschulmodell. Und für die Akteure, LehrerInnen wie SchülerInnen und Eltern, spielt es natürlich eine Rolle, ob man die Mittelschule an einem Gymnasialstandort besucht oder an einem Hauptschulstandort.

Diese Differenzierung wird durch die Schaffung von regionalen Schulverbänden (scheinbar) überdeckt. Man könnte sagen, im 23. Bezirk, wo der Schulversuch flächendeckend durchgeführt wird, wird die Hauptschule durch die Mittelschule bzw. durch die eine Variante der Mittelschule ersetzt. Das eine Gymnasium, das BRG 23, hat seinen Prestige-Bonus nicht oder nicht ganz aufgegeben, indem es sich von den anderen Mittelschul-Standorten durch ein anderes pädagogisches Modell und natürlich auch durch die Tatsache abhebt, dass es in der Oberstufe weiter als Gymnasium geführt wird. Was ist jetzt eigentlich gewonnen?

Natürlich ist eine ganze Menge gewonnen, aber worauf ich hinweisen will ist, dass das Spiel der Distinktion, die Kunst der Abgrenzung, der Kampf um Sozialprestige und sozialen Status durch schulorganisatorische Maßnahmen nicht unterlaufen oder „over-ruled“ werden kann.

3. Greifen wir den soeben entwickelten Faden weiter auf. In Wien können wir also von drei oder gar vier Schultypen reden. Und sind nicht auch die verschiedenen Formen der AHS-Unterstufe Schultypen? Und gibt es nicht auch die verschiedenen Hauptschul-Schwerpunkte und könnte man die nicht auch als Schultypen bezeichnen. Also nach dem Motto: Lasst uns drei, vier, zehn, hundert Schultypen sehen!?

Es ist etwas Wahres dran an dieser Betrachtungsweise, nämlich dass die Differenzen zwischen den einzelnen Schulstandorten erheblich sind, überspitzt formuliert mindestens genau so groß wie die Gemeinsamkeiten. Aber dieser Blick durch die Brille der pädagogischen Vielfalt kann über eines nicht hinwegtäuschen: Der Übertritt in das Gymnasium vermittelt andere und für den sozialen Aufstieg günstigere Berechtigungen als die Hauptschule. Und solange die AHS-Unterstufe nicht als ein Schultyp unter vielen auf der Sekundarstufe I gesehen wird, sondern als jener Königsweg zur höheren Bildung, der eigentlich nur von wenigen „wirklich Begabten“ beschritten werden dürfte, solange wird die Hauptschule zweitklassig bleiben.

Der Knackpunkt ist also das Selbstverständnis der AHS. Dabei hat nach meiner Kenntnis der Lage ein nicht unerheblicher

Teil der AHS-LehrerInnen schon längst die Konsequenzen gezogen. Sie sehen sich als LehrerInnen zweier Schultypen; als LehrerInnen der Unterstufe, die zunehmend gesamt-schulartigen Charakter hat und eigentlich nach neuen durchaus „hauptschulartigen“ pädagogischen Konzepten verlangt; und als LehrerInnen der Oberstufe, wo der gymnasiale Bildungsauftrag ja auch nicht so schlecht aufgehoben ist.

4. Noch eine Bemerkung zum unübersehbaren Stadt-Land-Gefälle in dieser Frage. Man könnte natürlich sagen, und tut es auch, dass die Mittelstufenproblematik ein Problem der Städte ist. Am Land sei die Welt noch in Ordnung. Da ist von einem massiven Übertritt in die AHS nichts zu merken. Aber man mache sich keine Illusionen. Dieser Nicht-Übertritt ist in erster Linie dem Nicht-Angebot geschuldet. Zweifellos hat der Ausbau der Oberstufengymnasien und der BHS und die begleitende Hauptschulreform mit den drei Leistungsgruppen für die Situation am Land und damit für die Situation der Mehrheit der österreichischen Bevölkerung eine entscheidende Verbesserung in Richtung mehr Chancengleichheit gebracht. Und es wäre ein großer Fehler, diese Situation durch irgendein neues „Gesamt-schul“-Modell mutwillig ändern zu wollen.

Ich sehe hier wie viele andere auch eine weitere Schultypen-Differenzierung zwischen der ländlichen und der städtischen Hauptschule. Die (ländliche) Hauptschule hat zweifellos ihre Meriten und leistet übrigens für das Bildungsniveau der österreichischen Bevölkerung mindestens genauso viel wie die AHS: Seit Ende der 80er Jahre hat die Zahl der BHS-MaturantInnen mit der Zahl der AHS-MaturantInnen gleichgezogen. Es ist anzunehmen, dass der Großteil der BHS-Absolventen aus – meist ländlichen – Hauptschulen kommt.

Aber es gibt kein Zurück. Das Modell der ländlichen Hauptschule ist auf die Städte nicht zu übertragen. Und, das sage ich jetzt wieder als Soziologe, es wäre das erste Mal in der Geschichte moderner Gesellschaften, dass das Verhältnis von Zentrum und Peripherie oder von Stadt und Land einmal in umgekehrter Richtung funktionieren würde und die Gestaltung der sozialen Beziehungen am Land das Modell für die städtische Bevölke-

rung abgeben würde. Es ist vielmehr so, dass die städtische Hauptschule bzw. die Situation der Mittelstufe in den Städten das Modell für die Entwicklung im gesamten Bundesgebiet vorgibt. So unerfreulich dieser Befund auch klingt, er ist evident. Der Zuzug zur AHS wird zwar langsam aber stetig größer, auch in den ländlichen Gebieten.

5. Die von mir vorgeschlagene Sichtweise der „drei, vier, zehn, hundert Schultypen“ läuft übrigens parallel, schafft sozusagen eine soziologische Parallele zu dem, was ich an anderer Stelle die „Postmodernisierung“ oder „Heterogenisierung“ in der Pädagogik genannt habe (vgl. *Sertl* 1998a). Es geht meiner Meinung nach darum zur Kenntnis zu nehmen, dass es heute pädagogische Herausforderungen gibt, die eigentlich soziale Herausforderungen für *alle* Bereiche der Gesellschaft sind, die sich mit traditionellen Mitteln der modernen Schule nur schwer integrieren lassen und teilweise im Widerspruch zum Leistungsprinzip stehen. Ich meine hier in erster Linie die Integration Behinderter. Aber auch wenn man die Forderungen der interkulturellen Pädagogik oder die feministische Kritik an der Schule ernst nimmt, gerät man mit den bisher unhinterfragt gebliebenen Standardisierungen und Homogenisierungen (einheitliches Bildungsziel, einheitlicher Lehrplan, Unterrichtssprache, Jahrgangsklassen, standardisierte Leistungsbeurteilung usw.) in Widerspruch. Es fehlt hier der Platz um näher auf diese Widersprüchlichkeiten und Paradoxien einzugehen.¹⁵

Was ich aus diesem Hinweis ableiten will ist ein weiteres Prüfverfahren, welche Schultypen für die „neue Sekundarstufe I“ geeignet sind und welche nicht. Zu prüfen ist dabei, ob die Schultypen in der Lage sind eine positive Antwort auf diese Herausforderungen zu entwickeln. Es ist evident, dass sich das Selbstverständnis – nicht die tägliche Praxis an einigen Standorten – der AHS gegen eine solche Herausforderung sperrt. Alle anderen Schultypen der Sekundarstufe I sind hier grundsätzlich offen. Auch aus diesem Blickwinkel ergibt sich der Befund, dass das Selbstverständnis der AHS-Unterstufe überdacht werden muss.

Meiner Meinung nach ist es gerade die Mittelschule, die mit

ihren schon seit 1985 erprobten Formen der Individualisierung, des Teamteachings und des sozialen Lernens und mit ihrer grundsätzlich gesamtschulartigen Konzeption am besten mit diesen Herausforderungen umgehen kann.

Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel ist ursprünglich in *Weidinger*, Walter (Hg.): *Wieso „Haupt“-Schule? Zur Situation der Sekundarstufe I in Ballungszentren.* – Wien ÖBV&HPT 2000, S.81-96 erschienen.
- 2 Zur Bestätigung dieser Behauptung möchte ich auf folgende deutschsprachige Publikationen hinweisen: *Bolder* 1996 (Titel: *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit!*), *Seel* 1996, *Sertl* 1998a, *Sertl* 2000, *Rodax* 1999. Besonders wichtig in diesem Zusammenhang scheint mir auch das Themenheft „Chancengleichheit“ der Zeitschrift *Erziehung heute* (Nr. 4/1998).
- 3 Wem dieser Zusammenhang zwischen der Bildungs- und der sozialen Frage zu weit hergeholt scheint, sei auf die Arbeiten von *Bacher* (1997) und *Allmendinger* (1998) verwiesen. Beide weisen explizit auf den Zusammenhang zwischen „Bildungsarmut“ (keine über den Pflichtschulabschluss hinausgehende Bildung) und Armuts- und Arbeitslosigkeitsrisiko hin und fordern eindringlich, diese beiden Fragen als zusammenhängenden Komplex zu diskutieren.
- 4 Dieses Paradox ist auch im Begriff „Begabung“, den ich vorher unkommentiert verwendet habe, aufzuspüren. Auf der einen Seite wendet sich dieser Begriff gegen eine Zuweisung auf Grund der Herkunft, gleichzeitig grenzt er sich aber gegen den voll auf die Eigenverantwortlichkeit und Autonomie des Individuums verweisenden Begriff „Leistung“ ab. Begabung ist immer noch vorgegeben, vom Individuum nicht und auch nicht sozial bzw. gesellschaftlich beeinflussbar. Im Begriff „Begabung“ steckt immer noch eine Art „göttlicher Funke“, also der Verweis auf metaphysische, vom Menschen nicht beeinflussbare Kräfte. Genau das aber, der Verweis auf „höhere“ Kräfte, auf den „Fingerzeig Gottes“, auf „Gottesgnadentum“ o.ä. war aber auch das Auswahlkriterium bzw. die Rechtfertigung für privilegierte Positionen in vormodernen Gesellschaften.
- 5 Den Begriff „Distinktion“ hat der französische Soziologe *Pierre Bourdieu* (1989) als Fachbegriff eingeführt, besonders auch im Zusammenhang mit dem Bildungswesen. Gemeint sind sowohl Güter im weitesten Sinne (z.B. Bildungsabschlüsse) als auch Verhaltensweisen (Habitus), die eine kaum aber doch merkbliche Abgrenzung der Oberklasse von der breiten Masse sicherstellen. (Französischer Titel seines Hauptwerkes: *La distinction*. Titel der deutschen Ausgabe: *Die feinen Unterschiede*)

- 6 Zur Datenlage vgl. *Sertl 1997, Steiner 1998*. Hier wird man sich schon in nächster Zukunft etwas grundlegend Neues einfallen lassen müssen, da mit der in absehbarer Zeit zu Ende gehenden Volkszählung die letzte Quelle für sozialstatistische Daten im Bildungswesen verloren geht.
- 7 Dass diese erfreuliche Bilanz durch keineswegs so erfreuliche Befunde in anderen Bereichen des österreichischen Bildungswesens relativiert werden muss, legen beispielsweise *Bauer/Paseka (2000)* dar.
- 8 *Steiner (1998)* schlägt eine Korrektur der *Fraiji'schen* Interpretation der VZ-Daten vor und kommt auf diese Weise zu einem höheren AHS-Anteil als *Fraiji*.
- 9 Die Studie, die natürlich nicht allen Gütekriterien einer statistischen Untersuchung entsprechen kann, dazu ist die Stichprobe ($n = 303$; insgesamt 5 VS-Standorte) einfach zu klein, geht auch auf andere mögliche Variablen für das Übertrittsverhalten ein, nämlich das Geschlecht, den Schulstandort, die Staatsbürgerschaft und die Muttersprache. Dabei zeigt sich, dass das Geschlecht keine Rolle spielt, während die anderen drei Variablen ebenfalls signifikanten Einfluss haben (in abgestufter Reihenfolge der VS-Standort, die Muttersprache und die Staatsbürgerschaft). In dieser Studie wird der Schluss gezogen, dass diese drei Variablen der sozialen Schichtzugehörigkeit als wirklich entscheidender und erklärender Variable bloß „nachgeordnet“ sind. (Vgl. auch *Sertl 1998b*)
- 10 Diese korrigierende Darstellung habe ich erst nach Abschluss des restlichen Manuskripts (Kap. 1 – 3 und 5) verfasst. Ich danke Franz Ofner, Universität Klagenfurt, für seine kritischen Anmerkungen.
- 11 Ich sage „mindestens“, weil der Abstand davon abhängt, ob ich die Zahlen des Stadtschulrats für Wien, des ÖSTAT oder des BMUK zum Vergleich heranziehe.
- 12 Neben dem einen AHS-Standort im 23. Wiener Gemeindebezirk sind das noch die beiden AHS-Standorte in der Steiermark.
- 13 Was die Einstellungen der Österreicher betrifft, so gibt es zwar eine im internationalen Vergleich sehr hohe Zustimmung zu Items, die die Einkommensunterschiede für ungerechtfertigt groß halten und es als Aufgabe des Staates ansehen diese zu verringern. Diese Haltung wird von *Haller „egalitär“* genannt. Gleichzeitig äußert er aber am Schluss dieser Studie die Vermutung, „dass der Egalitarismus der Österreicher zu einem guten Teil eine allgemeine „Staatsgläubigkeit“ und ein Streben nach Absicherung impliziert“ (a.a.O., 220). Ein dringender Wunsch nach mehr gelebter und strukturell abgesicherter Gleichheit ist also nach meiner Interpretation daraus nicht ablesbar.
- 14 Kenner der österreichischen Schullandschaft vermissen hier sicher einige weitere Schulversuche. Aber diese Vereinfachung erlaube ich mir einfach in Abwandlung des Morgenstern'schen Problems: Es ge-

schah (zwar nicht) um des Reimes Willen, aber um der Argumentation Willen.

- 15 Ich verweise auf *Prenzel 1995, Preuss-Lausitz 1993, Sertl 1998a, 1998c*.

Literatur

- Achs, Oskar; Pokay, Peter*: Der Mittelstufenbereich in Wien. – In: *Olechowski Richard; Persy Elisabeth*: Frühe schulische Auslese. Frankfurt am Main: Lang 1993, S.35-67.
- Allmendinger, Jutta*: Ausgrenzung durch Bildung. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. – Vortrag beim Kongress der deutschsprachigen soziologischen Gesellschaften, Freiburg im Breisgau, 16. – 18. September 1998. Sammelband erscheint voraussichtlich Anfang 2000.
- Bacher, Johann*: Einkommensarmutsgefährdung von Kindern in Österreich und deren Auswirkungen auf die Schullaufbahn und das subjektive Wohlbefinden. – In: *SWS-Rundschau 1/1997*, 39-61
- Bauer, Adelheid*: Volkszählung 1991: Ausbildung und sozioökonomische Zugehörigkeit der Eltern. – In: *Statistische Nachrichten 5/1996*, 342-349
- Bauer, Adelheid; Paseka, Angelika*: Mädchen, Ausbildung und soziale Ungleichheit. Oder: Über die Langlebigkeit bestehender Differenzen. – Erscheint in: *Erziehung und Unterricht 1/2/2000*.
- Blossfeld, Hans-Peter; Shavit, Yossi*: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. – In: *ZfP 1993/1*, 25-52
- BMUK*: Österreichische Schulstatistik 97/98. – Wien 1998
- Bolder, Axel u.a.*: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit. – *Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit*. Opladen 1996
- Bourdieu, Pierre*: Die feinen Unterschiede. – Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch 1989, 3. Auflage
- Fraiji, Adelheid*: Volkszählung 1991: Bildungsstand der Bevölkerung. – In: *Statistische Nachrichten 10/1994*, 812-818
- Fraiji, Adelheid*: Volkszählung 1991: Regionale Unterschiede bei der Schulwahl. – In: *Statistische Nachrichten 9/1995*, 659-667
- Haller Max*: Einstellungen zur sozialen Ungleichheit im internationalen Vergleich. – In: *Haller Max u.a. (Hg.): Österreich im Wandel. Werte, Lebensformen und Lebensqualität 1986 bis 1993*. – Wien: Verlag für Geschichte und Politik 1996, 188-220
- Heid, Helmut*: Paradoxien des Leistungsprinzips. – In: *Dubs/Luzi (Hg.): Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis*. Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen 1997, 351-371.
- Heid, Helmut*: Zur Pradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. – In: *Zeitschrift für Pädagogik 1/1988*, 1-17

- Lener, Gabriele*: Schulische Integration und Reproduktion sozialer Ungleichheit. – In: schulleft 94/1999: Integrationspädagogik. Im Erscheinen.
- Mertens D.*: Das Qualifikationsparadox. – In: ZfP 4/1984, 439-455
- ÖSTAT (Hg.)*: Das Schulwesen in Österreich. Das Schuljahr 1997/98. – Wien 1999
- Prengel, Annedore*: Pädagogik der Vielfalt. – Opladen 1995, 2. Auflage
- Preuss-Lausitz, Ulf*: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. – Weinheim und Basel 1993
- Prinz, Hubert*: Schülerzahlrelationen in der Sekundarstufe I – Entwicklungen seit 1945 im Überblick. – In: Erziehung und Unterricht 5/1996, 309-316
- Rodax, Klaus*: Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit und Statusvererbung revisited. – In: Öst. Zeitschrift f. Soziologie 2/1999, 94-107
- Seel, Helmut*: Von Bildungseinbahnen und Bildungssackgassen. – In: GPA-Symposion: Mythos Durchlässigkeit. MS, Seminarhotel Velm, Sept. 1996, 9-31
- Sertl, Michael u.a.*: Die Guten ins AHS-Töpfchen, die D-Schicht ins Hauptschul-Kröpfchen. Der Einfluss der Sozialschicht auf das Übertrittsverhalten nach der Volksschule. – Herausgegeben vom Stadtschulrat für Wien, Mai 1997.
- Sertl, Michael*: Mehr Chancengleichheit durch postmoderne Pädagogik? Anmerkungen zum Stand der Schulreform. – In: *Preglau Max, Richter Rudolf* (Hg.): Postmodernes Österreich? – Wien: Signum-Verlag 1998a, 199-218
- Sertl, Michael* (1998b): Die Guten ins AHS-Töpfchen, die D-Schicht ins Hauptschul-Kröpfchen. – In: ZV-LehrerInnenzeitung 5/1998, 8f
- Sertl, Michael* (1998c): Leistungsprinzip und Chancengleichheit in der Postmoderne. – In: Erziehung heute 4/1998, 13-18
- Sertl, Michael*: Gleichheit und Differenz im Bildungswesen. – Erscheint in: Erziehung und Unterricht 1/2/2000.
- Steiner, Mario*: Empirische Befunde zur Chancengleichheit im österreichischen Bildungswesen. – In: Erziehung heute 4/1998, 23-27

AutorInnen

- Sigrid und Walther Binder**, 1991: Hauptschullehrerin und Hauptschullehrer in Graz
- Gerhard Bisovsky**, 1988: Mitarbeiter im Verband Wiener Volksbildung
- Godwin Blaschke**, 1976: Lehrer an einer Hauptschule (IGS) in Wien
- Uwe Bolius**, 1977: Schriftsteller in Wien
- Irene Brüll**, 1981: Mutter eines AHS-Kindes, Wien
- Susanne Dermutz**, 1980: Volksschullehrerin; Studentin an der Universität Innsbruck, 1985: Universität Klagenfurt
- Marina Fischer-Kowalski**, 1980: Institut für Höhere Studien Wien
- Edgar Grubich**, 1976, 1978: Lehrer an einer Hauptschule (IGS) in Wien
- Christian Hartlieb**, 1988, 1994: Lehrer am Schulversuch Mittelschule, BGORG 23, Wien
- Barbara Falkinger**, 1999: Hauptschullehrerin in Wien
- Helmut Fend**, 1976: Wissenschaftlicher Rat und Professor im Zentrum I für Bildungsforschung der Universität Konstanz
- Werner Fröhlich**, 1988: Direktor des BGORG 23, Wien
- Anton Hajek**, 1999: Hauptschullehrer in Schwechat/NÖ
- Hilde Hawlicek**, 1988: Unterrichtsministerin
- Monika Kainrath**, 1985: Hauptschullehrerin in Wien
- Martin Kompast**, 1994: Lehrer am Schulversuch Mittelschule BGORG 23, Wien
- Otto Kreilisheim** († 1999), 1980: AHS-Lehrer in Pension, Wien

- Elisabeth Krones**, 1976: Direktorin einer Hauptschule (IGS) in Wien
- Norbert Kutalek**, 1976: Professor an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien; 2001: Professor in Pension
- Franz Ofner**, 1986: Institut für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Klagenfurt
- Karl Ördögh** († 2000), 1990: AHS-Lehrer und FSG-Vertreter in der Leitung der AHS-Gewerkschaft, Wien
- Ursula Pasterk**, 1977: Journalistin in Wien
- Heidi Pirchner**, 1985: AHS-Lehrerin in Wien
- Bernhard Rathmayr**, 1978: Assistent an der Universität Innsbruck
- Erich Ribolits**, 1988: Berufspädagogisches Institut, Wien, Lehrbeauftragter an der Universität Graz
- Franz Richard Reiter**, 1976: Journalist in Wien
- Werner Rügemer**, 1985: Mitarbeiter der Redaktion „Demokratische Erziehung“, Köln
- Hermann Schnell**, 1977: Stadtschulratspräsident und Obmann des Sozialistischen Lehrervereins Österreichs in Wien
- Peter Seidl** († 1985), 1980: Assistent an der Universität Innsbruck
- Michael Sertl**, 1980: Hauptschullehrer in Wien; 2001: Professor an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien
- Fred Sinowatz**, 1978: Unterrichtsminister
- Werner Specht**, 1999: Mitarbeiter am Zentrum für Schulentwicklung, Abt.II – Evaluation und Schulforschung, Graz
- Rupert Vierlinger**, 1985: Professor für Schulpädagogik an der Universität Passau
- Waltraud Weisch**, 1994: Lehrerin am Schulversuch Mittelschule, BGORG 23, Wien