Die SCHULHEFTE kosten im Abonnement (4 Nummern) S 170,—; als Einzelnummer: S 48,—; in Blockbestellungen (mindestens 10 Stück der gleichen Nummer) je Nummer S 36,—.

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

Diese Nummer wurde redigiert von Susanne Dermutz, Bernhard Rathmayer und Peter Seidl.

Zeichnungen: S. Friedemann. Für den Inhalt verantwortlich: Uwe Bolius, Margaretenstraße 67/2/18, Tel.: 57 13 42.

schulheft

Die pädagogische Taschenbuchreihe für Lehrer, Eltern und Schüler

Die Schulhefte sind parteipolitisch unabhängig und erscheinen viermal im Jahr: mit zu-Frühlings- und zwei Herbstnummern. In jeder Nummer wird jeweils ein erzieherisches und/oder schulpolitisches Thema behandelt – von wissenschaftlichen, politischen, vor altem aber praxisnahen Gesichtspunkten aus: unter möglichst enger Mitarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern.

Kritische Schilderungen und Analysen aus dem Schulalitag stehen im Vordergrund. Vor allem Lehrer haben zuneimend die Chance genützt, ohne parteipolitische Rücksichtnahme über ihre Probleme zu berichten. Wir hoffen aber, daß es uns mit der Zeit gelingen wird, auch meh-Schiller und Eltern für die Mitarbeit an dieser neuen pädagogischen Taschenbuchreihe zu gewinnen.

Redakteure und Herausgeber haben sich das Ziel gesetzi, allen am Erziehungsprozeß beteiligten Personengruppen mit den Schulheften unmittelbare Hilfe und direktes Service zu bieten. Darüber hinaus hoffen wir aber, allmählich auch auf ein ferner liegendes Ziel zusteuern zu Können: mit dazu beizutragen, den Boden für eine demokratische Reform des österreichischen Bildungswesens durch die Betroffens selbst bereiten zu helfen. Reform durch die Basis iut not.

Impressum

ISBN 3-7141-5723-9 Jugend und Volk, Wien/München

Graphische Gestaltung: Sieglinde Button

Alle Rechte vorbehalten. Eigentümer: Verein SCHULHEFT, Neustiftgasse 19/16, A-1070 Wien. Herausgeber: Herta Andiel, Ilse Arnold, Uwe Bolius, Fritz Endl, Walter Höller, Norbert Kutalek, Erich Ledersberger, Ursula Paşterk, Susanne Pirstinger, Bernhard Rathmayr, Peter Seidl, Michael Sertl, Waltraud Stein. Verleger: Verlag für Jugend und Volk Verlagsges.m.b.H., Tiefer Graben 7—9, 1014 Wien, Bankverbindung: Verein Schulheft, PSK 7753.147.

Druck: typoskript, Ćanisiusgasse 25/4, 1090 Wien, Tel. 34 11 75.

inhat: schulreform made in austria

anpassu	ng statt reform	
<i>Peter Seidl</i> Schulpolitik (er Nachkriegszeit	11
Erich Zdenek Die Testwelle	rollt	29
<i>Susanne Dern</i> Wie es zu den	Hauptschulversuchen gekommen ist	33
Wolfgang Erd ,,bar jede	elitsch wie eine der der vergen von der	
schulver	suche: die abgewürgte refo	 rm
Bernhard Rat Das darf doch	hmayer nicht wahr sein!	42
Susanne Dern Lernen wie ar Leistungsdiffe		46
perspek	tiven	
<i>Marina Fische</i> A ufstieg durc	r-Kowalsky n Bildung — passé	63
Der Kampf u	/ Otto Kreilisheim n die einheitliche Gesamtschule	67
Eileen Holly 10 Jahre Schi	llveränderung Countesthorpe College	70
initiativ		
Elterninitiation Teste, Teste,	eng was not plo wheeter	78
Michael Sertl Für eine dem		80
	regional control of the control of t	

Susanne Pirstinger 3. Österreichisches Lehrertreffen in Graz	
literatur	_
Günter Pernhaupt / Hans Czermak Die gesunde Ohrfeige macht krank Über die alltägliche Gewalt im Umgang mit Kindern 9	0
Alice Peneder Die Schulleistung als Sozialisationsphänomen Soll ich mein Kind für die Schule oder für das Leben erziehen?	3
Ralph Großmann / Rudolf Wimmer Schule und Politische Bildung, Bd. 1 und Bd. 2 9	7
kurzmeldungen9	 99

In diesem Jahr haben die SCHUL-HEFTE nicht nur ein eigenes Büro bekommen; es haben auch tiefgreifende Veränderungen der Herausgebergruppe stattgefunden, die sicher Einfluß auf die Zielsetzungen der Taschenbuchreihe nehmen werden.

In unserer nächsten Nummer mit dem (Arbeits-)Thema "Kreativität in der Schule" werden wir in einer Herausgeber-Mitteilung ausführlich darüber berichten.

_ SH-SPENDENAKTION — SH-SPENDENAKTION

Wegen großen Erfolges prolongiert!

Seit November läuft nun die große SCHULHEFT-Spendenaktion, aus deren Erlös das SCHULHEFT-Büro teilweise oder ganz eingerichtet werden soll - je nach Höhe der einlangenden Spenden.

Wir freuen uns über die bisherigen Spenden und dürfen bekanntgeben, daß die Aktion verlängert wird: Es darf weiter gespendet werden!

Zur Erinnerung

Jede Spende, sei sie noch so gering, ist für die Einrichtung des Büros wichtig. Wer uns S 200, - oder mehr spendet, bekommt einen Siebdruck der Malerin Ingrid Opitz, handsigniert, mit einer Auflage von 500 Stück limitiert.

Wer also trotz der kostspieligen Weihnachtsfeiertage noch ein bischen dazu beitragen will, daß die SCHULHEFTE endlich zum Establishment der österreichischen Medien gehören, dem sei folgende Kontonummer ans Herz gelegt:

(Motto: Ein Herz fürs SCHULHEFT)

P.S.K. Konto Nr. 7753.147

Achtung!

Jede(r) Spender(in) nimmt gleichzeitig an unserem großen Preisausschreiben "JEDER HILFT, JEDER GEWINNT" teil.

Die drei Hauptpreise sind:

- 1. Preis: Die Überzeugung, daß in der Schule noch immer nicht alles in Ordnung ist.
- 2. Preis: Sie erhalten weiterhin pro Jahr VIER SCHUL-HEFTE, wenn Sie Ihren Abo-Beitrag termingerecht zahlen.
- 3. Preis: Sie erhalten das Gefühl, dabeigewesen zu sein.

(Der dritte Preis wird auf alle teilnehmenden Spender(innen) aufgeteilt.)

Die Ermittlung der Preisträger erfolgt unter Aufsicht, rechtliche und auch sachliche Einwände sind ausgeschlossen, hingegen ist die Teilnahme Verwandter und Familienangehöriger in jedem Fall erlaubt und erwünscht.

COMPUTER - WAS IST DAS?

Was ein Computer wirklich ist, und wie er funktioniert, wissen noch immer viel zu wenige. Der Grundstein für die richtige Einstellung zum Computer, seinen Möglichkeiten und Begrenzungen, sollte bereits in der Schule gelegt werden.

Die IBM Österreich hat in Zusammenarbeit mit Psychologen und Pädagogen die Unterrichtseinheit "Computer – was ist das?" für das Fach "Sachunterricht" bzw. "Mathematik" für die vierte und fünfte Schulstufe entwickelt.

Diese Unterrichtseinheit wurde vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst approbiert und steht jeder Schule kostenlos zur Verfügung.

Anfragen sind zu richten an das Österreichische Filmservice, Tel. Nr. (0222) 65 72 49 oder direkt an IBM Österreich, Abt. 00/152, Frau J. Aulinger, Obere Donaustraße 95, 1020 Wien, Tel. Nr. (0222) 26 10 445.



Einleitung

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 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 SPO 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 Schulangelegenheiten 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 Lei-

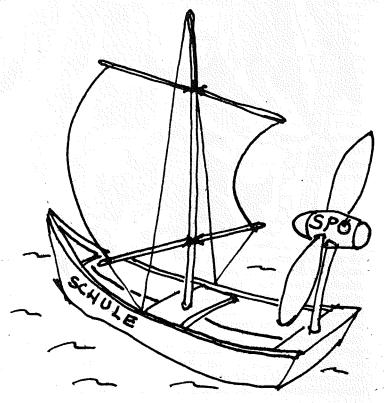
stungswettbewerbes setzt sich im Bereich der Kindererziehung und des schulischen Lernens immer mehr durch. Die Zunahme des Einsatzes formeller und informeller Testverfahren verändert die Lernbedingungen in der Schule, es gibt Ansätze zur Rationalisierung der Lehrerarbeit durch die Konkretisierung der 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 Aufstiegsund 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 abaeschoben 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 de;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 zu warten, bis etwas geschieht. Solange diese vertrauensvolle und zugleich lethargische Einstellung der Politik gegenüber bestehen bleibt, wird sich weder auf dem Schulsektor noch anders wo 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 soll 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 Bedingungen 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 Lebensbedigungen der Kinder und Jugendlichen nicht weiterhin allein dem Staat zu überlassen, nicht weiterhin zulassen, 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 genützt 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 Bildungssystens 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 aleich 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 Offentlichkeit 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 Einricht 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 begueme Vorstellung über Bord zu werfen, daß man zuerst die herkömmliche Gliederung 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.





anpassung statt reform

Peter Seidl

Schulpolitik der Nachkriegszeit

Der sozialpartnerschaftlich gesteuerte Übergang von der Klassenschule zur meri tokratischen Bewußtseinsfabrik

Von den Spitzenfunktionären der SPÖ werden die siebziger Jahre als Jahrzehnt der Bildungsreform gepriesen, in dem man durch Schülerbeihilfen, Gratisschulbücher, Fahrtenunterstützung und Expansion von Bildungsmöglichkeiten viel zur Chancengleichheit im Bildungssystem beigetragen habe. Die Schulversuche werden als erster Schritt einer Umgestaltung des vertikal gegliederten Schulsystems in Richtung auf die Gesamtschule gepriesen. ÖVP-Politiker liefern dem Minister zwar eine Reihe von Gefechten über den Sinn oder den Unsinn der Schulversuche; sie lassen sich aber dennoch auf Verhandlungen über die vorgeschlagenen Gesetzesveränderungen ein. Auch sind sie mit den sozialistischen Schulpolitikern einer Meinung darüber, daß die österreichische Schulentwicklung bisher von beiden Großparteien in gemeinsamer Verantwortung getragen wurde und auch in Zukunft gemeinsam verantwortet werden muß.

Gemeinsam aufwärts

So liegt es im Interesse der Spitzenfunktionäre beider Parteien, das Bild einer kontinuierlichen Aufwärtsentwicklung zu zeichnen: den "österreichischen Weg" zu loben, der radikale Veränderungen ausschließt, das Bewahrenswerte im alten System beläßt, aber die notwendigen Anpassungen an die Veränderungen in der Gesellschaft dennoch nicht vernachlässigt. Gerade diese Einigkeit der Spitzenfunktionäre beider Parteien und die Prognostizierbarkeit dessen, was beim "österreichischen Weg der Bildungsreform" in den achtziger Jahren noch herausschauen kann, ist Anlaß zur Unzufriedenheit mit der Bildungsreform als einer vom Staat geplanten und von oben durchgesetzten. Sie ist auch Anlaß zum Protest gegen die mit wissenschaftlichen Daten aufgemascherlten Lügenmärchen über die Erfolge der Gesamtschulversuche (der Etikettenschwindel

steckt schon in der Bezeichnung der Schulversuche, eigentlich müßte man sie Hauptschulversuche mit neuen Differenzierungsformen nennen) und zur grundlegenden Auseinandersetzung mit den Veränderungen, die in unserem Bildungssystem etwa seit dem Ende des zweiten Weltkrieges abgelaufen sind.

Reform-Müdigkeit

Die Reformkapazität des Staates wird auf immer breiterer Basis skeptisch beurteilt, die Frage nach Alternativen zur von oben initiierten Bildungsreform wird gestellt. Die Spitzenfunktionäre der Parteien verhandeln und planen zwar munter weiter; die SPÖ lanciert eine Gesamtschulkampagne; aber immer deutlicher wird, daß "die da oben" nicht mehr in der Lage sind, die Hoffnungen auf Veränderungen auf ihre eigenen Handlungen zu kanalisieren; die Enttäuschung über die Hinhaltetechnik stellt die bisher wie ein Dogma akzeptierte Reformstrategie, nur der Staat könne Initiator einer Bildungsreform sein, in Frage.

1. OECD-Diagnose des österreichischen Bildungssystems

Um die Veränderungen herauszuarbeiten, die das österreichische Bildungssystem seit dem Ende des zweiten Weltkriegs durchlaufen hat, beziehe ich mich zunächst auf den Bildungsbericht 1979 (Bundesministerjum für Unterricht und Kunst 1979), der die OECD-Prüfung des österreichischen Schulsystems wiedergibt. Dies nicht deshalb, weil die OECD-Prüfer das österreichische Bildungssystem in besonders objektiver Weise beurteilen. Die OECD-Perspektive ist vielmehr eine äußerst interessengeladene. Sie ist die der internationalen Planungsetage der kapitalistischen Wirtschaftsentwicklung in den westlichen Industriestaaten mit einem parlamentarischdemokratischen System. Aber es ist die einzig verfügbare Analyse der neueren Entwicklung des österreichischen Bildungssystems im internationalen Vergleich und enthält darüber hinaus eine Einschätzung des Entwicklungsstandes relativ zum Hintergrund jener Entwicklungslogik, die die OECD ihren Mitgliederstaaten anempfiehlt.

Wenn also die OECD-Prüfer das Bildungssystem eines Landes loben oder tadeln, so lassen Lob und Tadel sowohl die implizite Zielperspektive der aus der Logik der Entwicklung des Kapitalismus deduzierten Veränderungserfordernisse an die Schulentwicklung in den Mitgliedstaaten erkennen, als auch den Erfolg und Mißerfolg der staatlichen Bildungsplanung eines Landes beim Erreichen des von der OECD als wünschenswert angesehenen Zustands des Bildungssystems.

Gelobt wird im Bildungsbericht 1979 (S. 25 f.) die Auflösung der Volksschuloberstufe, die in den siebziger Jahren rascher erfolgt ist, als es die österreichischen Behörden anläßlich der im Jahre 1968 vorgenommenen Untersuchung antizipiert haben. Während zu diesem Zeitpunkt etwas weniger als 50 % der österreichischen Kinder ihre Ausbildung an Volksschuloberstufen erhielten, waren es im Jahre 1975 nur mehr 3 %, und im Berichtsjahr 1979 nur mehr 1 % der Kinder. DieseEntwicklung ist nach der Auffassung der OECD-Prüfer ein Zeichen der Modernität:

"An die Stelle der traditionellen, acht Schulstufen umfassenden, Pflichtschule ist in Österreich ein modernes, differenziertes System getreten: eine vier Schulstufen umfassende Grundschule, gefolgt von einer ebenfalls vier Schulstufen umfassenden Sekundarschul-Unterstufe, in der die neue Hauptschule den viel älteren und selektiveren Unterstufen der AHS nebengeordnet ist. In der Praxis gliedert sich daher heute die Sekundar-Unterstufe in drei Bildungsgänge: zwei Klassenzüge an der Hauptschule und ein Klassenzug an der AHS," (BMfUK 1979, S. 26).

Dreigliedrig war das österreichische Bildungssystem auch vor der Einführung der zweizügigen Hauptschule. Was zeichnet also das reformierte Bildungssystem im Vergleich zum vorhergehenden aus? Die OECD-Experten werten es offensichtlich als ein Zeichen der Modernität, daß durch die Auflösung der Volksschuloberstufe die Grenze zwischen der Schule für das ehemalige Kleinbürgertum (die "Bürger"- bzw. Hauptschule) und der Schule für die ländliche Bevölkerung bzw. für die Arbeiterschaft entfällt und daß an die Stelle der herkunftsspezifischen Aufteilung der Schüler in unterschiedliche Schularten eine leistungsspezifische getreten ist. Die Entscheidung der Eltern, ihr Kind in die Volksschuloberstufe zu schicken, sagte noch



nichts über dessen Leistungsfähigkeit in schulischen Belangen aus. Die Einweisung eines Kindes in den zweiten Klassenzug der Hauptschule impliziert aber ein Urteil über die Begabung des Kindes. Die Eltern schicken ihre Kinder nicht dorthin, weil sie wollen oder weil das für sie das Naheliegendste ist, sondern weil sie müssen, weil die Leistungen des Kindes nicht dem für den ersten Klassenzug festgelegten Qualifikationsniveau entsprechen. Dieser Übergang von der herkunftsspezifischen Auslese ist für die OECD offensichtlich von zentraler Bedeutung.

"Konservative Züge... werden verstärkt"

Kritisiert wird seitens der OECD-Prüfer, daß die wichtigste Entscheidung für das Bildungsschicksal eines Schülers, die Zuerkennung der Reife für den 1. Klassenzug bzw. die Einweisung in den 2. Klassenzug der Hauptschule, durch ein Beurteilungsverfahren erfolgt, das nicht nur einen geringen Grad an Meßgenauigkeit aufweist und dadurch keine optimale Ausschöpfung der sogenannten Begabungsreserven garantiert, sondern systematischen Verzerrungseffekten unterworfen ist:

"Die Prüfer fühlen sich verpflichtet, einige weitreichende gesellschaftliche Folgen des neu eingeführten Systems beim Übergang vom Primär- zum Sekundärbereich näher zu erörtern. Vertraut man die Beurteilung eines Schülers ausschließlich einem Lehrer an, so ist sehr wohl denkbar, daß einige an sich schon konservative Züge, mit denen das österreichische Gesellschaftssystem behaftet ist, noch verstärkt werden. Die Vorstellung, daß eine hierarchische Ordnung von Berufen und Ständen wünschenswert sei, prägt in auffälliger Weise das österreichische Leben. Wie in den meisten anderen Ländern, so neigen auch in Österreich die Lehrer zu derartigen Vorstellungen, oft lediglich deshalb, weil viele von ihnen sich den Aufstieg von einem relativ niedrigen gesellschaftlichen Rang in den höheren, allgemein anerkannten Status als Lehrer selbst erkämpfen mußten. Aus diesem Grund sind die Lehrer verständlicherweise bereit, ein System, das ihnen selbst die Chance des gesellschaftlichen Aufstiegs bot, zu erhalten, ja sogar noch zu stärken." (BMfUK 1979, S. 29).

OECD: Mehr Leistungswettbewerb, bitte!

Ein starres, die Schulkarrieren frühzeitig festlegendes Bildungssystem paßt offensichtlich nicht ins Konzept der OECD-Prüfer. Nach ihrer Leitvorstellung soll die Über- und Unterordnung von Berufen und Positionen nicht durch herkunftsmäßige Vorherbestimmtheiten entstehen, sondern in einem komplexen Bildungssystem mit fein abgestuften Auf- und Abgängen produziert werden. Im Hintergrund der Evaluation des Bildungssystems steht also bei den Länderprüfern der OECD eine grundlegende Kritik an der traditionellen Form der Zuweisung von Statuspositionen über angestammte Rechte und Privilegien,

was natürlich nicht auf der Intention aufbaut, die hierarchische Anordnung von Berufen und Positionen selbst in Frage zu stellen. Die OECD-Intention ist vielmehr, die Überzeugung von der Notwendigkeit gesellschaftlicher Hierarchien besser im Bewußtsein des einzelnen zu verankern, indem diese durch Leistungswettbewerb innerhalb des Bildungssystems erzeugt wird.

Deshalb loben die Prüfer einerseits den Einbau von meritokratisch konzipierten Ausleseformen innerhalb des dreigliedrigen Systems; gleichzeitig tadeln sie die Überantwortung der Entscheidung der Zuordnung der Schüler des zweiten Klassenzugs an die Volksschullehrer ebenso wie die Inkonsequenz, daß die Selektion der AHS-Schüler aus der Gruppe der für diesen Bildungsweg prinzipiell qualifizierten Schüler nach wie vor von der Entscheidung der Eltern, die weitgehend von deren jeweiligem sozioökonomischen Status determiniert ist, abhängt.

In den Schulversuchen, die auf eine Erprobung neuer Differenzierungsformen in der Sekundarstufe I abzielen, sehen die OECD-Experten allerdings einen Hinweis darauf, "daß man sich in Österreich der Probleme beim Übertritt in der gegenwärtigen Form bewußt ist und sich bemüht, die fast jeder Entscheidungsfindung auf diesem Gebiet anhaftenden Härten zu mildern" (BMfUK 1979, S. 30).

Vorbild: Großkonzern

Die Entwicklungslogik, von der die OECD-Beurteilung der Bildungssysteme ihrer Mitgliedstaaten ausgeht, impliziert, daß die wirtschaftliche Entwicklung in den westlichen Industrienationen die historisch überkommenen Klassenunterschiede in Frage stelle und eine differenzierte Rangordnung mit fein abgestuften Unterschieden notwendig macht, die der Beschäftigungsstruktur in Großkonzernen entspricht. Das Bildungssystem soll die Zurichtung der heranwachsenden Generation entsprechend dieser Gesellschaftskonzeption leisten, indem es einerseits abgestufe Qualifikationen und darauf aufbauende Berufs- und Weiterbildungsaspirationen schafft; andererseits bei allen Schülern das Bewußtsein verankert, daß die jeweils erreichte gesellschaftliche Position von der eigenen Anstrengung und Intelligenz abhängig ist. Weil die verfrühte "Auslese" in einem vertikal gegliederten Schulsystem die Reproduktion der traditionellen gesellschaftlichen Klassenpositionen begünstigt, "hoffen die Prüfer, daß die derzeit im Gange befindlichen Versuche auf dem Gebiet der Gesamtschule - im Zusammenwirken mit der Schulreformkommission - gründlich ausgewertet werden, so daß festgestellt werden kann, ob es eine vernünftige Alternative zum derzeitigen System gibt" (BMfUK, S. 33).

Keinerlei kritische Kommentare befinden sich im Prüfungsbericht über die bürokratisch-zentralistische Verfaßtheit des österreichischen Bildungssystems; den Mangel an regionalen Einflußmöglichkeiten auf Organisationsentscheidungen; das Defizit an Mitentscheidungschancen über curriculare Fragen auf der Ebene der einzelnen Schule und des Unterrichts durch die Lehrpersonen; sowie über das Weiterbestehen entscheidender Bestandteile des Lehrerdienstrechts, mit denen die Lehrer bereits in der Zeit der Monarchie zur Loyalität und Abhängiakeit gezwungen wurden. Die im Vergleich zu anderen Industriestaaten überaus stark ausgeprägte Abhängigkeit des Schulsystems von den staatlichen Entscheidungs- und Kontrollinstanzen ist von der OECD-Warte aus betrachtet kein erwähnenswerter Nachteil. Offensichtlich deshalb nicht, weil eine bürokratische Verwaltungsstruktur als eine entscheidende Voraussetzung für das Gelingen der staatlichen Veränderungspolitik betrachtet wird. Daß nach dem Urteil der OECD-Experten alles klar und eindeutig von oben her geplant sein soll, ergibt sich aus ihrer Kritik an der Konzeptlosigkeit im Bereich der vorschulischen Erziehung in Osterreich, für die gesetzgeberisch die Bundesländer zuständig sind und die zu einem Drittel von privaten Institutionen getragen sind. Am Beispiel der Einrichtung der Vorschulklassen kritisieren die Prüfer allerdings eine gewisse Overprotection-Attitüde im österreichischen Bildungssystem, nämlich die Auffassung, daß es Pflicht des Staates sei, das Kind bestmöglich zu betreuen:

"Die Vorstellung von der Obsorge und Förderung wird unter dem Begriff "Betreuung" zusammengefaßt und bildet das Kernstück einer beträchtlichen Anzahl bildungspolitischer Konzepte, die bei einem Beobachter von außen auf den ersten Blick den Anschein einer Bevormundung erwecken können" (BMfUK 1979, S. 28).

2. Zwischenresultat sozialpartnerschaftlicher Bildungspolitik: Klassenpolitik meritokratisch verbrämt

Wie auch in anderen westeuropäischen Ländern tendiert der Veränderungsprozeß des österreichischen Bildungssystems seit dem Ende des zweiten Weltkriegs von dem Zustand A, in dem unterschiedliche Bewußtseinstypen in klassenspezifisch getrennten Ausbildungsformen produziert werden, in Richtung auf einen Zustand B: ein für alle zugängliches und integriertes Bildungssystem produziert dann bei allen Schülern sowohl die Überzeugung von der Notwendigkeit einer hierarchisch geordneten Gesellschaft mit meritokratischen Ausleseritualen, als auch eine ausdifferenzierte Rangordnung entsprechend der individuellen Leistungsfähigkeit. 1

Die meritokratische Organisationsreform hat aber in Österreich bis dato nur Teile des Bildungssystems erfaßt, sie ist partiell geblieben. Meritokratische Auslesformen werden für die Differenzierung zwischen der prestigemäßig zweiten und dritten Schülerkohorte verwendet, wobei die Bindung der Ausleseentscheidung an das Lehrerurteil eine Konzession an die von den konservativen Parteien vertretene Überzeugung ist, daß der Aufstieg über das Bildungssystem nur den Kindern aus den sogenannten besseren Familien zusteht; die anderen haben in jenen gesellschaftlichen Rängen zu bleiben, die auch von ihren Eltern eingenommen werden. Die Zugänge zu den privilegierten Ausbildungsmöglichkeiten der AHS und zu den universitären Bildungsangeboten sowie die Selektionsmechanismen innerhalb der Institutionen der höheren Bildung hingegen sind weiterhin nach schicht- und klassenspezifischen Gesichtspunkten geregelt.

Von den Schülern der AHS wird zwar eine bestimmte Mindestleistung verlangt, aber zwischen jenen, die das minimal geforderte Leistungsniveau überschreiten, wird hinsichtlich der späteren Karrieremöglichkeiten auf der Hochschule und im Beruf nicht mehr unterschieden. Wie zu früheren Zeiten ist das System der Klassenwiederholung in den Gymnasien ein Privileg, das in erster Linie den abstiegsgefährdeten Kindern aus den sozioökonomisch begünstigten Sozialschichten dient, während es die Aufsteiger aus niederen Schichten, deren Eltern nicht über Reserven verfügen, mit Lernschwierigkeiten umzugehen und Leistungsdefizite durch Nachhilfeunterricht auszugleichen, benachteiligt.

Wer profitierte davon?

Die partielle Meritokratisierung, die durch die Bildungsreformen der sechziger und siebziger Jahre sozusagen über die weiterbestehende dreigliedrige Grundstruktur des Bildungssystems drübergestülpt wurde, erwies sich auch als ein vorzügliches Mittel, die Expansion der höheren Ausbildungseinrichtungen so zu gestalten, daß vor allem die Kinder von Beamten, Angestellten und Selbständigen davon profitieren konnten, während sich die Klassenunterschiede hinsichtlich der Beteiligten an den qualifizierteren Ausbildungsmöglichkeiten sogar noch vergrößert haben.

Aus dem Vergleich der Verweildauer der Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft innerhalb des Bildungssystems in den Jahren 1971 und 1977 anhand der Daten des Mikrozensus ist zu entnehmen, daß sich die Werte bei Kindern von Arbeitern und Bauern nur geringfügig verbessert haben, während die Kinder von Angestellten, Beamten und Selbständigen ihre Aufenthaltsdauer innerhalb des Bildungssystems deutlich ver-

längern konnten. In allen Schichten waren es in erster Linie die Mädchen, die von der Bildungsexpansion profitierten (vgl. Agnew/Fischer-Kowalski, 1978). Die partielle Meritokratisierung des Bildungssystems erweist sich also im österreichischen Kontext als eine Meritokratisierung für die Unterlegenen: Die Aufstiegsmöglichkeiten von Bauern und Arbeitern werden damit trotz des öffentlichen Geredes um Chancengleichheit mit neuen Mitteln am alten Stand gehalten.

Bauem- und Arbeiterkinder werden zwar jetzt nicht mehr von unüberwindbaren finanziellen Barrieren abgehalten, eine höhere Schule zu besuchen, sie begegnen aber häufiger als früher der Erwartungshaltung ihrer Umwelt, ihnen fehle aufgrund des Mangels an familiärem Interesse für Bildung und familiärer Unterstützung bei den Hausaufgaben das Zeug zum Studieren.

Vetorecht der OVP gegen Schulreform

Eine durchgehende Meritokratisierung des österreichischen Bildungssystems liegt zwar im Interesse der Regierungspartei die in ihren programmatischen Äußerungen für die Einführung einer Gesamtschule mit einer internen dreistufigen Leistungsdifferenzierung in Deutsch, Mathematik und Englisch plädiert; die Umsetzung dieser Forderung ist aber bisher am Widerstand der von der ÖVP politisch vertretenen sozioökonomisch privilegierten Gruppen gescheitert. Im Unterschied zur BRD, wo der Widerstand gegen Schulveränderungen, die von einer sozialdemokratischen bzw. sozialdemokratisch-liberalen Regierung eines Bundeslandes befürwortet werden, auf außerparlamentarischem Weg in Form von politischen Kampagnen (z. B. gegen die Rahmenrichtlinien in Hessen und gegen die Einführung der kooperativen Gesamtschule in NRW) organisiert werden muß, hat es das Bildungsbürgertum in Österreich leichter, seine Interessen hinsichtlich der Aufrechterhaltung des grundständigen Gymnasiums, das den eigenen Kindern Startvorteile und Privilegien verschafft, durchzusetzen. Die in der österreichischen Verfassung verankerte Bestimmung, daß Schulgesetze nur mit Zweidrittelmehrheit im Parlament verabschiedet werden können, kommt im Falle einer sozialistischen Regierungsmehrheit praktisch einem Vetorecht der großen Oppositionspartei gegen die von den Sozialisten für notwendig erachteten Schulreformen gleich.

3. Die Folgen für die Grundschule: wachsender Selektionsdruck

Die Veränderungen, die durch die Bildungsexpansion auf der einen Seite und die Verwendung meritokratischer Selektionsmechanismen auf der anderen Seite im österreichischen Schulsystem erfolgt sind, verändern vor allem die Sozialisationsbedingungen und die daraus resultierende Bewußtseinsproduktion in den Volksschulen. Der Volksschulehrer ist heute mit einem

Widerspruch konfrontiert, um den er auch dann nicht herumkommt, wenn er einen fortschrittlichen Unterricht machen will. Einerseits muß er das Spiel der gleichen Startchancen mitspielen, jedem Schüler die Chance geben, seine Leistungen zu demonstrieren und behilflich sein, auftretende Schwierigkeiten zu überwinden. Andererseits muß er der Aufgabe des Etikettierens, Sortierens und Ausschließens der Kinder nach dem Kriterium ihrer schulischen Leistungsfähigkeit nachkommen. Er weiß zwar von vornherein, welche Schüler es vermutlich schaffen werden und welche nicht, aber er muß so tun, als wüßte er es nicht. Je nachdem, ob er sich bemüht, sozusagen gegen den Trend auch jene Schüler, die aufgrund ihrer familiären Sozialisation weniger günstige Voraussetzungen für den schulischen Lernerfolg mitbringen, zu fördern und zu ermutigen (dazu muß er versuchen, durch eine Politik der Verhinderung von Leistungsvergleichen innerhalb der Schulklasse ihre Abstempelung als "schlechte Schüler" durch die leistungsfähigeren Klassenkameraden zu erschweren), oder ob er sich dem dominanten Trend unreflektiert anpaßt, tritt diese Widersprüchlichkeit in verschiedenen Formen zutage.

Sternchen, Bildchen und Noten

Wo sich die Lehrerin oder der Lehrer dem allgemeinen Trend anpaßt, beginnt der Leistungswettbewerb schon beim Eintritt in die Volksschule, Schon beim Lernen der ersten Buchstaben kann man zwischen schön geschriebenen Buchstaben und weniger schön geschriebenen unterscheiden; kann die Schüler danach einteilen, wie lange sie brauchen, um ein gewisses Quantum an Buchstaben hinzumalen; kann Lob und Ermahnungen verteilen und diese Erziehungsakte durch Stempel (z. B. "dem braven Kind", "dem fleißigen Kind"), Sternchen oder Bildchen untermauern. In vielen Schulen werden schon in den ersten Wochen des ersten Schuljahres Ansagen geschrieben und Fehler gezählt, die Eltern fragen stets begierig nach Noten, damit sie wissen, wo ihr Kind steht. Wenn ihr Kind gut dran ist, feuern sie es an, damit es weiter bei den guten Schülern bleibt. wenn es schlecht dran ist, wird das Kind unter Druck gesetzt. damit es aufholt. Jede Note, die ein Kind heimbringt, wird registriert, die guten Noten werden aufgebauscht und bei den schlechten kann man die Enttäuschung nicht verbergen.

Besonders spürbar wird der Leistungsdruck, wenn irgendwelche Auslese- oder Bewertungssituationen in der Nähe sind. Schon in den ersten Monaten des Aufenthaltes in der Institution Schule setzen manche Lehrer ihre Klasse mit der Drohung unter Druck, daß diejenigen, die nicht brav mitmachen, nicht still sitzen und fleißig sind, nach den ersten drei Monaten des Schulbesuchs zurückgestellt werden. Bald darauf kommt das erste Zeugnis und damit die Angst vor einer schlechten Einstufung, die alle Schüler — auch die guten — trifft. Die Möglichkeit des Sitzenbleibens, einer Überstellung an die Sonderschule sowie die Aussicht, nach der Grundschule eine "schlechte" Schule besuchen zu müssen, werden als Droh- und Disziplinierungsmittel eingesetzt. Diese Aussperr- und Abwertungsmethoden dienen nach den Intentionen derer, die sie anwenden, dazu, die Lernbereitschaft der Schüler aufrechtzuerhalten oder anzustacheln, de facto haben sie aber die Funktion der Disziplinierung aller Schüler und ihrer Anpassung an eine unselbständige Schülerrolle.

Süchtig nach Belohnung

Die Kinder passen sich rasch dem Spiel des Sich-Messens und Sich-Vergleichens, der Punkte- und Stempeljagd an. Sie werden süchtig nach der Belohnung. Sie sind übermäßig enttäuscht, wenn sie keine Belohnung erhalten und sie sind überglücklich, wenn sie von ihrer Lehrperson gut eingestuft werden. In ihrer Abhängigkeit von den Bewertungen ihrer Lehrer verlieren sie mit der Zeit auch ihre Freude an Lernaktivitäten, die einfach durch das Interesse an irgendwelchen Gegenständen gesteuert sind oder die den Kindern einfach Spaß machen, weil sie sich dabei verschiedene Kompetenzen erwerben können. Im Laufe der Zeit lernen sie, sich selbst nach den in der Schule produzierten Rangreihen einzustufen, sich zu einer der drei informell bestehenden Leistungsgruppen, den guten, mittleren und schlechten Schülern zuzugrodnen.

Lehrer, die sich dem allgemeinen Trend widersetzen und einen kindgemäßen Unterricht machen wollen, können sicherlich einiges tun, um gegenzusteuern. Wenn das Klima an der Schule, an der sie unterrichten, einigermaßen tolerant ist und sie einen gesicherten Stand im Lehrkörper haben, können sie zumindest die ersten beiden Jahre der Schulzeit einigermaßen vom Druck durch die Noten freihalten und den Unterricht so. aufbauen, daß sie den Interessen der Kinder entgegenkommen und an der ursprünglichen Lemmotivation der Kinder anknüpfen. Auch in unserem starren Schulsystem mit seinen uniformen Lehrplänen und der Kontrolle durch die Schulaufsichtsbeamten ist es möglich, die Schule ein Stück weit so zu gestalten, wie es sich die Reformer seit der Zeit der Reformpädagogik am Beginn dieses Jahrhunderts vorgestellt haben. Manche Lehrerinnen oder Lehrer schaffen es sogar, die starre räumliche Anordnung des Klassenzimmers zu durchbrechen und z. B. eine Leseecke zusammen mit den Kindern einzurichten. Aber auch fortschrittliche Lehrer können nicht aus den Rahmenbedingungen heraus, die durch den Aufbau unseres Schulsystems definiert sind, Weil am Ende der Grundschule die Zuteilung der Schüler zu getrennten Bildungsgängen erfolgen muß, kommen sie nicht darum herum, früher oder später der

einen Gruppe bessere und der anderen Gruppe schlechtere Noten zu geben und den sie bedrängenden Eltern zu signalisieren: "Es wird schon gehen fürs Gymnasium" oder: "er tut sich halt furchtbar schwer, ich fürchte, er wird's nicht schaffen, in den ersten Klassenzug zu kommen."

Eltern als "Hilfslehrer"

Der Schulerfolg der Kinder ist auch für einen Großteil der Eltern zu einer lebenswichtigen Angelegenheit geworden. Deshalb können die Eltern dem Leistungsdruck, der in der Volksschule entsteht, auch nichts entgegensetzen. Sie sehen zwar, daß die Kinder leiden, aber sie sprechen es weder den Kindern gegenüber noch anderen Eltern gegenüber aus, weil sie Angst haben, dadurch das Fortkommen ihrer eigenen Kinder zu gefährden. (Trotzdem ist Gegenwehr möglich, siehe den Eltern-Artikel auf Seite 78). Sie beschränken sich darauf, ihren Kindern behilflich zu sein, den Streß zu ertragen und die Bereitschaft aufzubringen, den jeweils von der Schule gesetzten Leistungsanforderungen nachzukommen. Durchhalten, seinen Stand halten oder ihn verbessern, das sind die Parolen, die sie ihren Kindern vermitteln. Nicht ohne Murren, aber nach außen hin kritiklos nehmen es viele Mütter, aber auch immer mehr Väter auf sich, sich als Hilfslehrer einsetzen zu lassen, denen die Aufgabe zukommt, den Lernstoff und die Fertigkeiten einzutrainieren, die von der Schule jeweils vorgegeben werden. Manche Lehrpersonen in der Volksschule stellen sich auf diese Situation ein. Sie rechnen damit, daß sich die Eltern in diesem Sinne verwenden lassen. Die Rollenaufteilung zwischen Schule und Elternhaus wird dann vollständig auf den Kopf gestellt, wenn Lehrer ihren Unterricht als Testsituation verstehen, in der geprüft wird, ob das jeweils von ihnen angegebene Lernpensum zu Hause auch richtig bewältigt worden ist. Daß in einer solchen Situation die Kinder jener Eltern, die nicht in der Lage sind, Nachhilfe zu erteilen oder zu arrangieren, auf der Strecke bleiben, ist selbstverständlich. (Siehe den Artikel "Die Testwelle rollt" auf Seite 29, und die Buchbesprechung auf Seite 93).

4. Ansätze zur Rationalisierung und weiteren Meritokratisierung

Eine weitere Stufe in Richtung auf ein zur Gänze nach meritokratischen Gesichtspunkten organisiertes Bildungssystem wird derzeit auf der Basis der Schulorganisationsgesetznovelle aus dem Jahre 1971 außerhalb des Regelsystems vorbereitet. Die Übernahme dieser Veränderungen ins Gesamtsystem könnte jedoch zu Beginn der achtziger Jahre ins Haus stehen. In den für die Sekundarstufe I seit 1970 gestarteten Schulversuchen sollte nach den Intentionen des Gesetzgebers (neben der

Orientierungsstufe und der additiven Gesamtschule) vor allem die integrierte Gesamtschule erprobt werden. Von einzelnen Ausnahmen abgesehen wurde jedoch in den Schulversuchen ohne Einbeziehung der Unterstufe der höheren Schule ein neues System der Leistungsdifferenzierung an den Hauptschulen erprobt: das Kern-Kurssystem mit je drei Leistungskursen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik.

In diesem System wurde die durch die Leistungszüge noch aus dem dreigliedrigen Schulsystem herübergerettete Aufteilung der prestigemäßig zweiten und dritten Schülergruppe aufgehoben. Die Schüler, die eine solche integrierte Hauptschule besuchen, stehen während der gesamten Dauer der Sekundarstufe I zueinander in einer Wettbewerbssituation, weil ihre Chancen für einen weiteren Schulbesuch nach Abschluß der Sekundarstufe I von den Leistungen abhängen, die sie in den drei zentralen Leistungsbereichen erbringen.

Die Schule wird zur Bewußtseins-Fabrik. Fabriziert sie Bewußtsein?

Im Rahmen der Schulversuche wird aber nicht nur die nächste Stufe der Meritokratisierung des Bildungssystems vorbereitet, sondern gleichzeitig auch eine Veränderung, die — wenn sie konsequent auf das Regelsystem übertragen wird — durchaus als qualitativer Sprung bewertet werden kann: der Übergang von einem nach handwerklichen Prinzipien gestalteten Schulsystem zu einem wissenschaftlich geplanten und kontrollierten Betrieb. In Industriebetrieben wurde ein ähnlicher Veränderungsprozeß in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts eingeleitet, der in der schrittweisen Durchsetzung von F. W. Taylors "Wissenschaftlicher Betriebsführung" bestand. Diese beruht nach der Analyse von Braverman (1977, S. 93–99) auf drei Grundsätzen:

- Akkumulation des Wissens in den Händen des Managements und Loslösung des Arbeitsprozesses von den Fertigkeiten des Arbeiters;
- Trennung von Planung und Ausführung der Arbeit, wodurch die Tätigkeit des Arbeiters nicht mehr durch seine eigenen Vorstellungen gelenkt wird, sondern durch eine vom Produktionsprozeß getrennte Planungsaktivität;
- Verwendung des Wissensmonopols dazu, jeden einzelnen Schritt des Arbeitsprozesses und seine Ausführungsweise zu kontrollieren.

Für die Schulversuche sind seit 1971 dem Bundesminister direkt unterstellte Einrichtungen vorhanden, die der "wissenschaftlichen Vorbereitung, Betreuung, Kontrolle, Auswertung der Schulversuche" sowie der Durchführung von "Entwicklungsaufgaben (...) hinsichtlich der Leistungsmessung, Prüfungsmethoden, Schaffung von Unterrichtsmaterialien, Lehr-

plangestaltung und der Schullaufbahnberatung" dienen sollen. Nicht nur die Intentionen des Gesetzgebers, sondern auch die vom "Zentrum für Schulversuche" praktisch geleistete Arbeit geht mit den oben angeführten Grundsätzen der wissenschaftlichen Betriebsführung konform. Zum Zweck der möglichst exakten Messung des Effekts der Organisationsveränderung in den Versuchsschulen (die "eigenwillige" Unterrichtsvorbereitung und -durchführung des Lehrers stellt eine "Störvariable" dar) werden im Schulversuchszentrum Lehrstoffverteilungen, Arbeitsblätter und Texte erarbeitet, die bundeseinheitlich in den Versuchs- und Kontrollschulen verwendet werden. Die curriculare Planungstätigkeit wird dadurch zumindest teilweise aus dem Kompetenzbereich des Lehrers ausgegliedert und an eine zentrale Planungsinstanz delegiert, die ihrerseits dann wieder dem Lehrer "Pensen" mit zusätzlich geneterten Arbeitsanweisungen vorschreibt.

5. Der sich abzeichnende Kompromiß für die achtziger Jahre: Beibehaltung der Klassenschule und Fortsetzung der Meritokratisierung für die Unterlegenen

Der Prozeß des Übergangs von der nach ständischen Gesellschaftsvorstellungen ausgerichteten Organisationsform des Bildungssystems zu einem effizienten und modernen System, wie es in der Planungsetage der westlichen Industriestaaten am Reißbrett entworfen wird, ist in Österreich auf halbem Wege stecken geblieben. Meritokratische Elemente werden zwar in verschiedene Teilbereiche des Bildungssystems eingebaut, vor allem dort, wo man von den Betroffenen wenig Widerstand erwartet. So z.B. wurde für den Polytechnischen Lehrgang durch die 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle 1971 die "Zusammenfassung der Schüler in den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Technisches Zeichnen nach ihren Leistungen in Leistungsgruppen" (S. 5) im Rahmen von Schulversuchen vorgesehen. In der im Frühjahr 1980 verabschiedeten 6. Schulorganisationsgesetz-Novelle wurden diese Leistungskurse im Polytechnischen Jahrgang zum Teil eingeführt, und dies, ohne daß es über diesen Teilbereich des Schulversuchsprogramms eine öffentliche Diskussion und ein Aufeinanderprallen von unterschiedlichen Reformvorstellungen der Großparteien gegeben hätte.

Berufsschul-Reform

Eine ähnliche Reform wird derzeit für die Berufsschulen auf dem Weg der Schulversuche vorbereitet. Nach § 2 der 5. Schulorganisationsgesetz-Novelle 1975 ist auch für den Berufsschulsektor "die Zusammenfassung der Schüler in einzelnen Unterrichtsgegenständen nach ihren Leistungen in Leistungsgruppen" zu erproben. Die meritokratische Veränderung der Berufsschule

wird mit denselben Argumenten legitimiert, die auch auf anderen Seiten und in anderen Teilbereichen des Bildungssystems zugunsten der Differenzierung des Unterrichts nach der Leistungsfähigkeit

"Das Niveau der Anforderungen wird künftig differenziert werden müssen. Auch bei der derzeit schon heterogenen Berufschülerschaft ist es unzulässig, mit einem Anforderungsniveau zu arbeiten (...) Wenn man an der Berufsschule auf unterschiedlichen Niveaus lernen und unterschiedliche Berechtigungen erwerben kann, wird die Leistungsheterogenität der Schüler am besten genützt" (Wieser 1976, S. 98).

Die "Hauptschul-Reform" steht ins Haus. Ins Hohe.

Die parteipolitische Auseinandersetzung um die Bildungsreform wird sich in den nächsten lahren auf die Frage der Übertragung der bei den sog. Gesamtschulversuchen erprobten Organisationsmodelle auf das Regelsystem konzentrieren. Einig sind beide Großparteien darüber, daß die derzeitige Form des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe, die seit der Einführung der zweizügigen Hauptschule praktiziert wird, einen zu großen Anteil von Schülern von vornherein auf eine Schulkarriere ohne Aufstiegschancen festlegt. Hier folgen die Großparteien der Argumentation der OECD-Prüfer. Einig ist man sich außerdem, daß der zweite Klassenzug der Hauptschule als Sozialisationsinstrument fragwürdig geworden ist, weil die Disziplinarprobleme zumindest in den städtischen Bereichen so zunehmen, daß sich die Lehrer über ihre Arbeitsbedingungen aufregen.

Beide Großparteien plädieren also für die Durchsetzung einer flexibleren meritokratischen Organisationsstruktur im Bereich der Sekundarstufe I: die SPO mit ihrer Forderung nach der allgemeinen Einführung der integrierten Gesamtschule mit dem Leistungskurssystem, die ÖVP mit dem Konzept der differenzierten Hauptschule. Der bildungspolitische Unterschied zwischen den Großarteien liegt darin, daß die ÖVP die bisherigen Priviliegien jenes Fünftels der österreichischen Schülerschaft, das jetzt die Unterstufe der AHS besucht, auch in Zukunft aufrechterhalten will. Sie möchte also die Meritokratisierung des Bildungssystems nur für die etwa 80 % der Schülerschaft durchsetzen, die nach ihrer Sprachregelung nicht die Eignung zum Gymnasialbesuch mitbringen. Die SPO hingegen möchte alle Schüler des Jahrgangs - mit Ausnahme der Sonderschüler bis zum Ende Sekundarstufe I in einem nach meritokratischen Gesichtspunkten gestalteten Schulsystem ausgebildet haben,

Wie die Parteienverhandlungen derzeit einzuschätzen sind. ist auch in dieser Frage der österreichische Kompromiß als Lösungsmöglichkeit naheliegend. Er könnte so beschaffen sein, daß die SPO die Einführung der Leistungskurse in den Hauptschulen als ersten Schritt der Gesamtschulreform akzeptiert, wenn die ÖVP dagegen zu einigen Zugeständnissen hinsichtlich der Entschärfung des Auslesecharakters der AHS (z. B. Verschiebung des Beginns des Lateinunterrichts von der 3. auf die 5. Schulstufe) bereit ist.

6. Antizipierbare Widerstände gegen künftige staatliche Bildungsreformen

Die durch die 68er Studentenunruhen ausgelöste Kritik am Bildungssystem wurde von den führenden politischen Kräften in Österreich auf schulischer Ebene zunächst mit Reformversprechen, und dann mit dem Hinausschieben von Reformen beantwortet. Die siebziger Jahre wurden zu einem Jahrzehnt der Schulversuche, nicht aber zu einer Epoche einer tiefgreifenden Veränderung im staatlichen Bildungssystem. Der Schulversuchszeitraum wurde zweimal verlängert, das zweite Mal durch die im Frühjahr 1980 beschlossene Schulorganisationsgesetz-Novelle. Wenn nicht noch einmal eine Verlängerung erfolgt, laufen die Schulversuche im Herbst 1982 aus. Da eine weitere Hinhaltetaktik der Regierungspartei sowohl auf den Widerstand der ÖVP wie auch auf Ablehnung in den eigenen Reihen stoßen würde, ist zu erwarten, daß bis spätestens Frühjahr 1982 eine parlamentarische Entscheidung über die Veränderung des Regelsystems auf der Basis der nun mehr als zehnjährigen Versuchstätigkeit erfolgen wird: vermutlich werden neue Differenzierungsmodelle in Hauptschulen eingeführt, was die Regierungspartei fälschlich als Vorstufe zur Gesamtschule bezeichnet. Wie immer diese Entscheidung im einzelnen beschaffen sein wird, sie wird Widersprüche, die derzeit noch latent sind, transparenter und damit politisch bearbeitbarer machen.

Jene Mitglieder und Anhänger der SPO, die bisher noch auf eine Einlösung des Programmanspruchs gehofft haben, werden nach den parlamentarischen Entscheidungen nicht mehr an die Durchsetzbarkeit einer Gesamtschule durch staatliche Bildungspolitik glauben, auch wenn die Spitzenfunktionäre bemüht sein werden, den Kompromiß mit der OVP als einen wesentlichen Schritt in Richtung auf dieses Ziel darzustellen. Dies könnte das politische Potential, über das kritische Parteifunktionäre, Lehrer und Intellektuelle verfügen, zur Wiederentdeckung jenes Bildungsverständnisses freisetzen, das bereits in den Anfängen der Arbeiterbewegung Geltung gehabt hat: nämlich die Vorstellung, daß Bildung als selbständige Auseinandersetzung mit der eigenen Lage, Lernen durch Konflikte und durch auf gesellschaftliche Veränderung gerichtetes Handeln zu begreifen sei, also als exemplarisches Lernen im Aufarbeiten der Widersprü-

che der eigenen Lebens- und Arbeitssituation.

Proteste der Mittelschicht

Widerstand könnte sich aber auch bei jenen Wählergruppen regen, die der SPÖ in den siebziger Jahren zu ihrem Wahlerfolg verholfen haben: bei den Angehörigen der sogenannten neuen Mittelklasse, die als Angestellte und Beamte arbeiten und ihren Kindern nur auf dem Wege über eine erfolgreiche Bildungskarriere einen Platz in den höheren Rängen der beruflichen Hierarchie sichern können. In ihren Reihen gibt es die Gruppe jener SP-Wähler, die der von der SPO in den sechziger Jahren propagierten Öffnung des Gymnasiums ihren Aufstieg verdanken und dieses Aufstiegsvehikel lieber auch für ihre Kinder aufrechterhalten, als zugunsten einer Gesamtschule abgeschafft sehen wollen. Auch wenn die SPO die Gesamtschule nicht im Regelsystem durchsetzen kann, ist zu erwarten, daß künftig diese Gruppe eher in der OVP als in der SPO den Garant ihrer Interessen erblickt und entweder die Loyalität zur SPÖ aufgibt, oder innerparteilichen Widerstand gegen ihre bildungspolitischen Zielsetzungen leistet.

Je weiter die Zahl der Aspiranten auf Angestelltenberufe mit abgeschlossener höherer Bildung und die der Arbeitsplätze im nicht-manuellen Bereich auseinanderklaffen, desto eher wird sich in der gesamten Mittelklasse Unzufriedenheit mit der staatlichen Bildungspolitik regen. Wenn die Eltern sehen, daß sich die Ausbildungsinvestitionen in vielen Fällen nicht mehr rentieren, könnte die Kritik an den bürokratischen Lernkontexten und an dem durch Konkurrenzdruck geprägten Lernen sowohl Initiativen zur "Humanisierung" der Lernbedingungen auslösen, als auch eine Verstärkung der Alternativschulbewegung zur Folge haben, deren Anfänge bereits jetzt in Österreich

Flucht der Jugend

Widerstand gegen die staatlichen Erziehungsbemühungen könnte weiters aus Veränderungen in der Motivationsstruktur von Kindern und Jugendlichen resultieren. Das bisher die Sozialisation leitende Prinzip des Befriedigungsaufschubs zugunsten der Erreichung von Gratifikationen in der Zukunft verliert in dem Maße an Plausibilität, in dem die klassisch-bürgerliche Motivationsbasis durch ein verändertes Konsumverhalten und eine andere Einstellung zur Sexualität aus den Fugen gerät. Studien über einen "neuen Sozialisationstyp" (Ziehe, 1975) verweisen auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die der Ausbildung einer langfristigen Leistungsorientierung, wie sie ein meritokratisch aufgebautes Bildungswesen voraussetzt, entgegenwirken. Sollte es auch in Österreich wider alle Versicherungen - zu Jugendarbeitslosigkeit größeren

Stils kommen, so ist zu erwarten, daß die Entfremdung zwischen der Jugend und der Erwachsenengesellschaft bzw. dem Staat, der sie repräsentiert, zunimmt. Die Folgen davon könnten innere Emigration, Flucht in religiös-weltanschauliche Bewegungen, aber auch offener Protest sein.

Lehrer-Widerstand

Schließlich ist auch Widerstand seitens der Lehrer zu erwarten - und zwar aus sehr verschiedenen Gründen und Motiven. Die Ängste vor Statusverlust, vor Neuerungen generell, vor einer größeren Abhängigkeit von staatlichen Planungszentralen und wissenschaftlichen Entwicklungseinrichtungen, die das schulische Curriculum und die Leistungsmessung von oben her reglementieren, das alles im Verein mit der Tatsache, daß sie sich an "vorderster Front" - dem Kampf um Aufstiegschancen gegenüber - sehen, könnten zusammenwirken, eine Lehrerschaft, die bisher nur wenig Anzeichen zu politischer Aktivität gezeigt hat, in Unruhe zu versetzen.

Zusammenfassung

Die Bildungspolitik der Großparteien und die administrativen Initiativen der staatlichen Bildungsverwaltung lassen sich für die achtziger Jahren in ihrer Tendenz prognostizieren. Der Verhandlungsspielraum beinhaltet nur Lösungen, die Kinder aus privilegierten Familien weiterhin aus dem Wettbewerb um Aufstiegschancen aussparen (also Beibehaltung des grundständigen Gymnasiums), dafür aber die Wettbewerbsbedingungen für die übrigen Jugendlichen, unter verstärktem Einsatz von Rationalisierungsmaßnahmen, verschärfen. Nicht prognostizieren lassen sich Ausmaß und Formen des Widerstandes gegen eine derartige Politik seitens der Betroffenen. Ob all das in bewährter österreichischer Manier raunzend zur Kenntnis genommen werden wird oder so etwas wie eine Galtung'sche "rot-grüne Allianz" gegen zentralistische Planung und Kontrolle der Bewußtseinsbildung durch den Staat entsteht, bleibt abzuwarten.

Anmerkung

1 Der hier relativ knapp zusammengefaßten Argumentation liegt ein zusammen mit M. FISCHER-KOWALSKI verfaßter Beitrag mit dem Titel "Meritokratisierung für die Unterlegenen und Industrialisierung ohne Technik: Entwicklungsprozesse im Bildungssystem" zugrunde, der in dem von MACHOLD/POSCH/THONHAUSER herausgegebenen Reader "Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung". Wien 1980 (IBE) erschienen ist.

Literatur:

AGNEW, Gerda, Marina FISCHER-KOWALSKI, Werden Bildungschancen ungleicher? in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Heft 3/4, 1978, S. 91-95.

BRAVERMAN, Harry, Die Arbeit im modernen Produktionsprozeß,

Frankfurt 1977.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST, Bildungsbericht 1979, Die OECD-Prüfung des österreichischen Schulsystems,

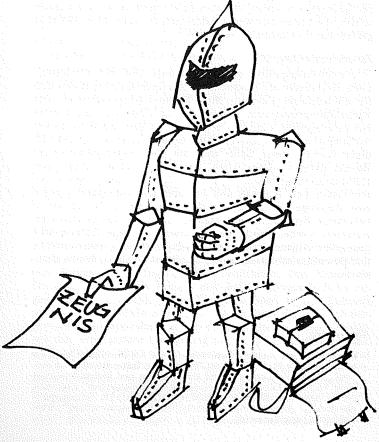
FISCHER-KOWALSKI M./I. BUCEK (Hrsg.): Lebensverhältnisse in Osterreich. Klassen und Schichten im Sozialstaat, Frankfurt (Main)

1980.

WIESER, Ilsedore: Zur Standortbestimmung der Berufsschule. Schriftenreihe zur berufspädagogischen Tatsachenforschung des Berufspädagogischen Bundesinstituts in Innsbruck, Innsbruck 1976.

ZIEHE, Thomas, Pubertät und Narzismus, Frankfurt am Main-Köln

1975.



Frich Zdenek

Die Testwelle rollt

Die Folge der staatlichen Schulpolitik mit Prüfungsvorschriften, der prüfungsvorbereitende Unterricht

Das Schulorganisationsgesetz 1962 hat der Schule die klare Aufgabe gestellt, die Schüler zu Verantwortungsbewußtsein, Einsatzbereitschaft, selbständigem Urteil, sozialem Verständnis. Toleranz und selbständigem Bildungserwerb zu erziehen.

In der Beschreibung des allgemeinen Bildungsziels der AHS-Lehrpläne aus dem Jahr 1967 findet sich noch folgender Passus: "Die besondere Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen ist es gemäß § 34 des Schulorganisationsgesetzes, "den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zur Hochschulreife zu führen'. Allgemeinbildung ist dabei nicht gleichzusetzen mit einer bestimmten Menge von Einzelwissen, mit bloßer Übernahme fertiger Erkenntnisse oder mit einer besonderen Berufsqualifikation; sie ist eine aufgeschlossene und verstehende Gesamteinstellung der Persönlichkeit, die Schulung des Denkens, Sachwissen und Werterleben voraussetzt... Der junge Mensch soll befähigt werden, große Zusammenhänge zu überblicken, sein Wissen und Können selbständig zu vervollkommnen, in kritischer Prüfung Probleme zu klären und innerhalb der Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen." (BGBI, vom 24, 8, 1967, 70, Stück, Jahrgang 1967, Nr. 396.)

Elf Jahre darauf, am 21. August 1978, greift der Erlaß des BMfUuK Z. 33464/6 - 19 a/1978 über "Politische Bildung in den Schulen" diese Grundgedanken nochmals auf: Auch politische Bildung soll nicht nur Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, sondern auch Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten und Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln sein. Auch die legistischen Maßnahmen hatten gute Voraussetzungen für die Entwicklung eines besseren Unterrichts und einer humanen Schulatmosphäre geboten.

Soweit die Deklarationen über die allgemeinen Ziele des Unterrichts. In der schulischen Praxis haben allerdings nicht die allgemeinen Zielsetzungen, sondern die technokratischen Konzepte zur Messung von Schülerleistung, die im letzten Jahrzehnt zunehmenden Einfluß auf die staatliche Bildungspolitik gewonnen haben, verändernd gewirkt. Der erste Versuch in dieser Richtung wurde im Sommer 1970 bei einer Lehrertagung in Saalfelden unternommen, die sich mit den Bemühungen um eine Objektivierung der Leistungsbeurteilung der Schüler auseinandersetzte. (Also nicht mit der Frage: wie können bessere Leistungen erzielt werden, sondern: wie kann der Lehrer Leistungen "richtiger" beurteilen!)

Professor Weiß aus Innsbruck hielt dabei einen Vortrag, in dem er die in seinem Buch aufgestellte These von der Unmöglichkeit einer objektiven Leistungsbenotung durch den Lehrer wiederholte.

Was aber bei diesem Fortbildungsseminar besonders auffiel, war die Forderung eines für die Veranstaltung Mitverantwortlichen, folgenden Passus aus dem seit 1946 geltenden Erlaß des BMB "Prüfen und Klassifizieren" zu streichen, der da lautete: "Aus der Tatsache, daß das Prüfen und die Prüfungen nicht zu den wesentlichen Merkmalen des Unterrichts gehören, erfließt das Gebot, Klassifikationsprüfungen nur in den unumgänglich notwendigen Fällen und nur so abzuhalten, daß sowohl der Prüfling als auch die Klasse aus den Prüfungen unterrichtlichen Nutzen ziehen können." (Erlaß des BMU, Zl. 13.634 v. 22.5. 1946)

Diese Grundsatzerklärung des BMU war übrigens von einem großen Teil der Lehrerschaft kaum akzeptiert worden. Als Unterrichtsminister Sinowatz im Jahr 1974 diesen Erlaß "Prüfen und Klassifizieren" durch die Verordnung "Leistungsfeststellung" ersetzte, überraschte es deshalb nicht, daß diese entscheidende Grundsatzerklärung im neuen Erlaß fehlte. Man war bei dessen Neufassung - wie es hieß - von den "tatsächlichen Schulverhältnissen" ausgegangen, das heißt, von der Tatsache. daß die Schule trotz Grundsatzerklärung aus dem Jahr 1946 die ganze Zeit über das Prüfen und die Prüfungen für wesentliche Merkmale des Unterrichts gehalten hatten. Statt gerade deshalb nochmals die Prüfungen hinters Comma zu verbannen, wohin sie in einer Erziehungsschule, wie sie das Schulorganisationsgesetz in § 2 konzipiert hat, gehören, bemühte sich dieser Leistungsfeststellungserlaß das bereits im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehende Prüfen mit detaillierten Vorschriften bloß in den Griff zu bekommen. Daß man damit das Prüfen noch mehr aufwertete, fiel gar nicht mehr auf.

Professor Rauschenberger (UBW Klagenfurt) schrieb im Jahr, in dem dieser Erlaß erschien, unabhängig davon in den Kärntner Schulversuchsinformationen 1974/2:

"Sie (die AHS-Maturanten) kommen aus einem System, dessen schlechthin entscheidendes Kriterium die Prüfung ist. Geprüft wird aber vor allem dort, wo sich verbale Zusammenhänge reproduzieren lassen. Geprüft werden Wörter und Sätze oder genauer die Wiederholung von Sätzen nach gegebenen Vorlagen, nicht Denken, nicht Erkennen, nicht Kreativität, nicht Einsicht, nicht Engagement. Wenn nun aber das Prüfen das Entscheidende an der Schule ist — entscheidend nämlich durch den

weiteren Aufstieg —, dann kommt auch Theorie nur in denaturierter Form bei den Schülern an, nämlich als bloßer Stoff, der für die Prüfung gewußt werden muß. Das wohlbekannte Lernschema setzt sich an der Universität fort: im wesentlichen besteht es aus Zuhören, Aufschreiben, Memorieren, Hersagen, Zensiertwerden, Aufsteigen . . . Das ist schlicht mittelalterlich; . . . Durch ein überverwaltetes Schulwesen wird unsere Jugend am Denken gehindert. Es kann einen wundern, daß heute noch viele über den Mangel an Qualität und Leistung klagen, ohne darüber nachzudenken, daß unser Bildungssystem in geradezu exorzistischer Weise den Aufwachsenden das originäre Denken austreibt und den Leistungsbegriff als Bereitschaft zum Nachsagen mißversteht."

Dieser von Rauschenberger kritisierte Zustand unserer sogenannten Leistungsschule war trotz aller pädagogischen Einwände gegen die sehr fragwüridgen punktuellen Prüfungen gesetzlich geregelt worden. Die damit verbundene Zunahme von Prüfungen und die gleichzeitige Abwertung der ständigen Beobachtung als Grundlage für die Leistungsbeurteilung ließ damit die Lern- und Bildungsziele des SCHUG als bloße Verbalisierung eines unrealistischen pädagogischen Wunschdenkens erscheinen. Die Befürchtung, daß unter solchen gesetzlichen Voraussetzungen sekundär motivierte Schüler und verbeamtete Lehrer in einer Atmosphäre gegenseitigen Mißtrauens und gegenseitiger Absicherung bloß komputergemäße Lernergebnisse erzielen werden, waren leider nur zu berechtigt. Thomas Bernhard sprach in seiner Erzählung "Die Ursache" von der Schule als Geistesvernichtungsanstalt.

Eine Testwelle begann die Schule nach dieser Leistungsfeststellungsregelung zu überschwemmen. Elternvertretungen, Lehrergruppen, Schriftsteller, Psychologen, Presse, Radio und Fernsehen begannen sich mit diesen Zuständen zu beschäftigen und protestierten gegen Prüfungsangst, Notendruck und ganz besonders gegen die Überforderung und Überlastung der Schüler durch diese Testwelle. Auch die Hoffnung, daß sich in Schulversuchen Methoden entwickeln werden, die von diesen Leistungsfeststellungs- und Leistungsbeurteilungsboom wegführen, erfüllte sich nicht. Im Gegenteil, gerade hier setzten sich die technokratisch interessierten Gruppen bei der wissenschaftlichen Überwachung der Versuche durch.

Daß sich auch die Reformversuche an der AHS-Oberstufe mit einer Reform der Leistungsfeststellung beschäftigten, indem sie das Abstottern der Reifeprüfungen in den letzten zwei Unterrichtsjahren zu erproben begannen, sei in diesem Zusammenhang nur erwähnt.

Was aber an dieser Prüfungshypertrophie am verhängnisvollsten ist, das war die sich auf die Prüfung hin orientierende Unterrichtsmethode. Einzelne Behörden erkannten allerdings diese Gefahr. Das beweist zum Beispiel ein Rundschreiben der Landesschulbehörde von Kärnten vom 21. 2. 1977 an alle mittleren und höheren Schulen, in dem die Umfunktionierung informeller Tests zu Schularbeiten als grober Verstoß gegen das Gesetz bezeichnet und die Übermittlung eines Exemplars der vervielfältigten Aufgabenstellung der Tests an den Landesschulrat im Dienstwege verlangt wird.

Die verheerenden Folgen der Orientierung der Unterrichtsarbeit auf Überprüfungen lassen sich auch heute noch an den Bemühungen der Englisch-Fachkoordinatoren im Fremdspracheunterricht erkennen, die den Unterricht auf die verlangten Erfolgskontrollen (Kontrolltests) auszurichten trachteten. Man bekennt sich zwar zum globalen Lehrziel des Erwerbs einer Zweitsprache zum Zwecke der Kommunikation, entwickelte aber Arbeitsblätter, in denen die Schüler die Beherrschung sprachlicher Struktur bloß durch komputergerechte Worteintragungen in vorgegebene Sätze nachweisen müssen. Nicht der Stand der Kommunikationsfähigkeit wird festgestellt, sondern, losgelöst von diesem Lehrziel, situativ verkrampft motiviertes, grammatikalisches, für die Kommunikationsfähigkeit funktionsloses Detailwissen überprüft. Die Inkompetenz der Erfolgskontrollstelle, die bisher keine geeigneten Meßformen für Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln vermochte, zwang damit den Lehrer, den Unterricht auf ein komputergerechtes, für statistische Arbeiten leicht überschaubares Niveau zu reduzieren. Um der "Leistungsmessung" willen begann der Lehrer seine Bemühungen darauf zu konzentrieren, kommunikationsneutrale sprachliche Strukturpfeiler für eine Kommunikationsbrücke zu bauen, wobei ihn die Höhe der Pfeiler mehr als die Tragfähigkeit der Brücke interessieren mußte. Infolge dieser Prüfungshypertrophie hatte man anscheinend vergessen, daß es gerade die Erfolglosigkeit des Strukturdrills in den zwanziger Jahren war, die den Übergang zu funktionsbetonten und kommunikationsorientierten Arbeitsmethoden im Fremdsprachenunterricht erzwungen hatte.

Die Lektüre des von Dr. Gottfried Petri (Leiter der Abteilung II des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung) herausgegebenen Gesamtberichts über die erste Evaluationskohorte der Schulversuche (September 1979) hinterläßt den Eindruck, daß die Erfolgskontrollinstitutionen, die in § 2 des Schulorganisationsgesetzes beschriebenen Aufgaben der Schule genauso unberücksichtigt ließen, wie die Verfasser des Leistungsfeststellungserlasses 371/74 und die Verfechter objektivierter Leistungsmessungen.

Die Diskrepanz zwischen dem Erziehungskonzept des SCHUG und dem grassierenden Messungsboom beginnt das Interesse der Öffentlichkeit an der Rolle der Prüfungen und Noten im Unterricht zu verstärken. Diskutiert werden Alternativschulen, Schulen ohne Leistungsdruck und Prüfungsangst, Zeugnisse mit bloß verbaler Erfolgsbeschreibung, das Ersetzen der Zahlennoten durch ein Punktesystem, "soziales Lernen".

Nun, die Aussichten, den vorherrschenden Trend umkehren zu können, sind nicht groß. Aber vielleicht setzt sich im nächsten Jahrzehnt doch die Einsicht wieder durch, daß der Unterricht nicht bloß auf Prüfungen vorbereiten soll, sondern in erster Linie die Aufgabe hat, die in § 2 des SCHOG formulierten Erziehungszielezuerreichen.

Susanne Dermutz

Wie es zu den Hauptschulversuchen gekommen ist

Oder: Gesamtschulversuche waren gar nie vorgesehen

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 Zehnbis 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 (vgl. den Artikel "Leistungsdifferenzierung in den Schulversuchen).

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 I in traditioneller Gegensätzlichkeit gegenüber. Das SPÖ-Lager vertrat wieder die 1958 aufge-

gebene Forderung nach einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen, das ÖVP-Lager beharrte auf der Trennung der Schultypen in AHS u. 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. Scho G-Novelle die Durchführung von Gesamtschulversuchen vorsieht, scheint die SPÖ im wesentlichen ihre Forderungen durchsetzt zu haben. Die ÖVP konnte sich mit der Sistierung der Aufnahmsprüfung 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. Zunächst könnte das Einverständnis der ÖVP mit Gesamtschulversuchen angesichts der noch 1970 ausgesprochenen Ablehnung der gemeinsamen Mittelschule für die Zehn- bis Vierzehnjährigen als ein Phänomen de;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 (OVP): "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 36

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. Luptowits (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 Anaylsen 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 I 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 Landesschulräten (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 unter-

mauern, ebenso die von der Schulreformkommission abgelehnte Forderung der Evaluations-Experten nach Einrichtung von "Versuchsinseln" zur korrekten Durchführung des Evaluations-

programmes.

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 Offentlichkeit 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 SPO 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 14jährigen 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, schieb 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 beigesteuert werden könnten, um eine allfällig vorhandene Obrigkeits-Gläubigkeit ins Wanken zu bringen — das wär doch was, oder?

1986年1986年1970年1月1日 - 1987年1月1日 - 1987年1日 - 1987年1日 - 1987年1月1日 - 1987年1日 - 1987年

tan di terminakan di di dianggan terdapan di dianggan terdapan di dianggan di dianggan pengangan pengangan pen

grandite (urberte), see engeleerd (bijgeleigte). Mississ See televis vere entre engeleegte (ikk kantoekiskiskiskiskiskisk

"... bar jeden Interesses ..."

Gedanken eines Achtzehnjährigen zum Thema "Bildung"

Die Geschichte gibt uns unzählige Beispiele von Menschen, denen es vergönnt war, das gesamte Wissen ihrer Zeit zu sammeln, zu verarbeiten und auf Wunsch jederzeit abzurufen. Diese Möglichkeit, die Spielregeln der Welt, der Wissenschaften und der menschlichen Kommunikation, kennenzulernen, verringerte sich in den letzten hundert Jahren zusehends. Zu weit fortgeschritten sind die einzelnen Zweige der Wissenschaften, und kein Mensch ist mehr fähig, das Wissen der Gegenwart in seiner Gesamtheit aufzunehmen. Bücher, Filme und andere Informationsträger bewahren das Wissen um sämtliche Errungenschaften, positive wie negative, Daten und Fakten, auf.

Zu spezialisiert ist heutzutage die berufliche Ausbildung, dazu kommt eine einseitige Erziehung der Kinder zu Egoisten.

Während die Gelehrten der Antike sich noch den Studium mehrerer Wissenschaften widmeten, waren z. B. schon Goethe oder Musil bemerkenswert, da sie in so gegensätzlichen Interessensgebieten wie Naturgeschichte, Physik und Musik oder Technik und Schriftstellerei arbeiteten. Solche Menschen haben es heute nicht leicht. Im Berufsleben ist die Spezialisierung nicht wegzudenken; grobe Anzeichen von Ungebildetsein und Desinteresse werden von der Umgebung als menschliche Fehlbarkeit bagatellisiert. Aber auch mit geringer Wertschätzung und Verachtung kann sie unterbewußt reagieren, obwohl das den Ungebildeten nicht zu stören braucht: An seiner beruflichen Stellung, so hoch diese auch sein mag, ändert dieses geringfügige Manko nichts.

Umso mehr ehrt es den gebildeten Menschen, ohne Hintergedanken oder Profitgier in unserer materialistischen Zeit Bildung erlangen zu wollen. Denn er verkörpert den Homo sapiens, weder Roboter am Fließband, hinter dem Schreibtisch oder im Supermarkt, noch Erfolgsmensch, welcher scheinbar beiläufig irgendeine Phrase Iosläßt oder die Wohnung seines modernen Heims mit Attrappen von Buchrücken neben dem Bild der Gemahlin und der ITT-Stereoanlage tapeziert.

Natürlich sollte sich eine ideale Bildung über möglichst viele Gebiete erstrecken; am trefflichsten kommt sie — so bin ich sicher — nicht in der Technik und in den Naturwissenschaften, sondern z. B. in Geschichte, Sprache, Literatur, auch Kunst, Konversation, Toleranz und Ehrlichkeit zur Geltung. Bildung ist äußerst wichtig — erst sie, geboren aus Liebe und Kritik — 40

denn bevor man liebt oder kritisiert, möchte man kennenlernen —, dem Willen, zu lernen und zu begreifen, den man durch die Geborgenheit des Elternhauses mitbekommt, wäre fähig, Mißstände zu klären und Probleme zu lösen. Schon Karl Marx forderte eine Befreiung der Massen; diese Befreiung bestand seiner Meinung nach nicht im weiteren Müßiggang des Geistes der Befreiten, sondern in Bildung.

Neben dem Elternhaus sollte auch die Schule einen Teil der

Bildung der ihr anvertrauten Menschen übernehmen.

Vielleicht bin ich durch meine eigenen bedenklichen Beurteilungen voreingenommen. Aber: "Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir." Der Leistungsdruck sowohl auf Schüler, die möglichst viel an Quantität des zu verarbeitenden Stoffes speichern müssen, als auch auf die Lehrer, die den Lehrplan — von "oben" diktiert — unbedingt "durchreißen" müssen, vermindert das Interesse an Bildung.

Ich für meinen Teil weiß jedenfalls, daß ich, falls mir die Matura einmal gelingen sollte, auch nur einer von vielen bin, die — ziemlich ausgelaugt vom eingeimpften Stoff und bar jeden Interesses — wie jedes Jahr vom Staat für reif erklärt werden. Ich bin jetzt fast am Ende meiner schulischen Laufbahn, komme mir eher überflüssig vor, der Gedanke, etwas zu lernen, belastet mich. Ich glaube, daß die sogenannte Erfolgsgeneration bald am Ende sein wird. Solange wir von unserem "Beruf" ausgefüllt mit Schleimen, egoistischen Konkurrenzneid, der Widergabe von Daten und Fakten, aber auch mit der oberflächlichen Imagepflege beschäftigt sind, ist alles gut und "wohlgenährt". Was wird aber sein, wenn die eigene Leere erkannt, die heute schon vieldiskutierte Midlife-crisis zutagekommen wird?

Der Autor schrieb diesen Aufsatz als Deutschschularbeit in der achten Klasse, März 1979, Inzwischen hat er maturiert und studiert an der Universität Wien.

Das darf doch nicht wahr sein!

Wie immer man über die österreichischen Schulversuche denken mag, die Tatsache, daß sie angeblich soo erfolgreich sind, aber dennoch immer weiter verlängert werden müssen, weil sich die Politiker zwar auf "Schulversuche zur Schulreform", aber keinesfalls auf die Schulreform selbst einigen können, wirkt irgendwie komisch.

Deshalb scheint es durchaus im Sinn der Sache, sich über das Ganze auch einmal lustig zu machen. Wenn schon nichts draus wird, sollen wir doch wenigstens was zum Lachen gehabt haben. Wenn's dem einen oder anderen im Halse stecken bleibt, muß das nicht unbedingt heißen, daß er keinen Spaß versteht. Es könnte auch daran liegen, daß ihm durch derlei Witze der Ernst der Lage bewußt wird.

Catch as catch can!

Ich weiß nicht mehr, welche beiden Autofirmen auf den brillanten Werbegag kamen, in aller Öffentlichkeit eine gegenseitige Verleumdungskampagne abzuziehen. Da staunten die Leser, als der eine den anderen beschimpfte, daß sein Auto schlechter, langsamer, häßlicher usw. sei, und der andere tüchtig zurückschimpfte. Die gemeinsame Rechnung der beiden: wer streitet, kommt ins Gerede. Und was im Gerede ist, wird gekauft.

Könnte das nicht die wahre Wurzel der österreichischen Schulversuche gewesen sein? Da sich nachgewiesenermaßen die Leute immer weniger für die Politik, sei's nun die der Schwarzen oder die der Roten interessieren, da sie ferner hartnäckig behaupten, es gäbe zwischen den beiden kaum mehr einen Unterschied, wär's doch eigentlich recht plausibel. Panem et circensens, ein großes Schulschauspiel für das Volk, mit echten Gladiatoren aus beiden Lagern und der gleichzeitigen gegenseitigen Garantie hinter dem Vorhang, daß keinem was passieren wird. Wir tun nur so.

Hei, da kann man sich prächtig duellieren. Nur feste drauf auf diese verruchte marxistische Einheitsschule, mit der auf Schleichwegen die rechte Gesellschaft in eine unrechte überführt werden soll. Die stille Revolution, die keiner bemerkt hätte, haben wache Politiker im letzten Augenblick noch aufgedeckt und fest sind sie entschlossen, die Verschwörer unschädlich zu machen. Haltet den Dieb!

So einen gefährlichen Gegner kann man freilich nicht offen angreifen. Man muß ihn leise töten, unschädlich machen, ohne daß er's merkt. Infiltration heißt deshalb die schlaue Taktik der Retter der Gesellschaft, so tun, als würde man mitmachen.

mitbeschließen und dann von innen her das Ganze verhindern. Der Odysseus — oder wer das war, die klassische Bildung ist ja auch nicht mehr das — der hat das auch so ähnlich gemacht mit seinem trojanischem Pferd, und der lange Marsch durch die Institutionen läßt sich ja auch unter strenger Beachtung des Rechtsvorranges durchführen. Die werden schaun!

Die Erfahrung, daß sie eigentlich bei ihren Störmanövern auf recht wenig Widerstand stoßen, stimmt die Retter des Vaterlandes freilich mißmutig. Auch wiederholte Ermahnungen des Gegners durch den Kampfrichter wegen Passivität nützen nichts. Er bleibt fest und steif auf seinem Standpunkt: I will net mehr reformieren, als ihr mich laßt's, sucht's euch an andern Gegner.

Das Publikum beginnt sich zu langweilen. Der Kampf dürfte demnächt mit "Unentschieden" abgebrochen werden. Die Schule bleibt, wie sie ist. Tausende Anhänger des politischen Freistilringens wenden sich enttäuscht ab. Ein harter Kern aber bleibt nach wie vor dieser Sportart treu ergeben. Er übersiedelt zur "Zwentendorf-Show".

Die Maulwurfsphase wird fortgesetzt

Einges scheint mir darauf hinzudeuten, daß die österreichische Schulpolitik seit dem ausgehenden neunzehnten Jahrhundert nach einem recht einfachen Schema verlaufen ist immer dann, wenn die Bildungschancen der "oberen Schichten" auch für die "unteren Schichten" zugänglich gemacht wurden, mußte sofort für die oberen ein neues Stockwerk draufgebaut werden, damit sie wieder unter sich waren.

Zum Beispiel: Als das Reichsvolksschulgesetz um die Jahrhundertwende die allgemeine Schulpficht einführte — und damit das Privileg der Begüterten auf die Kenntnis von Lesen, Schreiben und Rechnen abschaffte — folgten bald die ersten Gründungen von "Bürgerschulen" (Vorläufer der heutigen Hauptschulen), in denen selbstverständlich die Bauern und Arbeiter nichts verloren hatten.

Oder: Als die Bürgerschulen allgemein zugänglich wurden, begann mit den ersten Lyzeen die Entwicklung der höheren Schulen: eine Möglichkelt für die Bürgerkinder, nach oben auszuweichen. Die Bildungsburg hatte wieder einmal ein neues Stockwerk bekommen.

Ab dann allerdings wird's problematisch. Man kann nicht endlos draufbauen auf ein bestehendes Fundament. Also müssen neue Möglichkeiten gesucht werden. Deren gibt es zwei: die eine besteht im Einziehen von Trennwänden, gemeinhin als "Ausbau des Schulwesens" bekannt: statt einem gibt es nun Dutzende Typen von Höheren Schulen, wobei die Haupttrennwand zwischen berufsbildenden und allgemein höheren.

verläuft. In den allgemeinen, von denen man leichter und selbstverständlicher an die Universität kommt, erhalten die Oberschichtkinder eine letzte Bastion.

Die andere Möglichkeit liegt auf der Hand. Wenn man oben nicht draufbauen kann, muß man nach unten expandieren: unterkellern. das ist geschehen, als nach Auflösung der Volksschuloberstufen glücklich alle Kinder in die Hauptschulen mußten, dort also niemand mehr vor Nicht-Seinesgleichen sicher war. Flugs wurde eine Souterrainetage ausgehoben: der zweite Klassenzug. Er verursachte inzwischen baupolizeiliche Schwierigkeiten. Die Schüler bekommen offensichtlich zu wenig Luft und Licht verkümmern. Einschlägige Baumaßnahmen zur Behebung dieses Umstandes sind in Planung. Dem Vernehmen nach soll im Parterre eine Zwischendecke eingezogen werden, so daß drei Niveaus entstehen. Im Keller bleiben dann nur noch die gänzlich hoffnungslosen Schüler. Und die gehören ja dorthin.

Nach den glänzenden Errungenschaften der schulpolitischen Hochbautechnik bis zur Mitte unseres Jahrhunderts könnte man die nunmehr ablaufende Phase der Kelleraushübe als Maulwurfsphase bezeichnen.

Meint da einer, diese genialische Architekturgeschichte der österreichischen Schulpolitik sei durch die geschichtlichen Fakten nicht gedeckt? Das wäre jammerschade, ich finde, sie macht so vieles verständlich!

Kommunizierende Gefäße

Jemand hat mir einmal erzählt, daß eine Kläranlage ungefähr so funktioniert: das dreckige Wasser kommt hinein und wird so lange von einem Becken ins andere gepumpt, bis es sauber ist. In jedem Becken sinkt wieder ein wenig mehr Dreck zu Boden und im letzten Becken sinkt überhaupt kein Dreck mehr zu Boden, weil keiner mehr drin ist.

So ähnlich stelle ich mir die Leistungsdifferenzierung vor. Klar: die dümmeren Schüler — die ja wahrscheinlich auch die dreckigeren sind, da sieht man, wie gut mein Vergleich stimmt — kommen zuerst in ein ziemlich verdrecktes Becken, dort werden bereits eine ganze Reihe von Lernhemmnissen, Unbegabungen, Mißmotivationen und affektiven Barrieren (z. B. unberechtigtes Unsympathischfinden des Lehrers) usw. abgebaut, im nächsten Becken dann weitere, und im dritten schließlich sinkt der letzte Dreck zu Boden und heraus kommen durch die Schulbank lauter geklärte, wenn nicht gar aufgeklärte Schüler. Wem sollte so eine Schule nicht gefallen, ich bin sofort dafür, daß das eingeführt wird, ich bin ein entschiedener Vertreter der Gesamtschule!

Meine Begeisterung darüber, daß derartige Klärwerke tat-

sächlich versuchsweise in Gang gesetzt werden, hält sich kaum in Grenzen. Erste Berichte über ihr Funktionieren verwirren mich freilich etwas. Ich mußte feststellen, daß die Schülerwassermenge in den einzelnen Becken der neuen Klärversuche stets gleichblieb, obwohl keine neuen Schüler durch das Kanalsystem einströmten. Ich brauchte lange, bis ich die Ursache herausfand: sie bestand darin, daß zwar ständig das sauberere Schülerwasser ins nächste Becken weitergeleitet wurde, daß aber gleichzeitig schmutziges Wasser in das frühere Becken zurückgeleitet wurde. Überdies glichen die Klärversuche eher einem komplizierten Röhrensystem als eben einem Klärwerk, besser gesagt meiner Vorstellung von einem solchen. Die Schüler flossen nämlich nicht durch, sie fielen, wie allgemein behauptet wurde, auch fast nicht mehr durch, sondern sie stiegen ständig auf und ab, und eigenartigerweise stiegen ungefähr immer gleich viel auf wie ab.

Das Ganze schien also mit einem Klärwerk, in dem das ganze einströmende Wasser sauber gemacht werden muß, nicht viel zu tun zu haben. Es glich eher dem Versuch mit den kommunizierenden Gefäßen, an den ich mich aus dem Physikunterricht gut erinnern konnte. Man konnte das Ding drehen und wenden wie man wollte, das Wasser stand immer gleich hoch.

Eines verstehe ich freilich bis heute nicht ganz: Warum haben sie uns eigentlich Klärversuche versprochen, wenn sie dann doch etwas ganz anderes gemacht haben?

Vielleicht, weil man gar nicht lauter sauberes Wasser gebrauchen kann?

Lernen wie am Fließband

Leistungsdifferenzierung in den Schulversuchen: raffiniertere Methoden, "die da unten" dumm zu halten?

Im Brennpunkt der bildungspolitischen Diskussion steht seit Beginn der Schulversuche die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen, der Bereich des Schulwesens, der für künftige Lebensund Berufsmöglichkeiten entscheidend ist.

Die "österreichischen Gesamtschulversuche" an Hauptschulen werfen von da im wesentlichen zwei Fragen auf: wie wird bei den Hauptschulversuchen die Problematik der Selektion der Schüler gelöst, wie werden die offiziellen Ziele der Schulreform in der Schulversuchskonzeption realisiert? Wie werden über staatliche Eingriffe die Schülerströme gelenkt, um eine "Überfüllung" der höheren gesellschaftlichen Rangstufen zu verhindern?

Die Fragen lenken die Aufmerksamkeit auf die Form der Leistungsdifferenzierung der Versuchshauptschulen. Die Differenzierung der Schüler ist immer eine Maßnahme der Selektion. Nachdem aufgrund der Koppelung des Ausbildungssystems mit dem Beschäftigungssystem die Selektion der Schüler nicht aufhebbar ist, nachdem bereits in der Schule Chancen verteilt, zukünftige Positionen zugewiesen und Lebens- und Berufskarrieren vorgezeichnet werden, sind die Maßnahmen der Differenzierung zu untersuchen, weil damit die entscheidenden Weichen für Schüler gestellt werden und zugleich die Realisierung der offiziellen Reformziele offengelegt werden kann.

Die offiziellen Ziele der Schulversuche sind beachtlich . . .

In der 4. SchOG-Novelle werden als Zielsetzungen der Schulversuche erstens die Erprobung neuer schulorganisatorischer Formen (Additive Gesamtschule, Orientierungsstufe, Integrierte Gesamtschule; Einrichtung von Leistungsgruppen in einzelnen Unterrichtsgegenständen und von Förderkursen) und weiters die wissenschaftliche Vergleichbarkeit und Beurteilung der Schulversuche untereinander und mit dem Regelschulwesen genannt. Weitere Reformziele sind nicht explizit angeführt.

Als "Aufgaben der Schulen in der Gegenwart" werden die Funktionen Qualifikation, Selektion, Kompensation und Sozialisation angeführt, wobei als wesentliche Aufgabe der Sekundarstufe I die "pädagogisch und bildungspolitisch zufriedenstellende Bewältigung des Selektionsauftrages" hervorgehoben wurde.

Als Leitlinien einer "demokratischen Leistungsschule" gelten

- die optimale Verwirklichung der Gleichheit der Bildungschancen
- die bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes
- die soziale Integration.
 - Begründet sind die Leitlinien durch
- die Chancengleichheit als einem Grundprinzip der demokratischen Gesellschaft
- die Ausschöpfung der Begabungsreserven und die Förderung und Erhaltung aller Leistungspotenzen in Hinblick auf den wirtschaftlichen Fortschritt
- die Verbesserung des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens der Angehörigen verschiedener sozialer Schichten zum Wohle der Gesamtheit.
 - Die Umsetzung dieser Leitlinien ist angepeilt über
- die p\u00e4dagogisch und bildungspolitisch zufriedenstellende Selektion ohne fr\u00fchzeitige Einordnung in Schultypen
- schulorganisatorische und didaktische Maßnahmen der Differenzierung des Unterrichts
- gemeinsame Tätigkeit, gemeinsames Handeln, Lernen und Erleben von Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten.

... aber wieviel wurde umgesetzt?

Bei der Realisierung der gesetzlich vorgesehenen Versuche und deren Ziele kommt es zu wesentlichen Einschränkungen: Erstens: Die "Gesamtschul-Versuche" sind realiter Hauptschulversuche, die AHS-Unterstufen sind vom Reformgeschehen vollständig ausgeklammert.

Zweitens: Von den vorgesehenen Modellen ist fast ausschließlich das Modell "Integrierte Gesamtschule" in Erprobung:

Drittens: Die "wissenschaftlich" durchgeführten Leistungsvergleiche von Versuchs- und Kontrollschulen sind nur beschränkt gültig. Die im Evaluationskonzept vorgesehenen "Maßnahmen der didaktischen Parallelisierung" der Vergleichsschulen mit den Versuchsschulen (im wesentlichen die Gleichschaltung der Unterrichtsinhalte, -ziele, -verfahren) und die Einbeziehung der AHS-Unterstufe in die Versuche wurden von der Schulreformkommission nicht genehmigt, weil dadurch die "kreative Gestaltung des Unterrichts an den Kontrollschulen beeinträchtigt" werden könnte.

De facto bleiben also von den geplanten Schulversuchen im wesentlichen die an den Hauptschulen in Erprobung befindlichen "Integrierten Gesamtschulen" übrig, und die schauen organisatorisch folgendermaßen aus:

Mit Beginn der Sekundarstufe I werden die Schüler ohne Berücksichtigung der Klassenzugsreife*) in Stammklassen eingeteilt. Nach etwa 10 Schulwochen werden die Schüler in Deutsch und Mathematik, nach etwa 12 Schulwochen (bzw. zum Halbiahr) werden die Schüler in Englisch (die längere Beobachtungsphase ist mit dem für Schüler neuen Unterrichtsfach begründet) aufgrund von Leistungsfeststellungen (und vor allem Tests) und aufgrund eines Beschlusses der Lehrerkonferenz in die je drei Leistunsgruppen dieser Fächer eingestuft. Aufstufungen in eine höhere Leistungsgruppe sind nach jedem Unterrichtsabschnitt (etwa 4 Wochen) möglich, ebenfalls Abstufungen, diese jedoch nur nach erfolgloser Teilnahme am Förderunterricht während eines Unterrichtsabschnittes. Pro Stammklasse und Kursfach wird je eine Förderstunde pro Woche eingerichtet, die an den Rand des regulären Unterrichts (vor Beginn oder nach Schluß oder auch am Nachmittag) zu legen ist. Eine Fördergruppe umfaßt sechs bis zwölf Schüler.

Umstufungen der Schüler in andere Leistungsgruppen können unter Berücksichtigung der festgestellten Leistungen mehrmals im Laufe eines Schuljahres aufgrund von Beschlüssen der Lehrerkonferenz vorgenommen werden. In den Kursfächern ist im Zeugnis nach der Note die Leistungsgruppe zu vermerken (z. B.: "Mathematik Gut/Erste Leistungsgruppe"). In den Kursfächern steigt ein Schüler mit der Abschlußnote "Nichtgenügend" in die nächste Schulstufe auf, wird aber in die nächst-

niedrige Leistungsgruppe versetzt.

Alle übrigen Fächer (Kernfächer) werden in leistungsheterogenen Stammklassen unterrichtet. Diese organisatorischen

Merkmale bleiben für alle Schuliahre gleich.

Das Modell "Integrierte Gesamtschule" hat zwei Varianten: Die Variante 2 unterscheidet sich von der Variante 1 nur dadurch, daß in der 5. Schulstufe in den Kursfächern nur zwei Leistungsgruppen gebildet werden. Alle anderen Merkmale sind die gleichen, ab der 6. Schulstufe sind die Varianten völlig gleich.

Faktisch wird — abgesehen von diesem minimalen Unterschied auf der 5. Schulstufe — an 96 %*) der Versuchsschulen ein und dasselbe Modell erprobt. Den Vorwurf der "Typenvielfalt" kann man den Schulversuchen der Sekundarstufe I ganz gewiß nicht machen.

Nach welchen Kriterien wird differenziert?

Die Differenzierung der Schüler erfolgt nach "Fachleistungskursen" – organisatorisch ergibt sich ein System von Fächern

*) An ca. 2 % der Schulen wird die Gruppierung de; Schüler nach der in den Grundschulen zuerkannten Klassenzugsreife in den Realien beibehalten.

In den Kursfächern erfolgt die Differenzierung der Schüler aufgrund der ihnen unterstellten fachbezogenen "Begabung" bzw. den fachbezogenen "Begabungsunterschieden".

Die männliche Überlegenheit und das weibliche Interesse

Als Erklärung für unterschiedliches Leistungsvermögen werden fachspezifische und sogar geschlechtsspezifische "Begabungen", "Interessen" u.ä. herangezogen, wie die folgenden Bei-

spiele aus dem Evaluationsbericht 1976 verdeutlichen:

"Von erheblicher Bedeutung ist die Frage, ob die männliche Überlegenheit auf dem Gebiet des Mathematischen angeboren oder anerzogen ist: Zunächst wäre zu untersuchen, welche Faktoren der herkömmlichen Erziehung das männliche Interesse und Verständnis für Mathematik fördern und das weibliche hemmen. Sollten sich solche Faktoren identifizieren lassen, so ergäbe sich die Möglichkeit, eine Erziehungsmethode zu entwickeln, die den Mädchen das Mathematische näherbringt.

Allerdings könnte sich die unterschiedliche mathematische Interessiertheit und Leistungsfähigkeit der Geschlechter als mehr oder minder biologisch bedingt erweisen" (S. 109).

"Die absoluten Englisch-Leistungen der Schülerinnen liegen wegen der größeren Sprachbefähigung der Mädchen beträcht-

lich über jenen der Schüler" (S. 114).

An anderer Stelle wird ein intensiveres weibliches "Interesse" am Sprachlichen vermutet, das — wie oben — gleichgesetzt mit "Begabung" auch angeboren sein kann (S. 118).

Die Begabungs- und Lerntheorie der Schulversuchskonzeption erklärt die Unterschiede des Leistungsvermögens als individuell, als "angeboren", über programmierte Lernprozesse herstellbar und veränderbar, ignoriert aber die Unterschiede in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit. Die gesellschaftliche Ausgangslage der Schüler, ihre allemal unterschiedliche soziale Lebenssituation, die für schulisches Lernverhalten und Leistungsvermögen zweifellos immens ausschlaggebend sind, bleiben in der Schulversuchskonzeption als Erklärungssatz unbe-

achtet und als Konsequenz daraus für eine adäquate Gestaltung des Lerngeschehens für sozial benachteiligte Schüler ausgeklammert.

Dreigeteilter Begabungsbegriff

Die Begabungstheorie der Schulversuchs-Konzeption geht von der Annahme aus, daß die Begabungsunterschiede sich auf einzelne Fächer beziehen, mithin "Spezialbegabungen" und "individuelle Momente" sind. Die Schüler bringen aufgrund ihrer individuell unterschiedlichen "Fachbegabung" für die in den einzelnen Fächern zu bewältigenden Lernaufgaben unterschiedliche Voraussetzungen mit, nach denen sie mit Hilfe innerer oder äußerer Leistungsdiffernezierung zu gruppieren sind. Für die Schulversuche sind weder die Fächer, noch deren Inhalte und damit verbundene Leistungsanforderungen zu hinterfragen, sondern die in den Lehrplänen bestimmten Fachinhalte werden gemäß den unterschiedlichen Begabungsund Leistungsprofilen der Schüler in verschieden anforderungshohe Ausbildungsgänge unterteilt, denen die Schüler ihrem Leistungsvermögen gemäß zugeordnet werden.

Die dem dreigliedrigen Schulsystem adäquate Theorie der Begabung bleibt bestehen — die Aufteilung der Menschen in drei Gruppen, nämlich in "gut, mittel, schlecht begabte" — diese Theorie wird stabilisiert, indem für die Versuchsschulen die drei Begabungsgruppen zum unausweichlichen organisatorischen Prinzip erklärt werden — im Unterschied zu den mit der internationalen Gesamtschuldiskussion eng verbundenen Infragestellen und/oder Verwerfen dieses statischen Begabungsbegriffes zugunsten der Betonung der Variabilität der Begabung.

Dennoch Vorteile gegenüber der Regelschule

Allerdings entsprechen die Konsequenzen der Dreiteilung der Schülerbegabung bei der Konzeption der Schulversuche im Vergleich nicht vollständig dem Selektionscharakter des Regelschulsystems:

Nachdem es bei der Systematik der Leistungsgruppierung im Schulversuch zusätzlich zum Prinzip der Dreigliedrigkeit des Prinzips des Wechsels der Leistungsgruppen gibt, bedeutet Versagen in einem Fach der Versuchsschulen nicht mehr notwendig Nachprüfung, Repetieren der Schulstufe oder Abstufung in den II. Klassenzug, sondern Abstufung in eine niedrigere Leistungsgruppe. Der Konzeption nach sind die Abstufungen reversibel, d. h. bei entsprechendem Lernerfolg kann der Schüler wieder in eine höhere Leistungsgruppe aufgestuft werden.

Nachdem es bei der Systematik der Leistungsgruppierung im

Schulversuch weiters das Prinzip der Zugehörigkeit eines Schülers zu verschiedenen Leistungsgruppen in den einzelnen Kursfächern gibt, ist nicht (wie im traditionellen System) die schwächste Fachleistung des Schülers für die Zuordnung zu einem Klassenzug entscheidend, sondern Schüler mit unterschiedlichem Leistungsvermögen können in verschiedenen Leistungsgruppen der Kursfächer eingeordnet sein.

Durch die Leistungsgruppierung ist die Durchlässigkeit tendenziell größer als beim Regelsystem: Schüler müssen bei "Leistungsversagen" in einem Fach bzw. in mehreren Fächern (bezogen auf die Kursfächer) nicht ein ganzes Schuljahr wiederholen bzw. eine Nachprüfung bestehen, sondern sie können in den Versuchsschulen in eine niedrigere Leistungsgruppe abgestuft werden; falsche Einstufungen von Schülern können korrigiert und Änderungen des Leistungsvermögens der Schüler berücksichtigt werden; ein weiterer Vorteil dieser Konzeption ist, daß die Ersteinstufung der Schüler auf der 5. Schulstufe in eine der Leistungsgruppen - gewiß auch unter Beachtung der Schülerbeurteilung durch die Grundschullehrer auf der Grundlage der Beurteilungen der Leistungsfähigkeit der Schüler während einer mehrwöchigen Beobachtungs- und Orientierungsphase durch jene Lehrer ermöglicht ist, die diese Schüler in der Folge auch unterrichten.

Wenn die Vorteile der Konzeption der Leistungsgruppierung der Schüler aufgezeigt werden können, so sind diese allein durch die Organisationsveränderung erzielten Vorteile wiederum abzuschwächen. Diese Entscheidungen über die Prinzipien der Leistungsgruppensystematik bleiben schlußendlich bei der Veränderung der Lernorganisation durch Veränderung der Gruppierungsform der Schüler (entsprechend ihrer individuell unterschiedlichen dreiteiligen fachspezifischen Begabung) stekken. Dies hat zur Folge, daß die Wechselwirkungen, die zwischen Lernbedingungen, Lerninhalten, Lernmethoden, Schülereigenschaften, Ausgangslage der Schüler und Gruppierungsformen bestehen, in dieser Konzeption der Organisationsveränderung bestensfalls marginale Berücksichtigung finden, daß diese Wechselwirkungen den Prinzipien der Organisationsveränderung untergeordnet sind. Dies aber führt umso mehr zur Frage. was als die zu erbringende "Leistung" definiert wird, wie es zu dieser Definition kommt und wie demnach die Lernprozesse gestaltet werden.

Zur äußeren Leistungsdifferenzierung in den Kursfächern

Laut Schulversuchsplan ist die Leistungsdifferenzierung der Kursfächer eine wesentliche Basis für Selektion in Richtung auf schulische und berufliche Weiterbildung. Die Entscheidung, die traditionellen Selektionsfächer Deutsch, Mathematik, Englisch in den Versuchsschulen mit äußerer Leistungsdifferenzierung zu unterrichten, ist eine Fortsetzung der bislang an der Schule häufig kritisierten ungleichen Auslese der Schüler. Denn daß gerade Deutsch und Englisch (die mehr als andere Fächer die den schulischen Sprachnormen angepaßte Sprachfähigkeit der Schüler voraussetzen) und Mathematik (wo den Schülern mehr als in anderen Fächern abstrakte Lernarbeit abverlangt wird) die sozialisationsbedingten Benachteiligungen von Schülern reproduzieren, ist eine Binsenwahrheit und in unzähligen Untersuchungen nachgewiesen worden — Erkenntnisse, die in der Schulversuchskonzeption ignoriert werden.

Kriterien der Selektion in den Kursfächern der Versuchsschulen sind laut Schulversuchsplan "Fähigkeiten" der Aneignung, Prüfung und Verarbeitung der Informationen. Diese Auseinandersetzung der Schüler mit vorgegebenen Informationen (in Form der Zentrumsmaterialien) erfordert eine ausreichende Beherrschung der Lernergebnisse, nachdem den Kursfächern ein ausgeprägt hierarchischer Lernzielaufbau zugeschrieben wird. Bei den Schülern werden für das Lernen mit einem bestimmten Lernergebnis Fähigkeiten vorausgesetzt, die sie zum effektiven Beherrschen von vorgegebenen Lernzielen haben — oder nicht haben. Aufgrund der unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler kann der für die Kursfächer programmierte Lernprozeß nicht gleichmäßig verlaufen.

Individualisierung wird zur Selektion

Um die individuelle Lern- und Leistungsfähigkeit optimal zu nützen (und nicht etwa zu fördern!), wird der Leistungsdifferenzierung in der Schulversuchskonzeption die Funktion der Individualisierung des Unterrichts zugeschrieben:

Schüler mit mittleren Fähigkeiten sind in der Lage, den für die mittlere Leistungsgruppe vorgegebenen Grundstoff zu erarbeiten; Schüler mit besseren Fähigkeiten leisten darüberhinaus in der I. Leistungsgruppe die Beschäftigung mit Zusatz- und Erweiterungsstoffen: Schüler mit schwachen Fähigkeiten können sich in der III. Leistungsgruppe mit einem erleichterten und reduzierten Grundstoff auseinandersetzen. Individualisierung des Unterrichts ist als die Herstellung einer Unterrichtsorganisation — also die fachbezogene Dreier-Leistungsgruppierung der Schüler - zu definieren, die das Bewältigen der vorgegebenen Lernaufgaben je nach individuellem besseren / mittleren/schwächeren Leistungsvermögen zuläßt. Eine Definition von Individualisierung in der ursprünglichen Bedeutung, im Sinne der Bestimmung der Lerninhalte und Lernschritte durch die Schüler nach ihren individuellen Interessen. Neigungen und Bedürfnissen und auch Schwierigkeiten ist damit nicht gemeint.

Unter Individualisierung ist in der Schulversuchskonzeption einzig und allein die Veränderung der Unterrichtsorganisation in den Kursfächern nach der gewohnten Dreiteilung der Schülerbegabung zu verstehen, bedeutet faktisch die Anpassung des Leistungsvermögens der Schüler an den Unterricht: Individualisierung ist damit eine Maßnahme der Selektion.

Die allgemeinen Ziele und Perspektiven der Kursfächer Deutsch, Mathematik und Englisch entsprechen vorrangig dem System der traditionellen Selektion und der damit verbundenen ungleichen Chancen der Schüler gemäß ihrer sozialen Herkunft. Andernfalls müßten Ziele und Perspektiven der kritischen Auseinandersetzung, der Selbständigkeit im Lernprozeß, der Kreativität beim Finden und Lösen von Problemen, der Befähigung der Schüler zum Umgang mit Sprache, mit Alltagserfahrungen u. ä. Perspektiven der Erkenntnisgewinnung verfolgt werden. Demgegenüber bleiben die Inhalte der Kursfächer vor allem Gegenstand der Zensur, der Festsetzung des Wertes der Lernenden für ihren Zugang zu weiterführender schulischer Qualifizierung und für beruflichen/sozialen Status.

Mit diesem Prinzip sind die Leitlinien der Individualisierung, die Verwirklichung der Gleichheit der Bildungschancen und der sozialen Integration unvereinbar. Durch das Anbieten der Aufstiegsmöglichkeiten in den Kursfächern ohne Darstellung, Analyse und Reflexion von den gesellschaftlichen Ursachen der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird das "Scheitern" bzw. "Nicht-Wahrnehmen-Können" der Aufstiegschancen nicht mehr als gesellschaftliche Benachteiligung, sondern als individuelles Versagen verstanden und internalisiert und die daraus resultierende beanchteiligte berufliche/soziale Stellung wird als legitim angesehen.

Die Zentrumsmaterialien im Dienste der ungleichen Selektion

Dem Selektionsauftrag der Kursfächer wird durch die von den Projektgruppen der Abteilung I des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung entwickelten Unterrichtsmaterialien entsprochen: durch "Beispiellehrstoffverteilungen" (mit Lernzielangaben, die aus den gültigen Lehrplanbestimmungen abgeleitet werden; mit Kennzeichnung von Schwierigkeitsgraden, mit thematischen Abgrenzungen, zeitlichen Festlegungen, mit Hinweisen auf den Einsatz von Unterrichtsmitteln), durch "Arbeitsblätter" (Unterrichtsmaterialien auf der Grundlage der Beispiellehrstoffverteilungen, mit möglichst präziser Zeitplanung, mit Lernzielkatalogen auf Feinlernzielbasis, mit Listen an Selbstüberprüfungsfragen) und durch Tests (auf die Feinlernziele der Arbeitsblätter bezogen, zur Überprüfung und zugleich als Grundlage für Ein- und Umstufungen und für Schülerbeurteilungen).

Bonus-Malus

Leidgeprüfte Autofahrer wissen es: In den Malus rutscht man spielend ab, sich wieder in den Bonus hinaufzudienen, ist ein dornenvoller Weg. Ähnliche Aufstiegskarrieren sind in die Schulversuche eingebaut.

Die Inhalte der Kursfächer sind für die einzelnen Leistungsgruppen nach folgendem Schema aufgeteilt: Der Grundstoff (Fundamentum) gilt für die II. Leistungsgruppe, für die III. Leistungsgruppe wird der Grundstoff reduziert und erleichtert, für die I. Leistungsgruppe wird er um Zusatzstoffe erweitert und im Schwierigkeitsgrad angehoben. Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß im Leistungsdifferenzierungssystem der fachspezifischen Niveaukurse die Durchlässigkeit mit Hilfe eines für alle Kursstufen gemeinsamen und gleichen Fundamentums garantiert werden soll, daß das gemeinsame Fundamentum als integratives Moment die stark differenzierende Tendenz des Kursfächer-Systems abschwächt. Da nun aber in den Kursfächern der Versuchsschulen das Fundament nicht als gemeinsames für alle Leistungsgruppen gilt, sondern die Lehrund Lerninhalte für die III. Leistungsgruppe im "Reduktionsverfahren" bestimmt werden, ist die Möglichkeit des Aufsteigens der Schüler vom leistungsniedrigsten Niveau drastisch eingeschränkt, die Durchlässigkeit nach oben dastisch erschwert.

Besonders einschneidend zeigt sich dies auf der 7. und 8. Schulstufe, wo Aufstufungen dezidiert nur mehr nach Absolvierung von Liftkursen möglich werden: das bedeutet, daß potentiell aufstiegsverdächtige Schüler erst einmal in der III. LG Leistungsspitzen erreichen müssen, um in einen Liftkurs zu kommen, in dem sie dann zusätzlich zu ihrem Unterricht in der LG jenen Stoff nachholen müssen, der in der niveauhöheren Gruppe bereits bearbeitet wurde, und erst wenn sie diesen zusätzlichen Stoff beherrschen, können diese Schüler in die II. LG aufsteigen.

Die Latte für den Aufstieg innerhalb der Leistungsgruppen der Kursfächer ist damit zweifellos sehr hoch gesetzt, und somit auch die Leistungsanforderungen an die sogenannten "leistungsschwachen" Schüler speziell der oberen Schulstufen vor Beendigung der Sekundarstufe I. Diese in das Aufstiegssystem der Niveaugruppen eingebaute Barriere steht zweifellos in krassem Widerspruch zum Prinzip der Durchlässigkeit und zum Leitziel der individuellen Förderung — Widersprüche, die in den offiziellen Schulversuchs-Publikationen legitimatorisch nicht aufgearbeitet werden, die aber sehr wohl mit der hinter der Schulversuchskonzeption stehenden Theorie der Dreigliedrigkeit der fachspezifischen Begabung erklärt werden können und zusammenhängen. Zur Aufrechterhaltung der Dreigliedrigkeit

der Begabungen wird bei der Realisierung der Konzeption offensichtlich durch entsprechende "pädagogische Maßnahmen der Differenzierung" für eine "befriedigende Lösung der Selektionsfunktion der Schule" nachgeholfen: und zwar mit Hilfe der Mehr-Anforderungen an Schüler unterer Niveaukurse.

Diese Barriere des Aufstiegs, die bei der Bestimmung der Inhalte für die Leistungsgruppen eingebaut wird, bleibt nun aber nicht die einzige. Selbst die "objektiven" Leistungskontrollen — die zentral von den Projektgruppen entwickelten Testverfahren —, deren Testwertpunkte für den Aufstieg in das nächsthöhere Niveau mitentscheidend sind, bilden eine — wenn auch verschleierte — Maßnahme der ungleichen Selektion, eine weitere Barriere des Aufstiegs und der Durchlässigkeit, was zugleich eine Erklärung abgibt, warum an jeder Versuchsschule die drei Leistungsgruppen existieren, warum es keine Versuchsschulen gibt, an denen die Dreier-Leistungsgruppierung nicht existiert.

So ist z. B. nach den "Handanweisungen zum Umstufungsverfahren für Englisch" (für die Versuchsschullehrer zur Auswertung der Abschnittstests) ein "Grundgedanke des Umstufungsverfahrens", einen Schüler dann aufzustufen, wenn seine Testwerte ein bestimmtes Ausmaß der nächsthöheren Leistungsgruppe (wenn das untere Drittel der Testwertpunkte übertroffen wird) erreichen. Zur Bestimmung der Umstufungsgrenzen schreibt die "Regel Nr. 10" konkretisierend vor, daß die Umstufungsgrenzen für die Versuchsschule von den Lehrern zu verschieben sind, falls zu viele Schüler für Auf- oder Abstufungen vorgesehen werden bzw. kein Schüler mehr aufoder abgestuft werden würde. Vom Schulversuchszentrum werden keine Richtwerte für die Leistungsgruppen vorgegeben:

Das bedeutet, daß sich Umstufungen in Grenzen halten, daß zuvorderst das Prinzip der drei Leistungsgruppen und die Selektion nach der Dreiteilung der Begabung steht: Es kann nach diesen Regelungen gar nicht vorkommen, daß sehr viele Schüler die Leistungsanforderungen für die nächsthöhere Leistungsgruppe erbringen und demgemäß aufgestuft werden, oder daß viele Schüler abgestuft werden, oder gar, daß sich eine Leistungsgruppe völlig auflöst, an Schulen z.B. I. oder III. Leistungsgruppen fehlen.

Die Vorgangsweise zur Testauswertung für die Leistungsgruppenzuordnung und Benotung der Schüler ist mehrfach funktional:

Die Ideologie des "Erfolgs gemäß individueller Leistungsanstrengung" wird internalisiert: nur wer besonderes Leistungsvermögen, besondere individuelle Anstrengungen zeigt (Spitzenwerte bei Tests erreicht, in Liftkursen den Lehrstoff der nächsthöheren Leistungsgruppe nachholt, zusätzlich zum Stoff der eigenen Leistungsgruppe, nach Aufstufung bei Tests wieder die erforderlichen Ergebnisse erzielt, um nicht gleich wieder abgestuft zu werden) — und nur wer die dafür erforderlichen Qualifikationen optimalen Verhaltens, die entsprechenden Verhaltensmuster aufbringen kann, hat "Erfolg" in seiner Schulund längerfristig in seiner beruflichen Karriere.

Zugleich wird damit — als Legitimationsversuch — die "Individualisierung des Unterrichts" (das Beachten der spezifischen Schul- und Unterrichtssituation durch die Lehrer) hervorgehoben — eben weil keine zentralen "Norm- und Richtwerte" diesem Leitziel entsprechen könnten, und weil zugleich die

ungleiche Selektion der Schüler legitimiert wird.

Die Selektion (Benotung, Ein- und Umstufung) der Schüler bleibt die "verantwortungsvolle und schwierige Aufgabe" des Lehrers. Dennoch wird der Lehrer durch die "Objektivierung" der Leistungsbeurteilung entlastet, und zugleich wird der Lehrer von den externen Instanzen des ZfSS überprüfbar und kontrollierbar, nachdem die Ein- und Umstufungen, Festlegungen der Testwerte für Leistunsgruppen usw. an das Zentrum rückgemeldet werden müssen (im Zentrum werden "Stabdiagramme" angefertigt, die den "Stand" der einzelnen Versuchsschulen in den einzelnen Fächern untereinander vergleichen. Daß Versuchsschullehrer dennoch "Norm- und Richtwerte" fordern, ist entweder auf eine Verunsicherung der Lehrer angesichts dieser Vorgangsweise oder aber als Folge der "schulreform-sozialisierten Lehrer" zu interpretieren, die die Beeinflussung und Lenkung ihrer Arbeit durch die externen Instanzen zunehmend internalisieren.

Entscheidend ist, daß mit dieser Vorgangsweise der Ein- und Umstufungsverfahren die Schülerströme bestens gelenkt werden können — wenn die Tests "zu leicht" sind, werden sie von den Projektgruppen auf die Beibehaltung der Dreiergruppierung hin

überarbeitet (oder auch umgekehrt).

Entscheidend ist, daß mit dieser "Innovation" eine Konservierung bestehender Praktiken und Ideologien erfolgen kann — legitimatorisch umschrieben mit dem Leitziel "Individualisierung" und mit der Teil-Entlastung der Lehrer von den Vorwürfen "subjektiver" Beurteilungen.

Die Adaption der Inhalte zur "Effektivierung" des Unterrichts

Als Konsequenz eines solchen Systems der Leistungsdifferenzierung, der "Begabtenauslese" sind die wesentlichen Perspektiven für den Unterricht die Aufrechterhaltung der drei Leistungsgruppen mit Hilfe der "didaktischen Maßnahmen" durch die Zentrumsmaterialien und die Orientierung an zentral

vorgegebenen Leistungsanforderungen unter Ausschaltung der Lerninteressen der Schüler. Die Zielsetzungen einer so ausgerichteten Adaption der Inhalte liegen in der Effektivierung des Unterrichts in Hinblick auf die "befriedigende Selektion", was wiederum zur Folge hat, daß die Inhalte selbst gleichgültig werden, die soziale Situation Unterricht eine ganz bestimmte und äußerst problematische Orientierung bekommt.

Diese Bewertung zeigt sich besonders kraß am Projekt "Diagnose — Therapie" für Mathematik. Das Ziel des Projekts, die Entwicklung von Zentrumsmaterialien zur Verbesserung der Leistungen lernschwacher Schüler, soll erreicht werden, indem über den Leistungsstand der Schüler in kurzen Abständen möglichst genau Aufschluß zu gewinnen ist, die Lerndefizite exakt festzustellen sind und ihnen "wirksam" zu begegnen ist. Dabei ist der Unterrichtsverlauf für die Arbeit an einem Unterrichtsabschnitt (ca. 4 Wochen) nach einer genauen Zeiteinteilung für Erarbeitung und Übung auf der Grundlage der Zentrumsmaterialien nach etwa folgendem Muster vorzuplanen:

Erarbeitung Schwerpunkt 1 (4 Stunden) — Diagnosetest (5—10 Minuten) — Übung (2 Stunden) — Erarbeitung SChwerpunkt 2 (5 Stunden) — Diagnosetest (5—10 Minuten) — Übung (2 Stunden) — Wiederholung (1 Stunde) — Mathematik-Ab-

schnitt-Test (2 Stunden).

Die Diagnosetests ("Diagnose") haben die Funktion, die "Lerndefizite" der Schüler aufzuzeigen, auf die in der folgenden Übungsphase ("Therapie") eingegangen werden soll. In den Förderstunden sind nach diesem Modell nur mehr jene Defizite zu bearbeiten, die während der gezielten Übung nicht aufgehoben werden konnten.

Lernen wie am Fließband

Ein solcher Unterricht äußert eine nachdrückliche Betonung und Wichtigkeit der Erstrangigkeit abstrakten Faktenwissens. Dabei geht es nicht vorrangig um die Kenntnisse der "Fakten", sondern um die Erhaltung der traditionellen hierarchischen Organisationsformen des Lernen, die bestimmte erwünschte Qualifikations- und Sozialisationswirkungen zeigt: nämlich die Leistungen zu erbringen, die verlangt werden, unter Ausschaltung der eigenen Lerninteressen und Bedürfnisse; nämlich das Durchhalten des Konkurrenzprinzips und die Internalisierung der Ideologie des individuellen Aufstiegs; nämlich das Erlernen isolierten Arbeitens und Ausführens von Anweisungen, ohne deren Bedeutung zu erfahren.

Es geht dabei nur mehr um den meßbaren Nachweis von Kenntnissen und die dafür notwendigen Verhaltensformen — das eingepaukte Wissen ist dabei relativ gleichgültig und kann/muß möglichst bald wieder vergessen werden.

Ein solcher Unterricht verfolgt einzig und allein das Ziel, den

höchstmöglichen "output" bei den meisten Schülern auf möglichst ökonomische Weise zu erreichen: Lernen vollzieht sich nach einem Reiz-Reaktions-Schema, die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern werden dabei auf die zwischen Iwan Pawlow und seinen Hund reduziert.

Der Lehrer lehrt wie am Fließband, die Schüler werden wie ein Werkstück auf diesem Fließband bearbeitet. Zu Beginn des Unterrichtsabschnittes werden sie aufs Band gestellt, bekommen in genau vorgeschriebener Zeit (Bandgeschwindigkeit) ihre Lernziele verpaßt, nach vorgegebener Zeit werden sie vom Band abgenommen und ihre Lern-Veränderungen gemessen. Wer die erforderten Veränderungen nicht nachweislich erbringen kann, wird einer Sonder-Bearbeitung zugeführt und erst danach wieder auf dem Fließband — das dann u. U. ein anderes (für weniger gutes Material mit geringeren Veränderungs- Anforderungen und langsamerer Bandgeschwindigkeit) sein kann — weiterbearbeitet.

Zur Leistungsdifferenzierung in den Kernfächern

Gegen das System der äußeren Leistungsdifferenzierung werden im Schulversuchsplan "Vorbehalte", geäußert, und zwar auf Grund "der möglichen Tendenz, in den Leistungsgruppen sozialschichtenzentrifugierende Wirkungen zu erzielen. Allerdings kann dieser Tendenz in den Kernfächern entgegengewirkt werden" (S. 10). Die damit angesprochene Intention, den Unterricht in den Kernfächern ohne Leistungsdifferenzerung den Kursfächern mit rigider Leistungsdifferenzierung polar zuzuordnen, um dem Leitziel der Sozialen Integration zumindest in den Kernfächern zu entsprechen, wird in der Schulversuchskonzeption allerdings nicht verwirklicht: Leistungsdifferenzierung ist nicht - wie die Aufteilung in Kurs- und Kernfächer glauben läßt - allein und ausschließlich für die Kursfächer vorgesehen, Leistungsdifferenzierung ist faktisch das unumstößlich oberste Leitprinzip im Schulversuchsdesign, allen anderen vorgezogen und zu anderen im Widerspruch, und das gilt eben auch für die Kernfächer, genauer die Realien.

In den Nebenfächern wird Mündigkeit geprobt

Freilich kommt in den Realien das System der äußeren Leistungsdifferenzierung nicht zum Tragen, nachdem im Schulversuchskonzept eine äußerst merkwürdige und befremdliche "Aufgabenteilung" für die Fächer vorgenommen wird: haben die Kursfächer die Aufgabe der Selektion, wird in den Kernfächern, genauer den Realien, die Erziehung zur Mündigkeit übertragen, weshalb die Informationsbereiche für alle Schüler gleich bleiben müssen. Als Konsequenz daraus kann laut Schulversuchsplan "der Ausschluß eines Teils der Schülerschaft von bestimmten Informationsbereichen als Folge einer Lei-

stungsgruppierung (...) nicht begründet werden" (S. 31). In der Tat eine konsequente Entscheidung (wenngleich nur auf einen Teil des Unterrichts bezogen), Schüler, auch nicht zum Teil von bestimmten Informationsbereichen auszuschließen. Zugleich bedeutet dies das Eingeständnis, daß durch Leistungsgruppierung Teile der Schüler von ganzen Informationsbereichen ferngehalten werden. Zwar hätte — nach den Darstellungen im Schulversuchsplan — der Unterricht in den Kemfächern ohne äußere Leistungsdifferenzierung der Umsetzung und Ausformung des Leitzieles Soziale Integration zu entsprechen, denn der gemeinsame Unterricht für Schüler aus verschiedenen sozialen Schichten mit verschiedenen Leistungsniveaus ermöglicht das Zusammensein, die Vermehrung der Beziehungen von Schülern verschiedener sozialer Schichten.

Leistungsdifferenzierung durchs Hintertürl

Allerdings ist den bei den Schülern vorausgesetzten unterschiedlichen Begabungen in den Kernfächern durch innere Differenzierung zu entsprechen: "Die Arbeit in heterogen zusammengesetzten Klassen ist möglich, Maßnahmen der inneren Differenzierung (Lerngruppenbildung innerhalb des Klassenverbandes) im Anschluß an eine gemeinsame Einführung in eine Thematik können der unterschiedlichen Begabungs- und Interessenslage Rechnung tragen" (S. 31).

Nach den Darstellungen im Schulversuchsplan wirkt sich dadurch die Leistungsheterogenität auf den besseren Lernerfolg besserer Schüler nicht negativ aus und bewirkt bei schwächeren Schülern Leistungsverbesserungen. Zurückzuführen sind — laut Schulversuchsplan — die für die Schüler vorweg konstatierten unterschiedlichen Leistungs- und Lernergebnisse auf die differierende stärkere oder schwächere Leistungsfähigkeit der Schüler aufgrund ihres Interesses am Fach, ihrer Merkfähigkeit, ihres Verbalisierungsgeschickes. Auch für die Realien gilt die Theorie der fachspezifischen Begabungen der Schüler, wobei das unterschiedliche Leistungsvermögen mit verschiedenen sozialen Schichten in Zusammenhang gebracht wird.

Mit Hilfe der Maßnahmen zur inneren Differenzierung für den Unterricht in den Kernfächern wird das Nivellierungs- und Vermischungsargument (wonach in den leistungsheterogenen Klassenverbänden die Lemanforderungen an und die Leistungsergebnisse von allen Schülern ohne Beachtung ihrer individuell unterschiedlichen "Begabungen, Interessen, Fähigkeiten" zu Ungunsten der "besseren/leistungsstarken" Schüler gleich seien) legitimatorisch wieder aufgehoben, und zwar ohne Ausklammerung des Leitzieles Soziale Integration und unter Umschreibung der Widersprüchlichkeiten in der Konzeption. Im Prinzip sind Differenzierung und Integration unvereinbare Ziele, und diese Widersprüchlichkeit muß aufgehoben werden. Diese Legitimia-

tionskurve wird im Schulversuchsplan durch die Wiedereinführung bzw. Betonung der ursprünglich für die Realien ausgeklammerten Leistungsdifferenzierung versucht. Diese Konzeption auch für den leistungsheterogenen Unterricht in den Realien bedeutet, daß das Kriterium der Lernfähigkeit die von den Schülern mitgebrachte Begabungs- und Interessenslage ist, und ganz automatisch ergeben sich demnach auch in den Realien verschiedene Leistungsniveaus.

"Exemplarisches Lernen" – ein progressives Etikett?

Nachdem den Realien die gemeinsame Aufgabe der Erziehung zur Mündigkeit mit dem Ziel zugesprochen wird, daß sich alle Bürger als mündige und staatstragende Mitglieder der demokratischen Gesellschaft bewähren sollen, besteht laut Schulversuchsplan die Perspektive der Realien im Aufschließen" von Fundamentalerfahrungen innerhalb wichtiger Wirklichkeitsbereiche, von den Problembereichen und Aufgabenfeldern, die Stellungnahme, Diskussion, Meinungsbildung, Entscheidung erfordern; und zwar inhaltlich nicht auf Vollständigkeit und Systematik ausgerichtet und ohne wissenschaftspropädeutischen Charakter, was eine Stoffanordnung nach exemplarischen Themen ohne aufbauendes Lernen ermöglicht. Der Unterricht soll im Sinne des Exemplarischen Lehrens (und nicht etwa Lemens!) gestaltet werden - wobei im Schulversuchsplan der Sinn des Exemplarischen Lehrens damit erklärt wird, daß die Ordnung der Fachinhalte nach exemplarischen Themen den verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus gerecht wird: "In der nächsten Unterrichtseinheit (wird) jeweils eine neue Thematik aufgegriffen und erledigt"; "die Behandlung eines Themas ist ohne Bezug auf detaillierte Lernergebnisse aus früher behandelten Fragestellungen möglich"; es erfolgt "ein jeweils neuer Einstieg" und "eine abschließende Behandlung eines Themas", wodurch sich die unterschiedlichen "Begabungs- und Interessensniveaus" und damit "Lern- und Leistungsfähigkeiten (...) nicht hemmend oder ausschließlich für das Fortschreiten im Fach aus (wirken)."

Es drängt sich der Verdacht auf, daß das Prinzip des Exemplarischen Lehrens legitimatorisch als progressive Etikettierung für den im Schulversuchsplan beschriebenen Unterricht verwendet wird, in dem ein "Thema" nach dem anderen "erledigt" wird, der — im Gegensatz zu den o.a. Perspektiven einer Erziehung zur Mündigkeit — durch "geeignete Lemhilfen, die den Lernstoff in übersichtlicher, gut strukturierter Form anbieten, sowie durch die Arbeit mit Lehrprogrammen" zu "Wissenserwerb" und "Aneignung eines bestimmten Lernstoffes" führen soll: Eine solche Auffassung von Unterricht, eine von lebensgeschichtlichen, soziologischen und politischen Prozessen abgehobene Informationsvermittlung kann den Zielen

der Qualifizierung zu mündigen Menschen nicht entsprechen, nämlich den Zielen, soziologische und politische Phantasie zu entwickeln und zu vergrößern, den einzelnen zu befähigen, selbständig zu lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, neue Informationen im Kontext emanzipativer Prozesse in Handeln umzusetzen. Das Vermögen der kritischen Informationsverarbeitung, desgleichen Meinungsbildung, Stellungnahme, Diskussion, Entscheidung in bezug auf Problembereiche und Aufgabenfelder kann sich nur in der inhaltlichen Entfaltung des Erkenntnisgegenstandes selber finden.

Es ist mehr als zweifelhaft, ob die besprochene Konzeption des Unterrichts in den Kemfächern der Versuchsschulen mit dem Ziel des "Wissenserwerbes" und der "Aneignung eines bestimmten Lernstoffes" so verstandenem sozialen Lernen förderlich sein kann. Wichtiger für das Erreichen der Zielsetzung Mündigkeit in einer demokratischen oder sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft wäre allemal, reflektiertes und bewußtes soziales Lernen zu ermöglichen als die kognitiven Leistungen in den Fächern zu steigem.

Fazit: Schulversuche proklamieren Chancengleichheit und konservieren Ungleichheit

Sowohl der Unterricht in den Kurs- als auch in den Kernfächern ist am Erreichen vorgegebener Leistungs- und Lernziele orientiert, Leistungsdifferenzierung findet in den Versuchsschulen in den Kurs- und in den Kernfächern statt. Die Widersprüchlichkeit und Unvereinbarkeit der Leistungsdifferenzierung mit der Zielsetzung der Sozialen Integration, die Nicht-Erreichbarkeit reflektierten, bewußten sozialen Lernens wird legitimatorisch zu umgehen versucht; quasi über den Weg der "natürlichen" Voraussetzungen und Entwicklungen der Schüler stellen sich die "natürlichen" Unterschiede wieder her und heben so die "Nivellierung" der Schüler über ihre Differenzierung wieder auf. Damit gelten jedoch auch die Ungleichheiten, zu deren Reproduktion die Schule beiträgt – die "natürlichen" "Begabungen, Fähigkeiten, Interessen" der Schüler bedingen ihre Zuordnungen zu unterschiedlichen schulischen, längerfristig beruflichen und sozialen Karrieren.

Die Verankerung des Leistungsprinzips, das System der Leistungsdifferenzierung beweisen, daß das ungerechte System der Leistungsauslese nach dem Modell der Klassenzüge durch ein ebenso ungerechtes, aber effizienteres, besser zu verschleierndes und lenkbares System ersetzt werden kann, das die Ungleichheit der Bildungschancen anders verwaltet.

Das System der Leistungsdifferenzierung hat den Vorteil, daß Ungerechtigkeiten der ungleichen Verteilung von Lebenschancen weniger evident sind als früher: zum einen durch eine Teil-Liberalisierung des Überganges von der Primarstufe (Grundschule) zur Sekundarstufe I. zum anderen durch eine

Teil-Liberalisierung des Auf- und Abstiegs, weil einmal getroffene Karrierechancen revidierbar gemacht werden können.

Das Prinzip der Schulversuche ist, daß die Schüler ihr Leistungsvermögen um vieles häufiger als in den Regelschulen demonstrieren müssen. Nach diesem Ritual des Leistungswettbewerbes muß sich ein Schüler — dem mehrmals die scheinbaren Chancen geboten werden, seine Aufstiegsmöglichkeiten wahrzunehmen — aber die Schuld für "Versagen" zugleich selbst zuschreiben, wogegen beim Modell der Klassenzüge von vornherein sichtbar ist, daß einer großen Gruppe von Schülern durch die Zuweisung zum HS II-Zug Karrierechancen verbaut werden. Nach dem Ritual des Leistungswettbewerbes wird die Auslese unangreifbar, weil "objektiver", und ein "Mißerfolg" ist — bei scheinbarer "Gleichschaltung" der Lernbedingungen — noch leichter auf individuelles Leistungsversagen zurückzuführen.

Das Leitziel des Förderns der individuellen Begabung entspricht in diesem System einer Kompensation: durch den kompensatorischen Unterricht in Förderkursen sollen die Karrierechancen ausgeglichen werden, was aber zugleich eine Anpassung an die erforderten Qualifikationen des Verhaltens bedingt. Den Schülern, die keine Aufstiegsambitionen entwikkeln (können), wird drastischer vor Augen gehalten, daß sie ihren eigenen Status auf mangelndes individuelles Leistungsvermögen zurückführen müssen (daß in den Berichten über Fachkoordinatoren-Tagungen zunehmend das Problem "lernschwache und verhaltensdeviante Schüler" dargestellt wird, mag angesichts dieser Verwaltung der Ungleichheiten nicht verwundern).

Die Versuchsschulen können nicht als Schulen bezeichnet werden, die die aufgrund ihrer Ausgangslage benachteiligten Schüler fördern würden — im Gegenteil: Die eingebauten Barrieren des Aufstiegs (das reduzierte Fundamentum der 3. LG. und die Anpassung der Testwerte an die Dreiteilung der Schülergruppen) sind gerade für Schüler aus benachteiligten Schichten für ihr Verbleiben in unteren Leistungsgruppen entscheidend,

Das System der Leistungsgruppierung ist letztlich ein Etikettenschwindel für verschärfte und zugleich verschleierte Selektion — ein Mehr an Auslese und Kontrolle in einer modernistischen Verbrämung, zugleich eine Rehierarchisierung der Dreigliedrigkeit und eine Konservierung der Ungleichheit: Durch innerschulische Differenzierungsmaßnahmen werden die Schüler noch feiner sortiert und mit der Feinsortierung ist zugleich eine Entwertung der Abschlüsse verbunden — die Angabe der Leistungsgruppenzugehörigkeit in den Zeugnissen ist kein Zufall.

perspektiven

Marina Fischer-Kowalski

Aufstieg durch Bildung — passé

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

Manchmal ist es nützlich, sich bildungspolitische Standpunkte über lange Zeiträume anzuschaun. 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 Aufstiegspfade ausgesonderter weniger. Damit Bildung auch gesicherte Aufstiegspfade 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 Aufnahmsfähigkeit 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 "unnütz 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 Elterngeneration, deren Kinder jetzt vor den schulischen Karriereentscheidungen 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 Ausnützung 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

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 Bildungskonkurrenz erfolgreich

unterworfen haben, dann nachher auch tatsächlich die er-

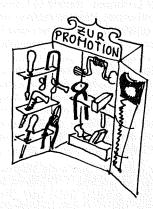
Kinder absteigen) noch weiterhin zunehmen wird.

wünschten 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.



Soeben erschienen:

Mende-Staritz-Tomschitz, Schule und Gesellschaft

Entwicklung und Probleme des Österreichischen Bildungswesens, Wien 1980, 364 Seiten, öS 230,—

Eine der nächsten SCHULHEFT-Nummern wird eine ausführliche Rezension enthalten.

Der Kampf um die einheitliche Gesamtschule geht weiter

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 Schülerkommt.

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 dämit 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 Bega-

bungsindeologie 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, Organisatio-

nen 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. (Siehe den Bericht über die Enquete auf Seite 80) Eileen Holly

10 Jahre Schulveränderung: Gesamtschule Countsthorpe College

Die Lehrer der Gesamtschule Countersthorpe College, England, konnten beim Start der Schule auf dem progressivsten pädagogischen Konzept aufbauen, das es zur Zeit der Eröffnung der Schule im Herbst 1970 innerhalb des staatlichen Schulwesens von England gegeben hat. Das ursprüngliche pädagoaische und organisatorische Programm der Schule wurde aber abgeändert und weiterentwickelt. In vielen Diskussionen wurden die Vorzüge und die Mängel der vom Gründungsteam ausgearbeiteten Schulkonzeption herausgearbeitet, innerhalb der demokratischen Schulgremien wurden neue Lösungsmöglichkeiten vorgelegt und verabschiedet. So konnte man aus den Fehlern lernen und so etwas wie Kreativität innerhalb einer Organisation entwickeln. Der österreichische Leser wird sich vielleicht nach der Lektüre dieses Beitrages der Vizedirektorin dieser Schule, die im Frühjahr 1980 in mehreren österreichischen Städten Vorträge gehalten und Lichtbilder gezeigt hat, denken, so etwas könne es nur in England, in dem Land der Gesamtschulen und der Schulautonomie geben, aber doch nicht bei uns, wo alle guten Ideen an bürokratischen Hindernissen scheitern. Bei einer solchen Argumentation wird allerdings übersehen, daß sowohl Schulautonomie wie auch Gesamtschulen durch politische Prozesse zustande gekommen sind, Nirgendwo gibt es eine basisdemokratische Einrichtung, die nicht politisch erkämpft wurde und gegen Angriffe von konservativer Seite verteidigt werden muß. Unsere Startposition für eine basisinitiierte Schulveränderung ist sicherlich ungünstiger als die der Lehrer von Countersthorpe zum Zeitpunkt der Eröffnung der Schule, Wenn aber die Lehrer an einer österreichischen Schule, sei es eine Volksschule, eine Hauptschule oder ein Gymnasium ein gleiches Ausmaß an pädagogischer Phantasie und politischer Durchsetzungskraft einsetzen wie die Lehrer in Countersthorpe. so wird diese Schule trotz der eingeschränkten Möglichkeiten unseres Systems in 10 Jahren auch ganz anders ausschauen als Die Redaktion heute.

Ein kurzer Überblick des englischen Schulsystems scheint zuerst am Platz zu sein.

England, Wales und Nordirland

Alter	Warran da haran Jahre da haran haran	Schultyp
5	2 4	Infants Juniors Primarstufe
11	5	Sekundarstufe
+ 16		Ende der Schulpflicht
		Oberstufe
18+		Berufs- od. Handelsschule

Es gibt mehrere Variationen unter den verschiedenen (etwa 40) Behörden. Hier haben wir einen vereinfachten Plan der Situation in Leicestershire.

Leicestershire

5-11		Primarschule ((zweigliedrig)
		High School	
	2 + Jahre	Upper School	
17/18/19		Upper School	/ Berufsschule usw.

Die Umplanung des früheren zweigliedrigen Auslesesystems mit Grammer Schools und Secondary Modern Schools verdanken wir in Leicestershire einem ehemaligen Bildungsleiter. Stuart Mason, der in den frühen sechziger Jahren den sogenannten Mason Plan entworfen hat. Die Lage war so: Grammar Schools und Secondary Moderns hatte man schon, Der Eintritt in die Grammar Schools bzw. Secondary Moderns wurde durch die gehaßte ..11 plus" Prüfung bestimmt. Diese Prüfung wollte man loswerden. Nicht nur konnte man behaupten, daß es mit 11 Jahren ungerecht sei, den Kindern entweder eine akademische Lebensbahn oder eine Schulbildung zweiter Klasse anzubieten, indem die Schüler der Secondary Moderns keine zweite Chance haben dürften. Die Prüfung wirkte auch nachteilig auf die Volksschule. Inzwischen wuchs die Schulbevölkerung nach dem gesellschaftlichen Aufbau der frühen Nachkriegsjahre. Wie konnte man bloß jedem schulpflichtigen Kind die Gelegenheit zusichern, sich zu fördern und sich in der immer komplizierter gewordenen Gesellschaft des Studiums und der Industrie qualifizieren zu lassen? Durch diese und durch rein ökonomische Gründe gelangte man zu der Überzeugung, die Gesamtschule könne allerlei Probleme lösen. Auf der Gesamtschule würden alle Schüler die Möglichkeit erhalten, das Beste aus dem neuen Schultyp zu gewinnen. Der Plan wirkte sich so aus: Einige Schulen (hauptsächlich Secondary Moderns) wurden zu High Schools für Kinder in den ersten drei Jahren der Sekundarstufe, In den neugebauten Siedlungen und in den jetzt ausgedehnten

Dörfern wurden neue Schulen errichtet. Nach dieser ersten dreijährigen Stufe wurden die Kinder in die zweite Stufe versetzt, in die Upper Schools. Hier konnten sie die noch zwei verbliebenden Jahre Schulpflicht erledigen, also bis 16 Jahre bleiben, oder danach in die Oberstufe gehen, um weiter zu studieren. Die vorhandenen Grammar Schools wurden zu Upper Schools, weil sie dem Curriculum dieser Altersstufe angepaßt waren, aber neue Schulen wurden auch gebaut.

Als Teil dieses Großplans wurde Countersthorpe 1970 eröffnet. (Siehe Plan). Bei der Bauplanungsphase hat der erste Schulleiter Tim McMullen mit den Architekten mitgearbeitet. Am Rande eines Dorfes hatte man Platz genug, such auszudehnen. Auf dem Plan sieht man das runde einstöckige Gebäude mit größeren und kleineren Räumen. Die Absicht war nicht nur eine moderne Sekundarschule zu schaffen, sondern auch ein Kulturzentrum für die ganze Gemeinde. Das wurde auch beachtet und gehörte zu dem Mason-Plan. Ein Beispiel dafür hatte man schon in den Village Colleges in Cambridgeshire, durch Henry Morris inspiriert. Dieses Zentrum heißt 'also Countsthorpe College — das Gebäude dient nicht nur als Schule für über 1000 Schüler (im Moment haben wir zwischen 800 und 900), sondern auch als Volkshochschule und Treffpunkt für eine Anzahl Gruppen und Organisationen der Gegend.

In den ersten Jahren begann die Schule nicht nur mit einigen älteren Schülern, sondern auch mit den jüngeren ab 11 Jahre. Seitdem hat man für diese schon längst eine neue High School fertig gebaut, die nur ein paar hundert Meter von uns entfernt liegt.

Die alten Fächer bekamen neue Namen. Englisch zum Beispiel hieß zuerst Creative Writing — Schaffendes Schreiben. (Jetzt heißt es wieder Englisch). Betont wurden nicht die alte Grammatik, das Lesen der klassischen englischen Literatur, sondern das Schreiben der Schüler selber durch das Studium allerlei Literatur, Tonbänder, Filme usw. Gedichte, Geschichten, kleine Theaterstücke wurden geschaffen. Die Fächer Geschichte, Erdkunde und Religion verschwanden unter dem Titel Humanities, wobei Projektarbeit, individuelles Lernen über die verschiedensten Themen stattfand.

Allmählich nach etwa 3 Jahren wurde dem Lehrpersonal klar, daß dieses System, wobei die Lehrmethodik hauptsächlich Team-Arbeit bedeutete, noch weiter entwickelt werden konnte. Hier muß ich einen der Lehrer erwähnen, der einen starken Einfluß auf das damalige Denken bei dem Umbau des Curriculums gehabt hat: Michael Armstrong. Sein Rat war Flexiblität — die flexible Kleinschule. Wenn man innerhalb der verschiedenen Fachgruppen schon zusammenarbeitete, wäre es nicht sinnvoll, die Grenzen dieser Fachgruppen wenigstens vermin-

dern oder sogar verschwinden zu lassen? Vor etwa 7 Jahren also wurde das heutige System von Teams entworfen.

Wie bildet man ein Team? Was ist eigentlich ein Team? Wie verläuft der Unterricht im Team?

Zuerst die Zusammensetzung eines Teams. Vor allem muß man 6 Lehrer finden, die das Team bilden. Unter anderen Fächern müssen sie Englisch, Mathematik und Gesellschaftskunde (früher Humanities) unterrichten können. Dann kommen die Schüler. Die Kinder aus den High Schools werden im Frühherbst am Anfang des neuen Schuljahres versetzt, Vorher kommt die Vorbereitung dieser Aufnahme. Von den High Schools bekommen wir Listen unserer neuen Schüler, und zwar in Freundesgruppen, Gruppen von je 2, 3, 4, 5 Kindern, die gern zusammen lernen und leben. Vielleicht kennen sie sich schon seit früher Kindheit, besonders, wenn sie aus einem bestimmten Ort stammen, vielleicht haben sie sich erst in den High Schools kennengelernt. Die High-School-Lehrer weisen uns auf die Schüler hin, die nicht zusammenbleiben wollen oder sollen. Auch wird uns erklärt, welches grobe Leistungsniveau die Schüler schon erreicht haben. Anhand dieser Informationen bilden wir Klassen oder Lehrgruppen - sogenannte Tutor Groups. Eine Lehrgruppe besteht aus 20 bis 30 Kindern, Jungen und Mädchen, aus den verschiedenen High Schools, Darunter befinden sich hochbegabte und akademische, mittelmäßige und lernbehinderte Schüler. Sechs solcher Lehrgruppen werden mit ihren Teamlehrern zusammengestellt und wir haben dann ein Team. Im nächsten Schuljahr 1980/81 werden wir 6 Teams haben. Die Teams bleiben mehr oder weniger zwei Jahre lang unverändert, bis die Schüler entweder die Schule verlassen oder in die Oberstufe (Sixth Form) weitergehen. Im Augenblick geht das Denken sogar weiter: sollen wir vertikale Teams in Zukunft bilden? Das heißt, z. B. 3 Klassen aus dem 4. Jahrgang und 3 aus dem 5, zusammen in einem Team.

Die 6 Lehrer, unterstützt von Kollegen, die teilweise auch in den Teams unterrichten, sind für die Kernfächer im Stundenplan verantwortlich, sind auch gleichzeitig nicht nur für die geistige, rein akademische Entwicklung ihrer Schützlinge verantwortlich. Sie bewerten den Fortschritt in den Kernfächern und in den anderen Fächern, wirken als Berufsberater und helfen

dem Kind, wenn es in persönliche Schwierigkeiten gerät.

Die Kernfächer sind Englisch, Mathematik und Gesellschaftskunde und in einigen Teams, die dafür geeignet sind, werden auch Kunst und allgemeine Naturkunde angeboten. Den genauen Stundenplan innerhalb eines Teams bestimmen die Teamlehrer selber. In der Woche hat man 20 Stunden insgesamt, jeweils von 70 Minuten. 10 von diesen Stunden sind dem Team gewidmet, und die Teamlehrer entscheiden wer ein bestimmtes Fach lehrt und lernt und wann. Jeder Teamlehrer lehrt wenigstens eins der Kernfächer bei seinen eigenen Schülern.

Die Lehr- und Lernmethoden sind sehr flexibel. Ein einzelner Schüler im Fach Englisch liest vielleicht ein Buch, einen Roman, den sonst niemand in dem Team liest, gelesen hat oder lesen wird. Andererseits können alle Kinder des Teams denselben Film sehen, um später darüber zu schreiben. Das Projekt für Gesellschaftskunde hat das Kind allein, mit Hilfe seines Lehrers, gewählt — nur ihn interessiert das Thema vielleicht. Oder mehrere Kinder können zusammen an einem Projekt teilnehmen. Wo der eine Lehrer in einem Thema schwach ist, können ihm seine Kollegen aushelfen. Das kooperative Lernen und Lehren ist also ein wichtiger Punkt der Teamarbeit.

Das Team besitzt geräumige Säle, die Kinder sitzen zu viert, zu fünft, je nach dem, an Tischen, und der Lehrer geht von Kind zu Kind oder bringt mehrere Kinder an einen Platz zusammen. Die Tradition eines allmächtigen Lehrers mit seinem Stöckchen und seiner Kreide vor der Klasse, die schweigend seine Perlen der Weisheit aufnimmt, ist verschwunden. Die Kinder sitzen neben ihren Freunden, dürfen miteinander reden — wenn das nicht zu viel mit der letzten Fußballmeisterschaft oder dem neuen Freund in der Disko zu tun hat — und dürfen aufstehen, sich bewegen. In der neuen Atmosphäre der Zusammenarbeit, des Mitlernens und der Freundschaft ist es passend, einander mit Vornamen anzureden. Und so ist es in der ganzen Schule: der Schulleiter heißt John, die Bibliothekarin Valerie usw.

Zehn Stunden Teamarbeit: es bleiben noch zehn Stunden in der Woche. Die anderen Fächern im Stundenplan stehen jetzt den Schülern zur Verfügung. Der Schüler darf in den ersten Tagen nach seiner Ankunft bei uns die Fächer auswählen und lernen, die ihn interessieren, die ihm nützen, die ihm gefallen, die für ihn entweder persönlich oder für sein späteres Studium oder seinen späteren Beruf wichtig sind. Diese Fächer bestehen aus den wissenschaftlichen Fächern Physik, Biologie, Chemie und Elektronik; aus den Fremdsprachen Französisch und Deutsch (Französisch haben sie schon seit 3 Jahren in den High Schools, Deutsch beginnt man erst bei uns); aus den verschiedenen Kunstfächern. Hier können sie entweder spezifische

Fächer, wie Haushaltskunde oder Technisches Zeichnen z. B. oder einen allgemeinen Kurs wählen, wobei sie Holz- und Metallarbeit, Handarbeit, graphische Kunst, Keramik usw. lernen. Dazu gehören Musik und Maschinschreiben. Sport und Turnen sind auch Wahlfächer. Durchschnittlich wählt der Schüler drei bis vier dieser Nicht-Team-Fächer. Sein Teamlehrer hilft ihm bei dieser Wahl und berücksichtigt dabei die Zeugnisse aus der High School und die Wünsche der Eltern. Wenn es zu einer bestimmten Zeit keine Wahlfachstunde hat, so bleibt das Kind in seinem Team und arbeitet weiter an seinen Kernfächern.

Wie alle Sekundarschulen sind wir verpflichtet, den Schüler durch ein kompliziertes Prüfungssystem zu helfen. Das heutige System genau zu erklären, benötigte noch einen Vortrag. Kurz gefaßt: durchschnittlich wird jeder Schüler in etwa 7 Fächern geprüft, bevor er mit 16 Jahren die Schule verlassen oder weiterstudieren darf. Gegen alle Kritik unserer Methoden, Kritik gegen die informelle Unterrichtsstruktur, gegen die ungewöhnlichen Beziehungen zwischen den Lehrern und Lernenden, gegen die Möglichkeit, daß jedes Kind entweder eine Menge Fächer gründlich oder nur sehr oberflächlich lernen kann, können wir stolz darauf sein, daß die Anzahl derer, die ihre Prüfungen mit 16 Jahren bestehen, höher ist, als in anderen benachbarten Schulen und auch im Vergleich mit der Anzahl in ganz England. Das ist aber eine Statistik.

Wie haben sich dieses Curriculum, diese Lehrmethoden und die informellen Beziehungen in Couteshorpe entwickeln können? Erstens muß ich Sie darauf aufmerksam machen, daß wir sowieso in englischen Schulen viel Autonomie genießen. In der Regel bestimmt der Schulleiter, wie seine Schule organisiert wird. Meistens sind die Schulen mehr oder weniger identisch organisiert — so und so viele Fächer zu so und so vielen Stunden. Was aber anders an Countesthorpe ist, ist die Demokratisierung der Organisation nicht nur die des Curriculums, sondern die alltägliche.

Wenn ein neuer Lehrer bei uns angestellt wird, weiß er, daß er auch eine Rolle als Co-Organisator zu spielen hat, was sehr viel an Zeit und Energie in Anspruch nimmt. Das Lehrpersonal wird in 3 Komittees geteilt, ein Komittee oder Ausschuß für jedes der drei Semster — immer ein Drittel der Lehrer und auch mit Laborassistenten, Büroangestellten usw. zusammen. Die Mitglieder eines Ausschusses treffen sich wenigstens einmal in der Woche, entweder nach der Schule oder in der Mittagspause. Jedes Problem, jede neue Idee, jede Frage, muß vor und von diesem Ausschuß debattiert werden. Manchmal sind es Kleinigkeiten: darf ein Universitätsprofessor samt 20 Studenten die Schule besuchen? Darf ein bestimmter Kollege eine Geographieklassenfahrt mit der Oberstufe organisieren? Manchmal

sind es ernste Probleme: was machen wir nächstes Jahr, wenn wir nicht genug Lehrer für die wachsende Schulbevölkerung haben? Wie wäre es, wenn wir ein "Drop in Centre" für arbeitslose ehemalige Schüler eröffnen? Wollen wir vertikale Teams entwickeln? Aus diesen drei Ausschüssen bilden sich ferner kleinere Arbeitsgruppen, um diese Probleme zu untersuchen, Daten zu sammeln, Ratschläge, Pläne, Lösungen zu überlegen. Vor dem größeren Ausschuß erscheinen sie wieder und legen alles auf den Tisch. Kleinausschüsse sind für Finanzfragen, für das Anstellen neuer Lehrkräfte und allerlei andere Fragen verantwortlich. Der Schulleiter und seine Stellvertreter unterstützen diese Arbeitsgruppen und führen durch, was entschieden wird. Bei sehr wichtigen Sachen löst sich der Ausschuß auf und es kommt eine "Moot" zusammen, eine allgemeine Versammlung, deren Entschlüsse entscheidend sind. Was eine Moot entschieden hat, bleibt die Regel. Z. B. behandelten neulich die Moots die Frage von einer Woche mit 30 statt 20 Stunden, und die Aufstellung eines Sonderausschusses für Curri-

Die Schüler haben das Recht, an dieser Mitbestimmung teilzunehmen. Wie jeder Lehrer darf das Kind Vorschläge machen, Kritik ausüben, seine Meinungen erörtern. Jeder Schüler hat Stimmrecht. Theoretisch haben 800 Kinder eine Stimme und nur etwä 60 Erwachsene. In der Tat aber muß man zugeben, daß die Schüler sehr selten ihr demokratisches Recht ausüben. Zwar haben sie manchmal eine große Rolle gespielt. Z. B.: Wir standen vor der Frage, sollten wir einen Kleinbus für die Schule kaufen oder nicht? Eine Menge Geld müßte man dann zusammenkriegen, um den Bus zu kaufen. Sonst hatten wir immer einen Kleinbus auf die Dauer gemietet, aber jetzt wurde die Miete zu teuer. Die Kinder waren empört, als sie überlegten, daß sie vielleicht keinen Bus mehr für ihre verschiedenen Besuche, Ausflüge, Sportveranstaltungen haben würden. Bei einer Moot haben sie eine große Ja-Stimme für den eigenen Bus gegeben. Seitdem haben wir ungefähr die Hälfte der Unkosten gesammelt. In der Regel aber spielen sie kaum bei der Demokratie eine Rolle - vielleicht ist ihnen die nötige Diskussion zu technisch, zu langweilig und zu schwer zu folgen und zu verstehen, und sie trauen sich nicht, vor den Erwachsenen ihre Meinungen zu äußern.

Ich habe versucht, Ihnen das Wichtigste zu erklären, warum unsere Schule einmalig ist. Die Entwicklung des Teamunterrichts mit vielen Schulkameraden und Lehrern zusammen, und trotzdem ein individuelles und gewähltes Studium. Die demokratische Organisation der ganzen Schulorganisation. Es bleiben einige Kleinigkeiten.

Uniform gibt es nicht. In vielen, aber immer weniger englischen Schulen gibt es sie noch. Uniform ist von keiner Bedeutung in Österreich, aber bei uns kann sie eine heiß umstrittene Frage sein.

Hausaufgaben. Die Kinder bekommen keinen regelmäßigen Plan für Hausaufgaben. Bei der Teamarbeit werden eher bestimmte Aufgaben vorgeschlagen. Bei anderen Fächern z. B. Fremdsprachen, Chemie usw. bekommen sie ein- oder zweimal in der Woche Aufgaben. Eine Hausaufgabe soll sich der normalen Klassenarbeit anpassen, ist also keine Strafe, sondern soll eine vernünftige Übung dessen sein, was im Klassenzimmer oder Labor stattfindet.

Countesthorpe als Ganztagsschule. Wie alle Schulen in England haben wir morgens und nachmittags Unterricht. Unser Schultag beginnt verhältnismäßig spät, um 9.20 Uhr. Das hängt von den Bussen ab, die die Kinder aus den entlegenen Dörfern in die Schule bringen. Von 9 Uhr an ist die Kaffeebar auf. Wenn man zu Hause keine Zeit zum Frühstücken gehabt hat, kann man einen Kaffee oder Tee vor Schulbeginn bekommen. Gegen 10.45 Uhr haben wir die Vormittagspause. Dann strömen wir in eine der beiden Kaffeebars. In der einen darf geraucht werden, obwohl Schüler unter 16 Jahren Erlaubnis dazu von den Eltern beweisen müssen. Um 12,15 Uhr beginnt die Mittagspause. Zwei Selbstbedienungskantinen stehen zu Verfügung. Um 1.25 Uhr geht es wieder los, dann kommt 70 Minuten später die übliche Teepause. Die letzte Unterrichtsstunde endet um 4.10 Uhr. Pausen und Kaffeebars gelten für Lehrer sowie für Schüler. Wir haben kein Lehrerzimmer, In jedem Team oder Fachgebiet ist Platz für Arbeit - das Korrigieren von Heften oder Projektarbeit, Unterrichtsplanung usw. Wenn ein Lehrer in den Pausen mit dem roten Bleistift oder mit der Vervielfältigungsmaschine nicht hantieren will, so trifft er sich mit seinen Kollegen in den Kaffeebars, wo er auch die Möglichkeit hat, Schulter an Schulter mit den Schülern zu sitzen und zu plaudern. Natürlich finden Ausschußkonferenzen und Moots in einem ruhigen kaffee-, tee- und rauchlosen Saal statt.

Anmerkung 10. 6. 80

Seitdem der Vortrag geschrieben wurde, haben sich die folgenden Aspekte verändert:

Ab September 80 haben wir 30 Unterrichtsstunden (statt 20) von 55 Minuten, d. h. 15 Teamstunden und 15 für andere Fächer.

"Ab September haben wir 6 teams — 4 "horizontale"

2 x 4. Jahrgang — 10 Klassen

2 x 5. Jahrgang — 10 Klassen und

2 "gemischte" Teams – je 6 Klassen, 3 aus dem 4. und 3 aus dem 5.

initiativen

Elterninitiative

Teste, Teste...

ich bin Lehrer und brauche eine reine Weste

Schulanfang 1980/81.

Mit einer gehörigen Portion Widerwillen und Unbehagen setzte wieder einmal ein Schuljahr ein. Die verschiedenen Erlebnisse der Vorjahre ließen nichts Erfreuliches erwarten, obwohl unsere beiden Söhne sehr gute Zeugnisse hatten.

Der Ältere beginnt mit der Hauptschule, trotz Drängens seines Freundes und dessen Eltern, mit ihm das Gymnasium zu hesuchen.

Der Jüngere besucht die 3. Schulstufe der Volksschule. Kaum war der erste Freudenglanz über den Schulbeginn und die neuen Schulartikel ermattet, gab es — bereits in der zweiten Woche! — den ersten Test. Wir wollten es vorerst nicht wahrhaben und glaubten an eine Leistungsüberprüfung zur Information für die neue Lehrerin dieser Klasse. Doch leider war es anders, nach 3 Wochen hatten die Kinder bereits 4 Tests über sich ergehen lassen müssen. Ebenso wurde die Testanzahl bekannt: insgesamt 64 für die 3. Schulstufe.

Bereits nach dem zweiten Test bemühten wir uns, von einem Freund die gesetzlichen Bestimmungen zu erfahren. Das Ergebnis war sehr erfreulich und machte uns berechtigte Hoffnung, dem Testunwesen beizukommen.

Elternsolidarität

Persönliche Gespräche und Telefonate mit verschiedenen Eltern zeigten, daß wir mit unserer Unzufriedenheit nicht allein waren. Wir solidarisierten uns und verbanden dies gleich mit der Vorstellung, auch die Unterstützung des Elternvereins zu gewinnen. Einer der betroffenen Väter war zufälligerweise auch im Elternvereinsausschuß. Er stellte die Unterstützung rasch her, ja er dehnte diese sogar auf die Landesebene des Elternvereins aus.

Vorerst aber wurde mit der Lehrerin unseres Jüngsten über die Notwendigkeit von Tests gesprochen und wir ersuchten sie, diese Frage zu überdenken. Zugleich übergaben wir ihr eine Ablichtung der betreffenden Verordnung (Seite 79). Bald war dieses Stück Papier durch alle Hände des Lehrkörpers gegangen.

Die angesprochene Lehrerin stellte ab sofort die geplanten Tests ein.

Seit dieser Zeit ist bei unserem Buben mit Sicherheit mehr Spaß an der Schule, aber auch an der Mitarbeit festzustellen. Die Hausaufgaben werden seit damals zum größten Teil selbständig gemacht.

Lehrerkonferenz

Manche Lehrer im Lehrkörper wollten jedoch von ihrem Prüfungsspektakel nicht abgehen und versuchten, die Testvorschriften zu umgehen.

Ein Zeitungsartikel (in einer Frauenzeitschrift) eines in Lehrerkreisen sehr anerkannten Pädagogikprofessors machte schließlich die Frage der Tests endgültig zum Lehrerkonferenzthema.

Besonderen Nachdruck bekam dieses Thema dadurch, daß der Elternvereinsvertreter wenige Stunden vor Konferenzbeginn bei der Schulleiterin vorsprach. Das Ergebnis der Konferenz bzw. der Initiative gegen die Testwelle war sehr eindeutig. Sämtliche Testpläne der Lehrer(innen) wurden zurückgezogen, die entsprechende Verordnung — mit einer Portion Unsicherheit und Angst vor der Schulbehörde — zur Kenntnis genommen.

Was uns dieses Beispiel zeigt? Daß eine sehr schlechte Information der Lehrer über gesetzliche Bestimmungen besteht; trotz der dafür vorgesehenen Bildungszulage. Und daß der Elternverein seiner ihm zugedachten Rolle, wenn er sie wirklich wahrnimmt, sicherlich gerecht werden kann.

So schwierig es auch sein mag, an der Schule als ganzes etwas zu verbessern, verhältnismäßig einfach scheint es für Eltern in Einzelfällen zu sein, wenn sie sich solidarisieren, zu einem Erfolg zu kommen. Gemeinsam ist es ihnen gelungen, die willkürliche Testwelle zum Stillstand zu bringen.

Nachbemerkung

Die Elterninitiative ersucht die SCHULHEFT-Leser um Verständnis dafür, daß in ihrem Bericht weder die Namen der Beteiligten noch der Ort des Geschehnisses genannt werden.

Bei der erwähnten Verordnung handelt es sich um die Verordnung über die Leistungsbeurteilung vom 24.7. 1974, BGBI. Nr. 439/1977.

Für eine demokratische Schulreform

Bericht über die Bildungsenquete 1980

Auf der Einladung war ein Oberschulrat zu sehen, der mit seinen dicklichen Fingern Kinder aussortiert ("Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins ..."). Damit war der Schwerpunkt angedeutet: gegen das selektive Schulsystem, für eine einheitliche Gesamtschule. Verantwortlich zeichneten Personen, die an fortschrittlicher Bildungspolitik interessiert sind: Lehrer, Hochschullehrer, Studentenvertreter, Gemeinderäte, Betriebsräte, Elternvertreter, unter ihnen einige SCHULHEFT-Autoren.

Worum es dann schließlich am 1. und 2. November im Haus der Begegnung im 19. Wiener Gemeindebezirk ging, liest sich auf der Einladung so:

Schwerpunkte der vier Arbeitskreise

- 1. Gesamtschule
 - Probleme der Vereinheitlichung der Schule der Zehn- bis Fünfzehnjäh-
 - Einschätzung der sogenannten Gesamtschulversuche
 - Leistungsgruppen in Hauptschule und "Gesamtschule" (Neue Mittelschule)
 - Durchsetzbarkeit einer Gesamtschulreform ohne diskriminierende Selektion
- 2. Lehrinhalte und Methoden
 - Welche Schwerpunkte (inhaltlich) braucht eine neue Schule für alle
 - Was ist unter demokratischer Erziehung zu verstehen?
- 3 Verhindung von Schule und Arbeitswelt
 - Lernen fürs Leben bedeutet vorberufliche Qualifizierung und Freizeiterziehung
 - Gesellschaftliche Widersprüche erschweren die Verbindung von
 - Schule und Arbeitswelt
 - Technikunterricht, Arbeitslehre oder polytechnischer Unterricht?
- 4. Lehrerbildung
 - Unterschiede zwischen der Ausbildung von AHS-Lehrern, Hauptschul-und Volksschullehrern, Berufsschullehrern

 - Theorie Praxis Verhältnis
 - Demokratische Erziehung und Lehrerausbildung
 - Berufsorientierung und Studienbedingungen

Zur Enquete selbst kamen dann 80 Personen, die das verlängerte Wochenende opferten, um an den Diskussionen teilzunehmen. Nicht sehr viel, aber über das verbale Bekenntnis zur

einheitlichen Gesamtschule hinauszugehen, an Strategien zur Verwirklichung mitzuarbeiten, offene Probleme (z.B. die neuen Inhalte einer Gesamtschule) zu sehen und sie nicht gleich mit Parolen einer "angstfreien und humaneren Schule" wieder zuzudecken, das bedeutet ein gewisses Wagnis, das scheint manchen ein gar zu großer Schritt, das ist ihnen zu weit weg von der eigenen Praxis. Ganz in diesem Sinne eröffnete Julius Mende die Diskussion, indem er auf die weitverbreitete Lethargie und Resignation hinwies, die durch die Verschleppungspolitik der SP-Führung mitverursacht und gefördert wird.

Umso erfreulicher die breite Streuung der Teilnehmer aus Wien, Linz, Niederösterreich, Salzburg, Graz, Innsbruck: viele Schüler und Pädak-Studenten, engagierte Betriebsräte, Funktionäre von Kinder- und Jugendorganisationen, allesamt wichtige Leute, wenn es um die Verbesserung unseres Bildungswesens geht: Für alle vier Arbeitskreise waren Diskussionspapiere vorbereitet, und in den Arbeitskreisen wurde wirklich intensivst diskutiert; schließlich standen alles in allem doch nur 8-10, Stunden zur Verfügung. Für weitere geistige Nahrung sorgte ein reich ausgestatteter Büchertisch. Und damit's nicht gar zu anstrengend wurde, machten die anwesenden Liedermacher Rudi Burda und Erst Kret am Abend ein Fest.

Arbeitskreis 1: Gesamtschule

Vielleicht hatte es dieser AK am leichtesten. Schließlich ist allen GS-Befürwortern klar, was mit organisatorischer Vereinheitlichung gemeint ist. Welche Schritte dorthin führen, das war im einzelnen zu diskutieren (vgl. Sertl/Kreilisheim, Der Kampf um die einheitliche Gesamtschule geht weiter!). Besonders notwendig und eindrucksvoll war die "Entzauberung" der IGS-Versuche. Eine anwesende IGS-Schülerin schilderte die Aussichtslosigkeit der 3. Leistungsgruppe (sie war selbst betroffen!), und in der Diskussion, die nicht leicht war - es zeigte sich, daß auch Engagierte der allgemeinen Begriffsverwirrung ausgeliefert sind! -, wurden dann Schritt für Schritt die Argumente erarbeitet, um die Bedenken gegen die Verwirklichung der GS langsam abzubauen. Wie? Z. B. durch Elternabende, die einmal ganz klar das herrschende Bildungsunrecht klar machen.

durch einen Argumentationskatalog für die verschiedenen Zielgruppen (Eltern, Lehrer, Schüler; vgl. die Broschüren, die das Komitee für die Neue Mittelschule" herausgibt. Alle positiven Argumente, die dort gesammelt sind, werden durch das Festhalten am Leistungsgruppenprinzip wieder in Frage gestellt!)

Man sollte eine Liste von Referenten erstellen, die bei entsprechenden Veranstaltungen zur Verfügung stehen.

Arbeitskreis 2: Lehrinhalte und Methoden

Wieviel da zu bearbeiten war, zeigte schon das Diskussionspapier: da war von der mangelnden Wissenschaftlichkeit im Literatur- und Geschichtsunterricht die Rede, von Sexualerziehung und sozialen Beziehungen, von der Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Scheintheorien (wie der Totalitarismus-Theorie) und vom Lehrerverhalten.

Dazu nur einige Beispiele:

1. "Kriege hat es immer gegeben, daher wird es auch in Zukunft Kriege geben." Weit verbreiteter Gemeinplatz. Demokratische Erziehung wird Ursachen bisheriger Kriege nachgehen und Nachweis erbringen, daß bei Behebung der Ursachen auch Kriege selbst als Methode der Regelung zwischenstaatlicher Beziehungen wegfallen können.

2. "Kriege ergeben sich aus dem Aggressionstrieb des Menschen." Unsere Antwort: Übertragung fragwürdiger biologistischer Theorien über den Einzelmenschen auf Beziehungen einzelner Staaten auf

jeden Fall unstatthaft.

3. "Was können kleine Staaten schon ausrichten? Die wirklichen Entscheidungen werden doch nur von den Großmächten getroffen." Zur Widerlegung dieser in ihren Auswirkungen lähmenden Theorie sei vermerkt, daß keine Macht auf die Dauer an Weltmeinung vorbeigehen kann (Weltprotest gegen Vietnamkrieg hat nicht unwesentlich zu dessen Beendigung beigetragen). Der Stimme des einzelnen kommt Bedeutung zu, was Verantwortung der Großmächte nicht schmälert.

Lehrerverhalten. Erfüllung genannter Aufgaben stellt große Anforderungen an Lehrer. Demokratische Erziehung erfordert u. a.

1. Permanentes Selbststudium, da Lehrerausbildung uns vieles schuldig blieb. Erhöhung eigener Qualifikation im eigenen Fach ebenso wie im Bereich der Zeitgeschichte und der Gesellschaftswissenschaft.

2. Erarbeitung neuer didaktischer Formen der Vermittlung. Mehr Schülerinitiative, weniger Lehrervortrag. Müssen auch beachten, daß vorgefaßte Schülermeinungen (Einfluß der Eltern, Lehrer, Umwelt) sich zunächst von demokratischen Erziehungskonzepten unterschei-

3. Demokratischer Lehrer stets in Gefahr, sich zu isolieren. Muß Bundesgenossen finden: Kollegen, Eltern, Schüler, unter Umständen auch demokratische Organisationen außerhalb der Schule. Wichtig für eventuelle Konfliktsituationen (vgl. Erfahrungen "Lehrerfälle"). Demokratische Lehrer begreifen ihre Bemühungen als Teil des allgemeinen Kampfes um Demokratisierung der Gesellschaft."

Auf Vorschlag von Prof. Kutalek wurde zu Beginn darüber diskutiert, wie die vorhandenen Freiräume in der Schule entsprechend genutzt werden können. Es wurden Erfahrungen über fächerübergreifende Projekte ausgetauscht, und Peter Haibach stellte die ersten österreichischen Versuche mit Freinet-Pädagogik vor:

"Freinetische" Beispiele:

1. Freinet Seminar, Sommer 1980, Klagenfurt: Lehrer, erleben" Freinet am Beispiel: Klagenfurt-Erkundung Vorgangsweise:

Themenfindung durch Brainstorming

- Aufteilung in Gruppen: Minderheiten, Fremdenverkehr, Klagenfurt-Erkundung, Besitzverhältnisse am Wörthersee

- spontane Erkundung der Stadt Klagenfurt mit verschiedenen Medien: Tonband, Fotoapparat, Notizblock (mit Fahrrad und zu Fuß)

- Auswertung: jeder versucht seine Ausdrucksform zu finden: 2 Gruppenmitglieder schreiben einen freien Text, 2 erstellen aufgrund der Tonbandinterviews ein "Protokoll", 2 machten eine Fotocollage, 1 zeichnete seine Klagenfurtimpressionen, abschließend schrieben wir einen Brief an den Klagenfurter Bürgermeister, in dem wir auf verschiedene Mißstände hinwiesen - unser Brief wurde sogar beantwortet!

2. II. Klasse HAK, Gegenstand: Betriebswirtschaftslehre

Thema: Handelsbetriebe

Vorgangsweise:

Einstieg:

- Lehrer gibt Thema und Zeit (ca. 1 Monat) bekannt. Frage: Was tun?
- Schülervorschlag: Kleingruppen bilden, verschiedene Betriebe erkunden, Ergebnis mitteilen

Ablauf:

- Schüler schreiben Briefe an verschiedene Firmen, bekommen Antwortschreiben, vereinbaren Termine (inner- und außerhalb der normalen Unterrichtsstunden), führen mit selbsterstellten Fragebögen (was sie wissen wollen) Interviews durch

- wählen unterschiedliche Darstellungsformen und Medien: Dias, Tonband, Referat, Plakate (eine Gruppe brachte von der unter-

suchten Bäckerei Kuchen und Torten mit)

- Schüler beurteilen sich und die anderen Gruppenmitglieder (was wer gemacht hat)

- Zeitaufwand pro Gruppe ca. 10-20 Stunden (meist Freizeit)

Ob diese Versuche allerdings in der Lage sind, das herrschende Bildungsunrecht zu bekämpfen, ob sie nicht zuviel dem Zufall bzw. der Vorbildung von Schülern und Lehrern überlassen, blieb offen. Auf jeden Fall sind es brauchbare Versuche, den Unterricht dem Leben etwas näher zu bringen.

Zwangsweise recht allgemein wurden die Grundsätze diskutiert, nach denen sich ein demokratischer Lehrplan für die Gesamtschule zu richten hätte:

• Einheitliche Grundbildung durch einheitliche Lehrziele

• Förderung statt Selektion

• Lehrplanreform unter Mitbeteiligung aller Betroffenen

• Demokratische Erziehungsformen, d. h. kollektives Lernen für Lehrer und Schüler

Verbindung Schule — Arbeitswelt usw.

Arbeitskreis 3: Verbindung Schule - Arbeitswelt

Daß es nicht nur darum gehen kann, ein neues Fach (wie "Arbeitslehre" in der BRD) zu propagieren, war allen Teilnehmern bald klar. Daß die Diskussionen um eine "Polytechnische Orientierung" der Schule in Österreich erst sehr spät begonnen hat — und die Bildungsenquete 1980 wird dazu sicher ein wichtiger Beitrag sein! —, hat verschiedene Ursachen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Auf jeden Fall muß diese Diskussion in den nächsten Jahren forciert werden, wobei das Diskussionspapier einige Hinweise gibt:

- Eine einheitliche Bildung für Knaben und Mädchen ist die Voraussetzung für die verbesserte Chancengleichheit bisher benachteiligter Bevölkerungsgruppen bezüglich der Berufs- und Bildungschancen ihrer Kinder.
- Die Einbeziehung aller Kinder aller sozialer Schichten in eine Gesamtschule mit gemeinsamer Arbeitserziehung verringert soziale Unterschiede im schulischen Bereich und vertieft die Einsicht in die Lebensverhältnisse sozialer Gruppen.
- Traditionelle schichtenspezifische Rollentrennung und Berufsorientierung wird dadurch gelockert.
- Die Einführung in die Arbeitswelt muß auf wissenschaftlich-technische Grundbildung ebenso orientieren, wie das Unterrichtsprinzip politische Bildung insofern ernst nehmen, als gesellschaftliche Gegensätze genannt und durch Analyse und eigene Erfahrung auch verstanden werden.
- Aus diesen Einsichten m

 ßte ein praktisches Engagement in den Organen der Interessenvertretungen der Arbeiterschaft resultieren.
- Eine so verstandene vorberufliche Bildung erleichtert die Berufswahl und den Übergang in das Berufsleben, ermöglicht auch den Mädchen, verstärkt in Männerberufe einzudringen, und ist damit ein Beitrag zur Gleichberechtigung der Frau.
- Eine solide allgemeine Grundbildung und Berufsorientierung verringert die Probleme bei durch technische Entwicklung bedingten Umschulungen.

Gerade beim letzten Punkt war die Anwesenheit von Arbeitern und Angestellten aus verschiedenen Betrieben sehr wichtig. Immer mehr Arbeitern wird klar, daß sie von der Schule eigentlich nicht richtig vorbereitet worden sind. Statt "das Lernen zu lernen", wurden sie auf formale Fertigkeiten getrimmt, statt die Grundzüge unserer Produktionsverhältnisse kennenzulernen, wurde ihnen das Kuschen beigebracht. Aber gerade die im Zuge der wissenschaftlich-technischen Entwicklung notwendigen Umschulungen (und Entlassungen) zeigen den Arbeitern die Notwendigkeit einer umfassenden Bildung. Es besteht also berechtigte Hoffnung, daß die Arbeitnehmervertretung sich mehr um die Schule kümmert!

Arbeitskreis 4: Lehrerbildung

Dieser Arbeitskreis war eigentlich von den Ergebnissen der anderen Arbeitskreise abhängig. Da die Diskussion um die Gesamtschule aber noch lange nicht abgeschlossen sein kann, bemühten sich die dort teilnehmenden Studenten und Lehrer, einmal die Schwachstellen der derzeitigen Ausbildung bloßzulegen. Hauptkritik: "Fachausbildung" ohne pädagogische Vorbereitung für AHS-Lehrer, "pädagogische Handwerkelei" ohne theoretische Fundierung für die Pflichtschullehrer. Die anzustrebende Vereinheitlichung der Lehrerausbildung darf sich allerdings nicht im Organisatorischen erschöpfen (z. B. Hochschulstatus für die Pädaks). Das Arbeitspapier nennt weitere Kriterien:

- Schon zu Beginn des Studiums Vertrautmachen mit der künftigen Berufspraxis, d. h. der Student muß die Funktion der Schule und des Lehrers in unserer Gesellschaft reflektieren, den Aufbau und die Inhalte des österreichischen Schulwesens und anderer Länder kennenlernen und bewerten können und schulpolitische Entscheidungen im Kontext verschiedener (Klassen)Interessen sehen. Möglichkeiten für das eigene Engagement in diesen Fragen müßte in LV diskutiert werden, die Programme von Parteien, Verbänden, Gewerkschaft und Lehrerorganisationen wären zu behandeln.
 - Insgesamt ist ein allgemeinpädagogisches und gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium anzustreben.
- Der Gegenstand des eigenen Faches ist im Fächerkanon der Wissenschaften zu analysieren.
- Die Verbindung von Pädagogik-Fachdidaktik und Fachwissenschaft muß während des ganzen Studiums hergestellt werden. Dem Studenten müßte ab einer bestimmten Semesterzahl die Möglichkeit gegeben werden, unter wissenschaftlicher Betreuung das an der Uni Gelernte in der Praxis von Lehrauftritten umzusetzen. Das bedeutet einerseits, daß die Fachwissenschaft an der Universität mehr auf Vermittlung orientiert werden muß, allerdings nicht mit einer sturen Ausrichtung auf Lehrpläne; es müßte vielmehr die Diskussion von Lehrplänen und Schulbüchern integraler Bestandteil von Seminaren sein.
- Das bedeutet auch, daß der Kampf um die Demokratisierung der Lehrinhalte an den Schulen, an den Hochschulen, wensentlichster Punkt jeden Eintretens für eine demokratische Lehrerausbildungsreform ist.

Im abschließenden Plenum war leider zu wenig Zeit, um allen Teilnehmern einen Überblick über die in den Arbeitsgruppen geleistete Arbeit zu vermitteln — viele Teilnehmer mußten ja nach Graz oder Salzburg zurück, und es war gerade der erste Schnee gefallen! Aber die Arbeit geht ja weiter: die Protokolle der Arbeitskreise werden an alle Teilnehmer ausgeschickt, korrigiert und ergänzt; im Frühjahr 1981 soll dann die Broschüre erscheinen. Und alle Arbeitskreise haben sich vorgenommen, für eine allfällige Nachfolgekonferenz (Linzer Lehrertreffen?) konkrete (d. h. überschaubare) Problemkreise zu nennen, die dann dort behandelt werden sollen.

3. Österreichisches Lehrertreffen in Graz

Ca. 150 Lehrer aller Schultypen trafen sich am 18. und 19. Oktober in Steinberg bei Graz, um sich mit pädagogischen, schulpolitischen und gewerkschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen.

Folgende Arbeitskreise kamen zustande:

- 1. Gewerkschaft Personalvertretung
- 2. Sozialistische Bildungspolitik
- 3. Freinetpädagogik
- 4. Unabhängige Lehrerzeitung
- 5. Lesebuch: Unter der Oberfläche
- 6. Atomkraft und Schule
- 7. Alternativschulen
- 8. Praxis und Theorie des Sprachunterrichts

Erfreulich ist, daß bei diesem nationalen Lehrertreffen Schultypen-, Partei- und Organisations, kästchen" durchbrochen wurden. Lehrer aus verschiedenen politischen Lagern arbeiteten zusammen, um Schule zu verändern bzw. zu demokratisieren. Beim Abschlußplenum wurden folgende Resolutionen verabschiedet:

- 1. Die ÖGB-Führung wurde aufgefordert, eine Diskussion innerhalb der Gewerkschaft zur Atomkraft durchzuführen. Schärfster Protest wurde gegen die mit Mitgliedsbeiträgen finanzierte Kampagne für Zwentendorf eingelegt.
- Die ÖGB-Führung wurde aufgefordert, für mehr innergewerkschaftliche Demokratie zu sorgen.
- Protestiert wurde gegen die verfügte Aufhebung der Klassenteilung im BE-Unterricht der AHS-Unterstufe.

Großes Interesse fand der Arbeitskreis Gewerkschaft — Personalvertretung, und auch im Schlußplenum wurde dieser Bereich behandelt. Die derzeitige Gewerkschaftsstruktur schränkt Aktivitäten der Basis ein, die Aufsplitterung in Sektionen erschwert gemeinsame gewerkschaftliche Arbeit. Diese Erfahrungen mußte auch die Grazer Lehrergruppe machen, die sich überfraktionell organisieren will. Pflichtschullehrer haben noch den Nachteil, daß auf mehrere Schulen ein Personalvertreter fällt.

Einen breiten Raum nahm die Diskussion um die Perspektive der Weiterarbeit und der nächsten Treffen ein. Die Frage einer nationalen Organisation wurde diskutiert. Bis zum nächsten Treffen in Linz arbeiten die Gruppen auf regionaler Basis weiter, wobei die in den Arbeitskreise gemeinsam erstellten Arbeitsaufträge als Grundlage dienen. Die Regionalgruppen sollen sich mit Fragen wie Plattform und Statut, die für die nationale Organisation in Frage kommen, auseinandersetzen.

Wer nähere Informationen übers Lehrertreffen und die Weiterarbeit will, bestelle sich den Rundbrief "Lösungsmittel", der einmal monatlich erscheint.

Lösungsmittel Mendelssongasse 4/14 1220 Wien

Josef Preyer

"Wie jedes Jahr wollen wir auch heuer wieder . . . "

Festversammlung in der Schule. Zum Nationalfeiertag. Fahne: rotweißrot, Lehrer: großteils schwarz in Kleidung und Parteirichtung, Eltern: Lionsclublöwen. Es ist ja ein Gymnasium. Direktor und Administrator kommen vereint aus dem Pissoir. Ein Mädchen der Oberstufe, als Jungfrau verkleidet, klimpert auf dem Spinett: patriotisch-klassisch-idiotisch. Ich: ein versoffener Lehrer. Ich fummle mit schwitzender Hand in der Rocktasche. Endlich finde ich Halt am gerippten Schraubverschluß der Valiumpackung. Verstohlen schmuggle ich eine Handvoll Tabletten in meinen Mund und zerbeiße sie. Gemeinsam mit den Bieren von vorhin bauen sie mir endlich wieder festen Boden unter den Füßen.

Das Spinett hat endlich zu zirpen aufgehört. Endlich? Ich gehe zur Rednertribüne. Applaus. Köpfe. Blendende Scheinwerfer. Heiß. Die Beine. Was ist mit meinen Beinen? Ich stehe nur mit den Knien auf dem Boden. Tonnenschwer. Es ist egal. Total egal.

Gestern abend hab ich, im Wohnzimmer auf und ab gehend, meine Rede, die ich schon seit einer Woche vorbereite, noch einmal gehalten. Die Jubiläen, die Dankbarkeit, die Liebe. Die Liebe zum Vaterland. Vaterland — Mutterland. Hirnverbrannt. Und dabei hab ich aus der Schnapsflasche getrunken. Mein Herz war so schnell. Insel der Seligen. Ich bin doch Österreicher? Selig? Ertragen kann ich den Mist doch nur durch Alkohol und Tabletten. Ich bin so einsam. Niemand hilft mir in meiner Angst. Niemand weiß, wie leid ich mir tu. Wir sind stolz auf unsere großen Künstler und Staatsmänner. Und dann hab ich gekotzt und geheult. In der Früh ist mir der Zahnputzbecher aus der Hand gefallen. Scherben. Blut.

Und jetzt frier ich in der Hitze,

"Liebe Freunde, liebe Schüler, liebe Lehrer." So ein Blödsinn. Was ist denn der Unterschied zwischen Lehrern, Schülern und Freunden? Ein großer, mein armes Kind. Lehrer und Schüler kennst du viele.

"Es ist mir völlig egal, wie lange wir den Staatsvertrag haben, wie neutral wir sind und daß wir viele große Söhne haben."

Schweiß im Gesicht. Jetzt muß alles heraus.

"Österreich hat eine hohe Selbstmord..." Blödsinn. In Österreich bringen sich irrsinnig viele Leute um. Wir sind ein Land der Säufer. Österreich ist ein Land ohne Gespräche. Ein

Land der Monologe. Ich halte eben einen.

Wir schweigen uns an und reden dabei. In Sprechblasen mit einer dunkelschwarzen Begrenzungslinie rundherum. Angst, Einsamkeit, Verzweiflung sind unsere Fahnenfarben. Die einen bringen sich gleich um, die anderen saufen sich langsam zu Tode. Und manchen brennt das Herz so fürchterlich dabei, daß sie in ihrer Todesqual um sich zu schlagen beginnen, zu brüllen anfangen. Wir nennen sie große Künstler oder Staatsmänner. Wir haben einen Bundeskanzler, der vor Trauer kaum mehr schauen kann. Aber er läuft und läuft. Weg vom Altersheimrollstuhl, aus dem er sich nie mehr erhebt, wenn er sich fallen läßt.

Beethoven ist in seinem Bett verfault. Leberzirrhose. Stifter verfaßte einen Bildungsroman und wirkte als Schulmann. Das Mädchen, das er erziehen sollte, ertränkte sich in der blauen Donau. Sein Leben war Chaos. In seinen Werken herrscht Ordnung. Er starb an Leberzirrhose. Beschleunigt durch ein

Rasiermesser. Er schnitt sich in den Hals.

Und wir Lehrer. Unsere Lesebücher könnten alle einen Titel tragen: Wunschloses Unglück. Sie verbieten unseren Kindern Wünsche. Du sollst schön bescheiden bleiben, Kleines. Nachgeben. Streit vermeiden

Wir kompromisseln und buckeln uns zu Tode. Ein Konflikt ist obszön. Nur schnell zudecken. Nur ja nicht zu lösen versuchen. Walzerselig, sozialpartnerschaftlich. Die Wünsche vergraben wir in uns. Dort brennen sie. Seelenkrebs. Schmerz. Da helfen Wein und der Apotheker. Tanzen Sie mit!"

Ich sitze am Spinett und klimpere den Flohwalzer. Meinen durchschwitzten Rock schleudere ich von mir. Es klirrt. Das

Valiumfläschchen.

"Und ich wüßte auch, wie es anders sein könnte. Ich hab aber keine Kraft mehr. Schluß mit den schleimigen Feiern. Arbeiten wir, wenn wir uns selber, wenn uns Österreich wirklich etwas wert ist. Arbeit an mir selber. Nur wenn ich mich selber akzeptiere, wenn ich mir Wünsche gestatte, ja erst dann kann ich etwas, was mich, was uns kaputt macht, verändern. Ich kann ein aktiver Partner für vollwertige Menschen werden.

Dann bin ich nicht allein. Dann hab ich Freunde, Sehen Sie . . . "

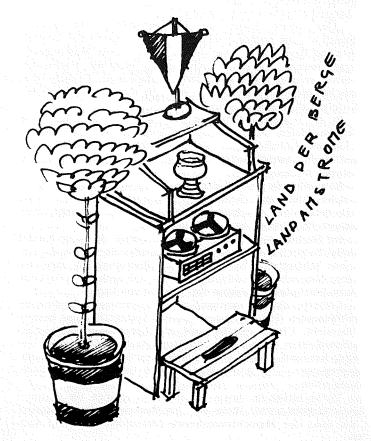
Ich kann die Tränen nicht zurückhalten.

Ich bin einsam. Ein Österreicher. Ich bin Österreicher. Allein, verkrampft. Ich sauf, damit ich es aushalte. Was? Warum? Zwei Schüler haben sich heuer umgebracht. Auf Anordnung des Direktors sollen wir nicht darüber reden. Bei der Bundespräsidentenwahl hat Burger Stimmen bekommen. Wie krank, wie furchtbar krank müssen diese Menschen sein. Wie krank und wie gefährlich. Krank...

Ich lieg in einem kühlen, hellen Zimmer. Kühles Bettzeug schützt mich. Hellgrüne Bäume wiegen sich im Wind. Vor dem

vergitterten Fenster.

Drum ist der Österreicher froh und frank. Ich bin so krank.



literatur

Günter Pernhaupt – Hans Czermak

Die gesunde Ohrfeige macht krank

Über die alltägliche Gewalt im Umgang mit Kindern

Verlag Orac, Wien – Verlag Pietsch, Stuttgart, 1980 262 Seiten. Preis S 495,–

Die beiden Autoren, Väter von insgesamt acht Kindern, greifen mutig und engagiert ein Thema auf, über das es kaum wissenschaftliche Forschung gibt

"Der kleine Klaps zur rechten Zeit", "die g'sunde Watsch'n", die niemand schadet, ist nicht nur in der österreichischen Bevölkerung (wie die im Buch zitierte Meinungsumfrage beweist), sondern auch bei so manchen Fachleuten weitverbreitetes und wohlgehütetes Gedankengut. Deshalb ist es den beiden Ärzten so wichtig, über die Konsequenzen solcher Erziehungshaltungen aufzuklären.

In einer Zielgruppenstudie beweisen sie, daß körperliche Strafen (deren weiter Bogen von leichten "Klapsen" bis zu schweren Mißhandlungen reicht) mit hoher Sicherheit ein von der Norm abweichendes Verhalten begünstigt, die Persönlichkeit des Kindes schädigt

So löblich die Absicht der Aufklärung ist, so unklar ist es, an welches Publikum sich das Buch richtet. Das größte Manko der Arbeit scheint mir darin zu liegen, daß sie versucht, allen Ansprüchen gleichzeitig gerecht zu werden.

Im Nachwort wird der Leser als Erzieher, der seine Kinder vielleicht noch niemals geschlagen hat oder als solcher, der von seiner schlagenden Erziehungspraxis überzeugt ist, angesprochen. Dies schließt natürlich nicht aus, daß auch der erziehende Arzt, Psychologe, Pädagoge etc. gemeint sein kann.

Letztere, die sogenannten Fachleute, vermissen allerdings im einführenden Teil sicher eine gewisse Systematik, eine bessere Übersicht. Ein buntes Gemisch von Lehrmeinungen, historischen Fakten, Vorschlägen zur Prophylaxe, Aufzählungen von Ursachen und Folgen von Strafen, Resultaten von Meinungsbefragungen . . . läßt den Wunsch nach übersichtlicher Gliederung offen.

Vieles bleibt im Ansatz stecken. So räumen die Autoren zwar dankenswerter Weise mit den Mythen der Psychoanalyse wie etwa der Masochismustheorie (derzufolge das Kind nach Strafe verlangt, um ein Schuldgefühl zu befriedigen), dem Ödipus- und Kastrationskomplex (S. 29 ff.) auf, bringen aber eine kritische Darstellung der Lemtheorien nur am Rande (S. 39 f., neben der Angstkonditionierung als einer der Gefahren strafender Erziehung wird nur das Modellernen beiläufig erwähnt).

Gerade das Lernen am Erfolg und die operante Konditionierung spielen in der Erziehung eine große Rolle.

Für so manches verwahrloste Kind mag Strafe die einzige Form der Zuwendung von seiten der Eltern sein. Oft erfolgt eine indirekte Verstärkung des die Strafe provozierenden Verhaltens auch durch die Belohnung, die der Strafe unmittelbar (z. B. Süßigkeiten, Liebkosungen — oft vom anderen Elternteil "zum Ausgleich" verabreicht) folgt.

Eltern, die ihrerseits Strafmaßnahmen in der Erziehung ablehnen, verstärken oft aggressives, strafendes Verhalten bei ihren Kindern. Das "Hinhauen" (schon in der Sandkiste), Raufereien, aggressive Spiele, das Austragen von Streitigkeiten durch nonverbale Kommunikation wird in breiten Schichten der Bevölkerung zumindest beim männlichen Geschlecht als situationsadäquat angesehen und schon durch bloße Toleranz verstärkt.

Hierin liegt eine (im Buch fehlende) Erklärungsmöglichkeit, warum auch Eltern, die selbst höchst selten geschlagen wurden (zu 55 % – s. S. 172), für repressive Erziehungsmaßnahmen eintreten.

In der Zusammenfassung weisen die Autoren allerdings darauf hin, wie wichtig die Erlernung nicht aggressiver Kommunikationsformen für die Konfliktbewältigung ist: "Die Verbreitung kindgerechter Erziehungsmethoden sollte nicht nur in Elternschulen, sondern auch in den Massenmedien viel mehr Beachtung finden. Der breiträumigen Berichterstattung über Gewalttätigkeit müßte in allen Medien ein entsprechendes Gegengewicht an Information über nicht gewalttätige Kommunikationsformen gegenübergestellt werden (S. 241)

Für die Behandlung des Themas an sich irrelevant, den kritischen Leser (Fachmann) aber störend, ist die Ungenauigkeit statistischer Angaben (Fehlen von Varianzen, t-Werten, Korrelationen . . . etc., Extremgruppenvergleiche, falsche Erklänung der Bogriffe Validiät und Beliabilität)

rung der Begriffe Validität und Reliabilität).

Auch ein Interpretationsversuch erscheint mir einseitig: Drogensüchtige sind It. Umfrage "extrem gegen Gewalt gegen Kinder eingestellt" (S. 238), obwohl sie selbst fast ebenso häufig geschlagen oder mißhandelt wurden, wie kriminell gewordene Jugendliche, die für harte Maßnahmen in der Erziehung eintreten. Dieser Unterschied wird ausschließlich mit

der Herkunft und höheren Schulbildung der Drogenabhängigen erklärt.

Meiner Meinung nach liegt der Grund (zumindest auch) in der nachträglichen Kausalattribuierung, die in einer Therapie stattfinden kann. Drogensüchtige haben (u. a. dank der Initiative von Dr. Pernhaupt!) die Chance, durch aufdeckende und Emotionen nachvollziehende Therapieformen (Gesprächs- und Gestalttherapie) sowie intensive psychologische Betreuung rund um die Uhr die Möglichkeit, ihre Vergangenheit sowohl kognitiv wie auch emotional zu verarbeiten.

Die immer noch mangelhaften therapeutischen Einrichtungen für straffällig gewordene Jugendliche sollten daher neu überdacht werden!

Alle diese kritischen Feststellungen sollen jedoch keineswegs den Eindruck erwecken, als sei kaum etwas Positives zu äußern. Ganz im Gegenteil! Der Inhalt und die Aussage dieses Buches sind meiner Meinung nach so wichtig und gut, daß es unbedingt allen, die mit Erziehungsfragen zu tun haben, zugänglich gemacht werden soll.

Allerdings befürchte ich, daß der "normalsterbliche" Leser zwei Schranken kaum zu bewältigen vermag:

- das Buch ist zu teuer (Preis S 495,—) und zu umfangreich (262 Seiten)
- 2. das Buch ist für den Laien an manchen Stellen unverständlich. Das statistische Material des zweiten Teiles ist nur mit Anstrengung lesbar, die Ausdrucksweise ist oft zu kompliziert, mit Fachausdrücken angereichert (z. B. "Der Mensch hat gelernt, der Überforderung eines . . . guten Gewissens durch Skotomisierung und Partialisierung zu entgegen." S. 18. Oder: "Jede einzelne dieser Noxen besitzt für sich allein gesehen einen hohen Traumatisierungseffekt . . . S. 240) Vorschlag: Neubearbeitung des Buches (Vereinfachung der Sprache, Weglassen der Statistik) und Herausgabe als Paperback. Gerade weil die Verfasser aufzeigen, wie tiefverwurzelt die Ansichten über die "heilsame" Wirkung von körperlichen Strafen sind, wäre eine intensive Verbreitung ihrer "Aufklärungsschrift" von großer Bedeutung.

Wir alle bekämpfen, fürchten und verurteilen die Ängste, Neurotizismen und Fehlverhaltensweisen. Nur, wenn die Strafe endgültig aus dem Repertoire der Erziehungsmittel verschwunden ist, haben wir eine Chance, krankhafte psychische Entwicklungen zu verhindern. Diesen Zusammenhang zeigen die Autoren mit aller Deutlichkeit auf. Gerade heute, da die Erziehungsunsicherheit so groß ist, müssen solche Informationen einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden.

Die Chancen, daß die Erkenntnisse, die aus diesem Buch zu gewinnen sind, auch in die Realität umgesetzt werden, sehe ich

nicht so pessimistisch, wie es im Klappentext heißt: "Als Zukunftsmusik propagieren sie die straffreie Erziehung. Diese paradiesische Vorstellung wird leider noch lange dem Bereich der "Psycho-Fiction" zuzurechnen sein."

Ich glaube, daß viele (junge) Erzieher heute bereit sind, umzudenken. "Die gesunde Ohrfeige macht krank" solte daher Pflichtlektüre für werdende Eltern und Erzieher sein!

Ruth Mitschka .

Peneder Alice:

Die Schulleistung als Sozialisations phänomen:

Soll ich mein Kind für die Schule oder für das Leben erziehen? Alice Peneder. — Wien: VWGÖ, 1980.

Die vorliegende soziologische Studie wird von der Verfasserin als Versuch bezeichnet, Zusammenhänge zwischen Schulleistung und Sozialisationsprozeß herzustellen. Persönliche Erfahrungen als Mutter zweier AHS-Schüler, Gespräche mit Lehrern, Eltern, Jugendbetreuern und Schülern, sowie soziologische und psychologische Untersuchungen sind die Ausgangspunkte, von denen aus praxisorientierte Fragestellungen und theoretische Erkenntnisse miteinander in Beziehung gebracht werden sollen.

Alice Peneder beschäftigt sich im ersten Teil ihrer Arbeit mit den Determinanten des schulischen Anforderungsniveaus und im zweiten Teil mit den Determinanten des Leistungsvermögens der Schüler.

I. Anforderungsniveau

Ausgehend von einer Kritik am § 2 des SCHOG, der der Schule zwar einen "fundamentalen und Erziehungsauftrag" erteilt, Ziele und Aufgaben der Schule aber so wenig konkretisiert, daß die geforderte vertiefte Allgemeinbildung an den AHS durch eingepauktes Oberflächenwissen verdrängt werden kann, bedauert die Verfasserin, daß die Erweckung einer permanenten Lernbereitschaft beim Schüler als Lehrziel im Gesetz nicht genannt wird. Außerdem bemängelt sie, daß Leistung, Leistungsnorm und Leistungsziel, deren Fixierung in einer pluralistischen Gesellschaft an und für sich Schwierigkeiten bereitet, nur unklar definiert sind. Außerdem werden die im SCHUG enthaltenen Demokratisierungstendenzen durch herrschende

hierarchische Machtstrukturen, inflexible gesetzliche Regelungen, gegenwartsfremde Lehrpläne, unmündige Schüler und unmündige Erwachsene in ihrer Wirksamkeit stark eingeschränkt.

Als ein besonderes Hindernis für die Erreichung der vom Gesetzgeber aufgestellten Erziehungsziele erscheint der Verfasserin die Diskrepanz zwischen partnerschaftlicher Atmosphäre und hierarchischen Machtstrukturen in Schule und Familie. "Die tradierten Formen der Machtausübung werden nicht in Frage gestellt." (Seite 21)

Das gleiche trifft für die bekannten punktuellen Prüfungen und Klassifikationen zu. "Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen bleiben integrierende Bestandteile des Unterrichts." (Seite 28) — bis 1974 waren sie keine wesentlichen Merkmale des Unterrichts.

Die Ursache für die Inkongruenz zwischen gestellten Aufgaben und Schulrealität sieht die Verfasserin in erster Linie in der "Verrechtlichung" der Schule und des dadurch ausgelösten Dehumanisierungsprozesses. Die auf dem Lehrplan fußende Schulleistungsnorm ist nämlich eine Rechtsnorm, die systemextern erstellt wird. Schulfern konzipierte Verordnungen regeln die Aktivitäten innerhalb des Systems.

Wegen dieses Zwangscharakters der Schulleistungsnormen wirft *Peneder* die Frage auf: sind moderne, auf psychologischen Erkenntnissen beruhende Erziehungsmethoden geeignet, die Kinder auf den speziellen Leistungszwang der Schule vorzubereiten oder nicht?

Das nächste Problem, das aufgeworfen wird, betrifft den Lehrer: wir wirkt sich der externe Einfluß einer Gesellschaft. die sich weniger als Leistungsgesellschaft als - immer häufiger als Konsumgesellschaft begreift - in der also "Leistung" weniger als Selbstzweck als als Mittel zum Zweck aufgefaßt wird, auf die Berufstätigkeit des Lehrers aus? Des Lehrers der darüber hinaus auch den Kontrollmechanismus eines bürokratischen Apparats ausgeliefert ist? Die Fragwürdigkeit seiner Autorität und seiner Machtausübung, seine Ohnmacht, die Prüfund Klassifikationspflicht, die Fragwürdigkeit objektiver Ansprüche an die Schülerleistung steht nach Auffassung der Verfasserin in engem Zusammenhang mit der Verrechtlichung des Unterrichtsbetriebs. "Der Gesetzgeber, welchen durch die Bestimmungen ein willkürliches Handeln ... durch den Lehrer verhindern will, ... erreicht gerade das Gegenteil, nämlich eine Dehumanisierung der Situation in der Schule". (Seite 72)

Eine Analyse der Situation in der Schule im Hinblick auf Leistung verstärkt den Eindruck einer Lehrerüberforderung: der Lehrer hat den frustrierten Schüler zu motivieren, Anreize zur Erfüllung gestellter Aufgaben zu geben, das Interesse des Schülers zu stimulieren, Lehrinhalte konstruktiv zu vermitteln und sich dabei trotzdem mit Lohn und Strafe als situationsbedingten Faktoren abzufinden und die Unterrichtsstunde immer unter dem Aspekt der Benotung zu betrachten, "da diese ja ein integrierender Bestandteil des Unterrichts ist". (Seite 93)

Diese Widersprüchlichkeit in der Lehrerzwangssituation kann auch vom Schüler nacherlebt werden, Frustration, Angst und Furcht auslösen, ja sogar zu Drogenabhängigkeit führen, da der so belastete Lehrer das Bedürfnis nach Sicherheit, Anerkennung und das Verlangen nach Sinngebung nicht genügend zu befriedigen in der Lage ist. Unter solchen Voraussetzungen wird dann solidarisches Lernen verhindert und es greift Konkurrenzdenken um sich.

In der Zusammenfassung des ersten Teils dieser Studie stößt man übrigens auf eine neue, bemerkenswerte Frage, die von der Verfasserin im Zusammenhang mit dem Versagen von AHS-Schülergruppen gestellt wird: wie kommt es, daß intelligente Mittelschüler aus mittleren oder oberen sozialen Schichten scheitern? Sind wirklich nur jene Kinder benachteiligt, die durch Sprach- und Denkform eines Unterschichtsmilieus geprägt wurden? Haben nicht auch Untersuchungen ergeben, daß gerade Disziplin, Konformität und Ordentlichkeit, also die Erziehungsziele eher unterer Schichten, entscheidend sind für die Erreichung guter Zensuren in der Schule? (Seite 120/21)

II. Determinanten des Leistungsvermögens

Der zweite Teil der Arbeit befaßt sich vorwiegend mit dem Prozeß der familialen Sozialisation und untersucht, in welchem Maße Kinder den Ansprüchen der AHS bei bestimmten Formen familialer Sozialisation gewachsen sein können.

Nach einem Exkurs über die Begriffe Sozialisation, Enkulturation und Personalisation werden dann die Beziehungen zwischen Leistungsverhalten des Kindes und seinem Leistungsvermögen aus dem Blickwinkel der geforderten Schulleistung durchleuchtet. Dabei wird besonders die Notwendigkeit des zu entwickelnden Vertrauensverhältnisses zwischen Kind und Erwachsenem betont, da dieses Vertrauensverhältnis das Fundament für Aktivitätswillen und Leistungsbereitschaft im späteren Leben legt.

Eine ausführliche Darstellung der Gefahren für die Entwicklung des Kindes und des Heranwachsenden, besonders aber für die Entfaltungsmöglichkeiten einer autonomen Persönlichkeit in einer pluralistischen Gesellschaft, die sich aus dem Fehlverhalten der Erzieher (Mütter!) ergeben können, verstärkt diese Aussage.

Die Klärung des Begriffes und der Funktion der Identifikation in diesem Zusammenhang nimmt einen größeren Raum ein und leitet zu einer längeren Betrachtung über Entstehung, Form und Auswirkungen verschiedenartiger Leistungsmotivationen über. Bei der Darstellung des mit diesen Motivationen zusammenhängenden Anpassungsprozesses streift die Verfasserin die Bedeutung der Latenzperiode, der Pubertät und der Adoleszenz, aber auch Fragen der Erotik, Drogenanfälligkeit und Langeweile.

Ein "heißes Eisen" für den Lehrer dürfte das nun folgende Kapitel, das sich mit den Auswirkungen der Erziehungsstile auf die Schülerleistung beschäftigt, sein. (Seite 192–227) *Peneder* definiert hier folgende deskriptiv unterscheidbare Komplexe:

- a) den autoritären Erziehungsstil, als Erziehung, wie sie sagt, "zum blinden Gehorsam" (Seite 203), der sowohl in den Familien als auch in den Kindergärten vorherrscht und in der Schule fortgesetzt wird (Seite 203), dann die gefährlichen Auswirkungen des
- b) Laissez-faire-Denken in der Erziehung, wie sie in den letzten Jahren im Zusammenhang mit dem Summerhill-Experiment erkannt wurden und die

c) emanzipatorische Erziehung mit ihren Grenzen.

Daß im abschließenden Kapitel über Schulleistung und Emazipation (Seite 222) der 1978 erschienene Erlaß über "Politische Bildung" nicht berücksichtigt wurde, dürfte mit der Entstehungszeit der Studie zusammenhängen, was allerdings bedauerlich ist. Der letzte Abschnitt über Religion und Sozialisation problematisiert die Religion als Förderin besserer Schulleistungen etwas, obwohl der Verfasserin eine religiöse Untermauerung bei der Vermittlung des Wertesystems "unerläßlich scheint" (S. 234). Die Studie "Soll ich mein Kind für die Schule oder für das Leben erziehen? "bestätigte die Erfahrung, daß die vorschulische Erziehung der Kinder, einem pluralistischen Werte- und Normensystem entsprechend, Differenzierungen aufweist und daß Kinder für die Leistungserstellung in der Schule und für das Leben in der Schulgemeinschaft unterschiedlich prädestiniert sind. (S. 243)

Die vorliegende Arbeit ist ein Versuch, die Tatsachen, die zur Stellung dieser Frage führten, zu durchleuchten. Sie stützt sich auf eine umfangreiche Fachliteratur (255 Bände) und verweist auf sie in zahlreichen Fußnoten.

Für den interessierten Leser beschreibt sie das "heiße Eisen", anfassen muß er es selber.

Alles in allem ein – trotz seiner Fülle an Material – konservatives Buch, so etwa, wenn die Autorin Arbeiterfrauen ohne Kommentar unterstellt, sie würden ihre Kinder nicht nur nicht genug unterstützen können, sondern auch nicht wollen.

Erich Zdenek

Über den ersten dieser beiden Bände haben wir bereits berichtet: in SCHULHEFT 4/79. Jetzt ist auch der zweite erschienen. Hier die Rezension.

Ralph Großmann / Rudolf Wimmer

Schule und Politische Bildung

- I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich
- II. Lehrerarbeit und Persönlichkeitsentwicklung

in der Reihe: Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung Bd. 6 und 7, Klagenfurt 1980

Als ich die zwei Bände in die Hand nahm, stand meine erste kritische Bemerkung fest: die Gestaltung des Umschlagblattes hat durchaus keinen einladenden Charakter, regt nicht zu einem Blick ins Innere an.

Ich begann trotzdem, da ich diese Kritik verfassen sollte, zu lesen und konnte sehr bald feststellen, daß es sich lohnt.

I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich

Für mich als historisch nur oberflächlich gebildete Leserin war es unmöglich, an dieser fundierten Arbeit Kritik (im negativen Sinn) zu üben.

In einer sehr klaren und geschliffenen Sprache versteht es R. Wimmer, Zusammenhänge zwischen ökonomisch-politischen Entwicklungen und der Entwicklung der Institution Schule klarzumachen. Er macht deutlich, wie sehr die Intentionen des Herrschers bzw. des Staates in den Unterrichtszielen widerspiegeln. Vor allem die Zeit von 1848 bis zum WK I und vom Beginn der Ersten Republik bis 1938 wird ausführlich behandelt, wobei jede Behauptung, jede wertende Stellungnahme durch Quellen belegt ist.

Damit wird automatisch der Eindruck der Kompetenz verstärkt. Trotzdem ist dieses Buch kein langweiliges oder langatmiges (Geschichts-)Werk, sondern fordert den Leser dazu auf, sich näher damit auseinanderzusetzen.

Mir zumindest erging es so, daß ich plötzlich den Wunsch verspürte, mich über das historische Geschehen genauer zu informieren, da ich erkannte, wie wichtig das Verstehen der Vergangenheit für die richtige Interpretation der gegenwärtigen Problematik der Politischen Bildung in unseren Schulen ist. Die Geschichte nach 1945 scheint mir mit mageren 10 Seiten etwas stiefmütterlich behandelt. Umso ausführlicher dann das Eingehen auf die Entwicklung und Formulierung des Grunderlasses zur Politischen Bildung, der mit Beginn des Schuljahres 78/79 in Kraft trat,

Die heißen Diskussionen um diesen Erlaß liefern ein gutes Bild der widersprüchlichen Tendenzen in der gegenwärtigen Schulpolitik. Obwohl der Erlaß schließlich (dem Ministerialentwurf gegenüber) nur Kompromißcharakter hat, läßt der "Erlaß doch keinen Zweifel daran, daß es ihm nicht nur um die Anhäufung politischen und staatsbürgerlichen Wissens geht, sondern auch um den Aufbau jener Persönlichkeitsmerkmale, die ein als demokratisch qualifizierbares Sozialverhalten auszeichnen." (S. 142)

Wer das Buch gelesen hat, weiß, welch ein Fortschritt mit diesen Intentionen erreicht ist.

II. Lehrerarbeit und Persönlichkeitsentwicklung

Wie wichtig, aber auch schwierig, die Realisierung der Anliegen des Erlasses zur Politischen Bildung ist, zeigt R. Großmann auf. "Als Politik wird nur das staatlich-parlamentarische Handeln verstanden" (S. 25), so urteilt der Autor über die Lehrer. Daß das Zustandekommen einer solchen Meinung einem langen, prägenden Prozeß unterliegt, wird in dem Buch sehr ausführlich und mit zahlreichen empirischen Untersuchungen belegt, dargestellt.

Neben dem Mangel an sozialwissenschaftlicher Qualifizierung in der Lehrerbildung, sind es vor allem die objektiv vorgegebenen Strukturen, die soziale Lernprozesse für Lehrer und Schüler in der Schule weitgehend unmöglich machen.

Die Rollenkonflikte, die der Lehrer durch seine Mittelposition, die er in der Schulhierarchie einnimmt: dienstrechtliche Weisungen einerseits, Erwartungen der Eltern und Schüler anderseits: diese Rollenkonflikte führen zu einer permanenten Überforderung vieler Lehrer. Weder für sie noch für die Schüler bestehen genügend Kommunikationsmöglichkeiten. Durch die Trennung von sogenannten schulischen und privaten Themen im Klassenzimmer, durch die Tendenz zur Einschränkung sozialer Kommunikation, wird die Schule auf sozialerzieherischem Gebiet ihren gesetzlichen Zielen der Politischen Bildung nicht gerecht.

Dieses düster gezeichnete Bild möchte ich allerdings nicht so stark verallgemeinern, wie es der Autor tut. Auch die Aussage: "Den andern zum Instrument zu machen für die Befriedigung der eigenen Interessen, ist ein Modell von zwischenmenschlichen Beziehungen, das in unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung allgemeinen Charakter angenommen hat ..."

(S. 22), würde ich nicht unterstreichen. Ich glaube, daß es (schon) viele Lehrer gibt (sicher stellen sie insgesamt eine Minderheit dar), die ihren Auftrag ernst nehmen und alle Möglichkeiten nutzen, um den Erlaß zur Politischen Bildung nicht ein papierenes Machwerk bleiben zu lassen.

Ich stimme dem Verfasser allerdings zu, daß insgesamt noch wesentlich mehr gemacht werden könnte. Priorität müßte vor allem die Erweiterung der pädagogischen Qualifikation und die Förderung der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse der Lehrer

in der Aus- und Fortbildung haben.

"Das Unterrichtsprinzip "Politische Bildung" ist nur verwirklichbar, wenn es längerfristig gelingt, die Vereinzelung der Lehrer in der schulischen Alltagsarbeit aufzuheben und Arbeitszusammenhänge aufzubauen, in denen eine kommunikative Bestimmung der Lernziele und eine kollektive Bearbeitung von Arbeitserfahrungen unter solidarischen Lehrern ermöglicht werden." (S. 161)

Ein Buch, das jeder, der Schule ernst nimmt, gelesen haben sollte!

kurzmeldungen

Komitee zum Schutz vor

politischer Diskriminierung am Arbeitsplatz

5.Der Fall Täubler

Der Chirurg Dr. Karl Täubler, 55, wurde am 1.10.1976 im Krankenhaus Schärding/Inn (Oberösterreich) als Oberazt angestellt. 2 1/2 Jahre später, am 21.2.1979, wurde er von seinem Vorgesetzten, Primarius Herbert Götzinger, 61, "fristlos entlassen". Begründung: Täubler hätte die "ärztliche Schweigepflicht verletzt", weil er Informationen über interne Krankenhausvorgänge – es handelte sich um einen Unfalltoten, der im Krankenhaus mit Wiederbelebungsversuchen behandelt wurde, worauf der Primarius die Totenpapiere fälschte – an die oberösterreichische Kronenzeitung weitergegeben hatte.

Die "politische" Seite dieser Diskriminierung am Arbeitsplatz wird einsichtig, wenn man sich die Details ansicht. Dr. Täubler übermittelte diese Informationen bald nach seiner Entlassung in zwei "Laienanzeigen" unmittelbar an Justizminister Dr. Broda, mit der Bitte um "kontrollierte Verfolgung". Dieser leitete die beiden Anzeigen anfangs des Jahree an die Staatsanwaltschaft Ried weiter. Seither geschah: nichts. Keine Untersuchung, keine Einvernahme der beschuldigten Personen.

Dr. Täubler verhielt sich nicht passiv. Er hat gegen seine "fristlose Entlassung" auch sofort juristische Schitte eingeleitet (er selber ist krebskrank und hat nur mehr wenige Jahre zu leben). Vor dem Einigungsamt wurde er – nach eigener Aussage – dazu genötigt, einem Vergleich zuzustimmen. Er erhielt von der Gemeinde

(netto)
Schärding S 350.000,--/als Abfindung, und darf seither eines: schweigen. Die 11 Toten in seiner Anzeige schweigen auch. In dieser Anzeige hat der Chirurg behauptet, sie seien aufgrund einer grobfahrlässigen Tötung" und durch "Imstichlassen von Kranken" zu Tode gekommen; in einem Fall durch die katastrophale Unwissenheit eines jungen Arztes, der eine alte Frau aufschnitt und ihren eingeklemmten Schenkelbruch mit einem tuberkulösen Senkungsabszess verwechselte, worauf sie starb. Die politischen Hintergründe (NS-Vergangenheit der Beteiligten, SP-Packeleien mit CVern) tun sich auf.

Inzwischen ist die Dokumentation fertiggestellt. Zu bestellen bei:

Peter Schmidt Postfach 17 1192 Wien

Sie wird gratis zugesandt. Un eine Spende wird gebeten.

Zum SCHULHEFT Nr. 18 erreichte uns noch ein Brief des KSJÖ-Zentralsekretärs Heinz Harrich, der eine Zwischenbemerkung der Redakteure richtigstellt:

"Werte Redaktion!

Es ist notwendig, zu Ihrer Nachbemerkung im Anschluß an meinem Artikel PROBLEME VON JUGENDLICHEN HEUTE im schulheft 18 "JUGEND '80" einen kurzen Brief zu schreiben:

Die Katholische Jugend, und damit auch die Katholische Studierende Jugend Österreichs als Teilorganisation, ist keine parteipolitische Jugendorganisation;

die KSJ ist damit auch keine "Parteipolitische Gegenseite" irgendeiner parteipolitischen Jugendorganisation;

sicherlich sind speziell die sozialistischen Kinderfreunde nicht als Gegenseite zur KSJ anzusehen, weil die sozialist. Kinderfreunde eine Kinder- und Familienorganisation sind, die KSJ jedoch eine Organisation von und für Höhere Schüler ab der 9. Schulstufe."

Irgendwo in Österreich:

Demokratisierungsbestrebungen bei Leiterbestellung

Eine Gruppe sozialistischer Lehrer einer IGS brachte bei der Jahreshauptversammlung (JHV) ihres Lehrervereins den Antrag auf Mitbestimmung der betroffenen Lehrer bei der Bestellung des Schulleiters ein. Weiters verlangten sie das Rotationssystem, was darauf hinausliefe, daß u. a. Administration und pädagogischer Bereich getrennt werden könnten. Bei der JHV sorgte eine Fülle von Argumenten für sachliche Auseinandersetzung und Emotionsentladung. Eine Kleingruppe (darunter der Gewerkschaftsvertreter des Bezirkes als Leiter der Antragsprüfungskommission) lehnte die Anträge rundweg ab. Die Mehrheit delegierte die weitere Behandlung an den Ausschuß des SLÖ. Dieser wollte nur einen einzigen Vertreler der Lehrergruppe der Schule für die weiteren Gespräche zulassen, was die Lehrergruppe zurückwies. Im Jänner gibt's weitere Verhandlungen mit allen interessierten Kollegen.

2,50 S Briefmarke

Verein der Förderer

der Schulhefte Neustiftgasse 19/16

uchreihe üler	Einzel- preis	S 30 -		- 1	S 30,-	5 30,-	5 30,-	S 48,-		S 48,-	S 48,-	S 48,1	S 48,—		S 48, 1	5 48,-
SCHUMEIT die pädagogische Taschenbuchreihe SCHUMEIT für Lehrer, Eltern und Schüler		le (Ganz- chule)			lon hufe	ırgen	orgen	Corden	dann?		- H - H	gelje ument	hule	gunplid		
pädagogiscl Lehrer, Eltr	Thema	Die 40-Stunden-Schule (Ganz- tags- und Tagesheimschule)	g nule	iehung	Lehrpläne in Diskussion	Elternrechte/Elternsorgen	Lehrerrechte/Lehrersorgen	Politische Bildung	Schulversuche — was dann?	d Schule	ler .	Ajternative Schulmodelle Der Schiller als Konsument	Psychologie in der Schule	Lehreraus- und -fortbildung	Jugend in Osterreich Frauennimmer"	tik '80
Deff die		Die 40-Stutags- und	Schulalitag Gesamtschule	Sexualerziehung	Lehrpläne Arheitswe	Elternrech	Lehrerrec	Politische Bildung	Schulversi	Kirche und Schule	Schulbücher	Alternativ Der Schiil	Psycholog	Lehreraus	Jugend in Osterrei	Schulpolitik '80
schul	SCHUL- HEFT	1/76	2/76 3/76	4/76	77/1		4/77	1/78	3/78	4/78		3/79		17	<u>8</u> 0	20

Unti
œ
schrift

Name:	Stück der Nummer 2 zum Preis von S 20,— (1976, 1977), bzw. S 36,— (ab Jahrgang 1978) je Nummer als Blockbestellung ab mindestens 10 Stück einer Nummer (für Seminare, Tagungen, Enqueten, Bibliotheken, etc.). Versandkosten extra.	die Einzelnummern der SCHULHEFTE zum Preis von S 30,— (Jahrgang 1976 und 1977), bzw. S 48,— (ab Jahrgang 1978). Versandkosten extra.	1 Abonnement der pädagogische Taschenbuchreihe SCHULHEFT zum Preis von S 170,— (4 Bände, jeder Band ca. 100 Seiten) ab der Nummer:

zwar von wissenschattlichen, möglichst enger Mitarbeit von Die SCHULHEFTE

jeweils ein erzieherisches und/oder schulpolitisches Thema behandelt, und

Taschenbuchreihe

für Lehrer,

Eltern und Schüler.

3

vor allem aber praxisnahen Gesichtspunkten aus:

die

pädagogische

Taschenbuchreihe

für Lehrer,

Eltern

und

Schüler

Argumenten für sachliche Auseinandersetzung und Emotionsentladung. Eine Kleingruppe (darunter der Gewerkschaftsvertreter des Bezirkes als Leiter der Antragsprüfungskommission) lehnte die Anträge rundweg ab. Die Mehrheit delegierte die weitere Behandlung an den Ausschuß des SLÖ. Dieser wollte nur einen einzigen Vertreter der Lehrergruppe der Schule für die weiteren Gespräche zulassen, was die Lehrergruppe zurückwies. Im Jänner gibt's weitere Verhandlungen mit allen interessierten Kollegen.

Wir ersuchen unsere Leser, sich bei Rückfragen in erster Linie an die Autoren der einzelnen Artikel zu wenden, deren Namen wir im folgenden bekanntgeben; erst wenn Fragen offenbleiben, an die verantwortlichen Heftredakteure.

Die Mitarbeiter dieser Nummer sind:

Susanne Dermutz, 30, Studentin, Andreas-Hofer-Straße 28 b, 6020 Innsbruck, Tel.: 23 60 73

Wolfgang Erdelitsch, 19, Student, Piaristengasse 20/10, 1080 Wien

Worlgang Etterhson, 15, student, in a latering 29, 5, 1056 Marina Fischer-Kowalsky, Institut für Höhere Studien, Stumpergasse 56, 1060 Wien, Tel.: 56 36 01

Eileen Holly, 45, Vizedirektorin, 20 Tythorn Drive, Leister, Großbritannien

Otto Kreilisheim, 71, AHS-Lehrer in Pension, Cerningasse 17, 1020 Wien, Tel.: 24 76 483

Ruth Mitschka, AHS-Lehrerin, Bergtaidingerweg 17/49/6, 1100 Wien, Tel.: 68 37 215

Susanne Pirstinger, 30, HS-Lehrerin, Mehlplatz 3/IV, 8010 Graz, Tel.: 26 27 723

Josef Preyer, 32, AHS-Lehrer, Dieselstraße 23/9, 4400 Steyr

Bernhard Rathmayr, 37, Universitätsassistent, Innsbrucker Straße 7, 6071 Aldrans, Tel.: 45 61 82

Peter Seidl, 39, Universitätsassistent, Anton-Rauch-Straße 13 a, 6020 Innsbruck, Tel.: 36 998

Michael Sertl, 27, HS-Lehrer, Lasallestraße 20/23, 1020 Wien, Tel.: 24 49 714

Erich Zdenek, AHS-Direktor in Pension, Obirstraße, 9020 Salzburg