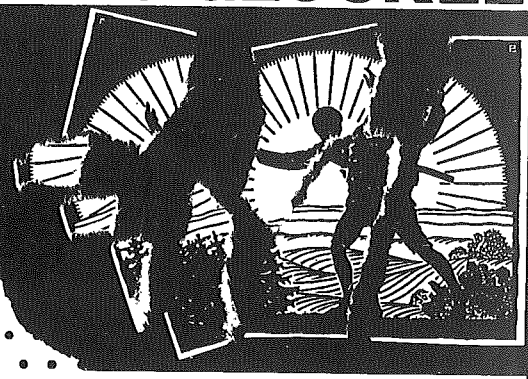
J&V

OTTO GLÖCKEL



MYTHOS UND WIRKLICHKEIT

SCHULREFORMEN

schulheft

schulheft 37 / 1985

Otto Glöckel — Schulreformen

Das SCHULHEFT kostet im Abonnement (4 Nummern) inkl. Versand S 200,—; Als Einzelnummer S 60,— zuzügl. Versandkosten. Für die Bundesrepublik Deutschland und die Schweiz: DM 30,—, Einzelnummer DM 9,—/sfr 9,—. Versandkosten extra. Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens zehn Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.
Bankverbindung: PSK 7367.904.
Diese Nummer wurde redigiert von: Gretl Anzengruber, Heidi Pirchner, Michael Sertl, Karin Zahler
Titelblatt: Walter Kortanek
Grafiken im Heftinneren: S. Friedemann + H. Vogeler

Impressum:
ISBN-Nr. 3-224-19383 2 Jugend & Volk, Wien-München.
Alle Rechte vorbehalten. Medieninhaber: Verein SCHULHEFT, 1150 Wien, Reichsapfelgasse 11/9.

Herausgeber: Gretl Anzenbruger Gerhard Bisovsky, Uwe Bolius, Helga Glantschnig, Walter Kortanek, Norbert Kutalek, Erich Ledersberger, Herwig Peterlik, Heidi Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Peter Seidl, Michael Sertl, Reinhard Zeillinger, Karin Zahler.
Hersteller: Remaprint, 1080 Wien, Langegasse 42

Impressum:
ISBN 3-224-19383 2 Jugend & Volk, Wien-München.
Alle Rechte vorbehalten.
Medieninhaber: Verein Förderer der SCHULHEFTE, 1150 Wien, Reichsapfelg. 2
Verlags- und Herstellungsort: Wien.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz:
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des SCHULHEFT. Der Verein der Förderer der SCHULHEFTE ist zu 100 % Eigentümer des SCHULHEFT.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der SCHULHEFTE: Susanne Pirstinger, Herwig Peterlik, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner und Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit erziehungs- und gesellschaftspolitischen Problemen.

inhalt

Vorwort der Herausgeber 3

Erste Republik

Horst Pfeiffle
Otto Glöckels gescheiterte Schulreform (Ein Überblick) .. 4

Horst Pfeiffle
Bildungsreform in der 1. Republik — ein Rückblick 16

Drei Briefe O. Glöckels aus der Gefangenschaft, hg. v. H. Pfeiffle 20

Michael Sertl
Vom Mythos zur Wirklichkeit. Zwei Annäherungen an die Realität der zwanziger Jahre 26

Eva Tesar
Politik im Schulalltag der Ersten Republik (Schulerinnerungen) 40

Zweite Republik

Susanne Dermutz
Schulreform ohne Ende, aber ohne Änderung. Es sei denn 46

Rupert Vierlinger
Das pädagogische Defizit der Leistungskurse 61

Buchempfehlung:
Otto Glöckel — Ausgewählte Schriften und Reden 76

Monika Kainrath
Plädoyer für einen Deutschunterricht ohne Leistungsgruppen 77

Heidi Pirchner
Gewerkschaft und Gesamtschule oder Über die Diskrepanz von Wollen und Handeln 80

Buchempfehlung:
Die Bildungspolitik der Unternehmer 85

Die Schulreform geht weiter? Erfahrungsberichte zu den Wiener Schulversuchen seit 1982

Erna Dittelbach
Glöckel — Glöckel 87

Ch. Hartlieb/M. Kompast
Physik-Chemie-Unterricht in der heterogenen Stammklasse der IGS 92

Heidi Pirchner
Acht auf einen Streich 97
Resolution der „Ganztagshauptschule" Roterdstraße 99
Resolution der „AHS" Anton Krieger-Gasse 100

Brauneis/Kernstock/Scheiblauer **Zirkus um Bildung, Zirkusumbildung — Bildungszirkus?** 102

Heidi Pirchner
Das Olechowski-Gesamtschulmodell ohne Leistungsgruppen 103

Norbert Kutalek
Einige Perspektven der Schulentwicklung 106

Bildungspolitische Innovationen (Selbstdarstellung des O.-Glöckel-Kreises) 111

schulheft-extra

Geistige Landesverteidigung
Aktion Ö — Lehrerseminare zur Geistigen Landesverteidigung .....
„Fall Reder" — als Fall bei der politischen Bildung im Heer .....
Seminar zur Friedenserziehung — Resolution zur geistigen Landesverteidigung in Pflichtschulen I

Friedenserziehung — Jetzt erst recht! VI
Bericht vom Friedenslehrertreffen in Köln

Es gibt sie immer noch ... Lehrertreffen XV

Buchbesprechungen:
Ein dritter Weg zwischen den Blöcken IX
Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule XIII

Solidaritätserklärung für die AG „Für ein mehrsprachiges Burgenland" XIV

Protestschreiben einer Gruppe von Lehrerinnen XVI

Vorwort

Zu dieser Nummer:

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

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

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

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

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

Erste Republik

Horst Pfeiffle

Otto Glöckels gescheiterte Schulreform

(Ein Überblick)

Mit der Auflösung Österreich-Ungarns stellten sich der neu geschaffenen Republik (Deutsch-)Österreich nicht nur wirtschaftliche Probleme. Unter den Bedingungen einer verunsicherten staatlichen Identität — erst die Zweite Republik befestigte das staatsbürgerliche Bewußtsein der Österreicher — wurde das Bildungswesen Gegenstand des Interessenkampfes der Parteien, die sich um Stimmen von Wählern bemühen mußten, die unter den Ansprüchen eines monarchistischen Staates, seiner Gesellschaft und der Kirche erzogen und gebildet worden waren.

Die schul- und bildungspolitischen Kontroversen der Ersten Republik sind nicht von der Entwicklung der politischen Ordung und dem Scheitern der demokratischen Zielvorstellungen gesellschaftlichen Zusammenlebens zu isolieren. Die Forderung jedoch, welche O. Glöckel schon damals als das unveräußerliche Recht auf Bildung bezeichnet hat, ist bis heute eine Herausforderung für alle, die an der Entwicklung des gegenwärtigen Bildungssystems interessiert sind. O. Glöckels bildungspolitische Forderungen haben auch aus der Distanz zu ihrem sozialen Ursprung nichts an Wert für die Gegenwart eingebüßt.

Sein Name ist noch immer mit Emotionen verbunden, die aus den innenpolitischen Kämpfen zwischen der Christlichsozialen und der Sozialdemokratischen Partei um die Etablierung einer Schulreform in der Zwischenkriegszeit stammen. Nicht auf die Rekonstruktion von Polemiken kommt es hier an. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Tatsache, daß die Erinnerung an O. Glöckels Tätigkeit in innerem Zusammenhang steht mit der noch ungelösten Aufgabe des österreichischen Schulwesens in der Frage der Gesamtschule.

Als Mitglied des zweiten Kabinetts der jungen Republik stand der Unterstaatssekretär im Unterrichtsamt Otto Glöckel vor der — selbst von den Christlichsozialen anerkannten — Aufgabe, das überkommene Schulsystem der Monarchie zu reformieren. Basis des alten Schulwesens war die fünfklassige Volksschule, welche nach den Bestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes (1869 § 1) den Standpunkt der Politischen Schulverfassung (1805), Volksschulen seien bloß für die unteren Klassen der bürgerlichen Gesellschaften bestimmt, überwinden sollte. Der Sekundarbereich gliederte sich

a) in die Oberstufe der Volksschule als dreijährige Pflichtschule

b) in die dreijährige Bürgerschule mit dem Ziel, für praktische Berufsvorbildung des Bürgerstandes zu sorgen

c) (nach dem vierten oder fünften Volksschuljahr war der Übertritt) in die höheren Schulen (möglich): das achtstufige Gymnasium, Realgymnasium und die siebenklassige Realschule, die zur Hochschulreife führten und in die sechsklassigen Mädchenlyzeen, die Mädchenfortbildungsschulen und die höheren Töchterschulen.

Schulbesuchserleichterungen höhlten die achtjährige Schulpflicht aus. Soziale Auslese und das Denken in Bildungsprivilegien auf Kosten der Arbeiter und Bauern sicherten das Bildungsmonopol der Begüterten. Vorurteile Frauen gegenüber und die Dominanz der katholischen Kirche in der Lehrerausbildung charakterisierten die Struktur des überkommenen Bildungswesens. Es hatte als Instrument der autoritären politischen und gesellschaftlichen Führung, ihrem Macht- und Expansionstreben zu dienen. (Statistisches Zahlenmaterial ist zu finden in: H. Fischl: Katastrophe oder Krise? In: Volkserziehung 1921, Stück I, Pädagogischer Teil). Die fortschreitende Industriealisierung, die Ausbreitung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse, die sogenannte soziale Frage, der Kampf der politischen Parteien, das Nationalitäten- und Mehrsprachenproblem, die ökonomische Lage der breitesten Bevölkerungsschichten und der zerfallende Wertekodex einer agrarisch-feudalen Ordnung bestimmten die geschichtlich-konkrete Situation der Bildungsinstitutionen. Die staatsbürgerliche Erziehung als Element des Deutsch-, Geschichts- und Geographieunterrichts, die im Wilhelminischen Deutschland unverhohlen als Waffe gegen die Lehren der Sozialdemokratie eingesetzt wurden (Schulkonferenz von 1890) besorgte man in Österreich-Ungarn mit der im Grunde gleichen Zielsetzung, aber indirekt — worauf man sich öffentlich einiges einbildete.

Die Belebung dynastisch-patriotischer Gefühle war ein wichtiges Ziel der politischen Bildung in den Schulen. Diese „Bildungserbschaft" war außerdem durch die Kriegsfolgen der Verrohung und Verwahrlosung von Jugendlichen belastet. Seit 1910 hatten militärische Schießübungen in den beiden obersten Klassen der Mittelschulen und an einzelnen Fachschulen als nicht verpflichtende „Bildungsangebote" ihren festen Platz. Die Kriegsereignisse begünstigten den Einfluß der Militärpädagogik auf die Bildungsinstitutionen; der Schule wurde die Aufgabe zugemutet, Übungsvorfeld soldatischer Tüchtigkeit zu sein.

Wie Versatzstücke gegenwärtiger Diskussion muten die Auseinandersetzungen an, die nach der Auflösung Österreich-Ungarns die pädagogische Szenerie bestimmten. Man klagte über zu geringe Leistungen und mangelndes Können der Jugend und verlangte Erleichterungen für den überforderten Schüler. Einerseits sollte der schulische „Aufstieg" der Begabten institutionell gesichert werden, andererseits rief man nach der extremsten Form der Einheitsschule. Das Gebot der Stunde, Schulen neu zu errichten und Bildungsmöglichkeiten zu vermehren, kontrastierte die Sorge, daß ein „Bildungsproletariat" entstehen könnte. Mit der politischen Umwälzung verwandelten sich freilich Fragen, die noch in der Monarchie eine theoretisch-abstrakte Existenz führten, zu Motiven bildungspolitischer Entscheidungen.

Die pädagogischen Volks- und Reformbewegungen konnten im Bündnis mit den Bildungszielen der Arbeiterbewegung nun unter der veränderten Machtkonstellation ihre historische Probe auf mögliche Realitätsveränderung hin antreten. (Siehe A. Wandruszka: Bildungsethos und Kulturbewegung in der österreichischen Arbeiterbewegung. In: H. Benedikt (Hrsg.). Geschichte der Republik Österreich, München 1954, S. 456 ff.)

Einheitsschule

„Das Tor der Zukunft", seine während des Ersten Weltkrieges erschienene und von der Zensur arg zurechtgestutzte Schrift, stellt Otto Glöckels Programm der Schulreform vor. Otto Glöckel lehnte sich an den Philosophen und Sozialpädagogen Paul Natorp an, der betonte, daß die Forderung nach der Einheitsschule nicht im Sinne einer mechanischen Gleichmacherei didaktischer Prozesse zu verstehen sei: Das Bildungssystem sei so zu organisieren, daß dessen Differenzierung nicht von der finanziellen Potenz oder den ehrgeizigen Wünschen der Eltern für ihre Kinder abhänge. Ausgegangen sollte von den Fähigkeiten der Kinder werden, mit denen — wie man im allgemeinen annehmen könnte — Neigung und dauernde Zufriedenheit des

Kindes zusammenfinden würden. „Gerade das tut not, daß nicht unterschiedlslos das Gleiche von allen gefordert, wohl aber allen gleiche Möglichkeiten geboten werden, die eigenste Begabung zu erkennen und auszubilden. Gerade solche planmäßige Differenzierung aber verlangt eine streng einheitliche Organisation, die zugleich der langersehnten inneren Einheit der Nation auf alle Weise förderlich sein würde." (O. Glöckel: Das Tor der Zukunft, o. J.) Das Parallelschulsystem, welches von der Volksschule bis zur Universität die Wissens- und Befähigungshierarchie einer geschlossenen Gesellschaft vertikal gliederte, wurde als ungeeignete Organisationsform für die Aufgabe erachtet, den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler gerecht zu werden.

Die junge Republik konnte bereits an eine Tradition der Einheitsschulform im Bereich der Volksschule anknüpfen. Im Unterschied zum Deutschen Reich, das erst nach dem Ersten Weltkrieg die diskriminierenden Vorschulen beseitigte und eine einheitliche Grundschule einrichtete, hatte diesen bildungspolitischen Erfolg das liberale Bürgetum der österreichischen Monarchie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts errungen. Nun wurde die berufsentscheidende Gabelung der Bildungswege im 10. bzw. 11. Lebensjahr der Schüler als soziale Schranke erkannt, die den Aufstieg des tüchtigen jungen Menschen behinderte. Es ist interessant zu sehen, wie sich die offizielle Bildungspolitik der Sozialdemokratie, vertreten durch O. Glöckel für das eher bürgerlich klingende Leitbild individueller Tüchtigkeit einsetzte und damit das gegenüber der ständischen Ordnung als emanzipatorisch zu charakterisierende Leistungsprinzip zu einem wesentlichen Element der sozialdemokratischen Bildungsideologie machte. Erklärtes schulpolitisches Ziel war jedenfalls ein zeitliches Hinausschieben einer Begabungen verschüttenden sozialen Auslese, die durch eine vorzeitige Differenzierung von hierarchisch aufeinander aufgebauten Schultypen bewirkt wird.

Die Diskussion um die Mai 1920 vom Unterrichtsamt den neu geschaffenen Lehrerkammern vorgelegten „Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule" bewegte sich deshalb um folgende strittige Punkte: die soziale Koedukation, die Erfassung der Begabungen, die Begabungsdiagnose, das Hinausschieben der Berufswahl und die höhere Allgemeinbildung. (Siehe R. Meister: Zum gegenwärtigen Stand der Schulreform. In: Volkserziehung. Nachrichten des österreichischen Unterrichtsamtes, Stück XXIV 1921.) Die Einheitsschulform der Volksschule wurde als gesichert betrachtet, ergänzend zu ihr sollten Hilfsschulen

„für geistig Minderwertige" errichtet werden. Schulisches Lernen vom elften bis vierzehnten Lebensjahr sollte unter „Wahrung der Einheitlichkeit der Schule" derart organisiert werden, daß eine Anpassung des Unterrichts an die Verschiedenheit der Begabungen sichergestellt wäre. Aus diesem Grund wurde eine einheitliche Mittelschule „mit Differenzierung innerhalb dieser Einheitlichkeit" empfohlen. Vier Hauptklassen mit zwei Klassenzügen sollten eingerichtet werden. Der zweite Klassenzug war für Schüler gedacht, die in ihrer Leistungsfähigkeit unter dem Mittelmaß zurückbleiben würden.

Grundlage für die Zuweisung in die Klassenzüge sollte die in der Grundschule erhaltene Beurteilung sein. Übertritts- und Versetzungsmöglichkeiten waren vorgesehen. Im gemeinsamen Schulleben, bei Festen und beim Spiel, aber auch beim gemeinsamen Unterricht in dazu geeignet erachteten Fächern (Turnen, Singen, Zeichnen) sollten Schüler und Lehrer den Charakter der sozialen Einheit der beiden Klassenzüge erfahren. Die Einteilung in Gruppen konnte hier ohne Rücksicht auf die Klassenzugehörigkeit der einzelnen Schüler vorgenommen werden. Die „Leitsätze" sahen als zusätzliches Differenzierungsinstrument einen „beweglichen Lehrplan" vor:

Es wurde vorgeschlagen, zur Aufteilung des ersten Klassenzuges in eine A- und B-Klasse, die als Parallelabteilungen zu führen waren, zwei Lehrpläne auszuarbeiten; einen, der den Mindest-Pflichtstoff (A-Klasse) und einen, der den Lehrstoff für einen erweiterten Lehrgang (B-Klasse) strukturierte. Pflichtkurs und erweiterter Kurs wären als Parallelabteilungen nach einem gleichen Stundenplan zu führen. Als Kriterium für eine Differenzierung von Pflichtstoff und erweitertem Stoff diente ein den Lernprozeß besonders begünstigender „Betrieb" eines Fachs. Wegen der Unbestimmtheit dieser Norm und der beabsichtigten Förderung des gemeinsamen schulischen Lebens dacht man zunächst nur an das Fach Mathematik, in dem die Leistungsunterschiede der Schüler am leichtesten zu beurteilen sind. In allen übrigen Fächern, besonders in der Muttersprache, plante man einen Unterricht in ungeteilten Klassen. Der bewegliche Lehrplan konnte sich auch auf Unterrichtsfächer erstrecken, die für beide Klassenzüge gemeinsam waren. Unter Mitentscheidung der Lehrer und Eltern war dem Schüler die Wahl gestellt, sich für den erweiterten oder für den Pflichtlehrplan zu entscheiden. Die Beweglichkeit des Lehrplanes drückte sich auch nach der Auffassung der Reformer im Angebot von wahlfreien Fächern aus. Latein oder eine lebende Fremdsprache waren für die zweite oder dritte Klasse dazu vorgesehen. Erweiterter Unterricht in der

Muttersprache wäre für diejenigen verbindlich, die keine Fremdsprache gewählt hätten.

Zu beachten sollten die Grundsätze der „Pädagogik vom Kinde aus" sein: Das Arbeitsprinzip, der Gesamtunterricht, die Bodenständigkeit des Unterrichts, die Normen der Kindesgemäßheit und Selbsttätigkeit forderten die Ablöse eines zur Stoffhuberei und mechanischem Lehrstoff-Lernen herabgekommenen Unterrichtsbetriebes. Die Verfächerung des Gesamtunterrichts, die in der Allgemeinen Mittelschule planmäßig einzusetzen hat, sollte sich schrittweise „organisch" — eine Lieblingswendung der Reformer, die sie gegen „Unnatürlichkeit" und „Zwang" von Organisation und Interaktion schulischen Lebens ausspielten — mit dem wissenschaftlichen Arbeiten verbinden.

Die Oberschule, das Verbindungsstück zwischen Allgemeiner Mittelschule und Hochschule, hätte in gleichberechtigten Bildungsgängen von einem zentralen Arbeitsgebiet aus Einblicke in weitere Zusammenhänge des menschlichen Wissens zu erarbeiten. Die Idee der Allgemeinbildung sollte damit auf einen Prozeß ständiger Wissensprüfung und Wissensaneignung verwiesen, die Kanonisierung von Bildungswissen verhindert werden.

Die „Leitsätze" von 1920 setzten den entscheidenden Einschnitt des schulischen Bildungsweges ans Ende der neu zu schaffenden Mittelschule. Zur Wahl wurde vorgesehen: Die Fortbildungsschule, die obligatorisch neben die praktische Berufsausbildung treten sollte, die niedere und höhere Fachschule und die Oberschule. Der Besuch der höheren Fachschule oder der Oberschul-Typen war nicht ausschließlich an die Berechtigung des ersten Klassenzuges und der erweiterten Lehrgänge gebunden. Der mögliche Übertritt befähigter Schüler auch aus dem zweiten Zug in die Oberschule sollte „grundsätzlich" zugesichert werden, um Bildungssackgassen zu vermeiden.

Berufsbildung

Noch vor dem Ersten Weltkrieg war an den Berufsschulen der Abend- und Sonntagsunterricht üblich. Die von Genossenschaften erhaltenen Schulen mit Halbtagsunterricht bildeten die Ausnahmen. Meist war der für acht Wochenstunden vorgesehene Schulbesuch des Lehrlings in zwei Abende und den Sonntagvormittag aufgeteilt. Schulstreiks und Demonstrationen mit dem Ziel, den Tagesunterricht an den Fortbildungsschulen einzurichten, politisierten einen Teil der jugendlichen Arbeiter-

schaft. Die Befreiung vom Abend- und Sonntagsunterricht für Lehrlinge wurde jedoch erst nach dem Ersten Weltkrieg erreicht. Gleichzeitig machte der technologische Fortchritt eine Verfachlichung der Fortbildungsschulen erforderlich. Beim Neuaufbau des Fortbildungsschulwesens übernahmen nun schrittweise Fachleute — Ingenieure, Techniker, Architekten, Künstler, Meister und Gehilfen — die Rolle der Pädagogen welche sich in den häufigsten Fällen bisher aus nebenberuflich tätigen Volks- und Hauptschullehrern zusammensetzten.

Bürokratiekritik

Das Schulwesen den Verfügungsmechanismen der erstarrten Bürokratie zu entziehen, ist bis heute das ungelöste Problem trotz Verwaltungsreformen. Bürokratische Verselbständigungstendenzen sollten durch den Einfluß von Schülern, Eltern und Lehrern unterbunden werden. Das bedeutet eine Anerkennung der Sorgen des „Laien" und der Probleme des pädagogischen „Fachmannes" im Hinblick auf einengende und unpädagogische Einflüsse und Maßnahmen der Schulverwaltung.

Elternvereine, die ins Leben gerufen werden, die Konstituierung von Lehrerkammern, die Bildung von Schulgemeinden und die „Verfachlichung" des Ministeriums, das Pädagogen von unterschiedlicher politischer Einstellung zur Mitarbeit heranzog, sollten organisatorische Basis eines demokratischen Veränderungsprozesses sein. Das Engagement eines beachtlichen Teils der Lehrerschaft in den Anfangsphasen der „Schulreform" und die von den Reformern so oft positiv hervorgehobene Aktivität der Schulinspektoren reichten nicht aus, um traditionelle Rollenvorstellungen aufzulockern; der Einfluß von Sozialisationsbedingungen der Handelnden und Auswirkungen schulpolitischer Kampfauseinandersetzungen auf das Schulleben behinderten bzw. verhinderten den dazu erforderlichen psychischen Einstellungswandel der Betroffenen (Schüler, Lehrer, Verwaltungsbeamte), der notwendig gewesen wäre, damit diese in ihren „sicheren", gewohnten hierarchischen Verhältnissen Vorurteile gegenüber dem „Beunruhigenden Reformeifer" abbauen hätten können.

Aus diesen Gründen scheiterte meines Erachtens der Versuch einer Organisationsentwicklung, die im Zeichen der pädagogischen Forderung nach einer Schule als „Erziehungs-" und „Lebensstätte" begonnen hatte.

Staat und Kirche

Im 16./17. Jahrhundert ist die theologische Begründung des Schulbesuchs als emanzipativ zu bezeichnen, weil über theologische Argumentationsfiguren die Chancen der Durchführung dieser Forderung im sozialen Raum erhöht wurden. Zur Zeit Maria Theresias verwandelte sich die Schulfrage in unseren Breiten von einem „ecclesaticum" zu einem „politicum". Fortschreitende Säkularisierung leitete einen immer wieder gehemmten, aber doch unausweichlichen Prozeß der Entklerikalisierung des Bildungswesens ein. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren das „Staatsgrundgesetz" (1867), das „Gesetz über das Verhältnis der Kirche zur Schule" von 1868 und das „Reichsvolksschulgesetz" (1869) der erste Schritt zum interkonfessionellen Charakter der Schulen. Der Staat übernahm die Schulaufsichtsfunktion, die bisher von der Kirche wahrgenommen wurde. (Zum Verhältnis von Staat und Kirche: Weinzierl-Fischer Erika: Die österreichischen Konkordate von 1855 und 1933, München 1960.) In der weiteren Entwicklung beschränkte sich jedoch der Einfluß der Kirche nie bloß auf eine beschränkte Aufgabe religiöser Erziehung und Unterweisung. Kinder konfessionsloser Eltern hatten bis zum Zeitpunkt der Religionsmündigkeit mit 14 Jahren in einer der vom Staat anerkannten Konfession erzogen werden müssen. Freisinnige Lehrer wurden aus dem Lehrkörper ausgeschlossen oder kleinlaut gemacht. Um die fortgesetzte Erfüllung des Schulwesens mit konfessionellem Geist zu bekämpfen und die Grundlagen des Reichsvolksschulgesetzes wieder herzustellen, konstituierte sich 1905 in Wien der Verein „Freie Schule", dessen Bestrebungen den Zielen des „Bundes für weltliche Schule und Moralunterricht" im Deutschen Reich ähnlich waren. Sozialdemokraten und liberale Gruppen fanden sich in diesem Verein zusammen.

Als Glöckel das Amt des Unterstaatssekretärs übernahm, verfügte er, daß kein Zwang zur Teilnahme an religiösen Übungen weder direkt noch indirekt auf die Schüler ausgeübt werden dürfe. Dieser Erlaß leitete die heftigsten Kontroversen ein. Ein verdinglichtes religiöses Bewußtsein, das z. B. glaubte, im Lehrplan durch Umbenennung so fruchtbarer Epochenbegriffe wie „Aufklärung" und „Reformation" die kritische Substanz von Geschichte verdrängen zu können, fühlte sich vom Atheismus marxistischer Herkunft bedroht. Bei Lehrplanstreitigkeiten erhitzte die Frage, ob Zwang zum Singen von Kirchenliedern im Fach Musik auch auf Nicht-Katholiken ausgeübt werden dürfe, die Gemüter. Die Tendenzen, die sich von Bundesebene aus, nach dem Ausscheiden der Sozialdemokraten aus der Regie-

rung, auf eine Konfessionalisierung der Schulen richteten, stellte sich die sozialdemokratische Schulpolitik Wiens gegenüber. Im konservativen Lager hatte die Idee der religiösen Fundierung der staatlichen Gewalt immer mehr an Boden gewonnen. Eine restaurierte Romantik der Einheit von Altar und Herrschaft mündete in den autoritären Ständestaat. Diese „treuga Dei" hat ihren historischen Stellenwert in einer Verfallsgeschichte des religiösen Bewußtseins.

Scheitern der Reform-Idee

Im Jahre 1920 gab sich die Republik Österreich ihre Verfassung. Artikel 14 sah vor, daß das Schul-, Erziehungs- und Volksbildungswesen, die Zuständigkeit von Bund und Land durch ein besonderes Bundesverfassungsgesetz zu regeln war. Neben anderen Gesetzen blieben das Reichsvolksschulgesetz und der Organisationsentwurf für die Mittelschulen bestehen.

Glöckel wurde nach dem Zerbrechen der Koalition zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen Vorsitzender des Bezirksschulrates und nach der Trennung Wiens von Niederösterreich geschäftsführender Präsident des neu geschaffenen Wiener Stadtschulrates. Wien sollte nun bald durch seine Schulversuche im Ausland eine seither nie wieder erreichte Reputation als Schulreform-Zentrum erhalten. Maria Montessori z. B. bezeichnete auf ihren Vortragsreisen die Wiener Schulreform als eines ihrer eindrucksreichsten Erlebnisse.

Glöckel hatte 1922 unter Berufung auf den vierten Paragraphen des Reichsvolksschulgesetzes dem Ministerium den Antrag zur Erprobung des Lehrplans der Allgemeinen Mittelschule für das fünfte bis achte Schuljahr an Schulen im Gemeindegebiet Wien gestellt. Die Allgemeine Mittelschule war nach den Plänen der Reformabteilung des Unterrichtsministeriums eine Pflichtschule mit seminaristisch und akademisch gebildeten Lehrern, im Unterschied zu der Deutschen Mittelschule, die eine Ausleseschule mit nur akademisch gebildeten Lehrern war. Der Gesamtschulgedanke im strengen Sinn war freilich dadurch aufgeweicht. Nach den Lehrplänen für die Deutsche Mittelschule wurde an den sechs von der Republik gegründeten Bundeserziehungsanstalten und an einigen höheren Schulen der Unterricht gestaltet. Im Schuljahr 1922/23 wurden je drei Allgemeine Mittelschulen für Mädchen und Knaben an sechs Bürgerschulen mit je vier Parallelklassen eingerichtet. 1926 waren es 96 Klassen mit rund 3000 Schülern, die nach dem Modell der Allgemeinen Mittelschulen unterrichtet wurden. Schüler, die eine oder mehr Klassen in der Volksschule wiederholt hatten,

wurden nicht aufgenommen, da man bei diesem Schulversuch nicht sicher sein konnte, ob die Schüler über ihre Schulpflicht hinaus in der Schule bleiben würden. 1926/27 wurden zwölf weitere Wiener Bürgerschulen in Allgemeine Mittelschulen und neun vollstufige höhere Schulen sowie sämtliche erste Klassen der Realgymnasien und Realschulen Wiens in Deutsche Mittelschulen umgewandelt. Die Ausweitung der Schulversuche von seiten des Wiener Stadtschulrates und die Aktualität der Frage nach den weiterführenden Oberschulen im Sinne der Reformideen verschärften den Konflikt zwischen Wiener Stadtschulrat und Ministerium. Der Kampf um den Volksschullehrplan erreichte ebenfalls seinen Höhepunkt. Das Ministerium (R. Schmitz) veröffentlichte Ende 1926 „Richtlinien für die gesetzliche Regelung des österreichischen Mittelschulwesens" und „Richtlinien für die Ausgestaltung der österreichischen Bürgerschulen", auf deren Basis Regierungsvorlagen im Nationalrat im darauffolgenden Frühjahr eingereicht wurden. Diese „Richtlinien" hätten die Liquidierung des Reformgeistes der „Leitsätze" von 1920 bedeutet: Oberstufe der Volksschule für die meisten Kinder, Bestehen der Aufnahmsprüfung zum Besuch der Bürgerschule und Erhaltung der Langform der Gymnasien. Das tragende Reform-Element im Neuaufbau des Schulwesens sollte nach den strategischen Vorstellungen der Sozialdemokratie die Integration aller Elf- bis Vierzehnjährigen in einer beweglich angelegten „Allgemeinen Mittelschule" bleiben. Die Vereinigung der Unterstufen der verschiedenen Mittelschultypen mit der Oberstufe der Pflichtschule war das langfristige Ziel. Noch im „Linzer Programm" forderte die Sozialdemokratische Partei 1926 die allgemeine Mittelschule als Pflichtschule vom fünften bis zum achten Schuljahr im Konzept der Einheitsschule. Noch unter dem unmittelbaren Eindruck der Juliereignisse des Jahres 1927 wurde die Schulversuchsphase offiziell abgeschlossen. (Damit die Schulreformgesetze am 15. August in Kraft treten konnten, wurde ein Bundesgesetz mit der erforderlichen Zweidrittelmehrheit angenommen; eine zentrale Regelung für ganz Österreich war dadurch erreicht.) Trotz der verfestigten Fronten zwischen den Regierungsparteien (Christlichsozialen, Großdeutschen und dem Landbund) kam ein Kompromiß mit der sozialdemokratischen Opposition zustande. Die Schulreformgesetze wurden in fast allen Punkten einstimmig angenommen.

Die Sozialdemokratie hatte ihre Position bei den Wahlen zum Nationalrat im April 1927 ausbauen können. Im Wahlkampf setzte man sich heftig mit dem Thema der Schulreform auseinander. Nicht zuletzt dem Wahlerfolg hatte es die Sozialdemokratie zu

verdanken, daß sie die „Richtlinien" abwehren konnte. Mit den sozialdemokratischen Stimmen im Parlament fiel jedoch das wesentliche Stück des Reformprogramms: Das Modell der Allgemeinen Mittelschule wurde mit Abstrichen auf den bisher dreijährigen Typ der Bürgerschule verpflanzt, welche seither als vierjähriger Schultyp den Namen Hauptschule führt und als Ausleseschule vor allem für begabte schulpflichtige Statdkinder ausgebaut werden sollte. Mit dem Mittelschulgesetz wurden vier achtstufige Mittelschultypen geschaffen: das Gymnasium, das Realgymnasium (in drei Formen), die Realschule und die Frauenoberschule.

In der parlamentarischen Verhandlung über die Schulreformgesetze führte O. Glöckel aus, daß das Hauptschulgesetz den Wünschen seiner Partei entspreche; talentierten Kindern Besitzloser würde damit die Möglichkeit einer höheren Bildung und eines sozialen Aufstiegs geboten. Glöckel kritisierte, daß die Forderung nach einer einsprachigen Obermittelschule nicht erfüllt wurde und daß das humanistische Gymnasium von den drei anderen Mittelschultypen durch den Beginn des griechischen Unterrichts in der vierten Klasse isoliert werde.

Die vorgesehenen Übertrittsmöglichkeiten befähigter Hauptschüler in die Mittelschule und die zunächst nur versuchsweise Errichtung von Aufbauschulen, von Arbeitermittelschulen und von Überleitungskursen sollten für die „Durchlässigkeit" des Bildungswesens sorgen. Der Struktur nach waren dies aber bereits zu schwache organisatorische Maßnahmen, um die zunehmende „Versäulung" des österreichischen Bildungssystems praktisch verhindern zu können. Die einheitliche Bildungsgrundlage aller Elf- bis Vierzehnjährigen war jedenfalls damit ebensowenig wie der Aufstieg der „Tüchtigen" gesichert, wie es selbst ein V. Fädrus, den O. Glöckel 1920 bei der Gründung der Reformabteilung zum Leiter der Unterabteilung für das Volksschulwesen berufen hatte, vor und nach dem zweiten Weltkrieg behauptet hat. In der parlamentarischen Verhandlung der Schulreformgesetze sprach der Unterrichtsminister R. Schmitz von einer sozialen Auslese der Begabten als Prinzip einer modernen Schulreform. Hinter dieser Zweideutigkeit des Ausdrucks, wenn nicht gar Fehlleistung, steht die Wahrheit von der sozial (schichtspezifischen) Determiniertheit der Auslese von Begabten.

Bis zu ihrer Entmachtung im autoritären Ständestaat versuchte die sozialdemokratische Schulpolitik manche in den Durchführungsbestimmungen des Ministeriums liegende Tendenz zur Zurücknahme der Schulreformgesetze zu behindern. Z. B.:

Das Hauptschulgesetz sah die Teilung in zwei Klassenzüge vor, das Ministerium setzte schon 1928 — außer in Wien! — durch, daß die Trennung nach Geschlechtern der Teilung in Klassenzüge vorangehen müsse.

*

Diese Zeilen, in denen nicht von der Persönlichkeit Otto Glöckel die Rede war, von dem aus dem Schuldienst entlassenen Lehrer, seiner Arbeit bei den „Jungen", dem politischen Reichsverein der jungen Lehrerschaft, vom sozialdemokratischen Abgeordneten im Reichsrat, von seiner Tätigkeit in den „Delegationen" Österreich-Ungarns, sollen nicht seinen Tod verschweigen. (Dazu siehe die Monographie: O. Achs, A. Krassnigg: Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule Wien, München 1974). 1934 wurde Glöckel nach den Februarereignissen verhaftet und starb nach seiner Entlassung aus dem „Anhaltelager" Wöllersdorf. Selbst das Ritual der Bestattung war respektlosem Zugriff ausgesetzt: Die Aufschriften der Kranzschleifen wurden noch auf „subversive" Gehalte überprüft von Agenten des Staates, dessen Bürger der Bildungspolitiker O. Glöckel aus obrigkeitshörigem Denken führen wollte.

*

Dieser Artikel erschien schon im sh 3/1978, wegen seiner Übersichtlichkeit erschien es uns notwendig, ihn nochmals abzudrucken.

Horst Pfeiffle

Bildungsreform in der Ersten Republik — ein Rückblick

„Die Frage auf Leben und Tod ist: geistige Organisationspolitik. Das ist die erste Aufgabe für Aktivist wie Sozialist; wird sie nicht gelöst, so sind alle anderen Anstrengungen umsonst, denn sie ist die Voraussetzung dafür, daß die überhaupt wirken können."
(R. Musil, Geist und Erfahrung. Anmerkungen für Leser, welche dem Untergang des Abendlandes entronnen sind. März 1921; Gesammelte Werke, Bd. II, Hamburg 1978, S. 1058)

K. Renner: ‚Die wahre Autorität ist heute die Organisation."

Jubiläen, der Kreis des Erinnerns im Zahlenrhythmus runder Daten, verführen oft zu einem merkwürdigen, wenn auch vielfach säkularisierten Sonntagsgefühl und weiten, sonst uninteressierten Kreisen wird endlich bewiesen, daß Geschichtsschreibung von praktischer Bedeutung sei. Wenn man jede Form der Gewalt im Geistigen ablehnt, Legendenbildungen nicht braucht, um die psychische Gestalt von Menschen zum Verschwinden zu bringen, das hundertfach Gesagte und Allgemeinste nicht als Fund ausgeben will, so ist zu hoffen, daß es gelingen wird, den Vergessenen und dessen Werk auf ein historisches Maß zurückzuführen.

Ökonomische, kulturelle und mentale Rahmenbedingungen bestimmten und gefährdeten das große Projekt der Schulreform in der Ersten Republik. Im folgenden wird zu keiner großangelegten systematischen Analyse ausgeholt, das würde den Rahmen des Artikels sprengen. Es soll vielmehr auf einige Aspekte aufmerksam gemacht werden, über die man sich bei historischen Rekonstruktionen bisher zu leicht hinweglaviert hat.

Blicken wir heute auf das Geschehen von gestern zurück, so wird kein noch so konservativ gestimmtes Gemüt den beschämenden und erstickenden Szenen von Polemik und Banalität der öffentlichen Abwehr von Schulreformideen — zumindest auf der kulturellen Ebene — etwas abgewinnen können. Im Parlament der jungen Republik fanden sich Stimmen, die sich für Kinderarbeit und großzügige Handhabung der Schulbefreiungsbestimmungen einsetzten, weil sie der Gesundheit der Heranwachsenden zuträglich seien. Otto Glöckel führte indes bildungsökonomische Rechenexempel vor und warnte vor dem Absinken des Bildungsniveaus auf das eines Balkanstaates; ebenso drohte nach seiner Befürchtung der Verlust der kulturellen Einheit mit Deutschland.

Merkwürdige historische Paradoxie: Glöckel war in seinem Wertekosmos besserer Bürger als seine bildungspolitischen Gegner im konservativen Lager: Neutralität staatlicher Institutionen gegenüber der Kirche; Betonung individueller Begabung, von Leistung und Tüchtigkeit; Vertrauen in den demokratischen Rechtsstaat (das ihn in beinahe selbstmörderischer Naivität nach den Februarereignissen geradewegs ins Gefängnis geführt hat); Auslese als vernünftiges arbeitsteiliges Prinzip, allerdings unter Aufhebung des Bildungsprivilegs (vgl. seine erregte Kritik an der laxen Handabung der Aufnahmsprüfungen an humanistischen Gymnasien), eine eher hierarchischen Strukturen verpflichtete Haltung in Disziplin- und Verwaltungsfragen; Elitenförderung; häufiges Zitieren pädagogischer Vertreter des aufsteigenden Bürgertums; als Redner mit allem pathetischen Aplomb, begabt mit dem Geist des demokratischen Caesarismus, wie ihn Max Weber den Erben zusammenbrechender Monarchien verordnet hatte. Das alles war die psychische Voraussetzung einer Persönlichkeit, die am 2. August 1927 — noch unter dem Druck der Ereignisse vom Justizpalastbrand stehend und in ihrer Führungsqualität herausgefordert — das Hauptschulgesetz positiv beurteilt hat und damit das Konzept der „Leitsätze", wie die Geschichte längst bewiesen hat, illusionären Sondervoten zur Durchlässigkeit des Bildungssystems aufgeopfert hat.

Ein Gymnasialdirektor im Ständestaat, kein Gewährsmann Glöckels, schildert die konkrete bildungspolitische Lage:

„Als nach 1918 der Kampf um die Schulreform einsetzte, fehlte eine geschlossene Linie des katholischen Lehrertums. Einig war man selbstverständlich in der Abwehr der kulturkämpferischen Vorstöße. In den Fragen der Einheitsschule, des Arbeitsunterrichts, der Bildungsideen des alten humanistischen Gymnasiums gab es im katholischen Lager bejahende und verneinende Stimmen. Da aber letzten Endes nicht Erzieher, sondern Politiker die Reform entscheiden konnten, da die erzieherische Bewegung zu einer Volksbewegung geworden war, in der es nicht so sehr um formale Dinge gehen konnte, als vielmehr um die Gestaltung des öffentlichen Lebens nach den Grundsätzen der Weltanschauung, mußte dem katholischen Lehrertum die Rolle des Gegners der schulreformatischen Be-

strebungen der Liberalen und Sozialisten zufallen, ein beklagenswertes Los, weil ein gut Teil der Erneuerungsgedanken von katholischen Erziehern stammte. Denkbar wäre natürlich auch gewesen, daß man kulturpolitisch für das Alte und in didaktischen Fragen für das Neue gekämpft hätte. Doch hatten sich die kulturpolitischen Probleme so sehr in den Vordergrund gedrängt, daß Auseinandersetzungen unterrichtlicher Art unwichtig erschienen. Der Umstand, daß man damals Politiker sein mußte, um als Lehrer gehört zu werden, war wohl die Ursache, daß so wenig schöpferische Arbeit auf pädagogischem Gebiete auf der Seite der Katholischgläubigen geleistet wurde. Man berief sich auf Willmann im Kampf um Weltanschauungen und hatte keine Muße, um in seinem Geiste die neuen Probleme durchzudenken." (J. Lehrl: Der Katholizismus als Bildungsmacht in Österreich. In: Bildungskräfte im Katholizismus der Welt seit dem Ende des Krieges, Freiburg/B., 1936, S. 76 f.)

O. Glöckel beurteilte den bildungspolitisch geschichtsmächtig gewordenen Schulkompromiß in der parlamentarischen Behandlung nach folgenden Kriterien:

„Erstens, inwieweit kommen diese Gesetze dem Wunsche, dem Gedanken der Einheitsschule bis zum 14. Lebensjahr entgegen, und zweitens, welche Aufstiegsmöglichkeiten bieten diese Gesetze talentierten Kindern Besitzloser, welche Möglichkeit bieten sie diesen Kindern, um sich eine höhere Bildung und damit einen sozialen Aufstieg zu sichern. Und da sei von vornherein ausgesprochen: das Hauptschulgesetz entspricht unseren Wünschen, das Mittelschulgesetz bedeutet wohl einen Fortschritt, weist aber sehr starke Mängel auf." (9. Sitzung des N.R. der Rep. Öster. III. G.P. — 2. Aug. 1927, S. 247.)

Wie immer man diese Stellungnahme Glöckels bewerten mag, kann man die These — wie in anderen Bereichen — mit guten Gründen stützen, daß auch hier die Austromarxisten den Weg pragmatischer Konsensbildung eingeschlagen haben, daß sie den Weg der Reformen für Zugeständnisse an die Arbeiterklasse beschritten haben, gleichzeitig aber auch als „Geschäftsführer" bürgerlich-demokratischer Legitimationsinteressen agierten, weil sie eher staatspolitisch inspirierte Integrationspolitik als Klassenpolitik betrieben. Denn bildungsgeschichtlich und -strukturell betrachtet hat das Endergebnis des Schulreformwerks mehr mit der Tradition der bereits in der Zeit der Monarchie geführten Diskussion um das „Ganze der Schulreform in Österreich" (vgl. gleichlautende Schrift von A. Höfler, Wien/Prag 1918) zu tun, als mit den republikanisch grundstürzenden Vorstellungen der „Leitsätze".

Wären nicht die von Glöckel in die wissenschaftliche Abteilung berufenen Konservativen Martinak und Battista gewesen, hätte nicht die kulturpädagogische Differenziertheit eines R. Meister in die Auseinandersetzung eingegriffen, so wäre die Artikulationsfähigkeit des bürgerlichen Lagers auf dem ressentimentgeladenen Niveau sich bedroht fühlender kleinbürgerlicher Ideologie — selbst die „Richtlinien" waren nicht gut genug für eine Regierungsvorlage, wahrscheinlich ein bloß taktisches Manöver — stehen geblieben.

Glöckel setzte auf Sachlichkeit und überschätzt dabei, wie viele seiner Gesinnungsgenossen, die emanzipatorische Kraft der Wissenschaften (mit Respekt ließ er sich von Seipel belehren, wie man wissenschaftlich korrekt aus der Reichspost zu zitieren habe).

Das größte Hemmnis jedoch, zu einer halbwegs sachlich geführten Diskussion des Organisationsproblems des Schulwesens zu kommen, war der Umstand, daß pädagogische und personalpolitische Fragen nicht aus dem Dilemma einer polaren, sozialpsychologisch zu verstehenden Zuweisung herausgehalten werden konnten: entweder dem Geist des katholischen Christentums (mit transzendenten Zielsetzungen der Bildung und sogar teilweiser polemischer Kritik am Reichsvolksschulgesetz von 1869) oder dem Geist des doktrinären Atheismus zugeordnet zu sein. Der Sinn für Differenzierung ging öffentlich im Theaterdonner griffiger, ideologischer Verbalradikalismen zugrunde.

In diesem Klima des Bekenntniszwanges herrschte eine Mentalität, die wütend darauf bedacht war, jede Geringfügigkeit von Letztüberzeugungen abzuleiten; Befreiung vom Zwang an der Teilnahme von religiösen Übungen war dann moralischer Sittenverfall für den politischen Klerikalismus, für Glöckel war dies eine Prinzipienfrage, in der nur um den Preis von Heuchelei zu taktieren wäre. (Es gibt Schriften von Katecheten, die sich auf die Seite Glöckels stellten und gegen den Gesinnungsterror aussprachen).

Ein inhaltlich harmloser Erlaß zur Sexualerziehung wurde zur Zielscheibe heftig verdrehter Kritik, nur weil ein Tabu-Thema berührt worden war. Es gäbe noch eine Reihe von Beispielen, um das kulturelle Klima zu charakterisieren, in dem die Schulfrage für Wahlkämpfe, Ablenkungsmanöver und ideologische Manifeste herhalten mußte und das pädagogische Engagement in Wort und Tat unterdrückt und vergewaltigt wurde. Das war der Boden, auf dem die Schulreformer die bereits damals bekannten Bildungsbarrieren — des Lernorts, der Herkunft, des elterlichen

Einkommens, der Sprache — wenigstens senken wollten. Und die Kirche ließ sich den Blick zu stark von der weltlichen Bedrohung der eigenen Institution fixieren.

Alle Bemühungen, der Kampf um die oberste Seelenführung — das sollte man nicht vergessen, wenn wir über die Grenzen der Wirksamkeit schulischer Sozialisation reflektieren — galt einer Generation, die bei ihren ersten Schritten in die Mündigkeit eingegliedert wurde bzw. sich geräuschlos eingliedern ließ für Kriegsziele eines totalitären Systems, dessen Komplize bzw. Opfer sie geworden ist.

Horst Pfeiffle (Hrsg.)

Drei Briefe Otto Glöckels aus der Gefangenschaft

Die hier an dieser Stelle abgedruckten Briefe befinden sich im Verwaltungsarchiv und werden zum ersten Mal der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Von der Veröffentlichung eines Schmuggelbriefes, der eher privater Natur ist, wird abgesehen.

Der Brief vom 10. April 1934 richtet sich an Bundeskanzler Dollfuß.

Der erste Brief vom 3. 10. 34 ging an Dr. Josef Tafler, den Anwalt Glöckels. Dieser sollte den beigefügten zweiten Brief gleichen Datums an Bundeskanzler Schuschnigg persönlich weiterleiten. Der Brief wurde jedoch dem Kanzler mit der Post übermittelt. Der Kanzler war für Freilassung, „falls Gl. sich verpflichtet, zurückgezogen und ‚unpolitisch' zu sein". Neben den im Brief erwähnten Protesten und den Protesten, die sonst in der Literatur erwähnt werden, ist die Stimme Jean Piagets, eines Wissenschaftlers, der heute zunehmend an Bedeutung gewinnt, noch nicht erwähnt worden.

1. Brief

BKA (Gen.-Dir. f. d. öffentl. Sicherheit)
Sign. 20/g G. Zl. 165730/Zl. 256.188/G.D. 34

Otto Glöckel, gew. Präsident des Stadtschulrates für Wien. Polizeigefangenenhaus, IX. Roßauer Lände 9, IV. Zelle 82 10. April 1934

Sehr geehrter Herr Bundeskanzler!

Vor allem bitte ich um Entschuldigung, daß ich, dem Zwange gehorchend, diesen Brief mit Bleistift schreibe.

Ich wende mich an Sie, Sehr geehrter Herr Bundeskanzler, um Ihnen mitzuteilen, unter welchen Verhältnissen ich und eine große Zahl meiner Schicksalsgenossen gegenwärtig leben müssen. Ich wurde in meinem Amt (Stadtschulrat) verhaftet und ins Polizei-Gefangenenhaus überstellt. Seither sind volle acht Wochen vergangen, das bedeutet, Herr Bundeskanzler, daß ich durch acht Wochen dieselben Kleider ohne jede Pflege trage, daß Rock und Hose im Laufe der Zeit durchgewetzt und ausgefranst sind. Selbst als ich als Bettelstudent darben mußte, gelang es mir immer wieder, meine Kleider in Ordnung zu halten. Den Vorschriften entsprechend, dürfen nicht Kragen und Krawatten getragen werden, die Hemdknöpfe wurden eingezogen, das Hemd steht vorne weit auseinander. Hosenträger, Sockenhalter sind nicht erlaubt, selbst die Schnürriemen der Schuhe mußten abgegeben werden, die Schuhzungen schleudern bei jedem Schritt heraus. Seit acht Wochen sind die Schuhe nicht geputzt. Durch acht Wochen bewege ich mich ausschließlich auf Steinboden, brennt während der Nacht helles Licht, muß ich nach der Hausordnung zeitig zu Bett und um 5 Uhr früh zum Waschen bei der gemeinsamen Wasserleitung antreten. Da Gabel und Messer verboten sind, wird das Fleisch mit dem Löffel zerkleinert. Bitte mich nicht mißzuverstehen. Ich kritisiere nicht; wahrscheinlich ergaben sich diese Vorschriften aus den Notwendigkeiten des gewöhnlichen Dienstes; bedenken Sie, Herr Bundeskanzler, was es in unserem Falle heißt, durch die lange Dauer dieses Verhältnisses in die Gefahr der Verwahrlosung zu geraten. Nach fünf Wochen Haft konnte erst der erste Spaziergang im Gefängnishof in der Dauer von 20 Minuten gewährt werden. Seither wiederholte sich das viermal. Der Mangel an frischer Luft mußte sich ungünstig auswirken. Bisher ließ mich mein starker Wille alles ertragen, jetzt, Herr Bundeskanzler, bin ich am Ende meiner Kräfte. Ich kam als vollkommen gesunder Mensch ins Gefäng-

nis, jetzt leide ich an Schlaflosigkeit, Blutandrang, Verdauungsstörungen, Kopfschmerzen, rheumatischen Anfällen (Steinboden!), Hörvorspiegelungen, Schüttelfrost und schweren seelischen Depressionen. Von meinem Zellenfenster kann ich beobachten, daß es meinen Freunden noch vielfach schlechter gehen dürfte. Acht Wochen sind eine gar lange Zeit, wenn man mit jeder Minute das Ringen aufnehmen muß: man verlernt das Sprechen! Nach 42jähriger, fleißiger, öffentlicher Arbeit, nach 27 Jahren Parlamentarbeit, 16 Jahren zentraler Schulverwaltung, im 61. Lebensjahre, bin ich bei dem oben geschilderten Zustand als Ergebnis meines Lebens angelangt: mir droht der körperliche, geistige und wirtschaftliche Zusammenbruch!

Ich fühle mich verpflichtet, auszusprechen, daß die Beamtenschaft und das Aufsichtspersonale des Polizeigefangenenhauses, den Dienst — natürlich innerhalb der engen Grenzen nach „Vorschriften" — taktvoll und vorbildlich leistet, trotz der ungeheueren Überlastung, die diese Tage gebracht haben.

Sehr geehrter Herr Bundeskanzler. Ich erbitte nicht eine Sonderbehandlung meiner Person, ich wollte darauf verweisen, wie sich Menschen fühlen, die sich keiner Gesetzesverletzung bewußt sind und gewohnt waren, ihr Leben in Ordnung zu führen.

Zweck dieses Schreibens soll sein, Sie, Sehr geehrter Herr Bundeskanzler, zu bitten, sich durch eine Vertrauensperson oder durch amtlichen Bericht von der Richtigkeit meiner Angaben überzeugen zu wollen, um dann durch ein Machtwort eine baldige Änderung dieses unerträglichen Zustandes herbeizuführen. Ich weiß, daß Herr Bundeskanzler diesen Brief nicht achtlos beiseite legen werden.

Mit dem Ausdruck vorzüglicher Wertschätzung
Herrn Bundeskanzler
ganz ergebener
Otto Glöckel

2. Brief

BKA (Gen.-Dir. f. d. öffentl. Sicherheit)
Sign. 20/g Zl. 165.730/G.D.34

Sehr geehrter Herr Dr. 3. 10. 34

Ich erlaube mir einen Brief an den Herrn Bundeskanzler beizulegen, den ich gemäß unserer Verabredung bitte, diesem persönlich übergeben zu wollen. Es hängt alles davon ab, daß der Herr Bundeskanzler über den wirklichen Stand meiner Angelegenheit unterrichtet wird. Sollten Sie Gelegenheit haben, mit ihm zu sprechen, dann bitte verweisen Sie darauf, daß entgegen von

Zeitungsagitationen, mein Verhältnis zum Wiener niederen Klerus ein ganz ausgezeichnetes war. Eine Anfrage bei Herrn Dr. Umlauft, dem Obmann der Katechetenorganisation, wird das bestätigen. Ich habe nie einen Katecheten oder christlich gesinnten Lehrer wegen Ausübung seiner Berufspflichten oder wegen seiner Gesinnung verfolgen lassen. Bei Disziplinarverhandlungen gegen Priester, wo ich den Vorsitz führte, dem Gerichtshof zwei Priester angehörten, wurden ausschließlich einstimmige Urteile gefällt; alle gegenteiligen Behauptungen sind einfach Verleumdungen (siehe Verhandlungsprotokolle!). Wie loyal ich den verschiedenen Herren Unterrichtsministern gegenüber vorging, darüber wäre Herr Staatssekretär Dr. Pernter in der Lage, Herrn Bundeskanzler erschöpfend Auskunft zu geben. Ich muß heute darunter leiden, daß man mich der katholischen Öffentlichkeit gegenüber immer als den leibhaftigen Gottseibeiuns hinstellte und sich jetzt augenscheinlich scheut, mich endlich gerecht zu behandeln. Dem Herrn Bundeskanzler wurde eine Eingabe des Präsidenten des Schweizerischen Bundesrat, die auch von 18 Schweizer Nationalräten verschiedener Parteien unterschrieben war, meine Enthaftung betreffend, überreicht.

Ich lege meine Angelegenheit vertrauensvoll in Ihre Hände und bin überzeugt, daß Sie, verehrter Herr Dr., alles tun werden, um einen Erfolg zu erzielen. Sie nehmen sich dabei um eine wirklich gerechte Sache an; ich stehe unmittelbar vor dem Zusammenbruch.

Ich bitte schließlich, mir den Empfang dieses Briefes gütigst bestätigen zu wollen.

Mit den besten Empfehlungen
Ihr ganz ergebener
Glöckel

3. Brief

BKA (Gen.-Dir. f. d. öffentl. Sicherheit)
Sign. 20/g Zl. 165.730/G.D. 34

Wien, XIII. Rainerspital
Pv. V/3 *3. Oktober 1934*

Sehr geehrter Herr Bundeskanzler!

Aus den öffentlichen Reden, die Herr Bundeskanzler seit Ihrem Amtsantritt gehalten haben, glaube ich entnehmen zu können, daß offenkundig geübtes Unrecht nicht in Ihren Intentionen gelegen ist. Dies ist der Grund, weshalb ich Herrn Bundeskanz-

ler bitte, meinen Fall einer freundlichen Überprüfung unterziehen zu wollen:

Trotzdem ich eine außerordentlich günstige Gelegenheit hatte, durch Flucht allen Unannehmlichkeiten auszuweichen — ich befand mich am 11. Februar in Feldkirch, Vorarlberg —, kehrte ich nach Wien zurück, um der Polizeibehörde zur Verfügung zu stehen. Ich wurde am 13. Februar verhaftet, 8½ Wochen in Einzelhaft gehalten, dann nach Wöllersdorf ins Anhaltelager und später, meines gefährdeten Gesundheitszustandes wegen, ins Allg. Krankenhaus in Wr. Neustadt und später ins Rainerspital nach Wien überstellt.

Gegen mich konnte keine Untersuchung eingeleitet werden, da nicht die geringste Gesetzesübertretung vorliegt. In kurzer Zeit werden acht Monate voll sein, seitdem ich das Leben eines Gefangenen führen muß.

Ich bitte, kurz ausführen zu dürfen, was das für mich bedeutet. Ich bin auf den geringsten Pensionsbezug eines unfähigen Subalternbeamten der Arbeiter-Unfallversicherungsanstalt in Wien angewiesen, da ich während meiner Abgeordnetentätigkeit jede außerordentliche Vorrückung ablehnte und seit 1907 beurlaubt war. Ich habe also die drückendsten Existenzsorgen. Ich muß mich, 61 Jahre alt, nach 27jähriger, parlamentarischer Tätigkeit, nach 16jähriger führender Stellung in der österreichischen und Wiener Schulverwaltung, um irgend einen kleinen Nebenverdienst bemühen, wenn ich überhaupt bestehen will. Da ich mein aufreibendes Amt als Präsident des Wiener Stadtschulrates als Ehrenamt, also ohne jeden Bezug ausübte, habe ich keinen Anspruch auf einen Ruhegehalt. Für jeden Tag, den ich im Rainerspital verbringe, wird mir ein Betrag von 11 S in Rechnung gestellt. Auf mir ruht schon aus diesem Grund eine Schuld von 1600 S. Wenn ich ausspreche, daß ich finanziell ruiniert bin, kann ich nicht der Übertreibung geziehen werden.

Gesundheitlich habe ich schweren Schaden erlitten. Die Einzelhaft trug mir schwere Nervenerscheinungen ein: Weinkrämpfe, ständige Hörtäuschungen, zeitlich begrenzte Lähmungen, wesentliche Verschlimmerung meiner Aorta-Sklerose, Blutdruck 192.

Wohl brachte mir die Spitalspflege eine Erleichterung meines Zustandes. Aber das drückende Gefühl der ständigen Überwachung, die ständige Gesellschaft von oft Schwerkranken, das immer wieder getäuschte Hoffen auf endliche Befreiung (mein Aufenthalt wurde vom Bundeskanzleramt mit 13. August 1934 begrenzt; um 9 Uhr abends des Stichtages erfuhr ich, daß meine Anhaltung bis anfangs September hinausgeschoben sei, unterdessen ist der Anfang Oktober herangerückt, ich bin über mein Schicksal noch immer völlig im Ungewissen) muß auch die gesündesten Nerven zerrütten.

Erlauben Sie mir, Sehr geehrter Herr Bundeskanzler, noch ein Wort über meine Tätigkeit als Staatssekretär und Präsident des Wiener Stadtschulrates. Auf mein Lebensziel, eine Reform des Schulwesens unter Anwendung der Ergebnisse wissenschaftlichen Forschens herbeizuführen, woran mein ganzes Herz hing, will ich nicht näher eingehen. Es drängt mich aber, gerade Ihnen, Herr Bundeskanzler, gegenüber, mit allem Nachdruck auszusprechen: es gibt keine von mir hinausgegebene Verfügung, keine Entscheidung, die nicht den damaligen in Wirksamkeit gewesenen Gesetzen entsprochen hätte. Das erklärt sich schon daraus, daß ich als Unterstaatssekretär für Unterricht in zwei Koalitionskabinetten mit der christlich sozialen Partei saß, daß ich als Präsident des Stadtschulrates der strengsten Aufsicht des Unterrichtsministeriums unterstellt war. Ich war von den besten Absichten erfüllt und ängstlich darauf bedacht, auch nicht das geringste Unrecht zu tun.

Ich will und kann daher nicht glauben, daß meine Amtsführung die Ursache meiner überlangen Anhaltung sein soll; allerdings bin ich seit Wochen der letzte Wiener Nationalrat, der letzte Wiener leitende Funktionär, der ohne Anklage noch zurückbehalten wird.

Mein Lebenswerk ist vernichtet, mein Wirkungskreis verloren, meine Gesundheit erschüttert, meine wirtschaftliche Situation ist trostlos: machen Sie es mir, Sehr geehrter Herr Bundeskanzler, durch die Verfügung meiner baldigen Freilassung möglich, daß ich ohne allzu drückende Sorgen in ruhiger Zurückgezogenheit den Rest meines Lebens verbringen kann.

Ich bin überzeugt, daß, Sehr geehrter Herr Bundeskanzler, diesen Appell an Ihren Gerechtigkeitssinn nicht unbeantwortet lassen werden.

Mit dem Ausdruck vorzüglichster Wertschätzung

ganz ergebener
Otto Glöckel,
gew. Präsident des Stadtschulrates
für Wien

M. Sertl

Vom Mythos zur Wirklichkeit

Zwei Annäherungen an die Realität der zwanziger Jahre

Wenn heute fortschrittliche Lehrer oder sonstige Befürworter der Gesamtschule — solche soll's ja immer noch geben! — das Stichwort „Glöckel" hören, dann kommen ihnen folgende Assoziationen: „Richtlinien" (der Christlich-Sozialen) gegen „Leitsätze" (Glöckel) Wiener Schulreform; Kulturkampf; Einheitsschule.

Diese Assoziationen begleiten den verklärten Blick zurück in die revolutionäre Phase nach dem Ersten Weltkrieg. „Das waren halt noch Zeiten!" Da war Schulreform noch mehr als die paritätisch abgeschliffenen eingewässerten Kompromisse einer Schulreformkommission!

Zwei Dinge, die untrennbar mit dem „Mythos Glöckel" verbunden sind, möchte ich hier näher untersuchen:

1. Die Unterstützung der Wiener Schulreform durch die Massen
2. Glöckels Beitrag zur Gesamtschuldiskussion

1. Schulreform: auf der Straße erkämpft?

Wenn wir in der 1974, zu Glöckels 100. Geburtstag, erschienenen Jubiläumsschrift von Achs/Krassnig gleich auf der ersten Seiten vom „Aufmarsch der Hunderttausend" lesen, die „für die Erhaltung und Fortführung eines Kulturwerks" demonstrierten, „eines jungen Kulturwerks, das ihnen längst schon Herzensangelegenheit geworden war: Es war die neue Schule, die Schule des Volkes, die Schule Otto Glöckels!", dann wird uns doch gleich warm ums Herz. Bzw. es drängt sich die Frage auf: Wenn Glöckel die Menschen für die Schulreform auf die Straße gebracht hat, warum tut das nicht auch Sinowatz?! Gut, gut, wir wissen, die Frage hat wenig Sinn; schließlich haben wir jetzt die Sozialpartnerschaft . . . angeblich eine notwendige Lehre aus der Geschichte.

Aber stellen wir doch einmal spaßhalber die Frage andersherum: Wieso konnte Glöckel auch nicht viel mehr erreichen als eine Reform der Bürgerschule, die ab 1927 Hauptschule heißt? Obwohl für die Schulreform angeblich „Hunderttausend" — ein anderer sozialdemokratischer Bildungspolitiker, Hans Fischl, spricht sogar von „Hunderttausenden" — marschiert sind?!

Übrigens gab's auch damals schon die Zwei-Drittel-Mehrheit. Der christloch-soziale Unterrichtsminister Schmitz, der Verfasser der verhaßten „Richtlinien", brauchte zur Durchführung der Reform die Zustimmung der zweitstärksten Parlamentsfraktion, eben der Sozialdemokraten.

Hier gleich eine Entschuldigung bei den Sozialdemokraten der SDAP, weil ich hier einen unzulässigen Vergleich mit den Sozialdemokraten der SPÖ anstelle.

Damals, in der Ersten Republik, diktierte die Sozialdemokratie **aus der Opposition heraus** den bürgerlichen Regierungsparteien Ziel und Tempo der Schulreform. Daß dabei das letzte Ziel, die gemeinsame Schule aller Zehn- bis Vierzehnjährigen, nicht erreicht wurde, ist Tatsache. Daß von den bürgerlichen Parteien nichts anderes getan wurde, als Schulreform zu verhindern und alles rückgängig zu machen, was die revolutionäre Anfangsphase nach dem ersten Weltkrieg erreicht hat — in erster Linie die Glöckel'schen „Leitsätze" —, ist ebenfalls Tatsache.

Daß die Sozialdemokratie in den siebziger Jahren, **trotz absoluter Mehrheit und Alleinregierung,** nicht mehr zusammengebracht hat, als Vorschläge zu machen und dann resigniert zurücksinken, wenn die bürgerliche Opposition nein sagt, ist ebenfalls Tatsache, aber eine ganz traurige, die auf keinen Fall den Vergleich mit der revolutionären Stimmung der Ersten Republik aushält. Also weg mit diesem unwürdigen Vergleich!

„Der Aufmarsch der Hunderttausend"

„Freitag, 18. Juni 1926. Ein Wochentag . . .

Hunderttausend demonstrierten auf der Ringstraße in Wien!

An einem Nachmittag, an einem Abend, nach einem harten Arbeitstag. Hunderttausend marschierten auf dem Ring in Wien!

Für die neue Schule, für die Schulreform Otto Glöckels.

Wie ist das zu erklären?" (Achs, S. 7/8)

Zuerst einmal zu den Schulfragen, die im Jahr 1926 auf der Tagesordnung standen:

1. Der fortschrittliche Volksschullehrplan, seit 1920, als Glöckel Unterrichtsminister war, „probeweise" in Kraft, soll durch eine ministerielle Verordnung im klerikalen Sinn „entschärft" werden. (In dem Sinn: Weg mit dem Arbeitsunterricht, mehr Religionsunterricht!)
2. Wien plant die Ausdehnung seines Schulversuchs zur „Allgemeinen Mittelschule"[1]) von 6 auf 24 Standorte.

3. Wien plant die Vereinheitlichung aller Untermittelschulen (mit Ausnahme des Humanistischen Gymnasiums) nach dem Muster der „Deutschen Mittelschule"[2]).

In Verhandlungen zwischen dem damaligen Unterrichtsminister, dem Christlich-Sozialen Dr. Schneider, und dem Präsidenten des Wiener Stadtschulrates, Otto Glöckel, bekommt Wien grünes Licht für die Ausweitung der Schulreform und kann den fortschrittlichen Volksschullehrplan beibehalten. Daraufhin entrüsteter Aufschrei der „klerikalen Exaltados" (H. Fischl) in der christlich-sozialen Partei (CSP). Sie setzen ihre Parteigenossen in der Regierung unter Druck. Der Unterrichtsminister muß demissionieren. Damit sind auch die Zusagen für die Fortführung und Ausweitung der Wiener Schulreform hinfällig. Das war am 15. Juni. Am 17. Juni verlangen die Sozialdemokratien im Parlament eine „sichtbare Wiedergutmachung des Wortbruchs der Regierung". Und am 18. Juni marschieren dann die Hunderttausend.

Aber ich kann mir beim besten Willen nicht vorstellen, daß eine noch so revolutionäre Arbeiterschaft „Hunderttausend" oder gar „Hunderttausende" mobilisiert, um die Fortsetzung von Schulversuchen durchzusetzen. Genau diesen Eindruck erwekken aber die Darstellungen bei Achs und Fischl. Genauso lautet doch das Klischee von der „revolutionären Schulreform" der Glöckel-Ära! Wie war es wirklich?

Verteidigung der Schulreform wichtiger als Arbeitslosenunterstützung

Einen ersten Hinweis finden wir bei Fischl:

„Am 18. Juni unterstreicht ein nach Hunderttausenden zählender Aufmarsch der Arbeiter auf der Ringstraße den Ernst dieser Forderungen. Die Demonstration galt zwar neben der Schulfrage auch der dringlich gewordenen Verlängerung des Gesetzes über die Arbeitslosenunterstützung, aber alle Beobachtungen stimmen darin überein, daß das ideelle Begehren, die bedrohte Schulreform zu verteidigen, die Massen noch stärk erregt hat als die drückende materielle Not." (Fischl, S. 59).

Ehrlich?! Die Fortsetzung der Schulreform war ihnen wichtitiger („hat sie noch stärker erregt") als die Sorge um das tägliche Brot („als die drückende materielle Not")?! Naja, ich weiß nicht, ob da nicht die idealistische Interpretation der Wirklichkeit für die interpretierte Wirklichkeit ausgegeben wird.

Einen zweiten Hinweis gibt die AZ selbst, nach der die ganze Geschichte rekonstruiert wird.[3])

Am 17. Juni 1926 große Schlagzeile „Auf die Straße!"

„Heraus zur Demonstration am Freitag nachmittag halb 5 Uhr!" Darunter der Hinweis: „Der Aufmarschplan für die Demonstration befindet sich auf Seite 2 des Blattes." Nichts sonst, keine Parolen (vielleicht stehen die auf Seite 2).

Darunter 3 Meldungen und ein Leitartikel. Die Meldungen berichten:

- ○ unter dem Titel „Beschluß der Christlichsozialen" vom oben geschilderten Sachverhalt,
- ○ vom Dank der britischen Bergarbeiter für die Spende der Gemeinde Wien (hört, hört!)
- ○ und von einer Regierungsumbildung in Frankreich.

Der Leitartikel hat den Titel „Sie werden mit uns nicht Schindluder treiben!" und schildert sehr treffend den Wortbruch der Regierung.

Am 19. Juni, also am Tag nach der Demonstration, berichtet die AZ folgendes:

„Die Kundgebung ist eine der allergrößten gewesen, die Wien — das doch der klassische Boden ungeheurer Arbeiterdemonstrationen ist — je gesehen hat, und niemand, der sie sah, konnte nur einen Augenblick zweifeln, daß sie, aus echter Entrüstung geboren, den Charakter völliger Spontaneität hatte." (Achs, S. 7)

Und weiter:

„Die Währinger rücken heran. Brausender Jubel begleitet ihren Vormarsch, tosende „Hoch-Glöckel"-Rufe veranlassen uns, die so ungewöhnlich bejubelten Genossen des achtzehnten Bezuirks zu perlustrieren. Nun gewahren wir auch schon die Ursache dieser stürmischen Bewegung: Glöckel zieht an der Spitze seines Wahlbezirks in den Kampf gegen die Wortbrecher. Es ist dies die Viertelstunde des dichtesten Gewoges vor dem Parlament . . . Das Ende des Demonstrationszuges hatte schon längst das Parlament passiert, und das Spalier hatte sich schon aufgelöst, als plötzlich eine starke Bewegung sichtbar wurde: Glöckel war von seinem Bezirkszug, in dem er bis zum Schottentor mitmarschiert war, auf dem Weg zum Stadtschulratsgebäude. Kaum wurde er erblickt, als sich immer dichtere Massen um ihn scharten und ihm zujubelten. Sie begleiteten ihn zum Stadtschulratsgebäude unter immerwährenden Hochrufen auf die Schulreform. Dort angelangt, forderte er die Menge auf, im Kampf gegen die wortbrüchigen Schulverderber nicht zu erlahmen." (S. Achs, S. 8)

Und im Leitartikel derselben AZ hieß es dazu:

„Es sind gestern keine Reden gehalten worden. Die Masse selbst redete. Ihre Rufe, ihre Standarten sprachen eine eindring-

liche Sprache . . . Wer diese Massen gesehen hat, der weiß: die Wiener Arbeiterschaft wird an der Schulreform so wenig rühren lassen wie an dem Recht der Arbeitslosen, wie an dem Mieterschutz!" (Achs, S. 8)

Gegen die Angriffe auf den Mieterschutz ging es also auch! Daraus läßt sich schon eine plausible Erklärung ableiten: **alles zusammen**, der Kampf um die Erhaltung der revolutionären Errungenschaften generell, um den Mieterschutz, um die Arbeitslosenunterstützung, um die Schulreform usw., das gibt schon ein glaubwürdiges Motiv für eine Massendemonstration.

Es war also eine Art **Machtdemonstration der SDAP.** „Und diese Lektion dürfte der Reaktion in die Knochen gefahren sein!" — um mich einmal im damals üblichen Jargon auszudrücken.

Oder doch nicht?!

Aus der Ausweitung der Schulversuche wurde auf jeden Fall nichts. Der neue Unterrichtsminister Schmitz verfaßte die berüchtigten *„Richtlinien"*, die die Volksschuloberstufe als Regelschule beibehalten und den Zugang zur vierklassigen Bürgerschule (das war der Hauptinhalt dieser „Reform"; die alte Bürgerschule war dreiklassig) von einer Aufnahmsprüfung abhängig machen wollten. Dagegen war dann das Hauptschulgesetz vom August 1927[4]) direkt revolutionär.

Davor waren allerdings Wahlen, bei der die SDAP zur stimmenstärksten Parten wurde, und wieder eine Massendemonstration, bei der sicher zweihunderttausend oder mehr Leute anwesend waren, nämlich die vor dem Justizpalast. Dort wurde schon nicht mehr für die Erhaltung der revolutionären Errungenschaften demonstriert.[5]) Die Antwort der Reaktion waren nicht mehr „Richtlinien", sondern Gewehrsalven.

Mit diesem 15. Juli 1927 ist gleichzeitig der Höhepunkt der revolutionären Arbeiterbewegung in Österreich und ihrer Partei, der SDAP, markiert. Von nun an ging's bergab.

Mythos nicht ganz unberechtigt!

Der Mythos von den die Schulreform unterstützenden Massen stimmt insofern, als die Jahre 1926/27 eine revolutionäre Phase darstellten, in der die Massen bereit waren, auf der Straße — und notfalls auch mit der Waffe in der Hand! — für die Erhaltung der revolutionären Errungenschaften der Jahre 1918—1920 zu kämpfen. Allerdings nützte die SDAP diese Kampfbereitschaft nur insofern, als sie Machtdemonstrationen veranstaltete (eine solche dürfte die vom 18. Juni 1926 gewesen sein[6])), um parlamentarisch-oppositionellen Druck auf die bürgerlichen Regierungsparteien auszuüben. Ergebnis dieses oppositionellen Drucks waren u. a. die Schulgesetze von 1927. Mehr war im parlamentarischen Kampf nicht zu holen.

2. Die Bewegung für die Gesamtschule war breiter, als man glaubt

Gehen wir wieder vom Klischee, vom „Mythos" aus:

Heutige Gesamtschulbefürworter sehen in Glöckel den Urvater der österreichischen Gesamtschulbewegung. Die Sozialdemokratie, als organisierte und organisierende Kraft der Arbeiterbewegung, habe, so lautet das weit verbreitete Vorurteil, die „Allgemeine Mittelschule" als demokratische Alternative im Kampf gegen das Bildungsprivileg „erfunden". Die Frage, wie beispielsweise die Lehrer dazu standen, welche Aufnahme die Gesamtschulidee in Kreisen außerhalb der Sozialdemokratie gefunden hat, wird kaum gestellt.

Sozialdemokraten, fortschrittliche Lehrer und liberale Bürger

Eine erste Antwort auf diese Frage findet man bereits im Jahre 1905. Damals gründeten, unter Anleitung von Glöckel, Mitglieder der sozialdemokratischen Partei, fortschrittliche Lehrer (damals nannten sie sich „freiheitlich") und bürgerliche Liberale den Verein „Freie Schule" als „Schutzverein für das Reichsvolksschulgesetz und gegen klerikale Schulverschlechterungspläne". (Achs, S. 52; Mende, S. 119.) Eine derartige Koalition: Lehrer, Sozialdemokraten und, nennen wir sie liberale Intellektuelle im Zusammenhang mit Schulreform, ist doch etwas überraschend, zumindest auffällig.

Noch überraschender, angesichts des politische Bewußtseins heutiger Pflichtschullehrer, ist die Tatsache, daß die Forderung nach der Allgemeinen Mittelschule, soweit mir bekannt, zum ersten Mal auf der oberösterreichischen Landeslehrerkonferenz im Jahre 1898 erhoben wurde. (Gönner, S. 189/90.) Ähnlich dürfte sich auch der 2. Österreichische Bürgerschullerhertag im Mai 1898 geäußert haben.

Das heißt, daß die (wie große?) Mehrheit der Pflichtschullehrer, auf jeden Fall die große Mehrheit der Bürgerschullehrer bereits um die Jahrhundertwende für die Gesamtschule war! Standespolitisch absolut logisch und verständlich, bedenkt man die durch die Zusammenlegung mit der Untermittelschule gegebene Aufwertung der Bürgerschule!

Bevor ich weiter die Stellung der Lehrer zur Gesamtschule verfolge, ein kurzer Blick zu den liberalen Intellektuellen.

Gesamtschule ist billiger!

Im Jahr 1908 erschien in Wien eine Broschüre „Die österreichische Einheitsmittelschule" von Prof. Th. Hartwig. Hauptmotiv für diese „Einheitsmittelschule" aller 10- bis 14jährigen war ... das Geld! Hartwig war der Meinung, daß die Mittelschulen

1. überfüllt sind,
2. zu teuer sind,
3. sinnlosen Intellektualismus fördern, d. h.
4. zu wenig lebenspraktisch — berufsvorbereitend sind.

Eine Abkoppelung der Untermittelschulen und ihre Zusammenlegung mit der Bürgerschule würde die Schülerzahlen an den Gymnasien radikal senken. Außerdem wären Bürgerschullehrer, die an der Einheitsmittelschule unterrichten sollten, wesentlich billiger als Mittelschullehrer.

Die „Einheitsmittelschule" von Hartwig war aber keineswegs einheitlich. Er stellte sich unterschiedliche Formen für Stadt und Land vor, „ferner eine Schule für Befähigte und eine Schule für Minderwertige". Aber es war eine gemeinsame Schule aller 10- bis 14jährigen gemeint, bei Abschaffung der Untermittelschulen-!Das war ja sein Hauptziel.

Die „doppelte Funktion" der Schule

Ernster zu nehmen waren da schon die Überlegungen, die Glöckel am 7. Jänner 1917 im Konzerthaus in einer Rede zum Thema „Das Tor zur Zukunft" vorstellte. Ganz unmißverständlich stellte er fest: *„An die Stelle der verwirrenden Mannigfaltigkeit unseres Schulwesens muß eine einfache, übersichtliche Organisation treten. Die Entscheidung über das weitere Studium soll erst nach dem 14. Lebensjahr erfolgen, daher ist der Ruf nach einer ‚Einheitsschule' berechtigt."* (Achs, S. 65.)

Damit hatte er das Hauptargument für die Einheitsschule geliefert. Das war auch immer schon das Hauptargument der Lehrer gewesen. Gleichzeitig trug Glöckel in diesem Reformprogramm den pädagogischen Idealen seiner Zeit voll Rechnung. Schlagwort „Reformpädagogik"! Arbeitsunterricht, die Gestaltung des Schullebens, methodische Fragen standen im Vordergrund. Mit der bürgerlich-idealistischen Reformpädagogik kam auch der Ruf nach der „adäquaten Begabungsförderung". 1917 formulierte es Glöckel so: „Jeder Begabung den richtigen Weg!" Und mit

dieser Begabungsförderung (worunter die Reformpädagogen hauptsächlich die Entwicklung der bürgerlichen Individualität verstanden), bekam die Allgemeine Mittelschule bzw. Schule überhaupt eine doppelte Funktion: 1. Schule des ganzen Volkes zu sein, 2. der Begabung des Einzelnen gerecht zu werden.

Diese „doppelte Funktion" beschäftigt die Gesamtschuldiskussion seither unter dem Stichwort „Einheitlichkeit und Differenzierung".

Begabte Kopfarbeiter, minder begabte Arbeiter

1919 war diese Diskussion offenbar voll im Gange, denn die vom Unterstaatssekretär Glöckel herausgegebenen **„Leitsätz für den allgemeinen Aufbau der Schule"** lesen sich wie ein zusammengefaßter Kommentar zu dieser Diskussion. Zur ersten Funktion steht in den Leitsätzen folgendes:

„1. Die Schule als Volkserziehungsanstalt hat einer Reihe von Forderungen zu genügen, deren Erfüllbarkeit von einer weitergehenden Vereinheitlichung der Schuleinrichtungen abhängt, als sie bis heute in unserem Staate gegeben ist. Diese Forderungen sind vornehmlich: die Schule soll mehr als bisher zum Bewußtsein sozialer und nationaler Zusammengehörigkeit und der daraus jedem Gemeinschaftsmitglied erwachsenden Pflichte erziehen ..." (Schnell, S. 138.)

Zur zweiten Funktion stellen die Leitsätze ganz allgemein fest, daß es darauf ankommt, *„den einzelnen — in seinem und im Gemeinschaftsinteresse — so auszubilden, wie es seiner besonderen Veranlagung gemäß und für seinen künftigen Beruf zweckmäßig ist ..."* (Schnell, S. 138.

Daraus leiten sich folgende Schlußfolgerungen für den organisatorischen Aufbau der Schule (der 10- bis 14jährigen) ab:

(Punkt a) erläutert die Volksschule)

„b) Für das 11. bis 14. Lebensjahr ist unter grundsätzlicher Wahrung der Einheitlichkeit der Schule eine Anpassung des Unterrichtss an die Verschiedenheit der Begabungen geboten.

c) Es empfiehlt sich somit für diese Altersstufe — abgesehen von Hilfsschulen — die Errichtung einer einheitlichen Mittelschule mit Differenzierung innerhalb dieser Einheitlichkeit.

d) In die Hauptklassen (1 bis 4) werden alle Schüler mittlerer und höherer allgemeiner Begabung eingeteilt (Klassenzug I); diejenigen, deren Leistungsfähigkeit unter dem Mittelmaß zurückbleibt, werden in einem eigenen Klassenzug (II) vereinigt." (Schnell, S. 139.)

Mit dieser Teilung in zwei Klassenzügen unterwirft sich die Schule aber genau der realen Teilung in Hand- und Kopfarbeiter, sie betreibt damit jene vorzeitige Berufsentscheidung, gegen die sie angetreten war. Zukünftige Kopfarbeiter sollten im Klassenzug I auf die weiterführenden (allgemeinbildenden) Schulen vorbereitet werden (BHS im heutigen Sinne gab's damals kaum!), die Masse der (Hand)Arbeiter sollte im Klassenzug II auf ihre zukünftige Tätigkeit vorbereitet werden. Dabei war sich Glöckel sehr wohl der Tatsache bewußt, *„daß diese Gliederung in Klassenzüge eine heikle Sache sei, die bei oberflächlicher Behandlung leicht neuerdings zur Aufrichtung sozialer Schranken führen und so die ganze Reform um den erstrebten Hauptgewinn bringen konnte."* (Fischl, S. 33.)

Diese Bedenken spielen dann aber in der ganzen Diskussion (bis heute!) kaum eine Rolle mehr. Im Gegenteil: Später wird die Frage nach der Durchführung der Klassenzugsteilung geradezu zum Gradmesser für Fortschrittlichkeit — analog zu den niedrig- und hochorganisierten Volksschulen![7])

Lehrer gegen die Zweizügigkeit!

Sehr interessant und aufschlußreich ist die Stellungnahme der Lehrer zu diesen Fragen. Dabei ist zuerst einmal sehr wichtig, daß man sich die weltanschaulichen Positionen der Lehrer vor Augen hält. H. DACHS schreibt:

„Im zahlenmäßig vor allem bedeutenden Primarschulbereich (Volks- und Bürgerschulen) war die Lehrerschaft in drei großen, weltanschaulich klar voneinander getrennten Verbänden organisiert. Sie alle hatten Landesvereine und Bezirksgruppen. Der stärkste Verband war der ***‚Österreichische Lehrerbund'****, deutschvölkisch ausgerichtet und daher der Großdeutschen Partei nahstehend. Die Angaben über seine Stärke schwanken zwischen 10.000 und 11.000 eingeschriebenen Mitgliedern. — Die zweitstärkste Gruppierung stellte der* ***‚Katholische Lehrerbund für Österreich'*** *dar. Er war eng verbunden mit der Christlichsozialen Partei und der katholischen Kirche. Seine Mitgliederzahl wuchs von 7.000 im Jahre 1919 bis auf 10.000 im Jahre 1930. — Die dritte und damit letzte Gruppe bildete der* ***‚Sozialistische Lehrerverband'*** *mit ca. 5.000 Mitgliedern."* (Dachs, S. 100.)

Zum deutschnationalen Lager ist noch zu ergänzen, daß dort — entsprechend der Geschichte des Deutschnationalismus — auch liberale Traditionen aufgehoben waren. Die Deutschnationalen fühlten sich als „Väter" des liberalen Reichsvolksschulgesetzes. Die deutschnationalen Lehrer waren — ich bin fast

versucht, zu sagen: selbstverständlich — **für** die Gesamtschule. So betont der Österreichische Lehrerbund in seiner Stellungnahme zu den reaktionären „Richtlinien" des Jahres 1926: *„Werden diese Gedanken zur Tat, so tritt ein Sinken der allgemeinen Volksbildung ein."* Und weiter: *„Wir lehnen diese Schulerneuerung ab für Stadt und Land...* ***Wir fordern die vierklassige, einheitliche deutsche Mittelschule für alle Kinder*** *vom 10. bis 14. Lebensjahre! Dann erst soll die Teilung, die Berufswahl erfolgen: nach Neigung und Begabung. Die einheitliche Bildung bis zum 14. Lebensjahre wird uns einheitlicher machen."* (Schulreform, 1927, S. 71f.)

Welch „teutscher" Geist diese liberal-fortschrittliche Haltung begleitete, zeigt folgendes Zitat:

„Hart und laut pocht die neue Zeit an unsere Tore. Arbeitsgedanken, Verinnerlichung und Vereinheitlichung für unsere Schulen sind die Boten der neuen Zeit. Die Mittelschule will sie nicht hören. Den kräftig treibenden Sproß der neuen Schule weist sie zurück, weil ihr der morsche Ast der überlebten lieb geworden ist." (Schulreform, 1927, S. 73.)

Auch wenn's einem dabei ganz entsetzlich graust, es bleibt das klare Bekenntnis zur Gesamtschule. Und es ist ein Bekenntnis zur **einheitlichen** Gesamtschule! Der Österreichische Lehrerbund war immer gegen die Teilung in zwei Klassenzüge: *„Mit der Trennung in Klassenzüge wird der Weg zur Einheitsschule noch weiter verrammelt und die Zerklüftung wird immer größer."* (PZ, 1928, S. 35) Oder hier eine ausgewogene Stellungnahme aus der „Bürgerschulzeitung" vom Jänner 1928[8]):

„Das Gesetz sieht also ausdrücklich ein Ausleseverfahren vor, eine Differenzierung nach der Begabungshöhe und als Form hiefür das Klassensystem. Die Differenzierung nach der Begabung, allgemein sowohl wie im besonderen die Klassenzugsform, hat ihre Anhänger sowohl wie ihre Gegner aus beiden Lagern die hervorragendsten Pädagogen, wobei ich nur erwähnen möchte, daß die Gegner derselben, letzten Endes in ihr auch einen Widerspruch mit der Forderung Einheitsschule erblicken, weil die Differenzierung nach der Begabung vielfach auch eine Differenzierung in sozialer Hinsicht bedeutet." (BSZ 1928/1, S. 5)

Pädagogische Argumente gegen die Zweizügigkeit

Und dann beginnt in der „Bürgerschulzeitung" eine Erörterung, die mich frappant an die gegenwärtige Diskussion um die Neue Hauptschule erinnert. Der Autor Kurt Weinbauer bezeichnet die Führung von Klassenzügen als „notwendiges Auslesemittel", um in den hoffnungslos überfüllten Klassen einen eini-

germaßen geregelten Unterricht zu gewährleisten. Allerdings schränkt er gleich wieder ein: *„. . . in dem Augenblick, als die Höchstschülerzahl einer Klasse mit 40 festgelegt erschiene, hielte ich es für gänzlich entbehrlich . . ." (1928/1, S. 6). Mit der Klassenschülerhöchstzahl 40 können wir uns heute nicht zufriedengeben, aber der Grundgedanke, daß kleinere Klassen eine äußere Differenzierung überflüssig machen, hat heute genauso Gültigkeit.*

Hier noch eine Stellungnahme, die sich auf die Unsicherheiten bei der Einteilung in ersten und zweiten Klassenzug bezieht.

„Die Teilung in zwei Klassenzüge ist grob und unsicher; warum also nicht gleich vier? Das wäre genauer. Tatsächlich ist in Wien schon der Gedanke einer Dreizügigkeit aufgetaucht: hervorragend — gut — schlecht. Dabei ist aber für geistig Minderwertige ohnedies durch eigene Schulen gesorgt.

Auseinanderreißen, einander entfremden und verfeinden bis zur völlig Ohnmacht . . .

Der Lehrer muß aus den angeführten Gründen für die Führung der Hauptschule in einem Klassenzug sein. Die Trennung in Klassenzüge ist ein Fehler und ein gefährliches Rückschreiten in angeblich schon überwundene finsere Zeiten." (PZ, 1928, S. 35)

Und noch ein Argument, das heute nichts von seiner Gültigkeit verloren hat: *„Meinem Gefühl von Gleichberechtigung widerspricht es, die Schwachen in eine Gruppe zu vereinen; sie werden dann durch kein Vorbild zu größerer Anstrengung angespornt."* (PZ, 1928, S. 6)

Derart angegriffen, sieht sich die sozialdemokratische Lehrerschaft veranlaßt, in der „Freien Lehrerstimme" eine teilweise berechtigte, teilweise unverständliche Polemik zu führen, und zwar unter dem Titel: „Die Zweizügigkeit der Hauptschule und das soziale Gewissen!" auf den Einwand, daß die Klassenzüge *„soziale Mißstände nicht nur (nicht) beseitigen, sondern im Gegenteil befestigen"* antwortet der Autor (Hauptschullehrer R. Bergmann aus Rottenmann) ganz locker, offensichtlich perfekt dialektisch geschult:

„Wir sind . . . der Überzeugung, daß ***soziale Mißstände durch schulorganisatorische Einrichtungen wohl verdeckt, niemals aber beseitigt werden können.*** *Beseitigt werden können sie nur auf dem Weg des organisierten Klassenkampfes. Insolange aber die völlige Beseitigung nicht möglich ist, nützt uns die Verschleierung nicht, da dadurch der Klassenkampf nur in die Länge gezogen würde.* ***Von unserem Standpunkt aus wäre es unsozial, Minderbegabte mit Begabten zusammen zu unterrichten, da einerseits die Begabten arg vernachlässigt werden müßten und andererseits die Schwachen, durch die aussichtslose Konkurrenz mit den Begabten Minderwertigkeitsgefühle entstehen würden, die zur völligen Entmutigung führen müßten."*** (FL, 1928, S. 57, Hervorhebung von R. Bergmann)

Austromarxismus und Hauptschule

Wir stellen also fest, daß Glöckel unter Lehrern eine große Mehrheit für die Gesamtschule gefunden hat und gleichzeitig massive Gegnerschaft, was die Zweizügigkeit betrifft. Es stellt sich die Frage, warum die Sozialdemokraten nie von ihrer Klassenzugsforderung heruntergestiegen sind. Warum verteidigten sie (und verteidigen bis heute) die „Begabungsdifferenzierung", de facto die schulische Reproduktion in Hand- und Kopfarbeiter?

Meiner Meinung nach ist die im internationalen Vergleich ziemlich einmalige Idee der Zweizügigkeit ein typisch „austromarxistischer" Kompromiß zwischen der revolutionären Gesamtschulforderung und dem bestehenden System des „Bildungsprivilegs", laut Glöckel die „monopolistische Beherrschung der höheren Bildung durch die Besitzenden" (Fischl, S. 31). Man bietet den Nutznießern des Bildungsprivilegs mit dem 1. Klassenzug eine besondere Form der Mittelschule an, die möglichst bruchlos ins Gymnasium überleiten soll. Daß sie da auch mit Arbeiterkindern in einer Klasen sitzen sollen (so zumindest die Wunschorstellung der Sozialdemokraten), muß den Bürgerlichen der Verzicht auf Revolution und einheitliche Gesamtschule schon wert sein.

Daß die Bildungsprivilegierten auf diesen Kompromiß nicht einsteigen mußten, liegt wohl hauptsächlich an der ziemlich ungebrochenen Macht der Kirche, die in der Ersten Republik die Allianz der „Antimarxisten" anführte. Daher Glöckels notwendiger Kampf gegen die Kirche. Daß mit dieser Kompromißformel die Chance auf die Durchsetzung einer echten Gesamtschule von vornherein vertan wurde, ist evident.

Amerkungen:

[1]) Die „Allgemeine Mittelschule" war die von den Sozialdemokraten angestrebte Form der Gesamtschule aller Zehn- bis Vierzehnjährigen mit zwei Klassenzügen. 1920 wurden hierzu sechs Schulversuche eingerichtet. Dafür wurden eigene Schulsprengel eingeführt, um wirklich alle Zehnjährigen eines Wohngebietes zu erfassen.

[2]) Die „Deutsche Mittelschule" war das zweite „Standbein" der Wiener Schulreform im Bereich der Sekundarstufe. Sie war eine Art „Reformgymnasium", das in der Unterstufe Lehrplangleichheit mit dem Ersten Klassenzug der AMS anstrebte.

[3]) Die folgende Rekonstruktion basiert ausschließlich auf der Darstellung und den AZ-Zitaten bei Achs, S. 7—9, besonders auf dem Faksimileabdruck der Titelseite der AZ vom 17. 6. 1926 bei Achs, S. 9.

[4]) Es enthält praktisch die bis 1985 gültige Form der zweizügigen Hauptschule.

[5]) Bekanntlich protestierten die Massen gegen die skandalösen Freisprüche von drei den Frontkämpfern nahestehenden Wirtsleuten, die in der burgenländischen Gemeinde Schattendorf zwei kriegsinvalide Hilfsarbeiter und ein Kind niedergeschossen hatten.

[6]) In keinem Geschichtsbuch konnte ich über diese Demonstration etwas finden!

[7]) Dabei wird dann vollkommen übersehen, daß 2 Klassenzüge in einer Allgemeinen Mittelschule anders zu beurteilen sind als 2 Klassenzüge in der Hauptschule nach 1927. Schließlich bringt eine 2zügige AMS, neben der Verwissenschaftlichung des Unterrichts, eine eklatakte Vereinheitlichung der bis dahin 3zügigen Mittelstufe: VS-Oberstufe, Bürgerschule, Untermittelschule. Eine 2zügige Hauptschule unter Beibehaltung der Untermittelschule reproduziert dieses dreigliedrige Schulwesen, wenn auch auf wesentlich höherem Niveau. Konsequenterweise bildet die „Gesamtschule" der siebziger Jahre (IGS) wieder 3 Leistungsgruppen. An der sozialen Grundstruktur von „gut — mittel — schlecht" darf offensichtlich nicht gerüttelt werden!

[8]) Es handelt sich hierbei um Stellungnahmen zur neu geschaffenen Hauptschule.

Literaturverzeichnis:

Achs O., Krassnig A., Drillschule — Lernschule — Arbeitsschule, Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik, J & V, Wien München 1974.

Fischl H., Schulreform, Demokratie und Österreich, 1918—1950, Verlag Jungbrunnen, Wien o. J.

Gönner R., die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie, Bundesverlag, Wien 1967

Mende J., Staritz E., Tomschitz I., Schule und Gesellschaft, Entwicklung und Probleme des öst. Bildungssystems, Facultas-Verlag, Wien 1980

Schnell H., Die österreichische Schule im Umbruch, J & V, Wien 1974

Freie Lehrerstimme 34. Jg., 1928, Folge 4, S. 56/57: R. Bergmann, Die Zweizügigkeit der Hauptschule und das soziale Gewissen.

Pädagogische Zeitschrift, 61 Jg., 1928, Nr. 5, S. 34/35: Alexander Paunowitsch: Welche Momente sprechen für die Führung der Hauptschule in einem Klassenzuge?

Pädagogische Zeitschrift, 62 Jg., Nr. 7, S. 60/61: Hildegard Rieger: Gedanken beim Halbjahrsabschluß. (Gleichzeitig zur Zweizügigkeit der Hauptschule.)

Bürgerschulzeitung, 53. Jg., 1928, Fdlge 1, S. 4ff: Kurt Weinbauer: Die Hauptschule.

Schulreform, 6. Jg., 1927, S. 57 ff, Viktor Fadrus: Zwei Wege zur Reform der höheren Schule und der Bürgerschule in Österreich.

Dachs H., Schule und Politik, Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938, J & V, Wien München 1982

Hartwig Th., Die Produktivkräfte Österreichs in Einzeldarstellungen, II, Das Schulwesen Österreichs vom volkswirtschaftlichen Standpunkt, Wien 1912.

P.S.:

Inzwischen ist mir doch noch eine Quelle in die Hände gefallen, die auf die Demonstration vom 18. Juni 1926 eingeht. In der „Geschichte der Kommunistischen Partei Österreichs" (Wien 1977) heißt es auf Seite 85:

„Entsprechend den Einheitsfrontbeschlüssen des 8. Parteitags rief die KPÖ zur Beteiligung an der von den Freien Gewerkschaften für den 18. Juni einberufenen Demonstration gegen die Pläne der Regierung Ramek, die Arbeitslosenunterstützung zu streichen, auf. 300.000 Arbeiter und Arbeitslose zogen über die Wiener Ringstraße."

Meine Polemik gegen die angeblich „Hunderttausende" war also unberechtigt. Meine Kritik an der einseitigen Interpretation durch den SLÖ (Achs, Fischl) bleibt aber aufrecht.

Eva Tesar

Politik im Schulalltag der 1. Republik (Schulerninnerungen)

Anhand einiger Stellen aus Schulerinnerungsinterviews soll der Zusammenhang von Schulalltag und Politik skizziert werden und die Prägungen, die der Schulalltag durch die politische Situation erhält, angerissen werden.

Manchmal erscheint — zumindest rückblickend — die große Politik aus der Sicht der Schulatmosphäre komisch, bezeichnenderweise erinnert sich Herr S. bei der Textstelle der Renner/-Kienzl-Hymne, wo von den stürzenden Wassern die Rede ist, nur mehr daran, daß sie am „Abgrund" Hirten und Lämmer tränken, eine reizvolle Aufgabe für eine psychologisch/politische Interpretation.

Oft sind die Auswirkungen der Politik aber auch ziemlich drastisch, wie die Schilderungen von Frau B. aus ihrer Schulklassse in Favoriten zeigen.

Über den enthusiastisch betriebenen Schulversuch „Allgemeine Mittelschule" im Wien der zwanziger Jahre berichtet Herr R. aus eigener Erfahrung als Schüler. Wie eng Schulpolitik und Schulalltag zusammenhängen oder wie weit entfernt sie voneinander waren, kann nur eine umfangreiche sozialhistorische Untersuchung darstellen, in diesem Zusammenhang wäre auch die Frage zu stellen, wie sich die Glöckelschen Reformen nun tatsächlich in der Schule ausgewirkt haben.

Daß sich der Schulalltag als widerspenstig und eigensinig gegenüber Eingriffen „von außen" verhält, ist jedem in der Schule Tätigen bekannt. Trotzdem ist die Schule auch Abbild der jeweiligen politischen Situation, was bei der gesellschaftspolitischen Funktion der „Institution Schule" auch kein Wunder ist. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Schulfesten und Hymnen.

„Ich hab' in meinem Leben fünf Hymnen erlebt" (Herr S.)

„Schulfeste, warten Sie, natürlich kann ich mich erinnern, ich erinnere mich an . . . an die Republikfeiern zum Beispiel, die bis zum 28ziger, naja bißl später noch, bis zur Dollfußzeit, am 12. November immer waren, ja und da gabs ja auch noch die Hymne, . . . die ander, net, also der Text war von Renner, haben Sie je davon gehört? . . . Deutschösterreich, du herrliches Land, wir lieben dich . . . ich weiß es noch auswendig, weil ich habs lernen müssen; der Text war von Renner und die Melodie von Kienzl . . . Wilhelm Kienzl, nicht Heinz Kienzl.

Ich kann den Text noch, ja, ja . . .

Deutschösterreich, du herrliches Land, wir lieben dich,
hoch von der Alm unterm Gletscherdom
stürzen die Wasser zum Donaustrom
tränken am Abgrund Hirten und Lämmer
grüßen im Tale . . . na, wart einmal . . .
treiben am Abgrund Hämmer . . . grüßen
im Tale Hirten und Lämmer,
grüßen viel Dörfer, viel Städte und ziehen
jauchzend zum Ziel, unserm einzigen Wien.
Du herrliches Land unser Vaterland,
wir lieben dich, wir schirmen dich . . . das war der Text.

Ich hab' in meinem Leben fünf Staatshymnen erlebt. Ich bin geboren 1915, da war ‚Gott erhalte, Gott beschütze', da rat der Kaiser Franz Josef noch, dann kam die Renner-Hymne, im Jahr 28 oder 29, an das kann ich mich noch sehr gut erinnern, war eine Verfassungsreform und da kam wieder eine neue Hymne, und zwar, die Melodie war dann schon wieder Josef Hayden . . . da da da da da da dadada, die Melodie war leicht! Der Text war von Otto Kernstock, das war der Nazipfarrer, net, ‚Sei gesegnet ohne Ende', und dann sind die Nazi gekommen und dann war ‚Deutschland, Deutschland' und jetzt hab' ich doch . . . am längsten hat' gehalten, Gott sei Dank, die von Mozart!"

Daß sich **Herr S.** nicht mehr so genau an den Text der Renner/-Kienzl-Hymne erinnert, ist bei dieser Hymnenansammlung in seinem Leben nicht verwunderlich. Bundeshymne und Republikfeier waren in der 1. Republik eine Art Gradmesser für die Identifikation mit der demokratischen Staatsform.

„Die Situation am Ende der zwanziger Jahre stellte sich in den Schulen dann so dar, daß bei feierlichen Anlässen wie Schulfeiern u. a. drei Hymnen zur Wahl standen, eine Wahl, die je nach politischer Einstellung des Lehrkörpers bzw. der Schülerschaft von Land zu Land und von Schule zu Schule ganz unterschiedlich ausfallen konnten.

Ende der zwanziger Jahre nahmen nun das Unterrichtsministerium, damals unter Führung des Historikers Heinrich Srbik, und das Heeresministerium einen gemeinsamen Anlauf, die Situation zu bereinigen."[1]

Dieser Schritt bedeutete eine weitere politische Rechtswendung, denn der Ministerrat beschloß am 113. 12. 1929 die Hym-

ne von Josef Haydn mit dem Text von Ottokar Kernstock zur „Österreichischen Bundeshymne" zu erklären.

Der Umstand, daß auch das Deutschlandlied die gleiche Melodie wie die Kernstock-Hymne habe, bringe nur Österreichs Verbundenheit mit dem deutschen Bruderstaat in hörbarer Weise zum Ausdruck, hieß es in einer amtsinternen Stellungnahme.

„Naja, von der Schule sind diese Republikfeiern gemacht worden, da hat irgendwer ein Gedicht aufgesagt von den Schülern, ich kann mich erinnern, ich hab auch einmal eins aufgesagt über, was weiß ich, über die Arbeit oder über das Land, was man halt so üblich bei so Feiern macht. Das war bis 34, glaub ich, also 34 ist der 12. November nicht mehr gefeiert worden."

„Die Politik war damals aus der Schule verfemt"

„Die Politik war damals aus der Schule verfemt und war mehr oder weniger verboten, sogar Abzeichen tragen war verboten, wobei man sagen muß, daß in der damaligen Zeit sehr viel Abzeichen getragen wurden; es war zwar das Politisieren in der Schule verboten, aber es ist ungeheuer viel politisiert worden, es war eine durch und durch politisierte Zeit, jeder war irgendwas... da sind schon die ersten Nazi aufgekommen, und der eine war konservativ und die waren bei der Heimwehr und der war rot..., das war so bei den Schülern und bei den Lehrern.

Ab 34 hat man dann dieses Vaterländische-Front-Bandel getragen, es war erwünscht, aber nicht geboten.

Und die Politik war also aus der Schule ausgeschlossen, man hat gesagt, das ist nichts, das ist was Unanständiges oder das ist nichts für Schüler, Kinder."

Maifeier der Vaterländischen Front

„34 war das, da sind wir alle Schüler, das war nach dem Februar, da sind alle Schüler gemeinsam zu einer Kundgebung gemeinsam gegangen, ich glaub, da war irgendso eine Schülerkundgebung, im Mai war das, glaub ich, da hat der Dollfuß gesprochen, wo das war, das weiß ich nicht mehr."

Frau B., die in Favoriten in die Schule ging, erinnert sich ebenfalls an diese Kundgebung, aber an ihrer Schule war die Situation völlig anders.

„Ich weiß nur eines, in meiner Klasse sind ja Kinder gegangen, wirklich ganz arme Kinder, die haben wirklich nichts zu essen gehabt, weil die Väter waren alle ausgesteuert und arbeitslos; und im 34iger Jahr, da war das im Februar, und bevor der Dollfuß ermordet wurde, war ja doch der erste Mai und da ist doch im Stadion ein großes Fest gewesen, von der Vaterländischen Front. Und da hat man natürlich die Schulkinder dazu eingeladen und da hats geheißen, wir sollen auch hingehen.

Und ich muß sagen, unter den Kindern ist die Parole ausgegeben worden, wir gehen nicht. Also das ist schon vom Elternhaus ausgegangen, aber das war von der letzten bis zur ersten Bank durchgegeben, wir gehen nicht.

Und da hats geheißen, ja, wenn ihr hingehts kriegts eine Knackwurstl Würstl und Zuckerl und Schokolade, also das war damals viel für ein Kind, überhaupt wenns nichts zum Essen gehabt hat zu Hause. Die Kinder haben sich eisern gehalten, und komischerweise sind nur die Kinder, die es eh nicht notwendig gehabt haben, hingegangen, also von Gewerbetreibenden, ich glaub, in meiner Klasse waren im ganzen zwei, die was gegangen sind. Aber die waren ja bekannt, das war bekannt, daß die für das Regime eingestellt sind."

An der 1.-Mai-Feier 1934 im Wiener Stadion, die von der Vaterländischen Front veranstaltet wurde, nahm eine große Anzahl von Schülerinnen und Schülern teil.[2]

„Hunger in der Schule" (Frau B.)

„Ich darf ja nichts sagen, denn ich hab immer was zu essen gehabt, nur ist mir schon was passiert, was ich eigentlich als Kind gar nicht so mitgekriegt hab.

Die Großmutter hat mir immer Geld mitgegeben und hat gesaht, gehst hin und kaufst dir zwei Liptauersemmeln. Ich hab mirs gekauft und bin in die Schule gegangen, und einen Apfel hat sie mir auch mitgeben. Und ich weiß noch, ich hab so eine Stofftasche gehabt, die hab ich dort hingehängt, dort wo halt der Mantel hängt, und in der großen Pause hat man halt hinausgehen müssen, und jedesmal, wenn ich einikommen bin, hab ich von den Liptauersemmeln nur mehr die Rindeln gefunden... ja, die haben das gegegessen, die haben einen Hunger gehabt. Und ich hab das nicht zusammengebracht und hätte mich beklagt bei der Lehrerin, weil erstens hätte ich gar nicht sagen können, wer es ist und dann hab ich ja gewußt... und außerdem glaub ich immer, wenn ich was gesagt hätte, hätten sich die sicher zusammengetan nach der Schule und hätten mich abgepaßt und hätten mich anständig... die sind nicht so vornehm gewesen."

„Sie wollten halt die Arbeiterkinder besser stellen"

„In der Volksschule kann ich mich leider nicht mehr erinnern an Lehrer... schon nur, daß wir viel Hiebe gekriegt haben, wenn man etwas nicht gewußt hat, mit dem Staberl auf die Finger, oder wenn sich einer irgendwie schlecht benommen at, dreingeredet hat oder vorlaut war, zu dieser Zeit war das so Sitte.

Und dann bin ich im 16. Bezirk in die Koppstraße 75 gegangen, das war eine Versuchsschule, die hat damals geheißen ‚Allgemeine Mittelschule'.

Das war von 22 bis 26, also im 23iger Jahr bin ich dort in die Allgemeine Mittelschule gekommen, in die Versuchsschule.

Und das waren viele Kommissionen, aus Schweden, aus Deutschland und überall, die sind dann hinten gesessen und haben sich das Ganze angehört, den Untericht und dergleichen. Der Unterricht war phatastisch, muß ich sagen, was ich mich noch erinnern kann. Wir haben...

Auf jeden Fall hats mir besser gefallen als in der Volksschule, es war weit freier, die Lehrer haben mit uns mitgefühlt, kann man fast sagen, weil in ich mich ist nicht alles einigangen, dann haben wir Stunden gehabt, wo man ein bißchen nachlernen hat können, der ganze Polizeiblock von der Possingergasse, die ganzen Kinder sind alle in diese Schule gegangen.

Dann haben wir auch nachmittag Schule gehabt, da haben wir einen Handfertigkeitsunterricht gehabt, nur hat man sich aussuchen können Tischlerei, Buchbinderei oder Schlosserei, Spenglerei. Es war alles herrlich eingerichtet, die ganzen Werkzeuge, alles hat man gehabt.

Bei uns war damals der Lehrer Pschigrill, hat der geheißen, der war der, der den Handfertigkeitsunterricht gehabt hat, der hat auch Turnen gehabt, ein wunderbarer Mensch, speziell über Geschichte hat er uns immer viel erzählt.

Wir sind halt zufälligerweise in diese Schule gekommen, die anderen sind halt in die Bürgerschule gekommen, denn das war nur ein Versuch, das Ganze, sie wollten halt die Arbeiterkinder besser stellen."

Angesichts der heftig bekämpften Gesamtschulkonzepte bietet sich gerade im Otto-Glöckel-Gedenkjahr die Rückbesinnung auf den Schulversuch „Allgemeine " in den zwanziger Jahren an

Der Schulversuch wurde an sechs, je 16 Klassen umfassenden Büprgerschulen vom Beginn des Schuljahres 1922/23 an

durchgeführt. An diesen Versuchsschulen unterrichteten paritätisch akademisch ausgebildete Mittelschullehrer und seminaristisch gebildete Bürgerschullehrer. Die Lehrpläne für die „Deutsche Mittelschule" (Reformlehrplan für die vorgesehene einheitliche Unterstufe der alten höheren Schulen) und für den ersten Klassenzug der „Allgemeinen Mittelschule" stimmten überein.

Die Allgemeine Mittelschule wurde in zwei Zügen geführt.

Der Versuch bewies, daß eine große Anzahl von Kindern aller sozialer Herkunft durchaus für das Mittelschulstudium geeinget waren.

„Daß aber vor allem die einheitliche Bildungsgrundlage bis zum 14. Lebrnsjahr, also für die ganze Schulpflicht, für alle Kinder des Volkes eine der wesentlichen Grundlagen der Einheitsschule der Demokratie, bei Aufrechterhaltung der bisherigen Leistungshöhe der Untermittelschule möglich ist."[3]

„Der Glöckel hat sich das Ganze einmal angeschaut"

„Ja, der Glöckel hat sich das Ganze einmal angeschaut. Der war ein sehr angenehmer Mensch, der hat viel gesprochen mit den Kindern, wir waren ja damals sozusagen noch Kinder.

Er war sehr nett, wirklich, keine Strenge oder so was, sowas hat man überhaupt nicht herausgehört, im Gegenteil, er war sehr frei mit den Leuten, mit den Kindern, ja, auch mit den Lehrern war er sehr freundlich.

Dann ist das Ganze ja aufgelassen worden. Damals war ich dann schon in der Lehre, der war ja nur für vier Jahre, der Versuch. Später ist das dann wieder in dier Bürgerschule übergegangen, wahrscheinlich ist das bekämpft worden, von der politischen Partei damals oder vielleicht hats ihnen zu viel Geld gekostet, denn es war ja durch den Handfertigkeitsunterricht, das ganze Material damals, sehr teuer, es war ja eine schwere Zeit damals, vielleicht war das der Grund.

1) Dachs, Herbert. SChule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. S. 193. Jugend & Volk 1982.
2) Dachs, Herbert. a.a.O., S. 356.
3) Fadrus, Viktor. Beiträge zur Neugestaltung des Bildgungswesens. Zu seinem 70. Geburtstag, hsg. von seinen Freunden und Schülern. Jugend & Volk 1956. S. 85, 86.

Zweite Republik

Susanne Dermutz

Schulreform ohne Ende, aber ohne Änderung. Es sei denn . . .

Mit Beginn des Schuljahres 85/86 werden die Hauptschulen „reformiert". Statt der bisherigen zwei Klassenzüge wird es Leistungsgruppen in den Hauptgegenständen geben. Verändert wird innerhalb des bestehenden Systems — aber es wird nicht das System verändert. Nach wie vor werden die 10-jährigen nach der Volksschule ihrer „Leistung" entsprechend entweder der Hauptschule oder der AHS zugeordnet. Beim besten Willen ist von einer Integration der getrennten Schultypen nichts zu sehen — trotz der gesetzlich vorgesehenen, lang erprobten sogenannten „Gesamtschulversuche". Eben: es waren ja nur sogenannte Gesamtschulversuche, ein „österreichisches Modell", letztlich ein Etikettenschwindel, der aber allzulange große Hoffnungen auf die Reform geweckt hatte.

Im gleichen Jahr 1985, in dem die Versuche ins Regelsystem übertragen werden, findet im Juni eine Großveranstaltung unter dem Titel „Die Reform geht weiter" statt. Etliche mit Rang und Namen sind eingeladen, ja und sogar die Kritiker/innen der österreichischen Schulreform dürfen sich in Arbeitskreisen kurz zu Wort melden. Ich werde den Verdacht nicht los, daß es bei der Veranstaltung darum geht, das bisher Erreichte zu feiern, sich „reformorientiert" zu präsentieren. Offenbar halten es die Veranstalter für erforderlich, ihr Reformimage wieder aufzubessern — unter Zuhilfenahme des vor einem halben Jahrhundert tätigen SP-Schulreformers und Bildungspolitikers Otto Glöckel. Jedenfalls ist dem Veranstaltungsprogramm keineswegs zu entnehmen, daß es um eine kritische Analyse der bisherigen Schulreform geht oder gar, daß primär die Frage verfolgt wird, wie es denn mit dem österreichischen Reformfleckerlteppich weitergehen soll.

Im gleichen Jahr 1985 wird auf der ersten großen und offiziellen bildungspolitischen Bühne (das ist jene, auf der die Politiker für die Zuschauer spielen, die sich mit jeweils einem der beiden bildungspolitisch relevanten Lager identifizieren und ihren Darstellern Beifall klatschen sollen) ein Stück gespielt, bei dem es um die Auseinandersetzung und den Konflikt um die wortidenten Lehrpläne für die Hauptschulen und AHS-Unterstufen geht. Die Polit-Schauspieler des einen Lagers (namens SPÖ und des mehrheitlichen Teils des ÖGB, die Kinderfreunde und Sozialistischer Lehrerverband) treten für die gleichen Lehrpläne in beiden Schulformen ein. Die Politschauspieler des anderen Lagers (namens ÖVP und christlicher Lehrer- und Familienverband wie der FCG-Fraktion des ÖGB) weisen dieses Ansinnen vehement zurück. Dadurch würde ihrer Meinung nach die von ihnen seit langem mit Erfolg bekämpfte Gesamtschule „durch die Hintertüre" (Originalzitat aus dem Textbuch) eingeführt werden können. Das Stück wird eigens für die in zwei Lager aufgespaltenen Zuschauer inszeniert. Denn eigentlich könnte der Ressortchef des einen Lagers, der Unterichtsminister, die Lehrpläne per Erlaß verordnen. Er wäre gar nicht auf die Zustimmung des anderen Lagers angewiesen. Wohl aber sind die Politschauspieler beider Lager auf die Identifizierung jeweils ihrer Zuschauer angewiesen: würden sie diese aufkündigen, wäre das Engagement der Politschauspieler gefährdet oder gar beendet.

Zugleich treten die Politschauspieler auf einer zweiten kleinen und elitären Bühne auf, zu der die Zuschauer während des Stückes allerdings nicht zugelassen sind. Die Zuschauer werden vom Ausgang des Stückes auf der zweiten, für sie nicht direkt beobachtbaren Bühne erst informiert, wenn sich die Politschauspieler geeinigt haben. Sie sind dann immer besonders stolz, ihren Zuschauern die Einigung, das gütliche Einvernehmen, zu dem sie sich durchgerungen haben, mitteilen zu können. In ihrer Bühnensprache nennen sie das einen „Kompromiß", bei dem stets in beiden Lagern von Siegen, Erfolgen und anderen erfreulichen Vorgängen die Rede ist. Die Stücke auf der zweiten elitären Bühne gehen immer gut aus. Sie dauern eben so lange, bis es ein gütliches Einvernehmen gibt. Manche strittigen Akte, in denen die gegensätzlichen Interessen tatsächlich unvereinbar bleiben oder auch nicht durch Tauschverfahren aushandelbar sind, werden aus der Inszenierung herausgenommen und eventuell bei einem anderen Stück zu einem späteren Zeitpunkt eingebaut oder überhaupt gestrichen. Manchmal kommen bei diesen Stücken selbst für die Polit-Schauspieler unerwartete und ungeplante Ergebnisse zustande: einmal waren es z. B. die Musisch-pädagogischen Gymnasien, die zu Beginn des Stücks in keinem der beiden Textbücher oder Programme vorgekommen sind.

Obwohl die Zuschauer von dieser kleinen elitären Bühne ausgeschlossen sind, sind diese Inszenierungen für sie dennoch von großer Wichtigkeit. Die Zuschauer vertragen partout keine Konflikte, das ist für sie ein eindeutig negativer Wert. In einem solchen Klima fühlen sich aber auch die Politschauspieler nicht wohl. Wer nun wen an das konfliktfreie Klima, an die „Windstille" (wie es Anton Pelinka treffend bezeichnet) gewöhnt hat, läßt sich schwer feststellen. Damit das wohltemperierte Klima erhalten bleibt, wurden Spielregeln eingeführt, die einen Konflikt gar nicht mehr zulassen; nämlich Regelungen wie die Zweidrittelmehrheitsbindung im Parlament oder einvernehmliche Entscheidung oder wie gesagt: gütliches Einvernehmen, Kompromisse. Während also auf der ersten großen Bühne Gegensätzlichkeiten ausgetragen werden, um das Gesamt der Zuschauer in zwei Lager zu spalten, wird auf der zweiten elitären Bühne grundsätzlich einvernehmlich, kompromißlerisch agiert. Ein Widerspruch mit System: die Gegensätzlichkeiten für die Masse, die Übereinstimmung auf der Bühne der politischen Eliten; alles nach dem

Prinzip: Kompromiß statt Konflikt

Der jüngste und allerneueste Kompromiß, die 8. SCHOH-Novelle, wird in diesen Tagen im Parlament verabschiedet — einstimmig, wen würde das auch überraschen. Hinsichtlich der letzten Unstimmigkeit zwischen den beiden Lagern wird der knapp zuvor erzielte Kompromiß besonders unterstrichen. Es handelt sich um den für die 5. Klasse AHS mit zwei Wochenstunden neu eingeführten verpflichtenden Unterrichtsgegenstand „Informatik". Bekanntlich forderte das ÖVP-Lager in diesem Fach die Benotung der Schüler, das SPÖ-Lager war dagegen und machte sich für Informatik als verbindliche Übung ohne Noten stark. Nun, wie sieht die Lösung der Gegensätzlichkeit auf „typisch österreichisch" aus? Erraten: eben weil die gegenteiligen Ansprüche unvereinar sind, wird es künftig beides geben, ganz einfach. Im ersten Halbjahr wird Informatik ein Pflichtgegenstand mit Noten sein, im zweiten Semester eine verbindliche Übung ohne Benotung (wobei der Schüler sich's sogar noch aussuchen darf, ob er nicht auch noch im zweiten Halbjahr benotet werden will). Ich halte es für angebracht, die Bezeichnung Bildungspolitik durch Kuriositätenkabinett zu ersetzen. Kompromiß statt Konflikt — das ist ein Charakteristikum des politischen, aber auch des bildungspolitischen Systems in Österreich. Ich bezeichnete dies als Bildungspartnerschaft.

Dieses bildungspartnerschaftliche politische Handeln ist von den politischen Eliten soweit internalisiert, daß Veränderungen im Schulbereich selbst dann nur über den Weg des Kompromisses ausgehandelt werden, wenn sie aufgrund der legistischen Bestimmungen eigenverantwortlich ohne gütliches Einvernehmen durchgesetzt werden könnten. Der Unterrichtsminister erläßt also 1985 keine wortidenten Lehrpläne, obwohl er dem SP-Lager angehört, das diese Forderung vertritt. Der Unterrichtsminister scheut den Konflikt und nimmt nicht einmal die Möglichkeit wahr, zu der er ermächtigt ist. Er könnte die Lehrpläne per Erlaß verordnen. Übrigens ist dieses Spiel mit dem Thema nicht neu. Es steht als Beispiel für einen Akt, der von den Regisseuren des öfteren aufgenommen worden ist.

Seit 1962, als das Schulsystem erstmals in der 2. Republik im größeren Stil umgebaut und mit „Brücken und Übergängen" ausgestattet wurde (mit dem Ziel, den „Leistungswilligen, Begabten" den Aufstieg ins höhere Schulwesen zu ermöglichen), waren viele Zuschauer der Meinung, daß es für die Realisierung dieser Intention gerade auch die wortidenten Lehrpläne gebraucht hätte. Spätestens 1985 nehmen diese Zuschauer wahr, daß sie wohl einige Akte des Spiels nicht aufmerksam verfolgt haben. Aber das macht nichts: denn Wiederholung ist ja eine Regel der Inszenierungen. Das erklärt auch, warum 1985 — im Jahr der Übernahme der Schulversuche in die Regel-Hauptschule — zu einer Veranstaltung mit dem Titel „Die Schulreform geht weiter" eingeladen wird.

Schulreform ohne Ende — aber ohne Änderung!

Bei der Wiederholungs-Regel ist die Gefahr zu beachten, daß jene ihre Kritik zu deutlich machen könnten, die bei den Inszenierungen die Zwischentöne wahrgenommen, die Programmvorlagen und Versprecher genau analysiert und Unstimmigkeiten zwischen den Ansprüchen und der Realität aufgezeigt haben. Oft lassen sich diese Menschen nicht von den Maskierungen und Bühnenbildern/-bildnern ablenken. Die meisten lehnen das verführerische Angebot ab, sich am Polit-Spektakel zu beteiligen — was ihnen Vorteile brächte, wie sich an Beispielen jener belegen läßt, die die Rollen wechseln und Zutritt zur zweiten elitären Bühne bekommen. (Freilich gilt dabei die Bedingung, sich als Mitglied eines der Lager einzutragen.) Besonders schwierig ist der Umgang mit jenen, die Reformen ernst nehmen und sich nicht mit Versprechungen zufrieden geben, weil sie Änderungen des Systems verlangen — etwa die Einführung der Gesamtschule als integrierte Schulform anstelle des

typendifferenzierten, viele Schüler/innen benachteiligenden Systems. Solche Kritiker verletzen das bildungspolitische Prinzip, das in Österreich heißt:

Stabilität statt Innovation

Ohne dieses Prinzip infragzustellen, hat (genaugenommen: hatte) es damit besonders das SP-Lager schwer. Das VP-Lager weniger: das vertritt die Meinung, man solle die Schule in Ruhe lassen und Lehrer wie Eltern nicht verunsichern und überhaupt habe sich das differenziert organisierte ständische Bildungswesen über Jahrhunderte bewährt und schlußendlich seien an der Krise der Schule gerade die vielen Veränderungen und Reformen schuld. Das VP-Lager beruft sich auf Werte- und Struktur-Traditionen, die es machtvoll durchsetzt, wobei Ziele wirtschaftlichen Wachstums unverkennbar Priorität haben: es geht um die „Ausschöpfung der Begabungsreserven". Historisch betrachtet ist das VP-Lager bildungspolitisch erfolgreich gewesen, es hat die Führungsposition beibehalten, wenn mittlerweile auch nicht mehr als alleiniger bildungspolitischer Macher. Für die Bildungspolitik des SP-Lagers waren die Durchsetzungschancen ungleich diffiziler. Es galt zunächst, überhaupt einmal die Teilhabe an der bildungspolitischen Macht zu erringen und auszuweiten, den Alleingang eines Lagers auf dem Gebiet der Bildungspolitik zu verhindern. Das war ein „zähes Ringen" über Jahrzehnte. Und das SP-Lager mußte viele bunte Federn verlieren, bevor das gegenwärtige stumpfe Grau als vorherrschender Farbton sichtbar geworden ist. Freilich: die bunten Federn waren in erster Linie zur Verführung der Zuschauer gedacht, um an die Macht zu kommen — für die Zuschauer aus dem eigenen Lager ebenso wie für jene, die es auf dem Weg von der Klassen- auch zur Volkspartei überhaupt erst fürs SP-Lager zu begeistern galt.

Seit 1920 bestand in Österreich eine „paktierte Gesetzgebung" des Bundes und der Länder. Das heißt, in bestimmten Angelegenheiten des Schulwesens konnten Regelungen nur durch übereinstimmende Gesetze des Bundes und der Länder erfolgen. Eine klare Abgrenzung der Kompetenzen gab es nicht. Im wesentlichen aber war durch diese Regelung die Bereitschaft zum „gütlichen einvernehmen" grundlegend. Aber die Politik der ersten Republik war noch zu „unreif" und hatte den „typisch österreichischen Weg" der Kompromißregelung noch nicht gefunden. So gab es z. B. nichts als Stolpersteine für den Vorzeige-Politiker des SP-Lagers der 1. Republik, Otto Glöckel, an den man sich gegenwärtig geradezu nostalgisch erinnert.

Welche Sehnsucht sich dahinter wohl verbergen mag? Und: wird nicht auch bei Otto Glöckel die Kluft zwischen Anspruch und Realität verschwiegen? Denn seine radikalen Reformideen hat er deutlich auch nur in seiner Partei vertreten, vor dem Parlament aber hat er sie um einiges reduzierter und verschwommener vertreten. Glöckels Reform-Ideen wurden zwar einige „Nischen und Feiräume" eingeräumt, darüberhinaus konnte er seine Vorstellungen nicht verwirklichen, denn: die Politk der 1. Republik scheiterte an einem Zuviel an Konflikten.

Daraus hat das SP-Lager der 2. Republik gelernt — zwar nicht sofort, aber umso erfolgreicher. Die Politik der 2. Republik hat sich mittlerweile umorientiert auf

ein Zuwenig an Konflikten

Und daran hat das SP-Lager keinen geringen Anteil. Zunächst wurden im Bereich der Bildungspolitik von beiden Lagern die konträren Forderungen der 1. Republik aufrechterhalten. Hinsichtlich der Mitelstufe wurde vom SP-Lager die integrierte Schulform „Allgemeine Mittelschule" verlangt, vom VP-Lager die getrennten Schultypen; das VP-Lager räumte der Kirche nach wie vor die Lehrerbildung und katholische Privatschulen unter staatlicher Finanzierung ein, das SP-Lager lehnte beides ab . . . Die Verhandlungen blieben erfolglos.

Als aber in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre die SPÖ ihre Beziehungen zur Kirche änderte und im SPÖ-Parteiprogramm des Jahres 1958 gar auf die alte Forderung nach Einführung der Allgemeinen Mittelschule verzichtete und sich zweitens von der Vorstellung einer Lehrerbildung an Hochschulen distanzierte (eine Hochschulbildung der Lehrer hätte den Einfluß der Kirche auf diesen zweifellos wichtigen Bereich verhindert), waren die Ampeln für die Kompromißpolitik auf grün geschaltet, der „österreichische Weg" beschritten. Das Signal hatte Wirkung: Unmittelbar nach Abschluß des Vertrages zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Österreich 1960 trat ein eigens dafür gebildetes Verhandlungskomitee (zusammengesetzt aus wenigen Spitzenvertretern der beiden Lager) zur Beratung einer umfassenden Liste von Schulproblemen zusammen. Unter großem Jubel seitens der politischen Eliten wurde eineinhalb Jahre später, im Juli 1962, vom Parlament ein weiterer Vertrag der Republik Österreich mit dem Heiligen Stuhl angenommen (die Sicherstellung religiöser Übungen an den Schulen und die staatliche Subventionierung der katholischen Privatschulen betreffend) und acht Schulgesetze beschlossen. Und: Wenige Tage zuvor wurde die für die Bildungspolitik maßgebliche Ver-

fassungsgesetznovelle angenommen. Seit 18. Juli 1962 kommt dem Bund in schulischen Angelegenheiten die generelle Entscheidungskompetenz zu (die Länder haben die Ausführung zu besorgen) und Schulgesetze haben Verfassungsrang. Sie können vom Nationalrat nur mehr mit Zweidrittel-Mehrheit beschlossen werden.

Zentralismus und Kompromiß sind institutionalisiert und legalisiert

An eine Einigung zur Neugestaltung der österreichischen SChule ist nur dann zu denken, wenn jede politische Gruppierung im Sinne eines schulpolitischen Tauschverfahrens für eigene Zugeständnisse auch Zugeständnisse der anderen Gruppierungen erwarten kann. Es geht also nichts mehr im Alleingang, konträre Forderungen sind nicht umsetzbar, die politischen Eliten haben das Sagen: zentralistisch geplant, kontrolliert, verordnet, exekutiert, streng nach Proporz, versteht sich... ein österreichisches Strickmuster für Schulentwicklung.

Das SP-Lager, das auf die Zweidrittel-Mehrheitsbindung im Parlamnt besonderen Wert gelegt hat, hat sich damit die Teilhabe an der bildungspolitischen Macht gesichert. Freilich: die Kluft zwischen programmatischen Ansprüchen und deren Realisierung ist in der Folge um einiges größer geworden.

Zentralismus und institutionalisierter Kompromiß garantieren, daß das einmal Erreichte nicht durch veränderte Mehrheitsverhältnisse gefährdet, sondern stabilisiert wird. Die Intention, eine fundierte, sachliche, ausreichend begründete, argumentativ abgesicherte Schulreform und Schulentwicklung zu gewährleisten, ist bei dieser Ausformung des bildungspolitischen Systems keinesfalls Pate gestanden, auch nicht der Anspruch, eine demokratische Partizipation der von Schule Betroffenen zuzulassen. Im Gegenteil: Die Eliten haben sich selbst ihren Machtanspruch abgesichert. Allerdings bedurfte der 1962 erzielte Kompromiß der Legalisierung: Denn schließlich hatten beide Lager von ihren Forderungen entscheidende Abstriche gemacht und die Kritik wie der Widerstand seitens der Zuschauer der jeweils eigenen Lager war groß. Die Zuschauer hatten sich an die Textbücher und Programmvorlagen gehalten, sie äußerten deutlich ihren Unmut, für sie war nicht einsichtig, warum aufgrund eines kalkulierten Austausches von Zugeständnissen letztendlich der kleinste gemeinsame Nenner herauskam. Die Zuschauer hatten sich damals mit diesen Prinzipien der kompromißlerischen Bildungspolitik noch nicht abgefunden. Erstmals war nämlich in der Bildungspolitik das

passiert, was für das politische Milieu und System der zweiten Republik charakteristisch ist:

Das Spannungsfeld und der Gegensatz der politisch-weltanschaulichen Lager wird durch eine institutionalisierte Verklammerung der Eliten aufgehoben

Mit anderen Worten: die elitäre Stellvertreterpolitik anstelle von Partizipation im Sinne einer demokratischen Teilhabe an Entscheidungen hat sich durchgesetzt.

So ist es nicht verwunderlich, daß in der Folge keines der beiden Lager an einem Infragestellen des Kompromisses interessiert war, im Gegenteil: sie versuchten die Auffassung zu verbreiten, daß mit der „grundlegenden Reform" von 1962 ein echter Fortschritt" erreicht worden sei. (Erinnert das nicht an die gegenwärtige Schuldiskussion? Werden die Zuschauer nicht auch befriedet, wenn die „Neue Hauptschule" als „erfolgreiche Reform" verkauft wird?) Aber schon in den sechziger Jahren blieb das eine Wunschvorstellung der politischen Eliten. Die gesellschaftliche Entwicklung machte in wenigen Jahren deutlich, wie sehr die von der Kompromißregelung diktierten sachfremden Tauschverfahren keine fundierte Entwicklung des Schulsystems zuließen. Wenige Jahre nach der 62er-Reform wies die Schule deutliche Krisensymptome auf. Am auffallendsten waren die hohen Repetenten- und „drop-out"-Raten, der Lehrer- und Schulraummangel, das starke Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land und nicht zuletzt die krassen Ungleichheiten der Bildungschancen.

Während der sechziger Jahre hatte sich ein kritisches Bewußtsein für die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Schulsystem verbreitet, und Forderungen nach Demokratisierung und Verbesserung der Bildungschancen wurden erhoben. Im Zusammenhang mit beruflichen Umschichtungen wuchsen in starkem Ausmaß jene sozialen Gruppen, die höhere Bildungsaspirationen entwickelten. Die steigenden Geburtenraten erforderten die Expansion des Bildungswesens. Von allen Interessengruppen, voran von seiten der Industrie, wurde massiv die Erhöhung des Qualifikationsniveaus gefordert. Nicht zuletzt akutalisierte die 1968 veröffentlichte OECD-Studie (die den Zusammenhang von Wirtschaftswachstum und Bildungswesen in den Vordergrund stellte) die Dysfunktionalität des Differenzierungssystems.

Viele der Belastungen, Probleme und Fehlentwicklungen des Schulwesens hätten bei entsprechender und frühzeitiger Planung mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Forschung vermindert wenn nicht gar verhindert werden können.

Die krisenhafte Situation gefährdete die Loyalität innerhalb der politischen Lager. Die Eliten waren zu Reaktionen gezwungen. Die Phase, während der ihnen die Macht über die Inszenierungen auf beiden Bühnen aus den Händen zu gleiten schien, war aber nur kurz. Zunächst wurde der Unmut der Zuschauer durch das Schulvolksbegehren gegen das 13. Schuljahr für Gymnasiasten aufgefangen und kanalisiert. Vor allem aber wurde das bildungspolitisch bewegte Klima vom SP-Lager für die Durchsetzung neuer Reformperspektiven ausgenützt. Die SPÖ veröffentlichte 1969 ein umfassendes Schulprogramm, in dem — im Gegensatz zu 1958 — die Forderung nach der gemeinsamen Mittelschule aller 10- bis 14-jährigen wieder aufgegriffen wurde. Das ÖVP-Lager war von der Entwicklung ofensichtlich überrollt worden, von dieser Seite wurden keine neuen Perspektiven genannt. Im Parlament setzte sich die SPÖ mit der Forderung nach Einrichtung einer Schulrefomrkommission durch die mit der Vorbereitung und Planung einer umfassenden Schulreform betraut wurde. Die Parlamentsreden anläßlich der Verabschiedung der 3. SchOG-Novelle waren eindeutig vom Bemühen um die Gunst und Loyalität der Zuschauer geprägt. Und auch die Konstituierung der Schulrefomrkommission kam nicht von ungefähr: galt es doch, die relevanten mobilisierten Gruppen organisatorisch zu integrieren, um auf diese Weise über die Partei- und Lagergrenzen hinweg zu Kmpromißregelungen zu kommen. Die Zahl der Darsteller auf der zweiten elitären Bühne (der bisher nur die Bildungspolit-Experten der beiden Parteien angehörten) wurde erhöht. Allerdings wurde der Zutritt nur jenen gestattet, die der politischen Elite ohnedies schon angehörten. Neu aufgenommen wurden Vertreter der Sozialpartnerschaft und Kirche, Beamte der Unterrichtsverwaltung von Bund und Ländern, Vertreter der Lehrer- und Elternverbände und Schülervertreter sowie Professoren der Erziehungswissenschaft. Am System der zwei Bühnen hat sich genausowenig geändert wie an der elitären Stellvertreterpolitik, am Zentralismus. Die Kompromißpolitik der Bildungspartnerschaft hat „lediglich" eine Ausweitung auf außerparlamentarische Ebene erfahren. Die Schulreformkommission ist das „Herzstück" der Bildungspartnerschaft geworden: als „Clearingstelle der bildungspolitischen Meinungen", als „Instrument der Willensbildung", als „Kupplungsstelle für einen breiten Konsens" (alles Originalton Sinowatz, der sich als Kompromißpolitiker par excellance erwiesen hat). Die legislative Kompetenz bleibt zwar beim Parlament. Die Schulreformkommission aber bereitet die Entscheidungen des Parlaments vor, sie arbeitet gleichsam parlamentsmäßig, indem sie die Forderungen der Lager in Hinblick auf einen gemeinsamen Nenner auslotet. Sie stellt Übereinstimmungen her, ohne die der parlamentarischen Zweidrittelmehrheit nicht entsprochen werden kann. In der Schulreformkommission wird der „Innovationsgrad" (oder besser gesagt: die Stabilisierungstaktik) zwischen den mächtigen Gruppen ausgehandelt. Sie ist ein „Meßinstrument für die Durchsetzbarkeit" bildungspolitischer Vorhaben (O-Ton Sinowatz). Der Intimcharakter ermöglicht das Eingehen auf gegensätzliche Interessen wie auch das Abschieben nötiger Konfrontation, das Retuschieren von Konflikten. Standpunkte können stets modifiziert werden. Schließlich ist die Schulreformkommission frei vom Zwang zu direkter Öffentlichkeit. Ihre Mitglieder sind nicht gewählt, sondern ernannt, und so sind die Vertreter der jeweiligen Gruppierungen den Mitgliedern ihrer Verbände nicht zur Legitimation verpflichtet. Die Eliten müssen sich nach unten weder argumentativ mitteilen noch verantworten. Partizipation wird vorgetäuscht, realiter aber verhindert: Demokratische Beteiligung und demokratische Konkurrenz sind beschränkt, weil durch die Schulreformkommission der Zusammenhalt der politischen Eliten erleichtert und verstärkt wird.

Gleichsam augenzwinkernd und mit Schulterklopfen wird auf der kleinen elitären Bühne eine Folge von Stücken inszeniert, die Kompromisse statt Konflikte — ohne die Demokratie ja gar nicht funktionieren kann — zum einzigen Thema haben. Konflikte zählen zum Repertoire auf der Bühen für die „breite Masse", für die Zuschauer, die treuen Gefolgsleute, die sich mit ihrem „guten" Lager identifizieren, das gegnerische „böse" aber ablehnen sollen. Um dies zu erreichen und durchzuhalten, bedarf es einiger Anstrengung und Kompetenzen, im wesentlichen:

Gekonnte Verführungskünste

Fundamentale Konflikte wurden über Jahre auf der ersten großen Bühne um die Schule oder Schulen der 10- bis 14-jährigen inszeniert. Während sich seit Beginn der siebziger Jahre die beiden Lager auf dieser Bühne stets mit einem Pro und Contra hinsichtlich der Gesamtschule gegenüberstanden, trafen sie sich auf der zweiten elitären Bühne mit stets einvernehmlichen Ergebnissen.

Der Chef des SP-Lagers, Kreisky, versprach zu Beginn der SP-Alleinregierung Schulversuche mit der Gesamtschule. Die dem Lager angehörigen Zuschauer waren begeistert und loyal. Nachdem ihr Lager die Regierungsmacht übernommen hatte, schienen ihre Hoffnungen und Erwartungen berechtigt, und sie setzen große Energien ein, um an der Realisierung der Versprechungen mit besten Kräften mitzuarbeiten. Es schien, als wäre das SP-Lager tatsächlich erfolgreich und das Lavieren mit der Forderung nach einer einheitlichen Mittelschule wäre nun von Erfolg gekrönt. 1971 wurde die 4. SchOG-Novelle verabschiedet, die Schulversuche mit der Gesamtschule vorsah. In Windeseile waren Versuchsprogramme erstellt, die „wissenschaftliche" Kontrolle gesichert, ein eigenes Institut — das „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung" — geschaffen, das für die Realisierung der Versuche Sorge zu tragen hatte. Das Institut wurde direkt der obersten Schulverwaltung, dem Unterrichtsministerium unterstellt, damit nur ja nichts mehr schiefgehen konnte. In Windeseile war die 10-%-Klausel ausgeschöpft, waren Versuchsschulen gefunden (selbst auf dienstliche Weisung hin, damit nur ja nicht „echte" nicht-österreichische Gesamtschulversuche eingerichtet werden konnten?). Gelernte Österreicher/innen kamen geradezu ins Staunen, wie schnell die österreichische Bürokratie zu handeln imstande ist. Aber das machte das Unterfangen auch schon verdächtig. Warum wurde die wissenschaftliche Betreuung und Begleitung nicht — wie ursprünglich vorgesehen — der neu gegründeten Universität für Bildungswissenschaften übertragen, die doch unabhängig von der Schulverwaltung und -bürokratie hätte arbeiten können? Warum wurden die Lehrer/innen nicht an der Entwicklung der Schulversuchsprogramme beteiligt? Warum mußten die Schulversuche gleich an Hauptschulen beginnen, bevor Hauptschul- und AHS-Lehrer/innen kooperativ ein System der Integration der beiden Schultypen entwickeln konnten? Warum wurden „wissenschaftliche Betreuer" der Versuchsschulen eingesetzt, die zum Großteil aus der Gruppe der Vorgesetzten eben dieser Lehrer/innen rekrutiert wurden? Warum wurde die nach wenigen Jahren verstärkt geäußerte Kritik an diesen sogenannten „Gesamtschulversuchen" und deren politik- und bürokratieabhängiger, zentralistischer Kontrolle auf gut österreichisch ignoriert, warum wurden die vielen Petitionen von Versuchslehrern/innen nicht beantwortet, geschweige denn aufgegriffen? Warum wurde nach dem gleichen Muster unverändet weitergestrickt, obwohl immer deutlicher wurde, daß sich Fehler einschlichen, Löcher entstanden, die „Reform" von einem Innovationsgrad nahe Null nicht wegkam? Der Antworten gibt es viele. Die Analysen sind mittlerweile auf vielen Seiten zu Papier gebracht.

Im wesentlichen haben es die Polit-Schauspieler geschafft, mit beachtlicher Kompetenz und Leistung ihre Zuschauer zu verführen, die vom Spiel geblendet, ja paralysiert sind. Die Augenauswischerei bestand darin, ein Gesetz zu verabschieden, das gar nie realisiert worden ist. Und nachdem die Zuschauer recht häufig nach gesetzlichen Veränderungen verlangen und sich damit zufriedengeben, haben sie desen Exekutierung nicht kontrolliert, wohl auch schwer kontrollieren können. Denn immerhin ist ein feinmaschiges Netz geschaffen worden — von der Schulreformkommission angefangen übers Schulversuchszentrum bis hin zu den wissenschaftlichen Betreuern, von den Versuchsplänen über Durchführungsbestimmungen und -kontrollen bis zu genauen Unterrichtsvorgaben und Leistungstests — ein feinmaschiges Netz, das die Reformansprüche bürokratisch kleingearbeitet und kaputtgemacht hat.

Es wurde lediglich das Etikett der Schulen ausgewechselt, und Hauptschulen, an denen die Versuche durchgeführt wurden, hießen „Gesamtschulversuche" — ein „typisch österreichischer" Kompromiß, denn das VP-Lager hat nie echte Gesamtschulversuche im Sinne einer Integration der Hauptschulen und AHS-Unterstufen vorgesehen. Das Gesetz hat zudem nur die Möglichkeit eingeräumt, Gesamtschulversuche durchzuführen, aber nie wird die Verpflichtung, daß die Intention des Gesetzes exekutiert wird. Schon die Parlamentsreden, die bei der Beschlußfassung des Gesetzes gehalten wurden, lassen eindeutig erkennen, daß mit Gesamtschulen in Österreich lediglich Hauptschulen mit Leistungsdifferenzierung gemeint sind.

Heute wissen wir, wie die Formel lautet:

Konservierung statt Innovation

Die Reform geht weiter — zweifellos. Nach wie vor werden sich die Politschauspieler ihr Reformimage-Mäntelchen umhängen. Besonders die des SP-Lagers haben es nötig, um zu verdecken, wie nackt ihr Federkleidchen mittlerweile geworden ist, trotz vieler Jahre alleiniger Regierungstätigkeit. Aber das österreichische bilsungspolitische System hat eben System, es ist stabil, es läßt sich schwer bewegen.

Es sei denn . . .

die Zuschauer sind des Zuschauens müde, haben die Verführungskünste satt, mischen sich ein in die Inszenierungen, verlangen von den Politdarstellern und ihren Helfern und Helfershelfern Rede und Antwort, warum sie nicht mehr als diesen Reformfleckerlteppich nach einem schlecht gestrickten Muster zustandegebracht haben. Es sei denn, sie verlangen nicht nur Rede und Antwort, sondern nehmen die Inszenierungen selbst in die Hand. Möglichkeiten bieten sich an, hier und jetzt: Zum bestehenden Fächerkanon auf der 5. Stufe AHS wird ein neuer Unterrichtsgegenstand „Informatik" hinzugefügt, mit einem mehr als eigenwilligen Beurteilungssystem, obwohl immer wieder die Rede von einer „Entrümpelung" des Lehrplanes ist, die — angeblich — wieder einmal bevorstehen soll. Warum regt sich niemand auf angesichts dieser neuen Verführungskünste, die jeglicher Legitimation und Sachlichkeit entbehren? Warum beschließen Schüler/innen nicht, den zeitlichen und arbeitsmäßigen Mehraufwand, der ihnen zugemutet wird, nicht zu akzeptieren, z. B. einmal zu streiken? Warum wird akzeptiert, daß eine Veranstaltung unter dem Titel „Die Reform geht weiter" stattfindet, statt dagegen aufzutreten etwa mit der Parole „SO GEHT DIE REFORM NICHT WEITER!"?

Ein anderes Beispiel von Aktualität: die Diskussion um die Notengebung in den beiden ersten Schulstufen der Grundschule. Wieviele wissen um die Verlogenheit der angeblich „objektiven" Beurteilung, kennen die Ängste und Ungerechtigkeiten, die Auswirkungen, die die Kinder zu Anpassung an Hierarchien zwingen und ihnen die Neugierde, die Freude am Lernen austreiben . . . Noten, die in Wirklichkeit nicht ihre Kenntnisse, Kompetenzen, Fähigkeiten bewerten, sondern dazu da sind, sie von früh an zu sortieren in „Gute" und „Schlechte", sie aussondern, selektieren für ein differenziertes Bildungssystem, das früh ihre Chancen und Karrieren fürs spätere Leben festlegt . . .

Warum wird akzeptiert, daß der Unterrichtsminister sagen darf, er wolle am „System der Leistungsbeurteilung" nichts ändern, statt ihn aufzufordern, daß gerade das angebracht ist, wenn er sich dafür verantwortlich fühlt, daß die Volksschüler/innen die beste Bildung bekommen, die ihnen überhaupt ermöglicht werden kann? Warum verlangen Eltern und Lehrer/innen nicht, daß sie über andere Formen der Bewertung der Schüler/innen informiert werden, warum beschließen Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen einer Schule/Klasse nicht, mit dem Firlefanz der praktizierten Leistungsbeurteilung Schluß zu machen? Warum bleibt es so still um die Probleme der österreichischen Schulen?

„In Österreich herrscht Windstille. (. . .) Die Windstille ist in diesem Östereich als Abwesenheit von Konflikten überall spürbar. Und fast alle sind auf diese Abwesenheit stolz, fast alle sehen schon bei den geringsten Anzeichen einer gewissen Konfliktatmosphäre das Ende von Demokratie und Republik nahe. (. . .) Windstille ist kein Dauerzustand, sondern ein Übergang. Sie ist unter Umständen eine schöpferische Pause (. . .). Die Windstille neigt sich dem Ende zu. Die Ereignisse rund um die Inbetriebnahme des Atomkraftwerkes Zwentendorf und um den Baubeginn des Donaukraftwerkes Hainburg zeigen, daß neuartige Konflikte sich der Beherrschung durch die Eliten entziehen. (. . .) Alles spricht dafür, daß Österreich sich aus der Phase der Windstille allmählich in eine Phase der Bewegung eintritt. Soziale Konflikte nehmen zu, sie werden zunehmend öffentlich ausgetragen, sie werden sich immer stärker dem steuernden Zugriff des Parteien- und Verbändekartells entziehen. Die Politik wird auch in Österreich an Berechenbarkeit verlieren, die Steuerung der gesellschaftlichen Prozesse wird auch in Österreich immer schwieriger werden. Das ist zweifellos eine Chance für die Demokratie" (PELINKA, 1985, S. 154 ff.).

Eine Chance zweifellos auch für die Bildungspolitik. Es sei denn, die Zuschauer durchschauen nicht, daß es das Interesse der politischen Eliten ist, „die Windstille als einen wünschenswerten Dauerzustand hinzustellen" (ebd.).

Literatur zum genaueren nach- und Weiterlesen:

ADAM, Erik: Austromarxismus und Schulreform. In: HEINTEL, Peter u. a. (Hg.): Die Schul- und Bildungspolitik der Österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. Österreichischer Bundesverlag, Wien 1983, S. 271—416.

DERMUTZ' Susanne: Der österreichische Weg: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Verlag für Gesellschaftspolitik, Wien

GSTETTNER, Peter: Konfliktanalyse und Bildungsreform. Die „aktive Mitwirkung der Menschen an der Basis" als sozialwissenschaftliche Veränderungsperspektive. In: GSTETTNER, Peter/LARCHER, Dietmar: Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Drava Verlag, Klagenfurt 1985, S. 11—62.

PELINKA, Anton: Windstille. Klagen über Österreich. Medusa Verlag, Wien – München 1985.

DR FRITZ FELSENFEST
Verteidiger in Strafsachen
1010 Wien

An den Verein
SCHULHEFT
Neustiftgasse 19/16
1070 Wien

Wien, 28.Oktober 1981

Betrifft: Entgegnung.

Werte Damen und Herren!

Aus Ihren Kreisen kommt immer wieder der Vorwurf, daß die österreichische Schulpolitik "konzeptlos" sei.

Im Namen meiner Mandanten, der Mitglieder des parlamentarischen Schulausschusses, begehre ich von Ihnen die fristgemäße und formgerechte Veröffentlichung der folgenden

E N T G E G N U N G

gem. §18 lit.b des Pressegesetzes:

Die Behauptung, Österreichs Schulpolitik wäre "konzeptlos" ist unwahr!
Wahr ist vielmehr:
Die österreichische Schulpolitik ist nicht konzeptlos sondern planlos. -

Mit dem Ersuchen um raschestmögliche Erledigung verbleibe ich in vorzüglicher Hochachtung

Dr.Fritz Felsenfest
Rechtsanwalt und Verteidiger in Strafsachen

Rupert Vierlinger

Das Pädagogische Defizit der Leistungskurse

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

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

Leistungskurse bilden das kognitive Begabungsprofil des einzelnen Schülers exakter ab, als es die fächerübergreifenden vertikal gelagerten Schichten des traditionellen Systems (Gymnasium, Hauptschule I, Hauptschule II) tun. Partielle Leistungsausfälle führen nicht so schnell zu globaler Degradierung; das Repetieren ist freilich nicht nur in der Leistungskursschule spürbar abgebaut worden, sondern auch andernorts: Das öffentliche Anprangern in den Schulreformjahren hat seine Wirkung getan. Leistungskurse halten die Schullaufbahn länger offen; am Ende der Pflichtschulzeit stehen nur rund 30 % in anderen (günstigeren) Geleisen, als es die Prognose bei den Zehnjährigen hat erwarten lassen und im traditionellen System auch bewirkt hätte. Die Folge ist ein höherer Anteil an weiterführenden Schulabschlüssen — was freilich nur von denen begrüßt wird, für die Bildung an sich ein Wert ist und nicht als Steigbügel für berufliche Karriere dient. Zu den Verdiensten der Leistungskurse gehört in Summe auch die Mithilfe am teilweise gelungenen Abbau von schichtspezifischen Defiziten. (Die Bürgen der genannten Daten sind: FEND, Helmut u.a. 1976; SCHORB, Alfons, 1977; SEEL, Helmut, 1978; REBLE, Albert, 1981; WOTTAWA, Heinrich, 1982; REGENBRECHT, Aloysius, 1982; TILLMANN, Klaus, 1983; FEND, Helmut, 1976; BUNDLÄNDER-Kommission, 1982.

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

Nach einer Vorbemerkung über die vermeintliche Notwendigkeit der Kurse zugunsten der „Elitebildung" sollen daher in vier Thesen besonders ins Auge springende Nachteile genannt werden.

II. Vorbemerkung über die Zusammenhänge zwischen Schülersortierung und Leistung

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

Es gliche einem Danaergeschenk, wollte man einer Nation den Rat geben, sie möge ihr Sekundarschulwesen (im besonderen die zweite Hälfte der Pflichtschulzeit) so organisieren, daß es möglichst schülerfreundlich sei, auch wenn damit Leistungsfeindlichkeit in Kauf genommen werden würde. Wenn freilich das Abgehen vom Prinzip der Schülersortierung — ob in Schichten (Streams) oder in Kursen (sets) — in der Tat eine Kümmerform der geistigen Eliten zur Folge hätte, dann wäre es völlig unverständlich, daß die allermeisten europäischen und außereuropäischen hochentwickelten Industrieländer entweder teilweise oder zur Gänze auf diese Gruppierungsform verzichtet haben. Eine Unzahl von empirischen Forschungen ist dieser Frage nachgegangen und hat den politischen Kräften Handhaben zur Entscheidungsfindung offeriert. Zwar spricht Passow von einem Irrgarten der Forschung, weil es scheint, daß all die Antworten gefunden werden können, die gefunden werden wollen. Aus der überwiegenden Mehrheit der empirischen Vergleichsstudien ergibt sich aber dennoch das Resümee, daß den selegierenden Systemen keine Vorteile zugesprochen werden können. (Vgl. u.a. HALLER, H. D., 1971; YATES, A., 1972)

Eine der überzeugendsten Antworten auf diese immer wieder gestellte Frage hat die IEA-Untersuchung in der Mitte der siebziger Jahre gebracht. 18jährige Jugendliche aus der Bundesrepublik, aus Schweden und aus den USA wurden in ihrer mathematischen Leistungsfähigkeit verglichen. Es zeigte sich, daß im Schnitt die bundesdeutschen Jugendlichen besser waren als die Schweden und die US-Amerikaner. Der Schluß lag nahe, daß die frühe — in der Bundesrepublik mit zehn Jahren erfolgte — Absonderung der leistungsfähigen „Oberschicht" von Vorteil sein. Dieser voreilige Schluß wurde aber nicht gezogen, weil man doch Unvergleichbares verglichen hätte. Es ist nicht statthaft, aus der bundesdeutschen Population der Achtzehnjährigen 15 % in die Stichprobe einzubeziehen und in den beiden anderen Ländern mindestens 30 % (Schweden) oder gar 80 % (USA), weil dort ein so hoher Prozentsatz mit 18 Jahren noch in die Schule geht und somit auch Mathematik betreibt. Als man

daraufhin aus den drei Populationen jeweils die besten 9 % herausgriff, erbrachten sie gleich gute Mathematikleistungen. Es soll nicht vorenthalten werden, daß das internationale Forscherteam bei 9 % nicht Halt gemacht hat. Als man das je beste 1 % unter die Lupe nahm, waren plötzlich die Bundesdeutschen hintenan. Der frappierte Leser könnte fragen, ob denn nationale Begabungsunterschiede vorlägen. Helmut Fend bietet eine recht plausible Erklärung an: Wenn ein Volk von vornherein oder ab früher Alterszäsur (z. B. ab 10 Jahren) nur einer auserlesenen Schar Gelegenheit gibt, dann wird es geringere Chancen auf Goldmedaillen haben als das Volk, bei welchem das Skifahren zum Breitensport gehört.

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

Treiber/Weinert/Groeben sind von Ergebnissen einer Untersuchung überrascht worden, die insbesondere denen als besonders hämische Fratze erschienen muß, die von einem starken Glauben an einen prästabilisierten positiven Bedindungszusammenhang von Leistungsgruppierung und Leistungsforderung beseelt sind. Sie wollten Schulklassen identifizieren, in denen durch das spezifische Wirken des Lehrers „eine Entkoppelung zwischen außerschulischen sozialen Lebensverhältnissen und innerschulischem Bildungsschicksal" stattfindet. Es galt als sicher, daß solch ein Unterricht Leistungskursunterricht sein würde . . . Sie wurden eines Besseren belehrt: nicht der Zuschnitt von Informationsquanten auf Leistungskurse brachte eine entsprechende Zunahme bestehender Leistungsunterschiede (der Gute wird in angemessener Weise noch besser), sondern ein Unterricht mit „hohen Ausprägungsgraden von Binnendifferenzierung". Es zeigte sich, daß sich die Leistungs-

entwicklung besserer Schüler in leistungegalisierten Klassen verschlechterte und daß sich die schwächeren Schüler nicht besserten. Dagegen ergab sich, daß Schüler mit hohem Begabungsniveau gerade in leistungsdivergenten Klassen besonders gefördert wurden, und daß in diesen Klassen leistungsschwächere Schüler ähnliche Mathematikleistungen erzielen wie in leistungskonvergenten Klassen (TREIBER, B./WEINERT, F./GROEBEN, N., 1982).

Wenn solche Untersuchungsergebnisse von manchen hartnäckig nicht zur Kenntnis genommen werden, dann drängt sich der Verdacht auf, daß es vielleicht gar nicht so sehr um die Verteidigung von fachlich definierbaren Leistungen gehe als mehr um Leistungsrituale, auf die man nicht verzichten will. Ist denn Domestikation wichtiger als Entkulturation? Liegt uns denn mehr an „Klassifikation" und „Spezifikation" als an echter Qualifikation, um mit Robert Dreeben über das zu reden, was wir in der Schule lernen. (DREEBEN, R., 1980)

III. Das Elend der Leistungskurse

These 1:

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

Wenn die Schüler einer Klasse prinzipiell in Niveaus eingestuft werden, dann hat dies dieselben bösen Folgen für das emotional-soziale Klima wie in traditionellen Systemen: die Angst vor der Abstufung wird ein ständiger Begleiter derjenigen, die noch motiviert genug sind, am Wettbewerb teilzunehmen. Es ist daher verwunderlich, wenn man sich wundert, daß Gesamtschüler gleich oder gar mehr angstbesetzt sind als ihre Alterskameraden in den übrigen Schulen. (HELMKE, A., 1983, S. 329; LUKESCH H., 1982)

Ein gestuftes Schulsystem gleicht einem Kaskadensystem: ein ständiger Sog nach unten bedroht auch diejenigen, die einen gehörigen Abstand zum Rande des Absturzes halten können. Wer wollte in solchen Gewässern mit Funktionslust schwimmen wollen? Die Zusammenarbeit versiegt; das Miteinander verkehrt sich in ein Gegeneinander, wenn der Vorteil des einen eo ipso in einen Nachteil des anderen umschlägt; wenn immer eine dritte Gruppe definiert wird, wird der Aufstieg eines bislang Schwachen zum Abstieg des Nachbarn, der zwar kontinuierlich, aber eben nur mittelmäßig gearbeitet hat. Wer wird in diesem Gerangel dem anderen helfen wollen?

In dem berühmten Robbers-Cave-Experiment hat Sherif den Beweis angetreten, daß er eine Gruppe von Heranwachsenden mit geradezu naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeit in zänkisch rivalisierende Parteien spalten könne. Sein wirksamstes Instrument war der Wettbewerb. (BRONFENBRENNER, U., 1974, S. 140)

Rousseau hat es bereits seltsam gefunden, daß man in der Erziehung „auf keine anderen Mittel verfallen ist, als auf Wetteifer, Eifersucht, Neid . . ., also gerade die gefährlichsten Leidenschaften, die am schnellsten emporschießen und am geeignetsten sind, die Seele zu verderben." (Zit. nach FLITNER, A., 1982) Daß diese unselige Sozialfigur zweihundert Jahre später sogar schulgesetzlich vorprogrammiert wird, gibt denjenigen recht, die behaupten, in der Pädagogik begänne —, wie in der Moral — jedes Geschlecht primitiv. „Konkurrenzkampf ist eine armselige Entschuldigung für alle", behaupten Dreikurs/Cassel, „die den Begriff Gleichberechtigung nicht mit Inhalten füllen können." (DREIKURS, R./CASSEL, P., 1979, S. 47)

Der Wettbewerb schadet denjenigen, die ständig verlieren, weil er ihre Bereitschaft zum Weiterlernen zerstört — und genau diese Bereitschaft wäre ein wesentliches Kennzeichen von Bildung. Er schadet aber auch denjenigen, die sich in den Vordergrund boxen; sie stehen allein und kennen nur das Ziel, die eigenen Interessen zu sichern. Als — um aus einem Unterrichtsprotokoll zu zitieren — je zwei Schüler aufstehen und um die Wette die von der Lehrerin vorgegebene Division in einen Bruch umzuformulieren hatten (1 : 4 = 1/4, 1 : 275 = 1/275 . . .), wäre es über die Kräfte des siegreichen Mitschülers — und aller übrigen Zuschauer im dritten Leistungskurs — gegangen, den stehengebliebenen Verlierer nicht hämisch anzugrinsen (VIERLINGER, R., 1978, S. 37)

Die Auslieferung der Sozialperson an die Leistungsperson tötet unter anderem diejenigen Regungen ab, die auf einen Ausgleich zwischen den Sozialschichten drängen. In einer Untersuchung über die Effekte der schulorganisatorischen Maßnahmen im Hinblick auf die soziale Integration hat E. Mairinger nachgewiesen, daß sich die Verhältnisse in den Schulen mit fachspezifischer Schülersortierung gegenüber denen mit fächerübergreifender Schichtenbildung sogar noch verschlechtern. „Die Häufigkeit der sozialen Isolierung von Schülern aus der vierten Sozialschicht ist in den vierten Klassen der Versuchsschule doppelt so groß wie in den vierten Klassen der Kontrollschulen. Die Kinder der vierten Sozialschicht (angelernte und ungelernte Arbeiter) werden von den Versuchsschülern

am seltensten gewählt." (MAIRINGER, E., 1980, S. 135) Was bleibt den auf dem Felde des schulischen Konkurrenzfeldes Unterlegenen übrig, als dort zu reüssieren, wo nach anderen Maßstäben gemessen wird. In vielen Fällen ist es die Arena des Rowdytums und der Delinquenz. Was Hurrelmann 1971 vorausgesagt hat (HURRELMANN, K., 1971, S. 210), haben Fends empirische Forschungen bestätigt: Der Rowdy-Faktor ist in all den Schultypen am höchsten, die ein Sammelbecken für die negativ Ausgesonderten darstellen. (FEND, H./W. KNÖRZER u.a., 1982, S. 48)

In dieselbe Kerbe schlägt das Faktum, das M. Rutter in seinen Schulvergleichen in London herausstellt, daß nämlich ein „balanced intake" (ein ausgewogenes heterogenes Sortiment) an Begabungen weniger Delinquenz zur Folge hat. (RUTTER, M., u.a., 1980, S 194)

„Der Staat kann seine Abstufungen den Augen der Kinder nicht entziehen", mahnt Harbart, „darum sucht die Erziehung vergebens nach dem Klima, was ihr zusage!" (HERBART, F., 1831, S. 165)

These 2:

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

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

Es drängt sich der Verdacht auf, dieser Trend sei in Analogie zu betriebswirtschaftlichen Vorstellungen forciert worden, daß nämlich der Ertrag proportional zur Betriebsgröße steigen würde. Abgesehen davon, daß auch im Wirtschaftsleben gegenüber dieser Gleichung bereits Skepsis herrscht, werden in die sozialen Systeme mit zunehmender Größe Tendenzen eingeschleust, die den einzelnen psychosozial überfordern. (SANDFUCHS, U., 1981, S. 105)

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

der Homogenisierung willen immer wieder zerrissen. Das ständige Oszillieren zwischen fremden Räumen — Hoffmann/-Rülcker sprechen von einem Schülernomadentum (HOFFMANN, M/T. RÜLCKER, 1977, S 511) — verhindert eine Einwurzelung, die ruhigstellt und Sicherheit gibt. (Vergl. die Klage der Schüler über den verlorengegangenen eigenen Klassenraum, in welchem sie ihre „Siebensachen" ungestört liegen lassen könnten und den sie ohne Furcht vor dem Vandalismus der ungebetenen Kurzmieter ausgestalten dürften, (NEHER, J., 1981, S. 601) — Unverzeihlich wird der Verzicht auf die Rolle des im besten Sinne „klassenführenden" Lehrers, indem er mit der Gesamtgruppe gerade so viel (wenig) zu tun hat, als er Zeit braucht, um die administrativen Geschäfte zu erledigen. Aber selbst wenn er mehr Zeit hat, wenn beispielsweise eine sogenannte „Klassenvorstandsstunde" zugestanden wird, bleibt er der bloße unterrichtliche Funktionär, der sich in den tragenden Fächern jeweils mit einem Drittel „seiner" (?) Klasse absondert, mit dem großen Rest aber nichts zu tun haben will — um es in der Sprache der kindlichen Empfindsamkeit auszudrücken. Fortwährende Konferenzen im Dienste der Auf-, Ab- und Umformungsprozeduren absorbieren die Kraft des Lehrerkollegiums und rauben sie den eigentlichen pädagogischen Aufgaben. Mit welch einer Taubheit ist die Schulreform unserer Tage geschlagen, daß sie die mit beispielhaften Schulgründungen unterstützten Mahnungen eines Rudolf Steiner, eines Peter Petersen und mancher anderer aus der ersten Reformzeit unseres Jahrhunderts nicht zu hören vermag. Ihr Blick scheint gebannt ausschließlich auf Strukturen zu starren, die von administrativ-bürokratischen Denkformen geschaffen werden und sich daher in Kategorien der Distanziertheit, Uniformität und äußerer Organisation erschöpfen.

Ein diffizil ausgeformtes Leistungskurs-System muß mit inhaltlich und zeitlich genormten Curricula operieren. Damit werden pädagogische Freiräume wegrationalisiert, die das Unterpfand jedes gelingenden Lehr-Lern-Prozesses sind. Zentral und damit im Nimbus von Autorität vorgegebene Pläne von Zielen, Inhalten und vielleicht auch noch Verfahren fesseln die Kreativität und die Intelligenz des Lehrers. Selten hat er die Kraft, dem genormten curricularen Programm — insbesondere auch in der Verpackung in Form approbierter Lehrbücher — so frei gegenüberzustehen, „daß er sein eigenes Denken in innige Berührung mit dem des Schülers und mit dem Bildungsgut" bringen könnte. Das Mißtrauen, das die „höheren Stellen" gegenüber seiner eigenen Lebenserfahrung mit und an der Welt

hegen, überträgt er auf die Schüler. Auf diese Weise bekommen sie ihre Ziele und Inhalte aus zweiter oder dritter Hand kolportiert und werden „ständig verwirrt durch den Konflikt zwischen denjenigen Zielen und Interessen, die der Natur ihrer eigenen Erfahrung gemäß sind, und denjenigen, mit denen man sie sich abzufinden lehrt". (DEWEY, J., 1964, S. 149)

Die solcherart reformierte Schule potenziert also noch die geistige Bevormundung, die im traditionellen schulischen System des deutschsprachigen Mitteleuropa vorherrscht und allerorts eher Gleichgültigkeit erzeugt, als daß sie sich zum Vorspann einer Sanierung machte. Wenn ein neuer „Emil" geschrieben würde, meint Torsten Husén in der Verteidigung seiner Schrift „Schule in der Leistungsgesellschaft" (1980), dann könnte er sich vorstellen, daß es ein „Emil" wäre „nicht in einer Privatlehrsituation, aber in einer entinstitutionalisierten Schule, weit weg von den großen pädagogischen Fabriken, die von den mächtigen bürokratischen Zentren und den Gewerkschaftsbossen unserer Zeit dirigiert werden". (HUSÉN, T., 1979, S. 272)

These 3:

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

„Die Schule als Institution erzieht", hat Siegfried Bernfeld vor 60 Jahren gesagt. (BERNFELD, S., 1981, S. 28) Das gilt nicht nur für den Schüler, sondern auch für den Lehrer. Man stelle ein und denselben Junglehrer, der seinen Stil erst festigen, vielleicht sogar erst finden muß, hypothetischerweise das eine Mal in eine Organisationsform mit Leistungszügen oder Leistungskursen und das andere Mal vor einen heterogenen Klassenverband, und man wird verschiedene Lehrer „bilden". Wenn dieser Lehrer beispielsweise vor der ersten Leistungsgruppe (auch vor einer Gymnasialklasse) unterrichtet und feststellt, daß ein Schüler ein bestimmtes „Informationsquantum" nicht angemessen verarbeiten können hat, dann drängt sich ihm bereits die Frage auf, ob denn dieser Schüler richtig eingestuft worden sei. Wiederholt sich dieses Versagen noch in einigen entscheidenden Kontrollen — und welche wären nicht entscheidend? — so wird früher oder später auf Abstufung, welcher Art immer, entschieden. Würde sich der Lehrer anders verhalten, würde er neue Formen des „Wie sag ich's meinem Kinde?" überlegen, so käme das gewissermaßen einem Verrat am System gleich, dem die korrekte Niveaueinstufung immanent ist. Anders zu handeln, wäre darüber hinaus ein Akt der Ungerechtigkeit an all denjenigen Schülern, deren Lehrer sich der Rolle des Richters verschreiben, die von der Organisationsform provoziert wird. Die Maßnahmen der Diagnose und der Urteilsfindung beginnen das eigentliche Geschäft des Lehrers, die planmäßige Führung und Hilfe beim Auseinandersetzungsprozeß mit den Kulturtatsachen, zu überwuchern. Ganz anders verhält es sich, und ganz anders wird sich alsbald der Lehrer selbst verhalten, wenn er vor der Schülergruppe mit natürlicher Begabungsstreuung steht, in einer Organisationsform, die (bis zum Ende der Pflichtschulzeit) alle absondernden Barrieren, Hürden und Zäune weggeräumt hat. Auch er trifft auf den Schüler, der ihn nicht verstanden hat. Insofern er ihn aber nicht eliminieren kann (wohin denn? In welchen Zug? In welches tiefere Niveau?) wird es dem Lehrer nicht so leicht, sich taub zu stellen gegenüber dem Anspruch von individueller Hilfe. Die Situation nötigt ihn geradezu, neue Zugänge zum Problem zu eröffnen und sich mit der Rolle des Helfers zu identifizieren. Selbst wenn es sich um den „schlechten" Lehrer handeln sollte, der nicht bereit ist, diesen Schritt zu tun, ist etwas Positives erreicht: es sind ihm die gröbsten derjenigen Instrumente aus der Hand geschlagen, mit denen schwachen Schülern die Wunden der Deklassierung zugefügt werden.

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

Die programmatischen Schwurformeln klingen gut, allein die Realität entlarvt sie als „ungedeckte Schecks auf hohe Beträge". (Horst Rumpf). Die untersten Ränge sind weithin nur Auffanglager, und auf dem Gang zu ihnen verkümmern die Methoden eher, als daß sie ausgefeilt würden. Isobel Pfeiffer hat Lehrer von den Unterschieden reden lassen, die hinsichtlich der taxonomisch aufgelisteten Lernziele zwischen durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen Adressatengruppen gemacht werden. In den verbalen Bekenntnissen sind solche Unterschiede in der Tat deutlich herausgestellt worden. Die Überprüfung der Realität aber hat keine signifikanten Unterscheidungen gebracht. Die Lehrer proklamierten einen bestimmten Zuschnitt von Lernzielen, straften sich aber in der Arbeit vor Ort selbst Lügen. (PFEIFFER, I., 1977, S. 237)

In Quincy, einer Kleinstadt in Illinois, hat man das Experiment einer totalen Integration der Bildungsangebote verschiedener

High-Schools zum Modell „Bildung nach Wahl" gestartet. Hinter diesem Modell steht nicht zuletzt die Absage an die Leistungskurse. „Die Lehrer in Quincy", schreiben die Berichterstatter, „sind sich der Scheinheiligkeit bewußt, die darin besteht, daß man durch verschiedene Leistungskurse zwar äußerlich den individuellen Fähigkeiten und Interessen entsprechende Lernfelder bereitstellt, die Kinder dadurch aber sehr bald wissen läßt, daß sie über die Einteilung in Kurse nicht gefördert, sondern nur klassifiziert werden." (BRAUN/NAUDASCHER, 1978, S. 101)

These 4:

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

„Nichts Großes geschieht ohne Leidenschaft", hat Hegel gesagt. Die Selbstbeobachtung der eigenen Lerngeschichte — insbesondere in den kulturellen Partien unseres Leistungsspektrums — würde hinzufügen wollen: „Nichts Großes geschieht ohne Vorbild." Jeremias Gotthelf wählt die Metapher vom Efeu, der sich hochranken will, dies aber nur kann, wenn er einen Stamm findet, um sich emporzuwinden. „Der Mensch ist für den Himmel geboren, zu ihm sieht sein Auge empor, nach ihm zieht ihn sein Geist. Aber sein Auge hebt sich nicht, sein Geist zieht ihn nicht, wenn sie weder Stützen noch Stamm finden, sich aufzurichten nach oben." (GOTTHELF, J., 1886, S. 180)

Die ins poetische Bild gekleidete Wahrheit ist auch von der empirischen Forschung verschiedener Provenienz bestätigt worden. Salomon E. Asch hat in seinen Humanexperimenten auf den geradezu manipulatorischen Druck hingewiesen, der von der sozialen Gruppe ausgeht und die Versuchspersonen dazu führt, ihren eigenen Wahrnehmungen zu mißtrauen, weil die Gruppenmitglieder vermeintlich anderes gesehen haben. (Zit. nach WATZLAWICK, P., 1974, S. 19f) Welche Brille hat den Blick auf die Schwächsten so verzerren können, daß man genau bei ihnen glaubt, die Bedeutung des Vorbildes mißachten zu dürfen? Natürlich haben auch sie einen Lehrer; aber die alltägliche Beobachtung wie die entwicklungspsychologische Forschung sagen uns, wie sehr gerade am Ausgang der „Reifen Kindheit" und in der Jugendzeit der Einfluß der Gleichaltrigen, der „peers", übermächtig wird und den Lebensstil wie die Interessen prägen. „Ein immenser Teil der Rollenleistung des erwachsenen Individuums muß in der Identifikation mit Individuen des gleichen oder beinahe gleichen (Alters-)Status erfolgen", schreibt Talcott Parsons. (PARSONS, T., 1977, S. 174) James Colemann hat in der Untersuchung von über 600.000 Schülern in den USA den Einfluß der Mitschüler in der Sekundarstufe gegenüber dem der Lehrer als mächtiger befunden, gleich mächtig beinahe wie den der sozio-kulturellen Herkunft und ausschlaggebend für das schulische Schicksal. (COLEMAN, J., 1966)

Um Erfolg zu haben, müßte sich der Schwache den Erfolgreichen zum Vorbild nehmen. Im schlechtesten Kurs bietet sich aber keiner an. Der Blick des desinteressierten Hauptschülers (2. Zug) wie des Schülers in der 3. Leistungsgruppe spiegelt sich im Desinteresse des Nachbarn wieder. Gleich einer Induktionsspannung baut sich die schulische Abneigung auf und schottet sich gegen die kulturelle „Infiltration" ab. — Lehramtstudenten waren betroffen, als sie im Praktikum das andauernde Fehlen eines Schülers im Pubertätsalter wahrnahmen und von den Mitschülern erfuhren, daß er einfach nicht mehr wolle. Daraufhin haben sie die übrigen anonym befragt, was sie denn dazu brächte, im Unterricht mitzuarbeiten. Zwei Drittel der 21 Schüler antworteten, daß sie ohnehin nichts mehr dazu brächte, mitzuarbeiten: „Weil es mich nicht interessiert; von selber arbeite ich nicht mehr". „Die Fächer sind uninteressant, und wie der Lehrer es macht, ist auch uninteressant". „Ich weiß nicht, wofür ich das brauche!" — Welch ein Zusammenbruch der Motivation! Wie mühsam wird sich die Berufslehre gestalten, wenn überhaupt ein Neuansatz zum Weiterlernen noch gefunden werden kann.

Noch einmal soll der Argumentationsstrang aufgenommen werden, der sich auf den Schutz der Tüchtigen bezieht. Erfordert es nicht die Rücksicht — so könnte der Rücksichtslose fragen — auf deren leichtfüßiges Voranschreiten, daß man die Schwachen ihrem Schicksal überläßt. — Die Alten haben es anders gewußt. Bei Comenius heißt es: „Wer in seinen Studien gut vorwärtskommen will, möge sich Schüler suchen, die er täglich lehren kann, was er gerade lernt — und müßte er sie sich mit Geld erkaufen. Denn es ist besser, man versagt sich etwas von seinen äußeren Glücksgütern, wenn man nur Leute hat, die zuhören wollen, wenn man lehrt, das heißt selber vorwärtskommt". (COMENIUS, J. A., 1970, S. 117)

Die Überzeugung, daß das Lernen sich im Lehren vollendet, führt vielerorts wieder zu Formen des „peer-tutoring". Untersuchungen zu diesem „Unterweisen durch Mitschüler" haben bestätigt, daß die Freude am Lehren das Interesse der Schüler für vertieftes Lernen weckt". (BRAUN/NAUDASCHER, 1978, S. 147)

In den Schulen der UdSSR „liegt es im wohlverstandenen Interesse jedes Schülers, ein Auge auf seinen Banknachbarn zu haben, ihn zu guten Leistungen und zu gutem Betragen zu ermuntern und ihm zu helfen, wenn er Schwierigkeiten hat". (BRONFENBRENNER, U., 1972, S. 45).

VI. Ein Vorschlag an die Schulpolitik

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

Die Eltern schwacher Kinder wurden gefragt, ob ihre Kinder unter dem ständigen Vergleich litten, den die Anwesenheit der Besseren mit sich brächte. „Es schadet den Einfallslosen nicht, wenn die Einfallsreichen Ideen liefern", meinten sie. Nach einer Trennung der normalerweise nach den Zufällen des Sprengels gebildeten Schülergruppe haben sie nicht verlangt. Wohl aber haben sie das Angebot einer allmählich beginnenden Spezialisierung bei den Lehrern geschätzt, weil doch der einzelne in den seltensten Fällen der Polyhistor sein kann, der die sich ausdifferenzierenden Neugierden der Kinder in angemessener Weise befriedigen könne. Diesen Erwartungen würde eine Schule entgegenkommen, eine Sekundarstufe I,

- ○ in der noch alle Schüler beisammen sind,
- ○ in der die Lehrer sich weithin den Gegenständen ihrer Wahl zuwenden dürfen,

- ○ in der sie aber diese eingeschränkte Gegenstandszahl noch in derjenigen methodischen Spannweite aufzubereiten hätten, die der Grundschullehrkraft in allen (!) Disziplinen abverlangt wird.

Vor der Einführung der staatlichen Aktion, die jedem Kind in beinahe jedem Gegenstand ein Buch zur Verfügung stellt, hätte die Forderung nach dem Verzicht auf Schülersortierung und vice versa die nach der Variation der Methoden nur an Idealisten gestellt werden dürfen. (Waren sie es nicht alle, die in Volksschuloberstufen unterrichtet haben? — Sie war eine hypertrophe Form der hier vorgeschlagenen Organisationstype, die nicht neu propagiert werden soll, deckte sie doch nicht nur die verschiedenen Begabungen ab, sondern in vielen Fällen auch noch vier verschiedene Altersstufen, vor denen ein (!) Lehrer unterrichten mußte.) Seit die Schulen „rund um das Buch" angeordnet sind, darf der Lehrer das Informationsmonopol streckenweise an die Bücher delegieren und kann sich verstärkt den Aufgaben widmen, die ihn zutiefst als Erzieherpersönlichkeit charakterisieren. Bücher sind kapitelweise differenziert aufgebaut und bringen für jeden etwas. (Gleichheit aller kann nicht das Ziel der Schule sein, es sei denn, sie würde unmenschlich!)

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

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

○ Die Verdienste der Leistungskursschule werden im gleichen Maß — wenn nicht besser — gewahrt.

○ Das pädagogische Elend der Leistungskurse wird ausgeräumt, ehe es (nach Einführung ab 1985) voll durchschlägt.

Die hier entwickelten Vorstellungen sind keiner Utopie entnommen. Es sind Erfahrungen aus einem Schulversuch, der zwischen 1973 und 1983 an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz durchgeführt worden ist. Die freiwillige Entscheidung der Eltern hat ihn getragen. Ihre Rückmeldungen sprechen von der Wohltat, daß „Kastenbildungen vermieden" worden sind, daß Verständnis dafür geweckt worden ist, „daß auch schwache Schüler ihre Vorzüge haben" und daß die Situation „große Vorteile für die Persönlichkeitsbildung" gebracht hat. Im Vergleich mit den Schulerfahrungen, die sie mit anderen Kindern gemacht haben, weisen sie darauf hin, daß das Kind in dieser neuen Organisationsform „keine Schlaflosigkeit und kein Erbrechen" kennt und daß die Schule „für die Familie und das Kind keine Belastung" ist. (VIERLINGER, R., 1978, S. 63)

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

Literaturverzeichnis

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Suhrkamp TB 1981

Braun, Walter/Naudascher, Brigitte: Für eine menschenfreundliche Schule. Ehrenwirth, München 1978

Bronfenbrenner, Urie: Erziehungssysteme. Kinder in den USA und in der Sowjetunion. Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1982

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Konkordia, Bühl/Baden 1982

Coleman, James: Equality of Education Opportunity. Washington 1966

Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Küpper, München 1970

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Westermann, Braunschweig 1964

Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen. Suhrkamp TB, Frankfurt 1980

Dreikurs, Rudolf/Cassel Pearl: Disziplin ohne Strafe. Otto Meyer, Ravensburg 1979

Fend, Helmut u.a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem — eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Klett, Stuttgart 1976

Fend Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Beltz, Weinheim 1982

Fend, Helmut u.a.: Über Rowdy- und Mogelfaktor, Unordentlichkeit und andere Syndrome. In: Cloer, Ernst: Disziplinkonflikte in Erziehung und Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1982, S. 47—59

Flitner, Andreas: Konrad sprach die Frau Mama . . . Severin u. Siedler, Berlin 1982

Gotthelf, Jeremias: Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Springer, Berliln 1886

Haller, H. D.: Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation. In: Messner/Rumpf (Hrsg.): Didaktische Impulse. Österr. Bundesverlag, Wien 1971, S. 175—196

Helmke, Andreas: Schulische Leistungsangst, Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen. Lang, Frankfurt 1983

Herbart, Friedrich: Kurze Enzyklopädie der Philosophie. Halle 1831

Hoffmann, Michael/Tobias Rülker: Lehren und Lernen an Gesamtschulen in Bildungszentren. In: Zeitschr. f. Pädagogik, 23. Jg., 1977, S. 501—517

Hurrelmann, Klaus: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Beltz, Weinheim, 1971

Husén, Torsten: Observations rather than eriplay. In: Oxford review of Education. Vol. 5, Nr. 3 1979, S. 267—273

Husén, Torsten: Schule in der Leistungsgesellschaft. Westermann, Braunschweig 1980

Yates, A. (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Beltz, Weinheim 1972

Lukesch, Helmut: Fachspezifische Prüfungsängste. Eine deskriptive Analyse der schulsystem- und schulartbezogenen Verbreitung der Ängste von Schülern vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen. In: Psychologie und Erziehung, 29. Jg., 1982, S. 257—267

Mairinger, E.: Auswirkungen der organisatorischen Maßnahmen des Schulversuches der Zehn- bis Vierzehnjährigen auf die soziale Integration der Schüler. In: Erziehung und Unterricht, Heft 3, 1980, S. 129—140

Neher, Joachim: Der Einfluß von Lerngruppenwechsel und Leistungsdifferenzierung auf Bewußtsein und Verhalten von Schülern an einer Integrierten Gesamtschule. In: Die Deutsche Schule, 73. Jg., Heft 10 (Okt.) 1981

Parsons, Talcott: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Fachbuchhandlung für Psychologie, Frankfurt/M. 1977

Pfeiffer, Isobel: Leistungsdifferenzierter Unterricht in der Muttersprache. Eine Untersuchung verbaler Interaktion und kognitiver Ziele. In: Skowronek/Schmied: Forschungstypen und Forschungsstrategien in der Erziehungswissenschaft. Hoffmann & Kampe, Hamburg 1977, S. 233—241

Reble, Albert: Gesamtschule im Widerstreit. Klett, Stuttg. 1981

Regenbrecht, Aloysius: Wissenschaftliche Bestandsaufnahme der integrierten Gesamtschule in Niedersachsen. In: Vierteljahresschrift f. wissenschaftliche Pädagogik, 58. Jg., Heft 2, 1982

Rutter, Michael u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Beltz, Weinheim 1980

Sandfuchs, Uwe: Schule als Umwelt des Kindes — aufgezeigt am Problem der Schulgröße. In: Ludwig, Harald (Hrsg.): Gesamtschule in der Diskussion. Klinkhardt, Heilbrunn 1981, S 101—115

Schorb, Alfons (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Klett, Stuttgart 1977
Seel, Helmut: Zu einer pädagogischen Begründung der Gesamtschule. In: Erziehung und Unterricht, 128. Jg., Heft 6 (Juni) 1978, S. 329—336
Tillmann, Klaus-Jürgen: Schülerlaufbahnen, Abschlüsse, Chancengleichheit. Anmerkungen zu einem merkwürdigen Konsenskapitel im DLK-Gesamtschulbericht. In: Die Deutsche Schule, 75. Jg., Heft 3, 1983, S. 119—211
Treiber, Bernhard/Franz Weinert/Norbert Groeben: Unterrichtsqualität, Leistungsniveau von Schulklassen und individueller Fortschritt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg., Heft 4 (Aug.), 1982, S. 563—576, SI 568
Vierlilnger, Rupert: Perspektiven einer humanen Schule. Oberösterreichischer Landesverlag, Linz 1978
Watzlawick, Paul: Menschliche Kommunikation, Huber, Bern 1974
Wottawa, Heinrich: Gesamtschule — was sie uns wirklich bringt. Schwann, Düsseldorf 1982

Otto Glöckel: Ausgewählte Schriften und Reden

Aus Anlaß des Glöckel-Jahres '85 erschien im Verlag Jugend & Volk ein Auswahlband mit Schriften und Reden Otto Glöckels.

Die österreichische Schulreform der 1. Republik ist untrennbar mit Otto Glöckel verbunden. Er war nicht nur ihr Initiator und Organisator, sondern auch ihr vehementer Verfechter und Verbreiter.

In vielen Broschüren und noch zahlreicheren Reden, die er als Unterstaatssekretär für Unterricht und als Präsident des Stadtschulrates für Wien gehalten hat, versuchte er, von den Zielen und der Notwendigkeit der Schulreform zu überzeugen.

Aus Anlaß seines 50. Todestages erscheint erstmals in Österreich in diesem Band eine Auswahl der bedeutendsten Schriften und der wichtigsten Reden zu folgenden Themenkreisen:

Otto Glöckel — Selbstbiographie bis 1918.

Gegen die Schule der Monarchie und die sie prägenden Kräfte.

Beiträge zur Konzeption einer sozialistischen Schulpolitik.

Im Kampf um die Schulreform in Österreich.

Praktische Arbeit: Die Schulreformstadt Wien.

Der Auswahlband, der von Oskar Achs herausgegeben wurde, enthält auch eine Einleitung über Otto Glöckels Leben und Werk.

Oskar Achs (Hrsg.): Otto Glöckel — Ausgewählte Schriften und Reden. Verlag Jugend & Volk, Wien 1985. 240 Seiten, ca. S 298,—. Best.-Nr. 5300-8.

Monika Kainrath

Plädoyer für einen Deutschterricht ohne Leistungsgruppen

oder:
Der Unmut einer Deutschlehrerin

Kann man nie Vorteile bekommen, ohne gleichzeitig Nachteile in Kauf nehmen zu müssen? Oder — keine Reform ohne Pferdefuß? Da freuen wir uns über die Abschaffung der Klassenzüge und bekommen gleichzeitig drei Leistungsgruppen aufgebrummt, die zugegeben manchen Kollegen vorläufig noch vorteilhaft erscheinen, die in Wirklichkeit mit fortschrittlicher Pädagogik nichts zu tun haben: Wir sind als Lehrer unglaubwürdig, wenn wir im Bereich der Umwelterziehung oder der Politischen Bildung Inhalte vermitteln, die auf ein friedliches, soziales Zusammenleben der Menschen und eine Ende der rücksichtslosen Ausbeutung der Natur und somit unseres Überlebens hinzielen, wenn wir gleichzeitig die alten Werte der Leistungsgesellschaft, des Konkurrenzdenkens in Leistungsgruppen manifestieren. Fatalerweise wählen wir noch dazu ein Alter — die Pubertät —, in dem die Charakterbildung wesentlich geformt wird. Während man sich anderswo bemüht, in den Schulen Schranken zwischen den sozialen Gruppen abzubauen, werden bei uns zusätzliche errichtet. Als grausige Utopie könnte man das Leistungsgruppensystem der Neuen Hauptschule ja noch weiterspinnen: Drei Leistungsgruppen auch in der AHS, auch dort gibt es ja förderungsbedürftige Kinder — beim derzeitigen Schülermangel in Wien und der Aufnahmebereitschaft der AHS mehr denn je — macht sechs Leistungsgruppen insgesamt, damit hätten wir dann gleich den Numerus clausus für die Universität. Würden sich da nicht eine Menge Konservativer freuen?

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

○ **Erfahrungswerte der Schüler**

Ein erfolgreicher Deutschunterricht lebt von der Auseinandersetzung mit den verschiedenartigen sozialen Erfahrungen der Kinder. Wie kann sich das Blickfeld, das Sprachverständnis

und die Ausdrucksfähigkeit erweitern, wenn homogene Gruppen mit gleichen Erfahrungswerten gebildet werden. Gerade der unterschiedliche soziale Hintergrund der Schüler vergrößert die Vielfalt des Unterrichtsgeschehens und ermöglicht gegenseitiges Erkennen und größere Toleranz. Der Vortrag eines ASO-Lehrers ließ mich erst unlängst wieder erkennen, wieviel Ängste und Unsicherheiten durch die Abtrennung der Behinderten bei uns „Normalen" erwachsen und wieviel Kriminalität durch die Absonderung der verhaltensauffälligen Schüler entsteht. Intoleranz und Aggression bilden ein verhängnisvolles Paar.

○ **Unterschiedliche Fähigkeiten**

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

○ **Integration der Ausländer**

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

○ **Ein- und Umstufungskriterien**

Es gibt keine allgemein gesicherten Kriterien, die eine Einstufung in drei Leistungsniveaus rechtfertigen, so werden sich Fehleinschätzungen und Ungerechtigkeiten nicht vermeiden lassen. Genau wie vor der Schulreform werden die Weichen ins Berufsleben durch die Nichteinführung der Gesamtschule bereits im zehnten Lebensjahr gestellt, also in einem Alter, in dem über die Entwicklung eines Kindes nichts Endgültiges ausgesagt werden dürfte. Die Erfahrungen der Schulversuche zeigen, daß Umstufungen zwischen den Gruppen ab Ende der 6. Schulstufe fast nicht mehr vorgenommen werden, weil die Leistungsunterschiede zu groß werden. Schüler richten sich danach, wieviel von ihnen verlangt wird, und Schüler dritter Leistungsgruppen werden trotz aller Förderung weniger motiviert sein, weil Vorbilder als Ansporn fehlen. Man soll sich über die Flexibilität der Leistungsgruppen keine Illusionen machen. Eine dritte Leistungsgruppe muß außerdem gesetzlich immer bestehen bleiben.

○ **Sprachnormen**

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

○ **Diskriminierung — „Hilfsarbeitergruppe"**

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

Es ist mir bewußt, daß viele der am Deutschunterricht abgehandelten Nachteile genauso auf die Leistungsdifferenzierung in den beiden anderen Hauptfächern Englisch und Mathematik zutreffen. Wir haben ein „Komitee für einen Deutschunterricht ohne Leistungsgruppen" gebildet, weil wir aus Gesprächen mit Kollegen den größten Unmut über das Leistungsgruppensystem bei Deutschlehrern heraushörten. Wir freuen uns, wenn sich ähnliche Arbeitsgruppen in den beiden anderen Hauptfächern konstituieren und mit uns Kontakt aufnehmen. Da wir diesen

Bereich der Schulreform nicht widerspruchslos über uns ergehen lassen wollen und um für diese Frage an eine breite Öffentlichkeit herantreten zu können, haben wir eine Unterschriftenliste „Für einen Deutschunterricht ohne Leistungsgruppen" aufgelegt.

Kontaktadresse: Monika Kainrath, Springsiedelgasse 21a, 1190 Wien, Telefon: 32 10 635.

Heidi Pirchner

Gewerkschaft und Gesamtschule Oder über die Diskrepanz von Wollen und Handeln

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

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

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

Als die SP 1971 ihre Alleinregierung antrat, spielte die Gesamtschule (GS) in ihrer Propaganda keine geringe Rolle. Ein Optimismus, der sich auf die noch aus der Koalitionszeit stammenden Beschlüsse zu den Schulversuchen stützte, wurde verbreitet: Vorwärts!

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

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

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

Das kann aber trotzdem für jene Fraktion, jene Sektionen und Fachgewerkschaften, die die GS angeblich aus eigener Überzeugung auf ihre Fahnen geschrieben haben, keine Rechtfertigung ihrer Passivität sein, im Gegenteil. Zwölf Jahre oder mehr

Schulversuche sind eine lange, lange Zeit, die hier verspielt wurde, die nicht dafür genützt wurde, Lehrer und Eltern für eine neue Schule zu begeistern und zu mobilisieren. (Untersuchung von Eichelberger[1] über den Konservativismus der Pflichtschullehrer: Sie **sind** überwiegend konservativ, aber gerade hinsichtlich der GS war eine Neigung der Akzeptanz feststellbar, wenn auch zum Teil nur auf Grund erwarteter Aufwertung ihres Standes; Packelei auf Führungsebenen geht also auch aus dieser Sicht über das Potential der Basis hinweg — nicht die konservativen Lehrer und Gewerkschaftsmitglieder sind am Nichtzustandekommen von Neuerungen primär schuld, sondern eine konservativ eingerostete Auffassung von Politikmachen in der gewerkschaftlichen Führungsschicht — auf beiden Seiten, in beiden Lagern.)

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

All das soll in seiner Bedeutung nicht angezweifelt, gewisse Erfolge sollen nicht geschmälert werden. Auch sind die in den relativ kleinen Bildungsreferaten der Großinstitutionen mit Einsatz Tätigen vielleicht nur die Vorvorletzten, die der Versäumnisvorwurf treffen soll. Aber alle Antworten sind keine Antwort darauf, warum nicht doch auch für die GS da und dort mehr als nur ein Wörtchen eingelegt wird. All die übrigen bildungspolitischen Aktivitäten sind kein Trost dafür, daß die Unternehmerverbände in zahlreichen Gremien, Arbeitsgemeinschaften, Vorträgen (ich erinnere nur an die Großveranstaltung mit dem Fanatiker moderner Vererbungstheorie: Eysenck), Publikationen viel intensiver, mit wesentlich mehr Personal- und Finanzeinsatz, viel organisierter ihre Anti-GS-Kampagne durchzogen und weiterhin laufen lassen, daß sie die „besseren" (besser für ihren Zweck geschulten, fundierteren) Profis haben; so sind die schwarzen Schulexperten — nicht zufrieden mit ihrem Erfolg in der 7. SCHOG-Novelle — weiter im Vormarsch, und die angeblich roten im Rückzug, wie auch jüngste politisch-juridische Entscheidungen zu den acht Wiener Schulversuchen zur Mittelschule zeigen (siehe Artikel „Acht auf einen Streich").[2]

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

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

„Die aus den Arbeiterbildungsvereinen hervorgegangene Arbeiterbewegung hat sich von Anfang an auch als Bildungs- und Kulturbewegung verstanden. Das in dieser Bewegung formulierte Konzept der Polytechnischen Erziehung hat die vielseitige Entfaltung des Menschen zum Ziel. Alle Menschen sollen befähigt werden, am gesellschaftlichen Leben in umfassender Weise aktiv teilzunehmen . . ." Wunderbar. Ich bin gerührt. Doch gleich darauf folgt die (nur ein Faktum beschreibende ider resignative?) Feststellung: „Im Zusammenhang mit den Problemkreisen Humanisierung der Arbeitswelt, Neugestaltung der Arbeitsorganisationen . . . sind die Grundgedanken der Polytechnischen Erziehung auch heute noch (!) bildungspolitische Leitideen für die Interessenvertretungen der Arbeitnehmer." — Ist das „noch" traurige Konstatierung, daß alte bildungspolitische Konzepte, z. B. auch die GS, nur noch Reliktcharakter haben? Immerhin werden aus den alten Prinzipien, zumindest verbal, **noch** Forderungen zur Schulreform abgeleitet.

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

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

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

Anmerkungen

[1]) Eichelberger: Wie konservativ sind Österreichs Lehrer, Österreichischer Bundesverlag.

[2]) Literatur zum Einfluß der Unternehmerverbände auf die Schulpolitik: Dissertation von R. Neunteufel über Einfluß der Sozialpartner auf Studienreform im Technikbereich; Broschüre von Ch. Schartner: Wirtschaft und Schule (erhältlich beim BDL, Liechtensteinstraße 123, 1090 Wien).

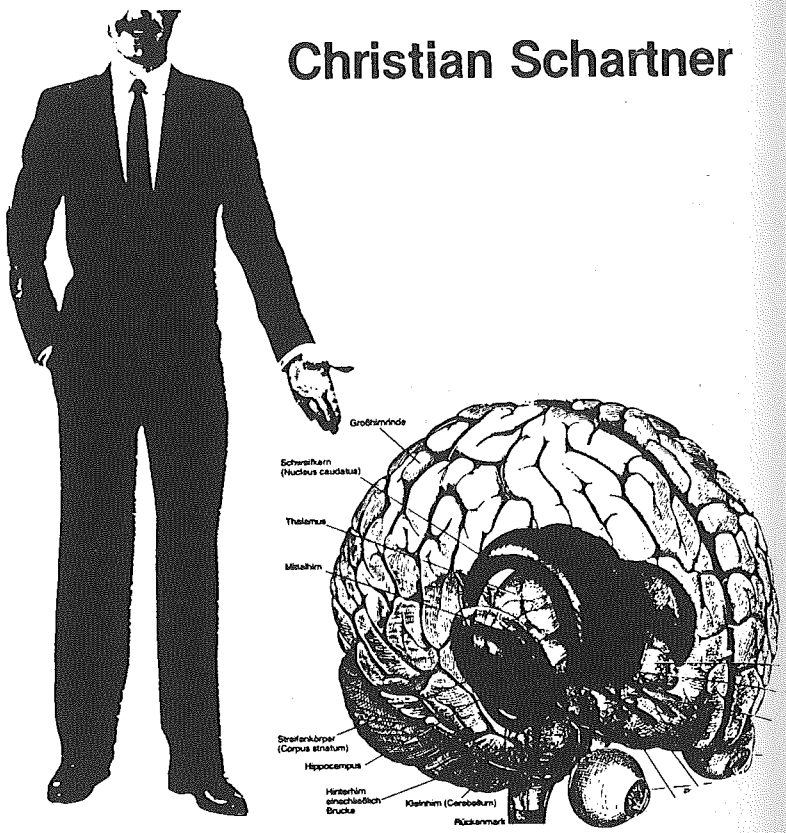
Fundierte Information zum Thema Schule und Gewerkschaften enthält der Artikel: „Schulen: Kirchen der Herrchenden. Was die Gewerkschaften von der Schule wollen und was sie wollen sollten" von Georg Hahn in „Schulheft" 23.

Die Bildungspolitik der Unternehmer

So lautet der Titel einer vom BDL herausgegebenen Broschüre, die erstmals einen Blick in die entscheidenden Steuerungszentren der österreichischen Bildungspolitik, nämlich die bildungspolitischen Abteilungen von Bundeswirtschaftskammer und Industriellenvereinigung erlaubt. *Christian Schartner* vom oberösterreichischen BDL hat sich die Mühe gemacht, neben den Bildungsprogrammen insbesondere das Schulungsangebot für Lehrer und andere Berufsgruppen zu dokumentieren und kritisch zu beleuchten. Dadurch wird deutlich gemacht, wie sozialpartnerschaftliche Bildungspolitik funktioniert: Wesentliche Entscheidungen für das Bildungssystem fallen im vor- und außerparlamentarischen Raum, wie dies die rasche und unbürokratische Einführung des EDV-Unterrichts durch Exunterrichtsminister Zilk zeigte. Die Industrie verfügt über direkte Drähte zu den Bildungspolitikern, in die Schulreformkommission und zur Lehreraus- und -fortbildung. Der Einfluß hat in den vergangenen Jahrzehnten ein Ausmaß erreicht, das durch Bildungsangebote der Gewerkschaft, der Arbeiterkammer oder kritischer Lehrervereine nicht eingeholt wurde.

Die Broschüre umfaßt 30 Seiten und ist um öS 20,— erhältlich bei:
Bund demokratischer Lehrer
Liechtensteinstr. 123
1090 Wien

Christian Schartner



DIE BILDUNGSPOLITIK DER UNTERNEHMER

BUND DEMOKRATISCHER LEHRER

Die Schulreform geht weiter?

Erfahrungsberichte zu den Wiener Schulversuchen seit 1982

Erna Dittelbach

Glöckel – Glöckel?

Flüchtig gehört, keine genaueren Informationen. Nach dem elften Dienstjahr nehme ich ein unbezahltes Urlaubsjahr. Auch um Zeit zum Lesen zu haben. Borge auch Bücher über Glöckel aus. Lese, staune. Als erstes einmal darüber, daß damals, scheint's, Schulversuche auch in einzelnen Klassen möglich waren. Vergleiche mit der heutigen Schulsituation. No ja. Dann Verwunderung. Was, das alles hat schon der Glöckel eingeführt? Sogar die Schulgemeinden und die Elternvereine? Und wieso waren damals so viele Lehrer/innen für derart umwälzende Reformen? Diese Sache mit der Arbeitsschule! Eigentlich gescheit. Die Einrichtung von Werkstätten in den Schulen. Und viele Schulen sollen damals einen Schulgarten gehabt haben. Wie heißt dieses schöne Schlagwort? Ah ja, lernen mit Hirn, Herz und Hand. Gut, daß ich damals die Stelle über die Schulgärten in einem Buch gefunden habe. Ich habe noch nie einsehen können, warum die Schulgärten damals gut gewesen sein sollen und heute nicht. Zu dritt haben wir den Schulgarten für unsere Hauptschule geplant, im Ansuchen an den Stadtschulrat Argumente vom Glöckel verwendet. Wir haben ihn jetzt drei Jahre, den Schulgarten. Aber im Zusammenhang damit haben sich uns einige Fragen gestellt. Waren zu Glöckels Zeiten die Eltern auch schulfremde Personen? Und wie kooperativ waren damals die Schulwarte?

Dann gefesselt von der Härte der Kämpfe um die neuen Inhalte und Formen der Schule. No, ist da nicht viel Idealisierung dabei? Wie gescheit und taktisch klug, welch ein Verhandlungsgeschick. Wie er sich die Stellung im Unterrichtsministerium zunutze macht und wie demokratisch er handelt. Er baut die Reform von unten auf, informiert die Lehrer/innen, sogar die kleinsten Beamten und die Putzfrauen darüber, welch wichtige Aufgaben das Unterrichtsministerium in den nächsten Jahren zu erfüllen hätte. Reist, überzeugt, erklärt.

Und wenn es doch stimmt? Er hat ja sogar erreicht, daß in Wien ab 1922 an sechs Schulen die „Allgemeine Mittelschule" — eine gemeinsame Schule der 10- bis 14jährigen — erprobt werden konnte. Für diesen Versuch, in dem Bürgerschullehrer/innen und Mittelschullehrer/innen gemeinsam arbeiteten, wurden eigene Schulsprengel gebildet, aus denne dann tatsächlich **alle** Kinder diese Versuchsschulen besuchten. Ach, zu schön, um wahr zu sein. Aber woran liegt es, daß die Entscheidung zu diesem Versuch im Wiener Stadtschulrat einstimmig gefaßt wurde?

Ich lese noch einmal nach.

Stimmt also doch nicht. Es war nicht nur die energische und kluge Politik von Glöckel. Ich habe des doch geahnt! Seine Person allein konnte es nicht gewesen sein. Unglaubliches hat sich in den Jahren davor abgespielt. 1906 (!) gründen sozialistische Lehrer/innen den Verein „Freie Schule", der sich für die Rechte der Eltern und Kinder und für eine moderne Schule einsetzt. Bald darauf hat dieser Verein 90.000 Mitglieder. Auch mit Hilfe dieser Mitgliedsbeiträge wird 1910 in Wien (1080, Albertgasse 23) eine Musterschule gebaut, in der „Arbeits- und Gruppenunterricht, Koedukation von Mädchen und Buben, Handarbeit und Turnen für beide Geschlechter und eine Schule ohne Zeugnis in den verschiedenen Gegenständen zum ersten Mal versucht wurde." (Zitiert nach Fischl, Schulreform, Demokratie und Österreich 1918—1950, Verlag Jungbrunnen, Wien.)

Nach dem ersten Weltkrieg wurde von dem Verein „Freie Schule" der Kampf für die Wahlen in die neuen Elternräte geführt, die die Reformideen von Glöckel als Unterichtsminister unterstützen sollten. 375.000 Eltern wählten die fortschrittlichen Listen, 25.000 die Liste der Christlichsozialen.

Ein gutes Klima für Schulreformen, bis 1926 die Entwicklungen behindert und durch den Ständestaat 1934 überhaupt beendet wurden.

Sieben Jahre, nur sieben Jahre lang war Zeit für die Erarbeitung von Reformen und ihre teilweise Verwirklichung. Erst zwei Jahre im Unterrichtsministerium, dann im Wiener Stadtschulrat. Wie lang bin ich jetzt schon Lehrerin? Sechzehn Jahre — mehr als doppelt so lang. Reformen in meiner Dienstzeit. Mühsam, mühsam. Die Sexualerziehung, ein ungeliebtes Kind. Die Versuche zu integrierten Gesamtschulen — nur im Namen gemeinsame Schulen der 10- bis 14jährigen. Die Ganztagsschulen — für Veränderungswünsche nach den ersten Probejahren gibt es wenig Möglichkeiten. Endlich — an den Volksschulen wird die gemeinsame Werkerziehung für Mädchen und Buben eingeführt. Das tät den Glöckel sicher freuen, wenn er heute noch leben tät. Aber er hätte mit den betroffenen Lehrer/innen vorher mehr darüber gesprochen, da bin ich mir sicher.

Seit mehr als einem Jahr arbeite ich an dem neuen Mittelstufenversuch mit, an der Entwicklung dieses Versuches. Mit Lehrer/inne/n der dafür ausgesuchten Schulen (Liste am Ende des Artikels). Gemeinsam mit manchen Verantwortlichen aus dem Stadtschulrat. Produktive Zusammenarbeit mit dem Schulleiter gibt es in einigen Schulen, nicht in allen.

Der Versuch wird zu einem großen Teil von den Ideen und dem Engagement der Lehrer/innen getragen.

Dagegen arbeiten

- (natürlich) jene leitenden Beamten des Unterrichtsministeriums, die sich auf Grund ihrer Weltanschauung nicht vorstellen können, daß (vielleicht einmal) die allgemeinbildenden höheren Schulen ersetzt werden könnten durch eine gemeinsame Schule, die nicht von vornherein demotoviert durch ständige Auslese, in der Fähigkeit, die Zusammenhänge der Welt zu erkennen, wichtiger ist als Latein, die auf gemeinsames Lernen mehr Wert legt als auf Konkurrenz.
- Juristen, die in Gesetzesformulierungen nicht auch die Lücken erkennen, die man für reformerische Absichten ausnützen könnte.
- Fachinspektoren für Werkerziehung Mädchen und Werkerziehung Knaben, die nicht bereit sind, ihre Vorstellungen eines geschlechtsrollenspezifischen Werkunterrichtes zu ändern.
- Lehrer/innen, die sich eine Schule ohne Noten nicht vorstellen können. Die einen Unterricht ohne Schularbeiten im herkömmlichen Sinn für undurchführbar halten. Die Schulleistung und Schulnoten für siamesische Zwillinge halten, die voneinander getrennt nicht existieren können.

Aber woher denn auch! Ich habe während meiner gesamten Ausbildungszeit an der Pädagogischen Akademie kein Wort über die Reformideen des Vereins „Freie Schule" und später über die Schulreformen unter Glöckel gehört. Doch, das Fach „Geschichte der Pädagogik" hat es gegeben, allerdings keines über „Geschichte der Bildungspolitik und der Schulreformen". Ich habe mir bekannte Lehrer/innen befragt. Dasselbe. Ganze Generationen Wiener Lehrer/innen haben nie erfahren, welche Rolle sozialistische Bildungspolitiker bei der Veränderung der österreichischen Schule gespielt haben.

Heute sind wir von den bildungspolitischen Möglichkeiten der Glöckel'schen Zeit weit entfernt. Es ist eine ungünstige Zeit für

Bildungsreformen von oben. Vielleicht sind andere möglich.

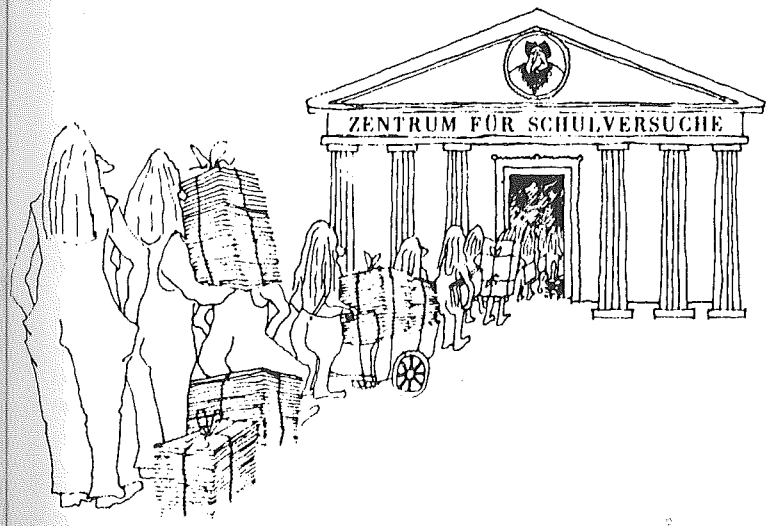
Bei den Vorbereitungen zu dem neuen Mittelstufenversuch war einiges anders:

- Es sind Lehrer/innen zur Entwicklung des Schulmodells herangezogen worden. Seit ca. 2 Jahren ist in Seminaren der organisatorische und inhaltliche Rahmen erarbeitet worden. Ein wesentlicher Teil der weiteren Entwicklungsarbeit wird den Versuchsschulen überlassen bleiben.
- Es sind Arbeitsgruppen eingerichtet worden, in denen Lehrer/innen die Umstellung von Unterrichtsfächern zu Lernbereichen (siehe die Aufstellung am Ende des Artikels) durch Erarbeitung einer Art Jahresplanung vorbereiten. Diese Arbeit wird im Rahmen der Lehrverpflichtung geleistet.
- Seit kurzem wird die Entwicklungsarbeit — eines ihrer angestrebten Ziele ist Zusammenarbeit auf den verschiedenen schulischen Ebenen — durch Organisationsberater/innen begleitet. Diese Begleitung soll die Entwicklung neuer Arbeitsformen im Lehrer/innen/team unterstützen und ist außer in den Versuchsschulen auch auf den Ebenen Schulleiter-Bezirksschulinspektor/inn/en und der zuständigen Beamten des Stadtschulrates tätig. Vorerst ist diese Organisationsberatung für ein halbes Jahr gesichert. Der Fortbestand wird nicht zuletzt auch davon abhängen, ob es zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen den Betreuten und den Betreuer/inne/n kommen wird.
- In der Modellbeschreibung ist vorgesehen, daß ein wesentlicher Teil der Planung des Unterrichts im Team während der Dienstzeit stattfinden soll.
- Es ist koedukativer Unterricht in Leibesübungen, Werkerziehung und Hauswirtschaft vorgesehen.
- Für einen Teil der Unterrichtsstunden ist die gleichzeitige Arbeit zweier Lehrer/innen in einer Klasse eingeplant.
- Innerhalb eines Rahmenmodells sollen die Versuchsschulen standortspezifische Formen entwickeln.
- Die Eltern sollen viel mehr als bisher am Schulleben mitwirken und teilnehmen. Wie das geschehen soll, ist Entwicklungsarbeit der einzelnen Standorte.
- Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Delegierten der Versuchsschulen, arbeitet derzeit noch an Arten und Formen der Leistungsbeschreibung bzw. Leistungsbeurteilung. Das diskutierte Spektrum der Mögliohkeiten reicht von Ziffernoten bis ausschließlich verbaler Beschreibung. Es gibt noch kein Ergebnis, daß es ein Kompromiß wird, ist allerdings jetzt schon sicher. Auf jeden Fall wird aber dem individualisierten Lernen viel mehr Raum als bisher eingeräumt werden.

Ich finde es interessant zu überlegen, ob dieser Weg einer Reform viel oder wenig Glöckel'schen Geist beinhaltet. Ob vielleicht auf den verschiedenen Ebenen der Versuchsarbeit die Aktivitäten im Sinne Glöckel'scher Inhalte und Methoden größer oder kleiner sind? Wer von den Beteiligten hat seinen Glöckel besser gelernt? Wer kennt ihn nicht nur, sondern kann ihn auch anwenden? . . .

Vorgesehene Schulen: HS 1110, Florian-Hedorfer-Straße; HS 1210, Adolf-Loos-Gasse; IGS 1230, Steinergasse; IGS 1220, Anton-Sattler-Gasse; GTS 1140, Hochsatzengasse und 1160, Roterdstraße; AHS (IGS) 1220, Polgarstraße; AHS (IGS) 1230, Anton-Krieger-Gasse.

Lernbereiche: sprachlich-gesellschaftlicher Bereich (D, GW, GS), naturkundlich-technischer Bereich (M, BU, Ph, Ch), fremdsprachlicher Bereich, gestaltender Bereich (BE, ME, WE), sportlicher Bereich. Die Grenzen zwischen den Lernbereichen sind im Sinne eines fächerübergreifenden Lernens fließend zu verstehen.



Christian Hartlieb/Martin Kompast

Physik-Chemie-Unterricht in der heterogenen Stammklasse des Schulversuches „Integrierte Gesamtschule"

(Im Schattenraum des Qualifikationskampfes Theorie erleben)

1. Drei Fragen

a) Wie machen Sie das?

Diskussionen unter eher wissenschaftszentrierten Physiklehrern über Unterrichtsprobleme enden oft in der, zwar bedauernden, aber doch stolzen Feststellung: „Im Grunde genommen ist Physik ja doch etwas für die ‚guten' Schüler." Die Vorstellung, in einer heterogenen Klasse unterrichten zu müssen, ruft im allgemeinen Entsetzen und Mitleid mit dem Unglücklichen hervor.

Persönliche Gespräche nehmen meist folgenden Verlauf:

„Sie unterrichten Physik an einer IGS — wie machen Sie das?"

„Eigentlich — ganz normal."

"So — das kann ich mir nicht vorstellen!"

b) Wann merkt man's überhaupt? (die Heterogenität)

Für alle, denen diese Frage wichtig erscheint, einige Diagnoseverfahren:

— Man veranstaltet mündliche Prüfungen.
— Man beobachtet das disziplinäre Verhalten.
— Man wirft einen Blick in den Hauptkatalog.
— Man läßt sich vom Schüler am Sonntag zum Mittagessen einladen, um sein soziales Umfeld kennenzulernen.

Jedes Verfahren beweist, daß die Klasse heterogen ist. Unglücklicherweise sind die Aussagen über den einzelnen Schüler selten korrelierbar. Um die Homogenität der Heterogenität steht es schlecht. Eine Einteilung der Schüler der heterogenen Stammklasse in homogene Untergruppen erweist sich als willkürlich.

Angesichts dieser Situation empfiehlt es sich, die Finger von derlei Differenzierungsversuchen zu lassen — wobei in Physik/-Chemie (PC) kein offizieller Zwang dagegensteht — und sich auf

die Suche nach dem, was die Schüler bezüglich des Faches gemeinsam haben, zu begeben.

c) Was geschieht wirklich?

Oberflächlich gesehen nichts Außergewöhnliches, sondern ganz normaler PC-Unterricht — die üblichen Strukturen sind nach wie vor vorhanden. Bei genauerer Betrachtung hat sich in diese „Normalität" ein neues Element eingenistet — ein fixer Bestandteil des Unterrichtsprogrammes sind Schülerversuche. Sollten sie vielleicht ein Ergebnis der oben erwähnten Suche nach Gemeinsamem sein? Was wurde denn gefunden?

2. Der „schlechte" Schüler als Retter des PC-Unterrichts:

Jeder Lehrer weiß, er hat auch „schlechte" Schüler in der Klasse. Wie sehen aber die unterschwelligen Reaktionen aus?

— In der AHS ist der „schlechte" Schüler auch ein „böser" Schüler, weil er sich des erworbenen Privilegs nicht als würdig erweist.
  Zur Strafe wird er übergangen.
— Im B-Zug der Hauptschule ist der „schlechte" Schüler auch ein „böser" Schüler, weil er die letzte Chance nicht ergreift.
  Zur Strafe wird er übergangen.
— In der IGS ist der „schlechte" Schüler auch ein „guter" Schüler, weil er vorgesehen ist.
  Zur Belohnung wird er beachtet.

Der Lehrer reagiert zunächst unwillkürlich durch

— langsameres Vorgehen,
— Bemühen um Anschaulichkeit und Klarheit,
— Mut zur Lücke.

Das sind erste Schritte hin zu einem schülerzentrierten Unterricht, von denen alle Schüler profitieren.

Durch das langsamere Vorgehen und verstärkte Eingehen auf die Schüler erfährt der Lehrer Merkwürdiges: Die „schlechten" Schüler sind nicht so schlecht und die „guten" gar nicht so gut. Das Konzept „Begabungsunterschiede" verliert zugunsten des Konzeptes „Zugangsunterschiede" an Bedeutung. Im günstigsten Falle verwandelt sich für den Lehrer die heterogene Gruppe in eine homogene: Für alle Kinder ist der theoretisch-formale Bereich sehr weit weg und der technisch-praktische viel näher.

Dies ist zwar eine pädagogisch-theoretische Binsenwahrheit, die man überall nachlesen kann. Aber in einer Situation, wo sich der Lehrer — legitimiert durch das Vorhandensein „guter"

„schlechter" Schüler — dazu entschließen kann, den naturwissenschaftlichen Theorieanspruch einzuschränken, wird diese Leerformel der Lehrpläne für ihn praktisch erlebbar. Dadurch entsteht das Motiv zur Erschließung schülerbezogener Zugänge, womit automatisch das Bedürfnis nach anderen Unterrichtsmethoden verknüpft ist. Damit ist das Tor zu Gruppenarbeit und Schülerversuch geöffnet.

3. Die Pilotfunktion der unverbindlichen Übung „Physik" in der 2. Klasse:

Obwohl das Bedürfnis nach neuen Unterrichtsmethoden im „Normalunterricht" entsteht, ist damit noch lange nicht die Abdeckung desselben in diesem Rahmen gewährleistet. Zur Entwicklung und Erprobung mußte der Freiraum der unverbindlichen Übung in Anspruch genommen werden. Unsere Erfahrungen bei diesem Unternehmen wollen wir skizzieren:

a) Das 1. Jahr — Die Stufe des „trial and error"

Auswahlkriterien für die Experimente waren der Lehrplan, die Ausstattung der Schule mit Schülerübungsmaterial und unsere Kreativität. Was wir den Kindern anbieten wollten, war lustvolles, selbständiges Experimentieren; exakte physikalische Ergebnisse und deren Formulierung erschienen uns zweitrangig. Im Prinzip planten wir die Doppelstunde als abgeschlossene Einheit — die nächste sollte etwas Neues bringen. Während dieses Jahres hatten wir keine Zeit zur theoretischen Reflexion.

b) Das 2. Jahr — Die Stufe der Reflexion

Mit einem fertigen Programm standen wir neuen Schülern gegenüber, aber unter erheblich verringertem Planungsdruck. Das ermöglichte eine Aufarbeitung — wir begannen zu strukturieren, auszusortieren, zu erweitern, zu variieren. Am Jahresende hatten wir eine Theorie: Unsere Schülerversuche sind kategorisierbar in

— Rein theorieunterstützende Versuche
  z. B.: „Volumen und Masse" (eine Meßserie zur Unterstützung des physikalischen Dichtebegriffs)
— Versuche, die Alltagserfahrungen bewußt machen
  z. B.: „Wenn den Fischen Seife in's Auge kommt." (Spielerische Versuche zur Oberflächenspannung)
— Modelle der technischen Wirklichkeit
  z. B.: „Hochspannungsleitung, Autobahnbrücke, Bügeleisen" (Auswirkungen des Phänomens „Wärmeausdehnung")

— Integrative Versuche
  z. B.: „Kristalle" (Integration von Physik, Chemie, Mineralogie zum Problemkreis „Teilchenmodell").

Die Versuche rufen unterschiedliche Reaktionen bei den Schülern hervor.

Zwar ermöglichen alle Versuche für die Schüler einen Zugang zur naturwissenschaftlichen Theorie, aber „Modelle der technischen Wirklichkeit" und „Integrative Versuche" sind am beliebtesten. Sie machen Naturwissenschaft nicht nur verstehbar, sondern — durch die Verknüpfung mit der „realen" Welt — auch begreifbar. Sie motivieren zu einer längerfristigen Beschäftigung mit dem angeschnittenen Problemkreis.

c) Das 3. Jahr — Die Stufe der Umsetzung

— Schülerversuche im „Normalunterricht":

Die in den Übungen gewonnenen Erfahrungen machten es uns möglich, die Methode „Schülerversuch" im normalen Unterricht konsequent anzuwenden. Dabei blieb es nicht allein bei den wohlerprobten Versuchen für die 2. Klasse, sondern wir waren nunmehr imstande, spontan Versuche für die 3. und 4. Klasse zu planen und durchzuführen. Allerdings beschränkte sich die Auswahl fast ausschließlich auf „Rein theorieunterstützende" und „Alltagserfahrungen bewußt machende" Versuche. Die unserer Theorie nach geeigneteren Versuche läßt die derzeitige Organisation des Unterrichts nicht zu.

Dabei stellte sich heraus, daß die Kinder die Versuche im regulären Unterricht lustvoller und ernsthafter durchführen, als die Kinder in der Übung es taten. Außerdem sahen wir unsere Erwartungen bestätigt: Für Schüler und Lehrer war die Erarbeitung der naturwissenschaftlichen Theorie in Anschluß an Übungsstunden erheblich leichter möglich als sonst. Die Kinder hatten durch die Versuche einen selbsttätigen Zugang zum jeweiligen Problemkreis gewonnen; der Lehrer konnte in der Theoriearbeit die durch gemeinsame Erfahrungen gleiche Ausgangsbasis nützen und war sich mehr im klaren darüber, wo er Schwerpunkte setzen solle und welche Details er vernachlässigen konnte.

Durch die Übungsstunde war die Strukturierung des Unterrichts — für fast alle einsichtig — vorgegeben.

— Konsequenzen in der unverbindlichen Übung:

Hier wollten wir unsrer These, daß durch Verknüpfung mit der „realen" Welt Physik für Kinder leichter begreifbar wird und sie

zu längerfristigem Arbeiten motiviert werden, weiter nachgehen. Dementsprechend boten wir nicht mehr nur Einzelversuche, sondern auch „Projekte" an; z. B.: „Landvermessung" — ein Projekt zum Thema „Messen" (historischer Einstieg und Analyse — Selbstbau eines Winkelmeßgeräts — Vermessung des Schulhofes — Zeichnen eines Planes im Maßstab). Von einer Problemstellung aus der „realen Welt" ausgehend, sollten die Schüler die Lösung möglichst selbständig planen, erarbeiten und dokumentieren. Das haben sie auch getan.

4. Die Grenzen des Systems:

Die im letzten Abschnitt des vorhergehenden Kapitels beschriebene Unterrichtsform ist innerhalb der bestehenden Schulorganisation kaumumsetzbar. Das Projektprinzip auf den Einzelgegenstand angewandt, sprengt den Rahmen, wenn man nicht gewillt ist, wesentliche Einschränkungen in Kauf zu nehmen.

An dieser Grenze angelangt, bedeutet für uns der Schulversuch „Integrierte Gesamtschule" einen Ansatz zur Schulentwicklung, keinesfalls deren Abschluß.

Heidi Pirchner

Acht auf einen Streich

Der jüngste Schlag gegen die Wiener Gesamtschulversuche

In einer Informations- und Werbebroschüre des Wiener Stadtschulrates (SSR) werden Eltern auf die großartige Lernsituation und den modernen Unterricht in den acht Versuchsschulen zur „Mittelschule" hingewiesen: keine starren Leistungsgruppen, sondern flexibler Gruppenunterricht zur individuellen Förderung, Projektunterricht, zwei Lehrer pro Klasse . . . Seit über drei Jahren wurden die Konzepte, die nun ausgereift im Herbst 85 starten sollen, erarbeitet: ausgehend von kritischen Erfahrungen mit den früheren Versuchen zur integrierten Gesamtschule (IGS). Das Besondere daran: zum erstenmal haben die beteiligten Lehrer selbst die Entwicklung getragen, unterstützt und beraten von Experten des Ministeriums und des SSR.

Die Versuchsschulen: 2 AHS (die einzigen AHS, die auch an den früheren IGS-Versuchen beteiligt waren, Liesing und Polgarstraße), 6 HS1; es gibt ein gemeinsames Rahmenmodell (siehe oben, „Heterogenisierung"), dieses ist aber auch offen für standortspezifische Regelungen; alle Schüler des Einzugsbereichs können aufgenommen werden, unabhängig davon, ob ihnen das VS-Zeugnis die Berechtigung zum AHS-Besuch verleiht oder nicht.

Diese Bedingungen hießen aus der Sicht der Versuchsschullehrer: Wir arbeiten an einem gesamtschulartigen Versuch. In der Modellbeschreibung etwa der Liesinger Lehrer wurde dieser Begriff ausdrücklich festgehalten und blieb seitens der Behörden unwidersprochen. Die 7. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (SCHOG, Juni 1982) brachte eindeutig das Ende der alten IGS-Versuche, verankert aber die Möglichkeit zu weiteren, anderen Schulversuchen. Im Bewußtsein der Lehrer der acht Schulen: eben die Möglichkeit zu anderen, neuen Versuchen zur Gesamtschule (GS).

Daß ihr Bewußtsein offensichtlich ein illusionär-naives gewesen sei und nur sie selbst an dem „Mißverständnis" schuld seien, wurde ihnen nun durch die jüngste politisch/juridische Entscheidung des Ministeriums eingebleut, weil nicht sein kann, was nicht sein darf: GS darf es einfach nicht geben, in keiner wie immer gearteten Version, nicht einmal in Versuchen — so jetzt,

nach drei Jahren, die angeblich eindeutige Interpretation der 7. SCHOG-Novelle von oben. Ein Überraschungsknalleffekt besonderer Art — nach drei Jahren Engagement, Idealismus, Freizeitarbeit.

Aufgebrochen ist der „Irrtum", zu dem drei Jahre lang kein klärendes Wort der beratenden Mächtigen laut wurde, an der plötzlich vom Ministerium getroffenen Entscheidung über die Abschlußqualifikation (auch zu diesem Aspekt gab es eine, nun übergangene, Arbeitsgemeinschaft der Lehrer): Die 7. SCHOG-Novelle zwinge dazu, es bleibt bei AHS-Qualifikation der Schüler der beiden AHS-Standorte (d. h. alle positiv Abgeschlossenen können in die Oberstufe aufsteigen) und Hauptschulqualifikation für die anderen (Aufsteigen nur bei Noten 1—3 in M, D, E, bei 4 entscheidet das Kollegium; absurd ist dabei weiters, daß es die Einzelfächer M, D, E hier gar nicht gibt, weil der Fächerkanon zugunsten von Projektunterricht in „Lernbereiche" aufgelöst ist), die unterschiedlichen Niveaus von HS und AHS müßten unangetastet bleiben.

Ein Betrug also nicht nur an den Lehrern, sondern auch an Schülern und Eltern. Hätte da nicht jeder der beteiligten HS-Direktoren, wenn er informiert gewesen wäre, den Schülern mit guten VS-Zeugnissen sagen müssen: Geh lieber an die AHS, wir sind keine GS! Und der AHS-Direktor könnte sagen: Wir sind eine viel bessere AHS, weil wir bessere Unterrichtsbedingungen haben, wir werden also dem Auftrag der Elitenbildung noch besser gerecht, einzige Vorbedingung — wir weisen natürlich Volksschulabsolventen mit Nur-HS-Berechtigung ab!

Kein Wort über diese veränderte Situation in der bereits verteilten Informationsbroschüre des SSR, da sie schon ausgegeben wurde, bevor die Katze aus dem Sack war.

Kein Wunder, daß die Versuchsschullehrer nun bei Ministerium und SSR Sturm laufen, daß Resignation sich ausbreitet und der Versuch in Frage gestellt wird.

M. OSwald (Versuchsschule AHS Polgarstraße): Was für ein Schulversuch sind wir jetzt eigentlich?

Eine berechtigte Frage.

Kommentare:

R. Wimmer: Die ÖVP hat bei Weiterführung von gesamtschulartigen Versuchen mit einer Verfassungsklage gedroht; die Berechtigungsfrage (welche Berechtigung zu weiterem Schulbesuch nach Abschluß der Mittelstufe erhalten ist der SPÖ keinen ernsten Konflikt wert.

M. Matzka: Die Leute im Ministerium haben von Anfang an Bescheid gewußt, dort sitzen ja keine Laien; die Entscheidung

zeugt von Absicht, so eindeutig zwingend ist diese Interpretation der 7. SCHOG-Novelle nicht, bzw. es könnte eine neue Regelung angestrebt werden.

Zwei Resolutionen aus den betroffenen Versuchsschulen:

Resolution der „Ganztagshauptschule" Roterdstraße

Betrifft: Berechtigungen durch Schulbesuch (Zeugnis) oder „Von der Relativität der Bewertung" oder „Some are still more equal" (George Orwell: „Animal Farm")

Die Modellbeschreibung „Neue Mittelschule" sieht eine Erprobung eines Bildungsverfahrens vor, das unter Einbeziehung der letzten Erkenntnisse der Lern- und Motivationsforschung Handlungsorientiertheit und Praxisbezug, damit Einsicht und Sinnbezug der Lerninhalte anstrebt. Es sollte — so haben wir das Konzept eigentlich verstanden — eine Neubestimmung der unterschiedlichen Fächerwertigkeit in einem Bereichskonzept integriert und interdisziplinär in einer neuen Unterrichtsform erprobt werden. Bereits der erste Satz der Modellbeschreibung weist eindeutig in diese Richtung!

Dem Geist des Modells entspräche es unserer Meinung nach, daß — eingedenk aller schulstandortspezifischen Besonderheiten — unter Berücksichtigung individueller Varianten im Wechselspiel Schüler/innen - Lehrerinnen sowohl an den AHS- wie an den HS-Standorten **EIN** Bildungsziel erreicht werden kann, welches eben durch das vorgestellte Modell in allen Punkten vergleichbar und im Hinblick auf die anzustrebenden Sollwerte des Leistungsstandes der Schülerinnen grundsätzlich **GLEICHWERTIG** ist.

So gesehen mußte es uns befremden, die verschiedenen Berechtigungen in Abhängigkeit der Schulstandorte zur Kenntnis nehmen zu müssen. Weit davon entfernt, die Andersartigkeit der Schulform AHS und HS prinzipiell in Frage zu stellen, sollte doch gerade das neue Konzept den Nachweis erbringen, daß unterschiedliche Schulformen einen gleichen Bildungsstand anstreben und unter Einbeziehung ihrer Spezifität **GLEICHE** Ziele verwirklichen können! Es erscheint uns pädagogisch in höchstem Maße bedenklich, daß Bildungsziele, die unter einer gleichen

Modellvorgabe entstanden sind, welche einem wortidenten Lehrplan entsprechen, zu unterschiedlichen Berechtigungen führen sollen.

Wir möchten ganz einfach nicht glauben, daß pädagogische Intentionen möglicherweise einem parteipolitischen Hickhack geopfert werden sollen und hoffen selbstverständlich nach wie vor auf die Einsicht der Verantwortlichen.

Es stellt sich uns, die wir mit der praktischen Durchführung des Schulversuchs betreut sind, in Einverständnis mit allen anderen betroffenen Schulstandorten, die grundsätzliche Frage, ob die Bedingungen, unter denen wir angetreten sind, durch diese Wendung der Dinge nicht so entstellt sind, daß eine gedeihliche (= gemeinsame) Exekution des Versuchs zumindest erschwert und durch motivationale Hemmungen und pädagogische Enttäuschungen erschüttert wird.

In Anbetracht der Wichtigkeit, hier Klarheit zu schaffen und aufgrund der komplexen Argumentationslage, nicht zuletzt wegen der Notwendigkeit, vor weiteren Planungen alles Störende und Hemmende weitgehend auszuräumen, ersuchen wir dringend um einen persönlichen Vorsprachetermin in Monatsfrist.

Wir sind der festen Überzeugung, daß eine funktionierende Demokratie die Möglichkeit einer Stellungnahme aller Beteiligten erheischt und nicht hierarchische Strukturen im sattsam bekannten Befehlsempfängermodus zementiert werden sollten!

Ergeht an: Präsident Matzenauer, LSI Egger, Bundesminister Moritz, LSI Springer, Dr. Weidinger, BSI Mathauser, Sektionschef Leitner.

Resolution der „AHS" Anton Krieger-Gasse

Sehr geehrter Herr Minister,
fast am Abschluß einer fünfjährigen Entwicklung unserer Schule zu einem neuen Schulversuch hin angelangt, sehen wir uns genötigt, diesen Brief an Sie zu richten.

Vor fünf Jahren fand an dieser Schule eine Dienststellenversammlung statt, die — in Hinblick auf die nahende 7. SCHOG-Novelle — dem Thema „AHS werden oder Versuchsschule bleiben" gewidmet war. Einstimmig wurde beschlossen, letzteres anzustreben, und die Mehrzahl der Kollegen sprach sich für einen weiterführenden Gesamtschulversuch aus, um die erworbenen Erfahrungen und Fähigkeiten weiterhin verwerten zu können.

In den folgenden Jahren wurde unter beträchtlichem, freiwilligem und unbezahltem Arbeitsaufwand vieler Lehrer der Schule ein Versuchskonzept entwickelt und diskutiert.

Der — nach Bekanntwerden der 7. SCHOG-Novelle politisch sensibel gewordene — Punkt „Gesamtschulartigkeit" wurde einer neuerlichen Abstimmung unterworfen. Die Mehrzahl der Lehrer stimmte nach wie vor dafür.

Im laufenden Schuljahr wurden letzte Schritte unternommen, um nächstes Schuljahr beginnen zu können: Die inhaltliche Konkretisierung des Versuchskonzeptes, die Aufnahme der Schüler, die Erstellung einer entsprechenden Lehrfächerverteilung.

Wir möchten darauf hinweisen, daß — von Anfang an — der Stadtschulrat für Wien über jeden unserer Schritte bestens informiert war und uns nur positive und ermunternde Rückmeldungen bezüglich unserer Arbeit zukommen ließ. Zu strittigen Punkten wurde in mehreren Gesprächen zwischen Vertretern der Schule und des Stadtschulrates ein Konsens gefunden.

Des weiteren wollen wir betonen, daß das Konzept „gemeinsame Schule der 10- bis 14jährigen" Ausgangspunkt und grundlegende Zielsetzung unserer Bemühungen war und ist. Von seiten des Stadtschulrates wurde es wiederholt als unumgängliche Voraussetzung zur Annahme und Unterstützung unseres Versuchskonzeptes deklariert.

Vor wenigen Tagen erreichte uns die Nachricht, daß das Unterrichtsministerium, durch die formal-bürokratische Entscheidung, unsere Entwicklung ein jähes Ende bereitet hat.

Sicherlich ist das BRG 23 seit seinem Bestehen ein AHS-Standort. Sollte dies aber — wie es von seiten des Unterrichtsministeriums interpretiert wird — dazu führen, daß die Aufnahme der Schüler und die Berechtigungszuteilung nach AHS-Kriterien zu erfolgen haben und dadurch eine endgültige Trennung von den Versuchsschulen im Pflichtschulbereich mit gleicher Zielsetzung festgeschrieben wird, sehen wir uns nicht in der Lage und halten es überdies auch nicht für sinnvoll, unser Versuchskonzept durchzuführen.

In dieser Situation sind wir besorgt, daß ein uns am Herzen liegender und uns wesentlich erscheinender Schritt der Schulentwicklung verhindert wird.

In der Annahme, daß Sie als Unterrichtsminister an der Schulentwicklung wesentlich interessiert sind, wenden wir uns an Sie mit der Bitte um einen baldigen Termin für ein Gespräch zwischen Ihnen und einer Delegation von Lehrern der betroffenen Schulen, das der näheren Erörterung der geschilderten Problematik dienen soll.

In Teamarbeit: G. Brauneis, O. Kernstock, J. Scheiblbauer
(Lehrer des Schulversuchs „Mittelschule",
Steinergasse 25, 1230 Wien)

Zirkus um Bildung, Zirkusumbildung – Bildungszirkus?

Als der Zirkus seine Attraktivität verlor, gebaren die Dompteure die Idee, den Tieren die Programmgestaltung zu übertragen. Es war nicht schwierig, den Löwen, der für seinen Einfluß auf die übrigen Akteure bekannt war, für diesen Plan zu motivieren.

Der Löwe brüllte laut im Tiergehege: „Wir dürfen ein eigenes Programm erstellen!" Die Affen waren die ersten, die ihre Begeisterung kundtaten und kreischend umherhüpften, während der Elefant nach kurzer Besinnung bedächtig meinte: „Es läßt sich darüber nachdenken, eine gute Idee! Stellt euch vor, dem Publikum m e h r als einen Applaus abzuringen, ja, es sogar mitwirken zu lassen, das wäre ein wirklich progressives Vorhaben!" Der Tiger nickte beipflichtend und wähnte sich bereits im Applaus. der ihm bei einer solchen Premiere entgegendröhnen würde. Die Tanzbären zogen ihre klebrigen Schnauzen aus dem Honignapf, um so ihre Zustimmung zu zeigen.

Allein die kleine Wüstenspringmaus meldete ihre Bedenken an: „Versuchen wir uns nicht schon seit dem Jahre 1971 an einer Programmänderung? Wie weit haben wir seit damals unsere Forderungen nach Teamarbeit, Eigenständigkeit und individueller Entfaltung verwirklicht? Worauf, glaubt ihr, ist es zurückzuführen, daß unsere Auftritte trotz der Möglichkeiten, die dieses System bietet, nur mehr die treuesten Zirkusbesucher anlocken?" Von der einzigen Alternative, ihrem vertrauten Zirkus den Rücken zu kehren, erdrückt, stimmte sie piepsend zu.

Und somit wurde „einstimmig" das Angebot der wohlwollenden Dompteure angenommen, und jede Spezies begann, ihre Kreativität frohgemut zu ent-wickeln. Flugs gingen alle an die Realisierung ihrer Ideen heran. Der gute Wille und die Einsatzfreudigkeit führten nach einiger Zeit zu einem befriedigenden Ergebnis.

Endlich war es soweit! Alle fieberten der bevorstehenden Generalprobe entgegen. Aufgeregt erwarteten die Akteure das Erscheinen der Dompteure und des Zirkusdirektors. Zur großen Enttäuschung der Tiere traten die Dompteure allein in die Manege und gaben ihnen das von der Zirkusleitung erstellte Programm für die Aufführung bekannt. Die verlangte nämlich, daß ihre eigene Vorstellung von Programmgestaltung verwirklicht werde, was sie mit der bestehenden Gesetzeslage begründete. Die Gesichter der Betrogenen wurden dabei länger und länger.

Wie von einem Peitschenhieb getroffen, verharrten die Tiere in Schweigen. Der Elefant ließ traurig seinen Rüssel baumeln, selbst der Löwe befand sich in desparatem Zustand.

Noch ehe das Gekreische der Affen die anderen aus ihrer Ohnmacht wecken konnte, begannen die eifrigen Dompteure prompt mit der Arbeit. In Erwartung ihrer Belohnungshappen stellten sich aber gerade die Affen am raschesten auf die neue Situation ein. „Gegen die Leitung auflehnen können wir uns nicht!", gab sich sogar der Löwe geschlagen und begann in gewohnter Manier, den Sprung durch den brennenden Reifen zu üben.

Darob frustriert, dem Publikum wiederum keine Neuerungen bieten zu können, nahmen alle Tiere ihre Positionen ein. Nur aus dem Hintergrund hörte man das klägliche Piepsen der Wüstenspringmaus: "Außer Spesen — nichts gewesen!"

Heidi Pirchner

Das Olechowski-Gesamtschulmodell ohne Leistungsgruppen

Richard Olechowski, Professor am Pädagogische Institut der Universität Wien, zeichnet verantwortlich für ein Mittelstufenmodell einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen ohne starre Leistungsgruppen, entstanden aus der Gemeinschaftsarbeit eines Arbeitskreises, der auf seine Initiative im Jahre 1977 vom Katholischen Akademikerverband und der Wiener Katholischen Akademie ins Leben gerufen wurde: Überholt ein „Konservativer" linke Schulpolitiker links außen?

1981 erschien der bis dahin in seiner Grobstruktur gediehene Entwurf in Buchform.[1])

Das Modell: Eine Gesamtschule der Zehn- bis Vierzehnjährigen ohne „starre", d. h. in der äußeren Organisationsform festgelegte Leistungsgruppen. Die Jahrgangsklasse muß in allen Pflichtfächern als grundlegende Einheit erhalten bleiben, da

sonst keine soziale Integration möglich wird. Es ist aber innere, flexible Differenzierung in allen Fächern wünschenswert, wenn das Ziel größtmöglicher individueller Förderung erreicht werden soll, durchführbar in erster Linie durch Kleingruppenarbeit, bei wechselnder Zusammensetzung dieser Kleingruppen innerhalb des heterogenen Klassenverbandes. Das Lehrstoffangebot wird dabei in ein „Fundament" und ein „Additum" gegliedert, letzteres dient der Vertiefung des Pflichtfächerwissens, besonderer Förderung, bzw. wird damit auch das Angebot eines (quantitativ eher klein zu haltenden) Wahlpflichtbereichs bezeichnet. Um und Auf ist aber die methodisch-didaktische Regie des Lehrers für den Wechsel von Unterrichtsphasen, in denen alle Schüler gemeinsam arbeiten, und Phasen der Gruppenarbeit, wobei ebenfalls wechselnd leistungsheterogene und leistungshomogene Gruppen gebildet werden können.

Hauptargumente für die Gesamtschule: Volksschulzeugnisse sind alles andere als zuverlässige Voraussagen über das Leistungspotential eines Kindes, die Schultypengliederung erzwingt zu frühe Entscheidungen, enthält Bildungssackgassen, bringt soziale Auslese, die Wahl von AHS oder HS erfolgt zu häufig auch aus Gründen, die nichts mit der Leistungsfähigkeit des Schülers zu tun haben.

Argumente gegen starres Leistungsgruppensystem: die Einstufung in Leistungsgruppen hat stark den Charakter einer „self-fulfilling-prophecy", der Schüler wird festgenagelt, Umstufungen kommen relativ selten vor; Schwerfälligkeit der Organisation, kann nicht kurzfristig reagieren, dadurch wird eine fragwürdige, zu langfristige Prognose über Leistungsfähigkeit getroffen; innere Differenzierung erlaubt kurzfristige Revisionen, ist lebendig und unbürokratisch; leistungshetrogene Klassen erhöhen die Motivation.

Unmittelbarer Einfluß auf die auslaufende IGS-Schulreformpolitik war diesem Entwurf sicher nicht beschieden. War dies überhaupt Anliegen der katholischen Auftraggeberorganisationen oder bestand rein akademisches Interesse? Was wurde in ihrem Einflußbereich an Öffentlichkeitsarbeit zur GS getan? Der Arbeitskreis wurde inzwischen aufgelöst. Nur am Institut wurde und wird Detailarbeit weitergeführt, wurden Modelle für innere, flexible Differenzierung in einzelnen Fächern entwickelt (bisher Englisch, Mathematik, Geschichte), es wurden auch Kontakte mit dem Wiener Stadtschulrat zwecks Schulversuch intensiviert. Für einige Zeit existierte eine Arbeitsgemeinschaft mit Dobert & Weidinger, den stadtschulrätlichen und ministeriellen Betreuern der acht Wiener Schulversuche; derzeit wird die Umsetzung in

Praxis als einzelgängerischer Versuch angepeilt: ab Herbst soll es zunächst einmal in einzelnen Fächern Versuche zu innerer Differenzierung in Kleingruppenarbeit im heterogenen Klassenverband geben, an einer HS im 23. Bezirk und an einer AHS-Unterstufe im 10. Bezirk.

Wenn bei diesen kleinen Schritten auch kaum absehbar ist, wann oder ob überhaupt einmal ein echter gesamtschulartiger versuch für mehrere Schulen dabei herausschaut, so verdient doch das Modell an sich Aufmerksamkeit, war es doch das erste österreichische Gesamtschulkonzept ohne Leistungsgruppen! Noch zur IGS-Zeiten und vor dem Dobert-Weidinger-Modell (das nach neuestem Stand ja nichts mehr mit Gesamtschule zu tun hat) in die Diskussion geworfen.

Olechowski unterstützt mit seiner Unterschrift die Lehrerinitiative gegen Leistungsgruppen im Deutschunterricht der Neuen Hauptschule. Er ist auch, in eigenen Worten, „kein Freund der Ziffernbeurteilung", sondern tritt für eine Beschreibung der Lernprozesse des Schülers ein. Seine Stellungnahme zum Ministeriumsdiktat, das den laufenden Wiener Schulversuchen das Attribut „gesamtschulartig" raubt: Gesamtschule existiere nur dann, wenn alle prinzipiell mit der gleichen Berechtigung abschließen, wenn dieselbe Regelung für alle Versuchsschulen gilt, ob HS- oder AHS-Standort.

---

[1]) Richard Olechowski, Erika Weinzierl (Hrsg.): Neue Mittelstufe. Skizze eines Modells für die Sekundarstufe I (Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen), Herder Verlag, Wien, Freiburg, Basel 1981.
R. Olechowski: Gesamtschule und Neue Hauptschule. in: Erziehung und Unterricht Nr. 5/85.

Norbert Kutalek

Einige Perspektiven der Schulentwicklung

Impressionen zum derzeitigen Stand:

● Im Februar 1985 fand in Bad Tatzmannsdorf ein Symposium „Schulische Integrationsbestrebungen" statt. Die Initiatoren waren Eltern von behinderten Kindern. In Erscheinung traten vorwiegend Mütter. Es kamen etwa 200 Leute. Betroffene Eltern und Kinder, Wissenschaftler, Psychologen und Beamte der Schulaufsicht. Der Druck der Betroffenen war stark, das Symposium sehr gut vorbereitet, die Stimmung offen und konstruktiv. „Laßt doch unsere Kinder in die normale Schule. Wir wollen keine *Sonder*schule. Marode Betriebe werden mit Millionen aus öffentlichen Mitteln gehalten. Es geht um Arbeitsplätze. Die Luftraumüberwachung kostet Milliarden. Wir wollen in der Integrationsklasse eine zweite Lehrerin, die sich auskennt mit behinderten Kindern." Die Eltern und ihre Kinder bekommen eine solche Klasse. Das Land, der Bund und ihre Beamten stimmen letztlich zu. Der Schulversuch läuft in der Oberwarter Volksschule im Burgenland.
Integration: Das geht, weil Eltern ihre Kinder gern haben, weil Lehrer sich einsetzen und anstrengen.

● Der Unterrichtsminister macht einen Vorschlag, u. a. weil viele Experten das für richtig halten. Die **Beurteilung der Schüler** der ersten Schulstufe soll wegkommen von der Zuteilung von Noten und verbalisiert werden, in der zweiten Schulstufe soll es ein Mischsystem von Noten und verbaler Beurteilung geben. Die ÖVP ist dagegen, ihr Schulsprecher, ihr Obmann und der Katholische Familienverband, der die Kinder so mag. Noten soll man ihnen weiterhin geben, gute und schlechte, damit man möglichst früh weiß, wer die „guten" und die „schlechten" Schüler sind in der ersten Volksschulklasse, bei den Sechsjährigen.

● Ein Betrieb braucht Lehrlinge. Arbeitsam, fleißig und anpassungsbereit sollen sie sein. Es gibt viele Bewerber. Die Noten der Schule sind aus betrieblicher Sicht ein ansatzweise brauchbares **Auslesekriterium.**

● Ein Vater sucht für seinen Sohn einen **Arbeitsplatz.** Der hat ein gutes Schulzeugnis. Das sollte für den Personalchef doch eine Entscheidungshilfe sein. Die meisten Eltern sind an guten Schulzeugnissen für ihre Kinder interessiert.

● Die Industrie will **Computer verkaufen** und die Bereitschaft breiter Bevölkerungsschichten, Computer zu akzeptieren, erhöhen. Innerhalb weniger Monate wird für die fünfte Klasse der allgemeinbildenden höheren Schulen ein neues Schulfach eingerichtet, werden Millionen für Geräte bereitgestellt und Lehrer in Kurzkursen ausgebildet.

● Da wird ein wegweisender Wiener Schulversuch **„Mittelschule"** konzipiert, der neuere pädagogische Erkenntnisse in die Praxis umsetzen soll. Er ist nicht einmal noch angelaufen, und schon wird er von der ÖVP und der „Furche" heruntergemacht. Eines der Gegenargumente: erhöhte Personalkosten.

Was das alles mit Zukunftsfragen der österreichischen Schule zu tun hat? Die genannten Beispiele zeigen hinsichtlich der **Veränderbarkeit des Schulwesens** zweierlei. Zum ersten: Die österreichische Schullandschaft ist wie jedes andere Gebiet des Lebens auch durch relativ klar abgrenzbare, aber teilweise sehr widersprüchliche Interessengegensätze bestimmt. Die Durchsetzbarkeit von schulischen Veränderungsvorstellungen ist eng verknüpft mit ökonomischen Interessenlagen und Ansprüchen. Zum anderen wird jedoch klar, daß auch **andere menschliche Bedürfnisse und Ansprüche** organisierbar sind und dann pädagogisch durchsetzungsfähig werden können.

Perspektiven:

Die angesprochenen Problemkreise, wie schulische Integration, die Beurteilung in der Schule, die Gesamtschulfrage, Selektion durch die Schule u.v.a.m. werden auch in Zukunft die Schuldiskussion bestimmen. Der SLÖ hat mit seinen **„Leitlinien für die Schulreform"** dazu einen wichtigen Beitrag geleistet. Es gibt aber auch andere und zum Teil übergeordnete **Perspektiven**, die man für die künftige Schulentwicklung beachten wird müssen.

Friedenserziehung

Niemand will elend zugrunde gehen in einem Krieg. Diese einfache Wahrheit hat noch immer keinen deutlichen Niederschlag in der Schule gefunden. Einzelne Lehrer nehmen sich der Sache zwar an, aber Friedenserziehung ist mit dem Odium der Einäugigkeit behaftet (worden). Resignation ob der schulischen Möglichkeiten einer Friedenserziehung angesichts von nahezu 1.000 Milliarden Dollar, die jährlich weltweit für Rüstung ausgegeben werden, lähmt viele.

Man wird belächelt, wenn man als Lehrer versucht, sich gegen den täglichen Mediendreck an **künstlich fabrizierter**

Gewalt, die sich als Unterhaltung tarnt, zu wehren. Unternimmt man es, die Sportberichterstattung auf Gewaltstrukturen zu analysieren, wie sie z. B. in der Sprache dieser Berichterstattung sichtbar werden (Niederlage, niederkämpfen, Feind, Gegner, besiegen, aus allen Rohren feuern, Weltmeister gedemütigt, Parole, um nur eine Ausgabe der „Arbeiterzeitung" zu zitieren), gilt man als weltfremder Kritiker der Leistungsgesellschaft.
Und dennoch, die Schule wird sich auch der Aufgabe der Friedenserziehung stellen müssen. Ich stehe auch nicht an, ein klares Ziel dafür anzugeben: Die Kinder und Jugendlichen sollen dabei auch für ihr Erwachsenendasein lernen, sich nicht für Macht- und Profitinteressen verheizen zu lassen. Dazu brauchen sie viele Informationen, die ihnen bislang vorenthalten wurden, und Hilfestellungen zur Entwicklung einer möglichst autonomen Persönlichkeit.

Dritte Welt

Die österreichische Schule muß sich auch im eigenen nationalen Interessen internationalisieren. Insbesondere Fragen der Dritten Welt sollten im Bildungskanon stärker berücksichtigt werden. Die Bereitschaft junger Menschen, sich mit globalen Problemen zu befassen, hat in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen, und in den Schulen gibt es auf diesem Gebiet bereits viele Aktivitäten, die es auszubauen und zu intesivieren gilt.

In Zukunft wird niemand als gebildet gelten können, der nicht in der Lage ist, sich mit dem Weltproblem Hunger einigermaßen differenziert auseinanderzusetzen und Bereitschaft zu konkreter internationaler Solidarität zu entwickeln. Empörung darüber, daß und wie Hunger teilweise gemacht wird, um geschäftliche Gewinne zu optimieren, ist auch pädagogisch betrachtet durchaus ein wertvolles Bildungsziel.

Neue Technologien

Daß die neuen Technologien und ihre gesellschaftlichen Folgeerscheinungen in aller Munde wären, ist ein Irrtum von Insidern. So bewegt sich der Anteil junger Maturanten, die einen halbwegs ausreichenden Informationsstand sowohl in technischer als auch in sozialer Hinsicht haben, in sehr bescheidenen Grenzen. Auch viele Lehrer sind noch nicht in der Lage, entsprechende Bildungsaufgaben zu bewältigen. Das bedeutet, daß in der Schule, in der Ausbildung und in der Fortbildung von Lehrern gewaltige Anstrengungen zu unternehmen sind und sein werden.

Fachleute sprechen von einer Zweiten (oder Dritten) Industriellen Revolution. Das zeigt die Dimensionen der zu erwartenden Veränderungen. Es erhebt sich die Frage nach den **künftigen Qualifikationsstrukturen.** Wird es zu einer Dequalifizierung breiter Massen, verbunden mit einer Höchstqualifikation weniger kommen? Wie ist Dequalifizierung politisch zu verhindern? Oder wird das Qualifikationsniveau aller steigen (müssen)? Und/oder werden in Zukunft völlig andere Qualifikationen zur Lebensbewältigung erforderlich sein? Für jede dieser Fragen gibt es gute Gründe und einander widersprechende Forschungsergebnisse sowie Zweckmeldungen von Interessengruppen.

Die künftige **Entwicklung des Arbeitsmarktes** ist mit der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung eng verbunden. Die Industrie gibt sich optimistisch, die Institutionen der Arbeitnehmer sind besorgt. Irene Geldner, Nationalökonomin in der Wirtschaftswissenschaftlichen Abteilung der Arbeiterkammer Wien, schreibt in der diesjährigen Mainummer der „Zukunft": Die Arbeitslosigkeit wird auch in Österreich steigen. 1990 muß mit einer Arbeitslosenquote von 8 % gerechnet werden.

Welche Konsequenzen werden die Veränderungen in der Arbeitswelt, auf dem Arbeitsmarkt und bei der Qualifikationsstruktur für die Schule haben? Was bedeutet Umverteilung von Arbeit für das Ausbildungssystem? Welchen Beitrag hat die Schule zu leisten, wenn sich ein quartärer Sektor (nicht marktfähige Dienstleistungen) sehr stark entwickeln soll? Die politische Willensbildung zu diesen Fragen ist im Anlaufen und bedürfte einer ernsthaften Demokratisierung. Die Schule wird sich an diesem Prozeß beteiligen.

Grundeinkommen ohne Arbeit

Die Pädagogen werden sich auch mit einem Problem zu befassen haben, das jetzt neuerlich und auch hierzulande heftig diskutiert wird: die Idee von einem Basiseinkommen oder Grundeinkommen ohne Arbeit (auch in der Fassung „negative Einkommensteuer"). Ohne jetzt inhaltlich auf diese Überlegungen einzugehen, eines ist sicher: Sollte ein Grundeinkommen ohne Arbeit in irgendeiner Form realisiert werden (müssen), hätte das unter bestimmten Umständen, nämlich je nach der Modellvariante des Basiseinkommens ohne Arbeit, enorme Auswirkungen auf die Gesellschaft, auf das gesamte Ausbildungssystem und damit auch auf die Schule. Auswirkungen, von denen wir uns derzeit nur sehr allgemeine Vorstellungen machen können. Die Konstituierung von Arbeitsgruppen auch

im Bildungsbereich, die diese Problematik bearbeiten, ist dringend zu empfehlen.

Verlängerte Schulpflicht?

Dem Gedanken einer Verlängerung der Schulpflicht — auch zur Teillösung von Arbeitsmarktproblemen für Jugendliche — kann ich nur wenige positive Seiten abgewinnen. Das dafür erforderliche Geld wäre besser anzulegen in flexiblen Umschulungsmaßnahmen, in der Erwachsenenbildung (Bildungsfreistellung) und in Bildungsmaßnahmen für Jugendliche, die nach der allgemeinbildenden Pflichtschule keine weitere Ausbildung mehr erhalten (etwa 8 % eines Altersjahrganges) oder eine solche abbrechen (etwa weiter 10 % eines Altersjahrganges; also ca. 20 % der Zwanzigjährigen haben keine abgeschlossene Ausbildung).

An die Pflichtschulzeit ein zehntes Jahr wie auch immer anzuhängen, erscheint bei der derzeitigen Struktur der Schule und ihren derzeitigen Inhalten nicht zielführend, auch nicht als fünfte Grundschulklasse. Diese Lösung hätte den quantitativ höchsten Wirkungsgrad, weil dann alle Ausbildungsgänge ein Jahr länger dauerten und die geringsten organisatorischen Probleme schüfen.

Weitere Demokratisierung der Schule!

Es ist noch immer so, daß die Pflichtschule in der Hauptsache **nicht** den Interessen, Bildungs- und Lebensansprüchen der Mehrheit unserer Gesellschaft dienlich ist. Ansprüche und Interessen von Minderheiten (z. B. Arbeitgeber, besonders Schulfähige) dominieren auf weiten Strecken. Ein wichtiger Teilaspekt der Schuldemokratisierung ist es eben, die Mehrheitsinteressen zum Tragen kommen zu lassen. Das bedeutet unter anderem, daß die allgemeinbildende Pflichtschule nicht als Instrument der Auslese lediglich zum Vorteil von Minderheiten eingesetzt werden darf. Die Kinder haben ein Recht darauf, daß ihre gesamte Persönlichkeitsentwicklung bestmöglich gefördert wird. Und das ist durch die heutige Schule nicht gewährleistet.

Es gibt schon lange viele Überlegungen und gute Ideen, was besser zu machen wäre. Da und dort lassen sich auch praktische Ansätze dazu erkennen, international und auch in Österreich: Offener Unterricht, Projektmethoden, das neue Wiener Modell „Mittelschule", Alternativschulen, Individualisierung des Lernangebotes, der Lehrer als Anreger und Berater und nicht als Verurteiler von Kindern und Zerstörer ihres Selbstwertgefühles, reiches Angebot an Lernmaterial, Gestaltung der Schulräume als Wohn- und Lernorte, Mitarbeit von Eltern und anderen kompetenten Personen im Unterricht.

Diese Ansätze sind auszubauen, damit unsere Schule zum Ort einer schülerzentrierten Dienstleistung werden kann. Sätze, wie die folgenden, sollten dann nicht mehr akzeptiert werden: „Für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Schule ist einzig und allein der Lehrer verantwortlich. Mitentscheidungen in diesen Bereichen durch Eltern sind undenkbar."

Otto-Glöckel-Kreis

Bildungspolitische Innovationen (Selbstdarstellung)

Die unselige Identifizierung von Partei- und Regierungspolitik und technokratisch-pragmatisches Verhalten, führten in den letzten Jahren zu einer breiten Entideologisierung der Parteikader, die vor allem im kulturellen Verständnis der Arbeiterbewegung ihren Niederschlag findet. Dazu bereiten die ökonomischen Bedingungen dem neokonservativen Nährboden für ein Bildungsangebot, das einer freizeitbeglückten „breiten Masse" von Konsumidioten eine dünne Schicht hochspezialisierter Datenverarbeiter entgegensetzen soll. In dieser Situation scheinbar schwankender sozialistischer Grundwerte wollen wir an drei Punkten ansetzen: Der Otto-Glöckel-Kreis hat sich zur Aufgabe gestellt:

- die historischen Bezüge zu den großen sozialistischen Schulreformern neu aufzuarbeiten und in einen Heute-Bezug zu bringen,
- bildungspolitische Innovationen in Partei und Schule zu tragen — offensiv zu sein,
- allen realpolitischen neokonservativen Strömungen im Sinne einer neuen Elitebildung genauso realpolitisch aktiv entgegenzutreten.

Die historische Aufarbeitung hat im Rahmen eines Seminars des Rennner-Instituts im Kreis von AHS- und BHS-Lehrern bereits begonnen und wurde gefolgt von einem Wochenendseminar zum Otto-Glöckel-Jahr im Februar 1985. Im innovativen Bereich ergibt sich als zusätzliche Perspektive die gemeinsame Arbeit mit dem Otto-Bauer-Kreis. In diesem Zusammenhang fand am 14. 5. 1984 eine Enquete mit SJ, JG, Lehrerfunktionären und einem Funktionär der Wiener Landesbildungsorganisation statt. Wir präsentierten zu dem dünnen Diskussionspapier der

Partei „100 Seiten Vorschläge für ein Bildungsprogramm der SPÖ". Die Kernpunkte können hier nur angedeutet werden:

— Forderung nach einem unfassenden Bildungsprogramm
— Anknüpfung an das Parteiprogramm/Aufarbeitung der gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge
— Definition von sozialistischer Kultur- und Bildungspolitik
— offene Schule — Ort der Begegnung/Schule als Kulturzentrum

Die Abende im Otto-Glöckel-Kreis sind jedoch nicht ausschließlich theoretischen Themen gewidmet. Meist schließt der Diskussionsabend, dessen Schwerpunkt auf der gemeinsamen Erarbeitung von Standpunkten liegt, mit der Besprechung organisatorischer Probleme und verschiedenen Berichten (Gewerkschaftsarbeit etc.), womit für Interessierte auch die Möglichkeit besteht, an der politischen „Alltags- und Knochenarbeit" teilzuhaben oder teilzunehmen. Kontakte können über

Victoria Kriehebauer
1190 Wien, Kupfergasse 2/14
Tel. 37 47 09

oder über mich,

Peter Korecky
1090 Wien, Roßauer Lände 39/6
Tel. 31 75 88

geknüpft werden.

schulheft extra

Aktion Ö — Lehrerseminar zur Geistigen Landesverteidigung

„Die Aktion Österreich" — eine Vereinigung von Heeresangehörigen mit dem Ziel, den Wehrgedanken zu fördern, bildet wieder Lehrer in der Geistigen Landesverteidigung aus. Das Seminar im Sommer 1985 wird vom Unterrichtsministerium im GLV-Informationsblatt 44 folgendermaßen angeboten:

Lehrerseminar der Aktion Ö

Die Aktion Ö führt auch heuer wieder ein Ferienseminar für Lehrer aller Schultypen mit dem Schwerpunkt „Geistige Landesverteidigung" durch. Vom 12. bis 17. August 1985 können Lehrer und ihre Ehepartner auf dem Truppenübungsplatz Hochfilzen/Tirol wandern, Sport betreiben und in Vorträgen und Kursen sowie Exkursionen Fragen der österreichischen Sicherheitspolitik debattieren.

Anmeldungen zu diesem Seminar bei der Aktion Ö, Fliegerhorst Langenlebarn, z. H. Herrn Oblt. Riedl, 3425 Langenlebarn.

Die Publikationen der AÖ, der „Treffer", kommen an Schulen, preisen rechtsextremistisches Schrifttum an und schildern Aufmärsche und Aktionen der AÖ.

Im „Basta" Nr. 3/85 konnte man sich auch über die AÖ informieren:

„Die rührige Truppe, geführt von einem Oberstleutnant Weber aus der Langenlebarner Kaserne, wird vom offiziellen Österreich großzügig unterstützt. Das Bundesheer stellt Übungsplätze, Waffen, Munition und Druckerei zur Verfügung. Da wird der

Zivildienst diffamiert, die Friedensbewegung als ‚Verein demokratischer Saboteure' bezeichnet und die rechtsextreme ‚Eckartschrift' empfohlen."

In der Gruppe „Politische Bildung beim Heer, anläßlich einer Enquete im Pädagogischen Institut im Februar haben wir uns aber aufklären lassen — „die AÖ ist nur ein privater Verein".

Bei einer Veranstaltung der Arbeitsgemeinschaft der Historiker (AHS-Lehrer) erklärte Oberstleutnant des Generalstabes Bernd Lubenik, der zum Thema „Der militärische Wiederaufbau der 2. Republik — Überlegungen zur geistigen und militärischen Landesverteidigung Österreichs" referierte, nichts von der Existenz der Aktion Österreich zu wissen.

Wie kann das Unterrichtsministerium einen „privaten Verein", von dessen Existenz ein Mitglied des Generalstabes nichts weiß, die Lehrerfortbildung überlassen, noch dazu, wo nun schon sattsam bekannt ist, welche politische Haltung dort vermittelt wird?

(Näheres über die AÖ im „Friedens-schulheft" Nr. 30/1983 S. 23 ff)

„Fall Reder" — als Fall bei der politischen Bildung im Heer

Anläßlich eines Seminars für Friedenserziehung im Pädagogischen Institut in Wien im Februar 1985 besuchte eine Gruppe von Lehrerinnen eine Arbeitsgruppe einer gleichzeitig stattfindenden Enquete für „Politische Bildung". Von der Arbeitsgruppe „Politische Bildung im Bundesheer" erwarteten sich die Lehrerinnen einschlägige Information über die Kontakte des Heeres zu Schulen und Diskussionsbeiträge zum Thema „Geistige Landesverteidigung" aus der Sicht von Bundesheerangehörigen. Im Zuge der Diskussion kam es zu einem für die Teilnehmer unerwarteten und allgemeine Empörung auslösenden Vorfall, den wir durch die Stellungnahmen der Beteiligten in Protestschreiben und in „Kurier"-Artikeln dokumentieren wollen:

Bei Bundesheer-Enquete über Reder gesprochen

Zum KURIER-Bericht „Reder-Beben im Bundesheer" wurden einige meiner Ausführungen während einer Enquete zur Politischen Bildung in einer den Sinn völlig entstellenden Weise wiedergegeben. Tatsächlich fand dieses Beben nie statt: Durch die Anfragen mehrerer Teilnehmer zur „Affäre Reder-Frischenschlager" war die Behandlung des eigentlichen Themas des Arbeitskreises „Politische Bildung im Bundesheer" verzögert worden.

Der Referent wies jedoch alle diesbezüglichen Fragen an mich, worauf ich versuchte, in gerafften Form die juristischen Fakten und die früheren Medienberichte zum Fall Reder darzustellen, die dem Minister Dr. Frischenschlager zum Zeitpunkt der Übersstellung zur Verfügung standen (das sind die italienischen Urteile von 1951, 1954 und 1980; das gemeinsame italienisch-österreichische Kommuniqué der Außenämter sowie zum Beispiel die KURIER-Berichte vom 17. 8. 1977 und 27. 8. 1980; weiters der § 113 Strafgesetz).

Erst Zwischenrufe veranlaßten mich zu einer politischen Deutung, die dann zu Mißverständnissen Anlaß gab. Denn Dkfm. Stirnemann (ÖVP) — den ich anscheinend durch die sinngemäße Wiedergabe der Aussage Robert Grafs (daß die ÖVP alles als Chance nützen werde, um die kleine Koalition zu sprengen) und meinen Vorwurf, sie habe für ein innenpolitisches Ziel unverhältnismäßig viel außenpolitisches Porzellan zerschlagen, verärgert hatte – gab am nächsten Tag in meiner Abwesenheit einem größeren Forum seine Rezeption meiner Aussagen so wieder, daß jener Artikel entstehen konnte.

Ich hatte unter anderem den bekannten Vorwurf der italienischen Kommunisten (Ex-KPI-Chef Longo) an Reder zitiert, daß er Teilschuld an ihrem Mißerfolg trage, im Nachkriegs-Italien nach dem jugoslawischen Vorbild Titos eine Volksdemokratie zu errichten: nachdem Reders Einheit die Partisanenbrigade „Roter Stern" in einer militärischen Aktion aufgerieben hatte und deren Anführer Musolesi (vulgo „der Wolf") dabei gefallen war, war eine der Voraussetzungen dafür weggefallen. Dies könnten sie, die Kommunisten, Reder nie vergeben. Soweit meine Aussage.

Der Artikel aber brachte es so, als habe ich Italien Dankbarkeit für die Ermordung der Zivilbevölkerung Marzabottos nahegelegt und Kriegsverbrechen gutgeheißen. Nichts liegt mir ferner.

Selbstverständlich plädiere ich für die Einhaltung der Gesetze und des Völkerrechtes ebenso im Krieg wie im Frieden und akzeptiere die Verhängung von auf Resozialisierung gerichteten Strafen für alle Verbrechen entsprechend ihrer Strafwürdigkeit. Ausdrücklich und in aller gebotenen Schärfe weise ich die Unterstellung zurück, ich versuchte Mord zu rechtfertigen.

Mag. Werner Lackner
Bundesministerium für Landesverteidigung

Kurier, 15.2. Seite 2

Wieder ein Reder-Beben im Bundesheer

Frischenschlager-Mitarbeiter: Reder erwies Italien einen Dienst

Der Fall Reder beschäftigt nicht nur die Politik, sondern droht ein weiteres Mal am Image unseres Heeres zu kratzen. Ausgerechnet bei einer Enquete des „Instituts für politische Bildung" (Vorsitzender: Unterrichtsminister Herbert Moritz) leistete sich einer der engsten Mitarbeiter von Verteidigungsminister Friedhelm Frischenschlager eine bisher beispiellose Entgleisung:

Werner Lackner, den Seminarteilnehmern als „Vertreter des Büros des Ministers" vorgestellt, ließ sich dazu hinreißen, vor rund drei Dutzend Lehrern seine unkonventionellen Ansichten des Falles darzulegen. Eine Viertelstunde lang setzte er auseinander, daß Reder „nach der gängigen Gesetzeslage nicht Kriegsverbrecher genannt werden darf", ja daß gar der Staatsanwalt den heimgekehrten Nazi-Schergen vor solcher Verunglimpfung schützen müsse.

Und weil diese Darstellung des Frischenschlager-Beraters die Teilnehmer des Arbeitskreises „Politische Bildung im Bundesheer" gar so erschütterte, gab Lackner („man kann doch nicht die Augen verschließen vor Fakten, bloß weil sie einem nicht ins Bild passen") noch eins drauf: Mit der Liquidierung von Partisanen und Zivilbevölkerung in Marzabotto hätte Reder Italien sogar einen Dienst erwiesen – denn die kommunistische Brigade „Stella rossa" hätte durchaus den Keim für eine Art Tito-Diktatur bieten können.

Klar, daß sich die Enquete-Teilnehmer von Lackners Rechtfertigungspropaganda distanzierten.

Herrn Unterrichtsminister Dr. Herbert Moritz
Minoritenplatz 5
1010 Wien

Als Teilnehmer des Seminars für Friedenserziehung beschäftigten wir uns mit der Zeitgeschichte unter dem Aspekt der Friedenserziehung und nahmen an einem Arbeitskreis „Politische Bildung im Heer" teil.

Im Zuge der Diskussion gab Mag. Lackner, ein Mitarbeiter des Ministerbüros von Herrn Minister Frischenschlager eine Erklärung zur Affäre Reder ab:

Reder sei unbescholten, ein ehrenhafter Offizier, der durch die Erschießung von 6 Partisanen geholfen hat, Italien vor dem „Titoismus" zu bewahren. Mag. Lackner distanzierte sich von der Entschuldigung Frischenschlagern.

Wir bitten, unsere Empörung zur Kenntnis zu nehmen und verlangen, als Lehrer, die sich zu einer Politischen Bildung im Sinne unserer Demokratie bekennen, einen Protest des Herrn Unterrichtsministers.

Der Artikel „Wieder ein Reder-Beben im Bundesheer" (Kurier, 15. 2. 1985) war für uns Lehrerinnen, die an der besagten Veranstaltung teilgenommen hatten, eine prompte und korrekte Reaktion auf die Vorkommnisse. Wir äußerten unseren Protest gegen die Aussagen Mag. Lackners an verschiedenen offiziellen Stellen.

Da wir die Kurier-Meldung vollinhaltlich bestätigen können, überraschte einige von uns die Vorladung des Landesgerichtes als Zeugen zu einer Verhandlung, in der Mag. Lackner den Kurier klagen wollte.

Es war uns aber nicht möglich, unsere Aussage zu treffen, da es vor der Verhandlung zu einem Vergleich kam, im Zuge dessen es Mag. Lackner zugebilligt wurde, seine Stellungnahme im Kurier unter dem Titel „Bei Bundesheer-Enquete über Reder gesprochen" zu veröffentlichen. Mag. Lackner durfte eine solch verzerrende, einfach nicht richtige Version in einem Ausmaß publizieren, als sonst Menschen, die im Recht sind, kaum gewährt würde.

Wir bringen somit unsere Betroffenheit darüber zum Ausdruck, wie leicht politische Verantwortung abgeschoben werden kann — eine traurige Lektion in „politischer Bildung".

Geistige Landesverteidigung an den Pflichtschulen

Eine Lehrergruppe des Friedenserziehungsseminars nahm dazu Stellung!

Da ab dem Schuljahr 85/86 auch an den Pflichtschulen GLV-Referenten eingesetzt werden sollen, setzen wir uns mit der bisherigen Praxis der GLV an Schulen auseinander.

Im Artikel „Vaterlandsliebe im Unterricht" (Beilage zur Wiener Zeitung vom Dezember 84) wird der GLV die Funktion der Information und Motivation zur ULV zugewiesen, deren Schwerpunkte aber nach wie vor in der militärischen Verteidigung im Neutralitätsfall, Vorbereitung auf die Aktualisierung der Neutralität in Friedenszeiten durch Rüstung, Maßnahmen im Wirtschafts- und Zivilschutzbereich liegen.

Die vorhandenen Unterrichtsbehelfe der Abteilung GLV im Unterrichtsministerium sind darauf abgestimmt, militärische Verteidigung durch GLV vorzubereiten. Die Referenten für GLV im AHS-Bereich haben bis jetzt ihre Tätigkeit fast ausschließlich

darauf beschränkt, Vertreter des Heeres in die Schule einzuladen. Die vom Heer eingesetzten Filme, z. B. „Friede und unser Heer — ein Widerspruch", „Unser Milizkader", „Zum Thema Österreich" widersprechen den Vorstellungen des Prinzips Politische Bildung, indem sie sich auf unreflektierte Werbung für das Heer beschränken.

Es sei darauf hingewiesen, daß es vor allem Aufgabe der GLV sein muß, den militärischen Verteidigungsfall zu verhindern, durch

- ○ Verstärkte Erziehung zur Demokratie
- ○ Friedenserziehung
- ○ Betonung der aktiven Neutralität

Daher erscheint uns GLV ein Auftrag der Politischen Bildung (siehe Erlaß) und Friedenserziehung zu sein.

Gerade im Pflichtschulbereich sollte die GLV der Verantwortung der Lehrer überlassen bleiben. Die Einbindung von Angehörigen des Heeres ist für die Sechs- bis Vierzehnjährigen abzulehnen, da militärische Verteidigung als Denkgewohnheit eingeübt wird, bevor der Erziehungsprozeß im Sinne der Politischen Bildung so weit gediehen ist, daß ein junger Mensch über den Einsatz demokratischer Mittel eigenverantwortlich entscheiden kann.

Friedenserziehung – jetzt erst recht!

3. Friedenspädagogenkongreß am 27./28. April in Köln

Es war jetzt schon der dritte Bundeskongreß, den die deutschen Friedenslehrer da zusammengebracht haben, und mit 1200 Teilnehmern war er ein recht kräftiges Lebenszeichen! Gleich vorweg. Ich habe auch den zweiten Kongreß im Herbst '83 (ebenfalls in Köln) besucht, und obwohl dort über 3000 Lehrer/innen u. a. teilgenommen haben, war dieser dritte Kongreß für mich wichtiger und inhaltlich anregender. Damals war sozusagen der Höhepunkt; ich weiß jetzt nicht, ob die Stationierung der Pershing und Cruise missile schon beschlossen war oder noch nicht; auf jeden Fall ging es um diese Stationierung,

und die Friedensbewegung hatte damals eine beachtliche Stärke und Dynamik entwickelt. Das hatte man auf diesem Kongreß voll gespürt.

Diesmal war es doch anders! In der Bundesrepublik reden alle nur mehr von der konservativen „Wende", die Konservativen schwafeln von „Mut zur Erziehung", vom „Bekenntnis zur Leistung" usw. Da ist es schon etwas anderes, wenn man feststellen kann, mit wieviel Selbstdisziplin und Überzeugungskraft die deutschen Friedenslehrer die Sache angehen; da gehört auch mehr Mut dazu als 1983, wenn man weiß, daß z. B. **Ulrich Foltz**, ein Kunsterzieher aus Kaiserslautern, aus dem Schuldienst entlassen wurde, weil er im Vorstand der DFU (Deutsche Friedensunion) ist und „für den Vorrang außerparlamentarischer Aktivitäten" z. B. gegen die Raketenstationierung eingetreten ist, weil er für friedliche Koexistenz und Abrüstung u.a.m. ist.[1])

Ich glaube, jeder, der den 3. Kongreß in Köln miterlebt hat, wird feststellen: Es waren zwar weniger Leute da, aber die inhaltliche
verwehrt, die man nicht nur aus Büchern lernen kann.
der, und alle sind dort mit einer positiven Perspektive weggegangen.

Die Arbeitskreise — der Veranstaltungskalender umfaßte übrigens 33 Seiten! — waren um drei Themenschwerpunkte gruppiert:

I. Friedenspädagogik unter dem Einfluß von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft

Besonders eindrucksvoll für mich die Podiumsdiskussion am Schluß dieser Veranstaltungsreihe. Vertreter der SPD, der Grünen, von der Hochschule und von der Zeitschrift „Demokratische Erziehung" kritisierten schärfstens die konservativen Konzepte in der Bildungspolitik und stellten sie in den entsprechenden ökonomischen Zusammenhang: Das ist die bildungspolitische Vorbereitung der „Zwei-Drittel-Gesellschaft"; zwei Drittel, denen es auf Kosten des arbeitslosen und dequalifizierten letzten Drittels (= Hauptschule) relativ gut geht.

II. Militarisierung der Gesellschaft und des Bildungswesens in Ost und West? — Für Friedenserziehung in allen Bildungseinrichtungen

Diese Tendenz wird uns wohl in Zukunft auch mehr beschäftigen müssen: Die Diskussion um die „Geistige Landesverteidigung" in den Pflichtschulen hat erst angefangen. In diesem

[1]) Darüber gibt es eine ausführliche Dokumentation, erhältlich über Lehrer für den Frieden, Wien, Rosensteingasse 69/5, 1170 Wien.

Zusammenhang möchte ich den Film der DFG-VK „Ein Tag und eine Nacht"[2]) empfehlen, der Schüler und Schülerinnen bei einem Besuch in der Kaserne zeigt. Die Interviews mit den Schülern zeigen deutlich, daß gegen den technischen Eindruck von Panzern u.ä. Kritik kaum ankommt.

III. Wir haben nur die eine Welt — Wege zur internationalen Zusammenarbeit, auch im pädagogischen Bereich

In diesen Themenbereich paßte unsere Anwesenheit; die österreichische Delegation umfaßte immerhin sechs Leute, Vertreter/innen der „Lehrer für den Frieden" und der sozialistischen „Pädagogen für den Frieden". Und das **UNO-Friedensjahr 1986 gibt einen konkreten Anlaß, die internationale Zusammenarbeit zu intensivieren. So waren diesmal Vertreter aus USA, England, Frankreich, BRD, DDR, Dänemark, Schweden, Norwegen, Polen, Ungarn und Österreich anwesend, die — unter der Führung der Lehrerfriedensbewegung der nordischen Länder — einen internationalen Kongreß für Friedenserziehung vom 6.—9. August 1986, voraussichtlich in Kopenhagen, beschlossen haben.**

Wenn der nur halb so gut organisiert ist, wie der in Köln, so wird er eine eindrucksvolle Kundgebung sein; ganz in dem Sinne, wie es die deutschen Kongreßveranstalter am Schluß ihrer Abschlußerklärung ausdrücken:

„Unsere pädagogische Arbeit ist auf eine Zukunft gerichtet, die beser ist als die Gegenwart. Unsere Utopie ist eine Welt ohne Waffen, ohne Krieg und ohne Hunger, eine Welt der Völkerfreundschaft, des friedlichen und selbstbestimmenden Umgangs der Menschen miteinander in einer lebenswerten Umwelt. Unsere Werte bestehen in unserer Solidarität und unserem gemeinsamen Handeln. Darin finden wir unseren Optimismus. Und schon heute versuchen wir, in der Friedensbewegung ein Stück dieser Zukunft zu verwirklichen.

FRIEDENSBEWEGUNG UND ERZIEHUNG ZUM FRIEDEN GEHÖREN ZUSAMMEN!" m.s.

[2]) „Ein Tag und eine Nacht" Dokumentarfilm, BRD 1981, Video (VHS), Farbe, 47 Minuten. Verleih: Friedenspädagogische Medienzentrale der DFG-VK, Bildungszentrum NRW e.V., Postfach 1511, D-4600 Dortmund.

Buchbesprechung

Ein dritter Weg zwischen den Blöcken?

Die Weltmächte, Europa und der Eurokommunismus
Hrsg. von Heinz Gärtner und Günter Trautmann.
Wien, Verlag für Gesellschaftskritik, 1985
396 Seiten, öS 280,—

Blockunabhängige Strategien wurden in den letzten Jahren von verschiedenen Friedensbewegungen in Europa formuliert. Eine Ausnahme bildet dabei freilich die österreichische Friedensbewegung, in der solche Tendenzen durch die organisatorische Potenz und die oft personelle Übermacht traditioneller Organisationen der Arbeiterbewegung marginalisiert und von einem eher in der Logik der Blöcke beheimateten Denken verdrängt wurden.

Doch — und dieser Seitenhieb sei erlaubt — die österreichische Friedensbewegung ist sicher nicht das Maß aller Dinge. Stärkere Bewegungen in mehreren Ländern, die BRD, Italien und England seien hier als Beispiele genannt, artikulieren Blockunabhängigkeit, Nord-Süd-Dialog vor allem mit der blockfreien Bewegung in der Welt.

Dies ist vor dem Hintergrund einer Krise des Bipolarismus, der Hegemonalisierung der Welt durch die USA und die UdSSR zu sehen. Während nach 1945 sich der Bipolarismus für einige Zeit als durchaus stabilisierende Herrschaftsform etabliert hat, nämlich ökonomisch und politisch stabilisierend, zumindest in Europa, sind seit Ende der sechziger Jahre Auflösungserscheinungstendenzen zu beobachten.

— Einerseits in Europa, in dem sich ein stärkeres Europa-Bewußtsein zu formieren beginnt. Bedingt durch den Wunsch, das westeuropäische ökonomische Erstarken auch am Weltmarkt stärker durchsetzen zu können. Die US-amerikanische Hegemonie wurde nicht mehr so ohne weiteres akzeptiert. Dazu mischen sich auch für manche Länder spezifische Elemente, wie z. B. der schon bald traditionelle Antiamerikanismus Frankreichs.
— Andererseits in Ländern der Dritten Welt, die sicher am unmittelbarsten unter dem Bipolarismus zu leiden haben. Sei es durch deren Zuteilung zu dem einen oder andern Block, durch die direkteste und brutalste ökonomische

Ausbeutung und Durchdringung. Sei es durch die Konfrontation mit der Gefahr, Stellvertreterkriege führen zu müssen oder überhaupt Schauplatz direkten militärischen Aufeinanderprallens der beiden Weltmächte zu sein.

nen und Utopien formulierte, die auch nach 1945 z. B. in der österreichischen Sozialdemokratie (sie werden in dem vorliegenden Band ausführlich besprochen) auftauchten, wurden nach der Beenidung der faschistischen Herrschaft durch den Konsens der beiden Welt- und Siegermächte USA und UdSSR über eine bipolare Aufteilung der Welt, die sowohl den Bestrebungen der USA nach ökonomischer Ausweitung als auch denen der UdSSR nach Absicherung des Herrschaftsbereiches der Sowjetunion entsprach, in den Hintergrund gedrängt.

So etwas wie eine westliche Teilidentität konnte sich in Europa entwickeln. Dem lag ein politischer Konsens mehrerer westeuropäischer Länder zugrunde; dieser wiederum wurde wesentlich betrieben durch die ökonomische Konjunktur, die in Westeurpa bald einsetzte, als Folge der „Coca-Colonisierung". Dem standen in Osteuropa politische Krisen gegenüber (1953/1956), das ökonomische Wachstum blieb hinter den Bedürfnissen der Bevölkerung zurück und die repressive Hegemoniepolitik der UdSSR erlaubte keine Entwicklung einer osteuropäischen Teilidentität.

Trotzdem wäre es verfehlt, den Ländern Osteuropas eine Quasi-Internalisierung der Außen-, Sicherheitspolitik und der ökonomischen Interessen der UdSSR zu unterstellen. Unterschiedliche Interessenkonstellationen in Osteuropa zeigen sich bei verschiedensten wirtschaftlichen und politischen Konferenzen, aber auch in — vor allem in Polen — fast zyklisch wiederkehrenden Erschütterungen.

Bis in die siebziger Jahre schien der Bipolarismus durch die Konzepte der „Abschreckung" eine nuklearlogisch gesicherte Stabilität in Europa zu garantieren. Erst mit der Bedrohung Europas durch die massiven Aufrüstungsbetrebungen der USA, aber auch durch ein teilweises Nachziehen der UdSSR, das ein relatives Gleichziehen bedeutete, zu einem möglichen Kriegsschauplatz zu werden, begannen europäische Identitäten wieder stärker hervorzurücken.

Die stark eurozentristischen Tendenzen mehrerer Friedensbewegungen sind sicher vor diesem Hintergrund zu sehen.

Die sicherheits- und militärpolitischen Interessen der europäischen Länder konnten damit nicht mehr so ohne weiteres mit den nationalen und globalen Interessen der beiden Führungsmächte in Einklang gebracht werden.

Diese Krise der bipolaren Herrschaft manifestierte sich zum einen darin, als von einer substantiellen Konfliktentschärfung keine Rede mehr sein konnte und außerdem stabile regionale Friedensordnungen nicht mehr garantierbar schienen.

Zum zweiten wurden und werden die Globalinteressen der beiden Weltmächte zusehends immer mehr auf Kosten der eigenen Bündnispartner durchgesetzt, vor allem aber zum Nachteil vieler Länder der Dritten Welt, und der blockfreien Bewegung.

Glaubwürdigkeitskrisen im Westen und im Osten und das zunehmende Risiko eines „Gleichgewichts des Schreckens" sind Faktoren einer nuklearstrategischen Krise des Bipolarismus. Die Stärkung der Blockfreienbewegung drückt sicherlich auch die Schwäche des Bipolarismus als weltwirtschaftliche und sicherheitspolitische Ordnungskraft aus.

In dieser Situation kommen Visionen und Utopien einer multipolaren Welt mit nationalen und regionalen Autonomien wieder stärker auf. Allerdings natürlich mit unterschiedlichen politischen Vorzeichen. Zwei Linien lassen sich hinter unterscheiden:

— die Idee einer „europäischen" Welteuropaoption, die sich durch ein Festhalten an der bestehenden (kapitalistischen) Wirtschaftsordnung auszeichnet und vor allem eine ökonomische Stärkung Europas in der Weltwirtschaftsordnung und eine militärische in der NATO ins Auge faßt.
— eine „Europäisierung Europas": Friedensbewegungen und oppositionelle Gruppen, die perspektivisch die Auflösung der Blöcke, entmilitarisierte Zonen in Europa fordern. Als friedenssichernder Faktor soll ein dezentralisiertes Europa als entmilitarisierte Region fungieren, bei gleichzeitiger weltgesellschaftlicher Solidarität.

In diesem Sinn wäre Europa auch als „dritte Kraft" zu verstehen. Ein „dritter Weg", der als neuer Weg für die Linke gedacht ist, „der weder das sowjetische, noch das traditionelle, sozialdemokratische Modell anstrebt." (Lucina Castellina, ehemaliges KPI-Mitglied, Mitbegründerin von „Il Manifesto"). „Dritter Weg" und Friedensfrage sind eng miteinander verbunden. Und vor allem müßte Europa seine Stärke aus seiner Politik heraus finden. „Und es wird sie nur dann finden, wenn es in erster LInie seine Beziehungen zu den Ländern der Dritten Welt und zur Bewegung der Blockfreien auf eine neue Basis stellt." (Luciana Castellina)

Als Strömungen in Europa und in der Dritten Welt, die oft ähnliche politische Alternativen formulieren, wären zu nennen:

— der Austromarxismus, der schon früh die Vision eines Europa als „dritte Kraft" hatte, ein USA-hegemonalisiertes Weltbündnis ablehnte, ebenso aber eine Abhängigkeit von der Sowjetunion, aber auch eine nur passive Rolle neutraler Äquidistanz zwischen Ost und West ablehnte.
— eine Friedensbewegung, die für sofortige Abrüstungsmaßnahmen und Überwindung der Blockgegensätze eintritt.
— eurokommunistische Parteien mit Perspektiven einer mittel- und langfristigen Überwindung der Blockabhängigkeiten.
— blockfreie Bewegung mit dem Versuch, der Umklammerung durch die Bündnislogik zu entgehen.

Der Eurokommunismus, der heute vor allem durch die Kommunistische Partei Italiens geprägt ist, hat diese Diskussionen schon lange vor der Friedensbewegung geführt. Das Beispiel der KPI wird in diesem Buch ausführlich und vor allem mit unterschiedlichen Aspekten und von verschiedenen Positionen aus diskutiert. Es ist insofern besonders interessant, als es der KPI gelang, einmal den Führungsanspruch der UdSSR in Frage zu stellen, zum anderen aber auch eigenständige politische Vorstellungen in Westeuropa zu entwickeln, die auch Kooperation mit der europäischen Sozialdemokratie beinhalten sollen.

Eine wichtige Vorbedingung war die zu beobachtende inhaltliche Annäherung eurokommunistischer Positionen an die der Sozialdemokratie, verbunden mit einer Renaissance austromarxistischer Konzeptionen. Überschätzungen des Eurokommunismus sind sowohl im Westen als auch im Osten festzustellen. Diesen ist die Einschätzung von Heinz Gärtner entgegenzuhalten: „Weder die Vorstellung, daß eurokommunistische Ideen für die Entwicklung Osteuropas bestimmend sein oder daß sich die Hauptkräfte im sozialistischen Lager als politische Bündnispartner herausstellen könnten, noch die Hoffnungen und Erwartungen, daß der Eurokommunismus eine Antwort auf die grundlegenden Probleme Westeuropas im Ost-West-Verhältnis geben könnte, entsprechen den Möglichkeiten des Eurokommunismus."

Die Wirkung des Eurokommunismus ist symbolischer Natur: „Die KPI als Teil des kommunistischen Lagers und westlicher parlamentarischer Gesellschaften hat gezeigt, daß es möglich ist . . . eine eigene politische Identität zu entwickeln, und dabei nicht der Blocklogik unterworfen zu sein." (Heinz Gärtner)

Gerhard Bisovsky

Peter Gstettner, Dietmar Larcher:
Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule
Drava Verlag, Klagenfurt 1985
168 Seiten, S 130,—

Schlagwörter, hinter denen sich ideologische, theoretische derheitenschulwesen in Kärnten.

Schlagwörter, hinten denen sich ideologische, theoretische und politische Positionen verbergen, die es zu hinterfragen gilt. Erst damit können die „historischen ,gesellschaftlichen, pädagogischen Problemzusammenhänge" erkannt, aber auch — und dies ist ein besonderes Anliegen dieses Buches — einer öffentlichen Diskussion zugänglich gemacht werden. Mit dieser zu führenden Auseinandersetzung ergeben sich Perspektiven der Umgestaltung und Veränderung durch die Betroffenen selbst.

Allerdings bedarf die Durcheuchtung dieser Problematik einer grundsätzlichen wissenschaftlichen Erörterung, die Peter Gstettner und Dietmar Larcher hier vorlegen.

Bezugsadresse: Drava Verlag — Založba Drava, 9020 Klagenfurt / Celovec, Paulitschgasse 5—7.

P.S.: Da dieses Buch erst kurz vor Redaktionsschluß bei uns eingelangt ist, war nur dieser kurze Buchhinweis möglich. Im SCHULHEFT 38, das sich mit Fremdsprachen auseinandersetzen wird, wird eine ausführliche Rezension folgen.

Arbeitsgemeinschaft für ein mehrsprachiges Burgenland
Radna zajednica za većjezično gradišće

Aus Anlaß des 30jährigen Jubiläums der Unterzeichnung des Staatsvertrages wurde in Veliki dorištof/Großwarasdorf die Aktion „Aktiv für ein mehrsprachiges Burgenland — Aktivno za većjezićno gradišce — ARGE für ein mehrsprachiges Burgenland" gegründet, deren Ziel es ist, die in Ansätzen vorhandene traditionelle Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt im Burgenland aufzugreifen und weiterzuentwickeln, um ein besseres Klima der Verständigung zwischen den Volksgruppen entstehen zu lassen: Wesentliche Voraussetzung für ein freundschaftliches Zusammnenleben verschiedener Volksgruppen und damit verbunden die gleichberechtigte Anwendung der verschiedenen Sprachen in allen Lebensbereichen.

Die verfassungsrechtlichen Voraussetzungen für eine derartige „Völkerverständigung im unmittelbaren Lebensbereich", von der positive Auswirkungen auf das internationale Ansehen Österreich und die wirtschaftliche Situation im Grnezland Burgenland zu erwarten sind, bestehen in Österreich seit zumindest 30 Jahren: Gemangelt hat es lediglich an der Durchführung.

Eine Möglichkeit für die rascheste Anwendung sieht die ARGE in der direkten Inanspruchnahme der verfassungsrechtlichen Besitmmungen. Entsprechende mehrsprachige Formulare werden von der ARGE ausgearbeitet und den Behörden übergeben. Stichtag ist der 11. Mai 1985, an dem die Aktion „Aktiv für ein mehrsprachiges Burgenland — Aktivno za većjezićno Gradišće" im Rahmen einer Veranstaltung in Veliki Borištof/-Großwarasdorf vorstellt wird.

Um eventuellen finanziellen Schwierigkeiten vorzubeugen, hat die „ARGE für ein mehrsprachiges Burgenland — Raza za večjezivno gradišće" einen Rechtshilfefonds bei der Raiffeisenkasse Horitschon, Kto.-Nr. 103168, Bankleitzahl 33031, eingerichtet. Der Fonds dient der Unterstützung aller Burgenländerinnen und Burgenländer, die Mehrsprachtigkeit auch im Umgang mit den Behörden direkt anwenden wollen.

Wir bitten um Mitarbeit und Unterstützung in Form von Solidaritätserklärungen, Spenden, Sympathieerklärungen im Freundeskreis und in der Öffentlichkeit . . .

Es gibt sie immer noch . . . die Lehrertreffen!

Das letzte fand am Palmwochenende (30./31. 3.) im wunderschönen Schloß Röthelstein im wunderschönen Admont bei wunderschönem Wetter statt. Weniger schön war, daß nur ca. 35 Lehrer/innen da waren. Und die haben sich in erster Linie über die ÖLI-„Vernetzung" verständigt. Ab jetzt soll es ÖLI-Bereichssprecher geben, ab jetzt hat die ÖLI eine Art Bundesprogramm — inklusive der Forderung nach der einheitlichen Gesamtschule und Personalvertretern an jeder Schule auch in den Pflichtschulen (sehr erfreulich!). Mehr über die ÖLI zu sagen, steht mir als Nicht-Ölianer nicht zu. Der Vollständigkeit halber (und weil's so schön klingt) die Namen der anwesenden Regionalgruppen: WILI, SLI, OÖLI, TLI, STELI und PULL. Das Letzte ist die Parteiunabhängige Lehrerliste der Pflichtschullehrer in Leibnitz und Radkersburg, die sich auch zur ÖLI zählt.

Inhaltlich brachte das Lehrertreffen ein ausgezeichnetes Referat zweier Sonderschullehrer von der Grazer ISI (Initiative Soziale Integration). Nachdem **Volker Rutte** einen wirklich umfassenden Überblick über die internationalen Bemühungen zur Integration der Sonderschüler (Schwerpunkt USA) gegeben hatte, brachte **Brigitte Petritsch** einen detaillierten Bericht über das Berliner Integrationsprojekt, an dem sie selbst jahrelang mitgearbeitet hat. Zusammen stellten die beiden dann das Schulversuchskonzept der ISI vor, das, wenn alles gut geht, ab Herbst '85 in Karlsdorf bei Graz verwirklicht werden soll. (Wer Genaueres wissen will: ISI c/o Berthold Nobis, Siberberg 1, 8042 Graz.)

Ansonsten war nur noch das Wiener „Komitee für einen Deutschunterricht ohne Leistungsgruppen" anwesend, das im Anschluß an die Integrationsdiskussion mit seinem Anliegen Gehör finden konnte. Alle Anwesenden (bis auf eine Ausnahme) haben die Forderung nach „Heterogenisierung" durch ihre Unterschrift unterstützt. Abschließend wurde allgemein kritisiert, daß sowenig Gruppen die Gelegenheit zum „lehrertrefflichen" Dialog genutzt haben. Besonders an die (nicht anwesenden) sozialistischen Gruppen und an den BDL wurde der Appell gerichtet, sich wieder mehr für die Lehrertreffen zu engagieren. Das nächste Lehrertreffen soll in Linz oder Wien stattfinden; wahrscheinlich am 26. Okotber, der ist nämlich diesmal ein Samstag! Das **„Lösungsmittel"** ist jetzt wieder in Wiener Händen. Kontakt: Erna Dittelbach, Mendelssohngasse 4, 1220 Wien.

Michael Sertl

P.S.: Die SLI (Salzburger Lehrerinitiative) führt gerade einen exemplarischen Kampf um die Anerkennung der PV-Wahlergebnisse '83 — damals hat die SLI ein Mandat (13,9 %) im Fachausschuß bekommen! — für die Landessektion der Gewerkschaft; in diesem Fall der BHS/BMS-Lehrer. Bis jetzt wurde ihr Sitz und Stimme in der Landessektion verweigert mit der Begründung, sie würden sich ja zu keiner der in der Landessektion vertretenen Fraktionen (fcg, fsg) bekennen. Daraufhin hat die SLI die „Unabhängigen Gewerkschafter"(UG) ausgerufen und versucht's auf diese Weise. Näheres bei:

SLI c/o Peter Haibach, Atriumhaus 9, 5111 Bürmoos.

Protestschreiben einer Gruppe von Lehrerinnen:

Sozialistischer Gewerkschafter ersetzt Gesellschaftsanalyse und gewerkschaftliche Forderungen durch eine anmaßende Moralpredigt!

In seinem Artikel „Unerfreuliches kommt auf unsere Schule zu! Noch weniger Geburten, aber mehr uneheliche Kinder und Scheidungswaisen" (Februar-Nummer der Zeitschrift „Die allgemeinbildende höhere Schule", Organ der Sektion Höhere Schule in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst benützt AHS-Direktor Karl Grünn, Mitglied der Bundesleitung, eine Anzahl von Statistiken, um zu folgenden Aussagen zu kommen:

„Ursachen dieser Entwicklung dürften die Verbesserung der Rechtstellung des unehelichen Kindes, die schwindende Diskriminierung der unehelichen Mutter und ihres Kindes sowie der west- und nordeuropäische Trend zur nichtehelichen Lebensgemeinschaft sein. Auch das höhere Karenzurlaubsgeld und die Möglichkeit des Bezugs der Sondernotstandshilfe für alleinstehende Mütter dürften bewirkt haben, daß uneheliche Konzeptionen nicht in „Mußehen" oder Abtreibungen mündeten, sondern in nichteheliche Geburten.

Hier dürfte der Sozialstaat in einigen Punkten die Reife und Anständigkeit der Bevölkerung — leider muß es gesagt werden — vor allem der jungen Generation, überfordert haben. Der Gesetzgeber hat im Zuge der Schaffung flankierender Maßnahmen zur Fristenlösung eine bewußte Hilfestellung der unverheirateten, schwangeren Frau bieten wollen. Er beschloß daher die höhere Geburtenprämie, das höhere Karenzurlaubsgeld und andere finanzielle Hilfen bei einer unehelichen Geburt.

Sicher wollten Regierung und Nationalrat nicht bezwecken, daß viele junge Paare — wer von uns kennt solche Fälle nicht — bewußt nicht heiraten und das Kind unehelich zur Welt kommt. Von diesen Menschen wird dem Staat ein Optimum an Geld herausgezogen! Viele von ihnen leben zusammen und heiraten später.

Die Zahl derer, die diese unanständige Vorgangsweise praktizieren, ist nicht leicht erfaßbar, betrachtet man aber den steilen Anstieg der Zahl der unehelich geborenen Kinder, so dürfte sie nicht klein sein."

Wir protestieren gegen einen derartigen Mißbrauch einer Gewerkschaftsfunktion!

Uns Frauen sind solche Töne aus der Geschichte sattsam bekannt!

Zur Änderung des Psychotherapiegesetzes

Noch diesen Sommer soll im Parlament über das Psychotherapiegesetz abgestimmt werden.

In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, daß Lehrer aller Schularten nicht eine Möglichkeit der Fortbildung unterbunden wird. Wenn, so wie beabsichtigt, nur mehr Ärzten und Psychologen eine Ausbildung zum Psychotherapeuten gestattet wird, so wird damit allen anderen Berufsgruppen, die im sozialen Bereich tätig sind, der Zugang zu einer Art Bildung verwehrt, die man nicht aus Büchern lernen kann.

Abhängig ist das Ausmaß der Restriktion aber auch von der Definition des Psychotherrapiebegriffes: Wird als Psychotherapie die Behandlung von Geisteskrankheiten und Neurosen definiert, so bleibt noch genügend Platz für Nichtärzte und Nichtpsychologen, also z.B. Lehrer, eine entsprechende Ausbildung

im Hinblick auf persönliches Wachstum, Problemlösungs- und Angstbewältigungsstrategien zu machen und dieses Wissen dann im Umgang mit Kindern oder in der Lehrerfortbildung anzuwenden.

Gesetzlich ist Psychotherapie auf Grund des Ärztegesetzes und des Therapiebegriffes auch jetzt an Ärzte gebunden, doch ist der Begriff der Psychotherapie bisher nicht gesetzlich definiert. Entsprechend groß ist daher die „Grauzone" der von Ärzten geleisteten therapeutischen Arbeit. Tatsächlich wird zur Zeit Psychotherapie in Österreich nur zu 40 % von Ärzten und Psychologen geleistet, der Rest wird von Menschen mit anderen Berufen und psychotherapeutischer Zusatzausbildung durchgeführt.

Derzeit obliegt die psychotherapeutische Ausbildung Vereinen (z. B. ÖAGG, ÖGwG, Psychoanalytische Vereingung), ist also nicht im staatlichen, offiziellen Bildungswesen fixiert.

Die modifizierte Psychotherapiedefinition (nach Wolberg), die für den Gesetzentwurf zur Debatte steht, lautet: Psychotherapie ist die geplante Behandlung psychischer und psychosomatischer Probleme mit psychologischen Methoden, wobei dafür ausgebildete Therapeuten eine berufliche Beziehung zu Patienten herstellen mit dem Ziel

1) bestehende Symptome zu beseitigen, zu modifizieren oder zu mildern
2) gestörte Verhaltensweisen zu wandeln und
3) die günstigste Reifung und Entwicklung der Person zu fördern.

Wenn das kommende Gesetz Psychotherapie nach dieser Definition regeln wird, so sehe ich nicht nur die Lehrerfortbildung gefährdet, sondern auch bereits bestehende Einrichtungen.

Es könnte sein, daß Beratungslehrer und Psychagogen von Psychologen ersetzt werden müssen. In Wien z. B. ist aber ein Schulpsychologe für 9.000 Kinder zuständig. Dem Schulpsychologen fehlt die Praxis als Lehrer, diese Erfahrung erleichtert es aber Beratungslehrern, Kinder wieder der Schule zuzuführen.

Es könnte sein, daß die therapeutisch-funktionellen Übungen in den Sonderschulen also eines Tages von Fachärzten und Psychologen gehalten werden.

Ich halte ein Gesetz, das einer so großen Gruppe wie den Lehrern die Fortbildungsmöglichkeiten zu Gunsten des wirtschaftlichen Vorteiles von Ärzten und Psychologen beschneidet, für sehr bedenklich. Psychotherapie und Sozialtherapie darf

nicht etwas sein, das nur einigen Privilegierten zusätzliche Einkünfte ermöglicht, sondern ist ein humanitäres Anliegen, das alle gesellschaftlichen Schichten erreichen und allen zugänglich sein soll.

Daher ist zu verlangen, daß Lehrer

- keine Einschränkung ihrer derzeitigen Möglichkeiten und Rechte im Bereich psychosozial-beratender und therapeutischer Tätigkeit erfahren.
- Daher ist zu verlangen, daß eine abgeschlossene Lehrerausbildung (für jede Schulart) einen Zugang zur Ausbildung in Psychotherapie und ihrer Ausübung ermöglicht.

Hilde Heindl, Anton-Baumgartner-Straße 44/B3/062, 1233 Wien.

schulheft Diskussion

Das erste schulheft 1986 wird sich mit dem Thema „Integration behinderter Kinder" beschäftigen. Interessierte Mitarbeiter und Artikel sind uns sehr willkommen.

Zum ersten Mal wurde in Österreich eine breite Öffentlichkeit mit diesem Thema konfrontiert:

Otto Anlanger

Symposium: „Schulische Integrationsbestrebungen"

vom 22.—24. Februar 1985 in Bad Tatzmannsdorf im Burgenland

Um es gleich vorwegzunehmen: Die Veranstaltung war ein voller Erfolg. Schon die Teilnehmerliste ließ einiges erwarten: Lehrer, Schulinspektoren, Vertreter aus dem Unterrichtsministerium, Schulpsychologen, Beratungslehrer, Soziologen, Uni- und PÄDAK-Professoren sollten an Podiumsdiskussionen teilnehmen oder Arbeitsgruppen leiten bzw. dort Impulsreferate halten.

Eröffnet wurde das Symposium von Fritz Krutzler, dem Landesschulinspektor für Pflichtschulwesen im Burgenland.

An der anschließenden Podiumsdiskussion, die unter der Leitung von Walter Reiss (Journalist) stattfand, nahmen teil: Sabine Abram, Psychologin (Südtirol), Karl Köppel, Beratungslehrer des Zentrums für Verhaltenspädagogik (Wien), Gabriele Huterer, Heilgymnastin, Vertreterin des Schulversuchs „Kinderschule" (Oberwart), Volker Schönwiese, Psychologe (Innsbruck), Walter Thaler, Sonderschulinspektor (Tirol), Peter Gstettner, Prof. f. Erziehungswissenschaft (Klagenfurt).

Abgesehen von Herrn Thaler plädierten alle uneingeschränkt für Integration.

Ich will hier die drei mir am wichtigsten erscheinenden Ausführungen kurz wiedergeben.

Sabine Abram zählte in zehn Punkten auf, was schulische Integration sicherlich nicht sei:

— Nicht von Italien erfunden und nicht perfekt.
— Nicht von heute auf morgen durchführbar und nicht von oben herab per Dekret zu verordnen.
— Kein Hirngespinst linker Ideologen.
— Kein Zauberwort für Behindertenintegration.
— Praktische Durchführung ist abhängig von sozial-ökonomischen Bedingungen.
— Keine Garantie gegen sozialen Ausschluß.
— Darf nicht als Almosen oder soziale Geste gesehen werden.
— Kann Behinderung nicht wettmachen.
— Nicht für Lehrer mit autoritärem Charakter oder Helfersyndrom.
— Kein Aushängeschild für karrieresüchtige Experten oder Eltern.

Peter Gstettner formulierte zehn Standardargumente, die immer wieder gegen die schulische Integration vorgebracht werden:

— Kinder werden in Sonderinstituten besser gefördert.
— Unsere Schulorganisation läßt keine Integration zu (es gibt aber auch kein Gesetz, das Integration verbietet).
— Sonderpädagogik hat sich bewährt.
— Die Integrationsversuche (Italien, Skandinavien) sind gescheitert. (Die Länder selbst sprechen aber nicht davon!)
— Die Bevölkerung ist noch nicht so weit, daß sie Integration respektiert.
— Die Eltern der nichtbehinderten Kinder sträuben sich gegen die schulische Integration, weil die Kinder hier nicht so gut gefördert würden.

(20 % der Eltern haben zu Schulbeginn Vorbehalte — am Ende des Schuljahres sind es nur noch 2 %! Meinungsänderung nur durch die Praxis!)
— Eltern der behinderten Kinder haben auch Vorurteilte. (Behinderte Kinder hätten Neidkomplexe gegenüber „gesunden" Kindern)
— Lehrer haben Vorbehalte gegen Integration. (Mehr Information in der Lehrer-Aus- und Fortbildung!)
— Wir haben Schulversuche schon seit zehn Jahren. — Wozu Integration? (Selektionsprozeß = politisch)
— Kinder fühlen sich unter Ihresgleichen am wohlsten! (Dieses Argument wird aber nur von Erwachsenen vorgetragen.)

Gabriele Huterer stellte an den Beginn ihres Referates die meiner Meinung nach sehr wichtige Aussage: „Wir müssen gemeinsam lernen!" Im kleinen burgenländischen Ort Oberwart herrscht Erstaunen bis offene Feindseligkeit gegenüber dem Schulversuch, der sicherlich noch nicht in die Gesellschaft integriert ist. Der Prozeß unter den Kindern läuft aber gut!

Die Grundidee ist eine Teamarbeit von zwei Lehrkräften (ein Sonderschullehrer und ein Volksschullehrer). Dies ermöglicht die Verwirklichung moderner didaktischer Methoden und Arbeitsformen und eröffnet damit die Chance, eine heterogene Klasse so zu unterrichten, daß jedes einzelne Kind die ihm erreichbaren optimalen Lernziele auch wirklich erreicht. Die Bereitschaft zur Teamarbeit und zu einem Mehr an Vorbereitungsarbeit ist nötig. Eine Zusatzausbildung mit Rücksicht auf die vorhandenen Behinderungen wäre günstig.

Derzeit besuchen 14 Kinder die erste Klasse Volksschule, wobei 4 Kinder als behindert einzustufen wären. Es gibt keine Trennung in homogene Leistungsgruppen. In der ersten Schulstufe besuchen grundsätzlich alle Kinder die Volksschule und werden verbal beurteilt. Körper- und sinnesbehinderte Kinder erhalten zusätzliche spezifische Angebote. Im Lauf der zweiten Schulstufe Einstufung in den ihnen gemäßen Typ einer Sonderschule. Die Schüler verbleiben im Klassenverband, sollten aber ein Zeugnis ihrer Schultype erhalten. Ab Ende der zweiten Schulstufe Notengebung. Unterrichtet wird nach dem Modell Tagesheimschule: 5 Stunden Unterricht, 3 Stunden gelenkte Freizeit. Zu Mittag wird gemeinsam gegessen.

Leider gibt es bis jetzt noch immer keine gültige Rechtslage

für diesen Schulversuch. Es müßte viel mehr Druck von unten kommen — von den Eltern. Derzeit fragen noch manche im Ort: „Wer sind denn diese Eltern, die ihre Kinder mit diesen Behinderten in dieselbe Klasen gehen lassen?"

Nach anschließender Podiumsdiskussion und Mittagspause referierte Jutta Schöller von der Uni Berlin in Verbretung für ihren verhinderten Kollegen Ulf Preuss-Lausitz.

Sie meinte: Wenn wir über Integration reden, müßten wir uns bewußt sein, daß von jeder Integration eine Aussonderung stattgefunden haben muß. Aussonderung beginne eigentlich schon bei der Geburt — wenn nicht schon früher. Es ist dies ein gesellschaftliche-philosophisches Problem. Schulische Integration ist bei uns derzeit noch eine Utopie — aber gerade Utopien sind so wichtig!

Anschließend brachte sie ein Beispiel für vorhandene Mißverständnisse:

Lehrer zur Mutter: „Thomas (behindert) guckt immer so traurig den anderen zu, wenn sie im Schulhof Fußball spielen."

Mutter: „Haben Sie schon darüber mit ihm gesprochen? Er schaut nämlich so gerne zu, daß wir sogar am Wochenende zu Matches fahren!!"

Im übrigen gibt es keine Studie, die belegen kann, daß Integration nachteilige Folgen hat. Es ist vielmehr so, daß bei integrierten Kindern ein Intelligenzzuwachs von 9,5 IQ-Punkten festgestellt werden konnte, bei Sonderschülern von nur 4,5 IQ-Punkte.

Jutta Schöler stellte dann noch fünf Integrationsmodelle aus Berlin vor, die dann ebenfalls in verschiedenen Arbeitskreisen diskutiert wurden:

— Modellversuche „Sonderschulen für Integration"
— Beratungssysteme — Sonderschullehrer beraten Regelschullehrer
— Sonderpädagogen arbeiten an der Regelschule
— Einzelintegration — Einzelkampf eines engagierten Regelschullehrers
— Schulen eines Einzugsgebietes werden (als Modellschule) die Schule für alle Kinder (keine geistige Behinderung!)

Zum Thema Leistungsbeurteilung meinte sie, daß in Italien und Dänemark Ziffernnoten bereits seit neun Jahren an allen Schulen abgeschafft seien. auch an der Eliteschule Berlins, der „Kennedy-Schule", die nur von Diplomatenkindern besucht wird, gibt es verbale Beurteilung.

Lehrer sind eigentlich Einzelkämpfer und es stellt sich die Frage, ob dies sinnvoll ist, da doch alle Akademiker (wie zum Beispiel Ingenieure, Architekten usw.) kooperativ arbeiten.

Sehr wichtig wäre es, die Normalität des behinderten Kindes erst einmal wahrzunehmen, bevor es gefördert werden kann.

Ein behindertes Kind soll auch durch die anderen nichtbehinderten Kinder herausgefordert werden — und deswegen ebenfalls ein Ja zur Integration.

Anschließend wurden die vier verschiedenen Arbeitsgruppen vorgestellt, in denen dann drei Tage lang diskutiert wurde:

— Äußere Organisationsform der Schule
  Schultypen — Sonderschulheime — Bauliche Gegebenheiten
— Lehrinhalte und Unterrichtsformen
  Ausbildung und Berufspraxis von Lehrern — Lehrpläne
— Gesellschaftliche Wertvorstellungen
  Situation der Behinderten in unserer Gesellschaft und die daraus folgenden Konsequenzen im schulischen Bereich
— Konkrete Erfahrungen Behinderter und Nichtbehinderter miteinander und deren Einfluß auf den pädagogischen Alltag

Der aktuelle Stand in den Arbeitsgruppen wurde anschließend in einem großen Plenum erläutert und diskutiert.

Am Samstag sollte der Schwerpunkt auf die Schwierigkeiten und Grenzen schulischer Integration gelegt werden und am Sonntag sollten Maßnahmen zur Überwindung eben dieser Schwierigkeiten überlegt werden. Auf die Fülle der aufgeworfenen Fragen, Ideen, Vorschläge und Lösungsmöglichkeiten einzugehen, die in den drei Tagen zur Sprache kamen, würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Ich möchte hier nur noch die geplanten Maßnahmen anführen:

— An den Pädagogischen Akademien
  kritische Hausarbeiten zulassen
  In Seminaren das Thema Integration behandeln
  In allen Lehrervereinen für Integration eintreten
— An den Schulen
  Gespräche mit Kollegen(-innen) suchen
  Erfahrungsaustausch
  Regelschullehrer über Förderungsmaßnahmen informieren
  Mit den Kindern darüber diskutieren
  Elternverein
— Medien
  Eine Sondernummer der Reihe „schulheft" über Integration
  Ein Artikel in der Schriftenreihe „Erziehung heute"
  Weitere Publikationsmöglichkeiten suchen (Fachblätter etc.)
— Sonstiges
  Antrag an die Gewerkschaft

Leserbrief an „Der Pflichtschullehrer"
Adressenlisten von interessierten Personen und Gruppen
Herausgabe eines Tagungsberichtes

Es gab im übrigen auch ein interessantes Rahmenprogramm: Filme, Ausstellungen mit Arbeitsbehelfen, Projektbörse, Büchertisch und eine szenische Collage, bei der auch die Kinder der Oberwarter Schule mitgewirkt haben.

Das Arbeitsklima war sehr gut und die Diskussionen wurden sehr engagiert geführt. Es war allerdings sehr schade, daß sich einige Lehrerkollegen persönlich angegriffen fühlten und fast beleidigt reagierten, wenn man Argumente für Integration vorbrachte und quasi „ihre Sonderschule" kritisierte. Sie konnten scheinbar das Problem nicht losgelöst von ihrer Person sehen. Es wollte niemand diesen engagierten Lehrern, die sich so für die Erhaltung der Sonderschulen einsetzen, ihren guten Willen absprechen.

Da dieses Problem aber ein strukturelles ist,muß es in einem größeren Zusammenhang gesehen werden.

Viele Lehrer setzen die Auflösung der Sonderschulen gleich mit dem Verlust ihres Arbeitsplatzes. Aber gerade das ist doch der Trugschluß: Sonderpädagogen würden vermehrt gebraucht werden, denn sie sind es ja auch, die ein immenses Wissen an Kollegen weiterzugeben haben (Stützlehrersystem).

Im übrigen sollte doch das Kind im Mittelpunkt unserer Betrachtung stehen. Gerade Mitschüler haben ein recht gutes Gespür dafür, was der Behinderte bewältigen kann und was nicht. Auf der einen Seite haben die Kinder das Gefühl des Gebrauchtwerdens — auf der anderen Seite das Gefühl des Anerkanntwerdens. Hier laufen sehr viele soziale Prozesse ab und dies ist auch für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung sehr wichtig. Die Kinder wachsen auf diese Weise in die Gesellschaft hinein und werden nicht hineingestoßen, wie dies oft nach der behüteten Zeit in einer Sonderschule geschieht.

Ich weiß, Behinderung kann man nicht wegdiskutieren.

Aber wenn schon behindert, dann drinnen und nicht draußen!!!

AUTORENVERZEICHNIS

G. BRAUNEIS / O. KERNSTOCK / J. SCHEIBLAUER (Hauptschullehrer), Steinergasse 25, 1230 Wien
Susanne DERMUTZ (Univ. f. Bildungswissenschaft Klagenfurt), Universitätsstraße 65, 9010 Klagenfurt
Erna DITTELBACH (HS-Lehrerin), Mendelssohngasse 4/14, 1220 Wien
HARTLIEB/KOMPAST (AHS-Lehrer), Anton-Krieger-Gasse 25, 1230 Wien
Monika KAINRATH (HS-Lehrerin), Springsiedelgasse 21a, 1190 Wien
Norbert KUTALEK (Prof. d. Päd. Instituts), Pasettistraße 70, 1200 Wien
Wolfgang MADERTHANER (Historiker), Albergasse 23, 1080 Wien
Horst PFEIFFLE (Pädagogisches Institut der Univ. Wien), Reisnerstraße 27, 1030 Wien
Heidi PIRCHNER (AHS-Lehrerin), Josefstäderstraße 29, 1080 Wien
Michael SERTL (HS-Lehrer), Lassallestraße 20, 1020 Wien
Eva TESAR (AHS-Lehrerin), Hahngasse 20, 1090 Wien
Rupert VIERLINGER (Prof. f. Schulpädagogik), Universität Passau)